

TESIS DOCTORAL

2015



**DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
“DULCINEA” DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN UN CENTRO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE LA INTEGRACIÓN DE
MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Autor:

JAVIER CEJUDO PRADO

Licenciado en Psicología

Licenciado en Psicopedagogía

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II
(Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica)
Facultad de Educación**

Director:

DR. JUAN CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ



**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e
Intervención Psicopedagógica)
Facultad de Educación**

**DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL
PROGRAMA “DULCINEA” DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DESDE LA INTEGRACIÓN DE MODELOS
DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Autor:

JAVIER CEJUDO PRADO

Licenciado en Psicología

Licenciado en Psicopedagogía

Director:

DR. JUAN CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ

**Dedicado a mi hija Cristina, y a mi esposa, Marta, que me
han enseñado el verdadero valor de la vida.**

AGRADECIMIENTOS

Es mi deseo expresar mi agradecimiento a todas las personas que han hecho posible la realización de este trabajo de investigación:

En primer lugar a mi director de tesis, el Dr. D. Juan Carlos Pérez González, por su dedicación, su entrega, apoyo continuo e incondicional, por su entusiasmo en la búsqueda de la verdad, y por esas conversaciones profundas y personales que hemos mantenido. Pero fundamentalmente, por su amistad.

Igualmente quiero agradecer a mis compañeros del IES “Aldonza Lorenzo” de Puebla de Almoradiel (Toledo); sin ellos hubiera sido imposible llevar a cabo este trabajo, especialmente a Seba Latorre, por su ayuda técnica, a José Antonio García, por todo el trabajo que no le he quitado, y a Óscar Salmerón por su creatividad y sus ideas. Lógicamente, también agradecer la colaboración de los alumnos participantes en el programa, fundamentalmente por su paciencia y comprensión en el desarrollo de este trabajo de investigación.

Asimismo, quisiera expresar mi gratitud a mis compañeras del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación de Ciudad Real de la Universidad de Castilla La Mancha: a Mari Luz López Delgado que me ha animado, aconsejado, y levantado, en algunos momentos de desaliento: a Chus Rubio, por las conversaciones y los buenos momentos que hemos pasado durante el transcurso de la elaboración de este trabajo de investigación.

Gracias a mi hermano, Jesús Cejudo, sin él, este trabajo hubiera sido imposible, mi agradecimiento, más profundo, por su incondicionalidad, por su ayuda, su respeto y su admiración, no ha habido un día desde el comienzo de este trabajo que no haya recibido una llamada, una palabra de aliento y apoyo. Sinceramente, muchas gracias.

De igual modo, a mis padres María y Manuel que me han enseñado el valor del esfuerzo, de la lucha diaria en la búsqueda de los sueños personales. También a mi abuelo, Juan Francisco Prado, ejemplo de coherencia, vitalidad y prudencia.

Por último, a mi esposa Marta Capdevila y a mi hija Cristina: a Marta porque me enseña diariamente el verdadero valor de la vida, del amor, del cariño, de la entrega, de la unión, de la solidaridad en la pareja, de la confianza, de la comprensión, del respeto y de la alegría, de corazón, muchas gracias: a mi hija Cristina, que me ha servido de

inspiración continua y constante y ha hecho realidad y ha encarnado todo lo que he aprendido sobre las emociones.

En definitiva, a todas las personas que, de una manera u otra, me han ayudado en esta investigación. Muchas gracias a todos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL

Motivación y finalidad del trabajo	2
Organización y estructura del trabajo	3

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

CAPÍTULO 1:

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	7
1.1. Concepto y caracterización de la educación emocional.....	8
1.1.1. Introducción.....	8
1.1.2. Justificación de la educación emocional.....	9
1.1.3. Concepto de educación emocional.	16
1.1.4. Fundamentación teórica de la educación emocional.	21
1.2. Delimitación conceptual de la inteligencia emocional.	30
1.2.1. Antecedentes y orígenes de la inteligencia emocional.	31
1.2.2. Modelos teóricos de la inteligencia emocional.....	35
1.2.3. El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey.....	38
1.2.3.1.1. Primera propuesta de Salovey y Mayer (1990).....	38
1.2.3.1.2. Modelo jerárquico de cuatro ramas (1997)	44
1.2.3.1. Modelo circular de la inteligencia emocional de Petrides y Furnham (2001).	47
1.2.3.2. Modelo competencial de Mikolajczak (2009).	54
1.2.3.3. Otros modelos sobre la inteligencia emocional.	58
1.2.3.3.1. Modelo de Bar-On.....	58
1.2.3.3.2. Modelo de Goleman.	61
1.2.3.4. Conclusiones.....	65
1.2.4. Medidas de evaluación de la inteligencia emocional.....	68
1.2.4.1. Medidas de inteligencia emocional como rasgo de personalidad.....	69
1.2.4.2. Medidas de inteligencia emocional como capacidad.....	72
1.2.4.3. Criterios para elegir los instrumentos de la inteligencia emocional en el ámbito educativo.....	89
1.3. Evidencias empíricas de los beneficios de la inteligencia emocional: inteligencia emocional y educación.	91
1.4. ¿Cómo trabajar la educación emocional en contextos educativos?	109
1.5. Técnicas para trabajar la educación emocional en educación secundaria.	113
1.6. Materiales curriculares y didácticos para trabajar la educación emocional.	120

1.7. Programas de educación emocional en sentido restringido y en sentido laxo o amplio.....	126
1.8. Recomendaciones para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación emocional.....	143
1.9. A modo de síntesis.....	151
Resumen.....	154

CAPÍTULO 2:

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL155

2.1. Conceptualización de la evaluación.....	156
2.1.1. Aproximación al concepto de evaluación	156
2.1.2. Evolución histórica del concepto de evaluación en educación	162
2.1.3. Funciones de la evaluación.	164
2.1.4. Normas fundamentales del proceso evaluativo en el ámbito educativo.....	167
2.1.5. Tipos de evaluación.....	169
2.2. Evaluación de programas educativos.....	175
2.2.1. Concepto de evaluación de programas educativos.....	175
2.2.2. Modelos de evaluación de programas educativos.	182
2.2.2.1. El modelo de cuatro fases de Kirpatrick.	182
2.2.2.2. El modelo de evaluación sensible (respondiente) de Stake.....	184
2.2.2.3. El modelo de toma de decisiones de Stufflebeam.....	188
2.2.2.4. La evaluación de programas educativos de Pérez Juste.	194
2.2.3. Conclusiones.	201
2.3. El proceso de evaluación: aspectos metodológicos claves.	203
2.3.1. Fases de la evaluación de programas de educación emocional.	203
2.3.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información para la evaluación de programas.....	208
2.3.3. Dificultades en la evaluación de programas educativos.	226
2.4. Reflexiones finales.....	229
Resumen.....	231

CAPÍTULO 3:

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL “DULCINEA”232

3.1. Justificación del diseño y desarrollo del programa “Dulcinea”.	233
3.1.1. La adolescencia como etapa idónea para la educación emocional.....	235
3.1.1.1. Justificación por las características en el desarrollo cognitivo en la adolescencia.....	238
3.1.1.2. Justificación por las características en el desarrollo afectivo-social.....	241

3.1.1.3. Justificación desde los planteamientos de la neurociencia cognitiva.	248
3.1.2. Ausencia de programas de educación emocional validados.....	251
3.2. Fundamentación teórica del programa.....	252
3.3. Objetivos del programa.....	258
3.4. Contenidos del programa.....	259
3.5. Criterios metodológicos y técnicas utilizadas.....	266
3.6. Descripción de las actividades del programa.	268
3.7. Fases en el desarrollo del programa.....	270
3.1.1. Primera fase. Sensibilización de la comunidad educativa y formación del profesorado.....	272
3.1.2. Segunda fase. Análisis de necesidades.....	274
3.1.3. Tercera fase. Diseño del programa.....	275
3.1.4. Cuarta fase. Puesta en práctica del programa.....	275
3.1.5. Quinta fase: evaluación de los resultados del programa.	276
Conclusión.....	276
<i>Resumen</i>	279

SEGUNDA PARTE.

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.

CAPÍTULO 4:

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	281
4.1. Planteamiento y formulación del problema.	282
4.2. Objetivos de investigación de la tesis doctoral.	285
4.2.1. Objetivos generales de la tesis doctoral.	285
4.2.2. Objetivos específicos de la tesis doctoral.....	286
4.3. Hipótesis de investigación de la tesis doctoral.	288
4.4. Método.	298
4.4.1. Tipo de investigación.	298
4.4.2. Muestra.....	301
4.4.3. Variables e instrumentos.	305
4.4.3.1. Instrumentos utilizados para evaluar las variables de personalidad.	309
4.4.3.2. Instrumentos utilizados para evaluar las variables de capacidad cognitiva.	312
4.4.3.3. Instrumentos utilizados para evaluar las variables de motivación.....	314
4.4.3.4. Instrumentos y registros utilizados para evaluar las variables de adaptación socioescolar.	315
4.4.3.5. Instrumentos utilizados para la evaluación inicial y continua del programa.	325
4.4.4. Procedimiento.	329
4.4.5. Plan de análisis de datos.....	331
<i>Resumen</i>	334

CAPÍTULO 5:

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	336
5.1. Evaluación inicial (del diseño).	337
5.1.1. Escala de estimación de indicadores para la evaluación de programas de educación socioemocional (inicial).....	338
5.2. Evaluación procesual (de la aplicación).	344
5.2.1. Escala de estimación de indicadores para la evaluación de programas de educación socioemocional (proceso).	344
5.2.2. Cuestionario de valoración de las sesiones (profesorado).	348
5.2.3. Cuestionario de valoración de las sesiones (alumnado).	360
5.3. Evaluación final (de los resultados de la aplicación del programa).	373
5.3.1. Escala de estimación de indicadores para la evaluación de programas de educación socioemocional (final).....	373
5.3.2. Cuestionario de evaluación global del programa (profesorado).....	379
5.3.3. Cuestionario de evaluación global del programa (alumnado).....	387

5.3.4. Instrumentos estandarizados.....	394
5.3.4.1. Evaluación final según el grupo de tratamiento (muestra total).....	396
5.3.4.1.1. Descriptivos.....	396
5.3.4.1.2. Consistencia interna.....	396
5.3.4.1.3. Análisis de las correlaciones.....	397
5.3.4.1.4. Comparación de medias.....	397
5.3.4.1.4.1. Evaluación basal.....	397
5.3.4.1.4.2. Cambios o ganancias.....	406
5.3.4.1.4.2.1. Grupo control.....	406
5.3.4.1.4.2.2. Grupo de intervención.....	429
5.3.4.1.4.2.3. Comparación de los tamaños del efecto: grupo control vs. grupo de intervención.....	454
5.3.4.1.4.3. Eficacia.....	496
5.3.4.1.4.3.1. Eficacia inmediata o a corto plazo.....	496
5.3.4.1.4.3.2. Eficacia diferida o a medio plazo.....	516
5.3.4.2. Evaluación final en el grupo de intervención en función del sexo.....	565
5.3.4.1.4. Descriptivos.....	566
5.3.4.1.5. Consistencia interna.....	566
5.3.4.1.6. Evaluación basal de todas las variables del grupo de intervención en función del sexo.....	567
5.3.4.1.7. Efectos en el grupo de intervención en función del sexo.....	578
5.3.4.2.1.1. Eficacia inmediata o a corto plazo en función del sexo.....	578
5.3.4.2.1.2. Eficacia diferida o a medio plazo en función del sexo.....	590
5.4. Resumen.....	629

6. CAPÍTULO 6:

CONCLUSIONES.....	631
6.1. Conclusiones e implicaciones de la investigación.....	632
6.1.1. Conclusiones específicas ligadas a cada uno de los objetivos de la investigación.....	632
6.1.2. Conclusiones generales.....	646
6.1.3. Implicaciones.....	649
6.2. Limitaciones y sugerencias.....	654
6.2.1. Limitaciones.....	654
6.2.2. Líneas futuras de investigación.....	656
BIBLIOGRAFÍA.....	658

LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

16PF-r	Cuestionario factorial de personalidad de Cattell. Subescala de razonamiento
AAR	Aprendizaje autorregulado
AGR	Agresividad
AJP	Ajuste personal
AN	Análisis de necesidades
ANC	Actitud negativa hacia el colegio
ANCOVA	Análisis de covarianza
ANO	Anulación de otros
ANOVA	Análisis de varianza
ANP	Actitud negativa hacia los profesores
ANS	Ansiedad
art.	Artículo
ASE	Aprendizaje socioemocional
ATI	Atipicidad
ATO	Autoafirmación
ATR	Atribuciones
AUT	Autoestima
BACH	Bachillerato
BASC-S3	Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (autoinforme para adolescentes)
BASC-T3	Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (heteroinforme para tutores)
BUS	Búsqueda de sensaciones
C1I	Calificación 1º ESO en Inglés
C1L	Calificación 1º ESO en Lengua
C1M	Calificación 1º ESO en Matemáticas
C2I	Calificación 2º ESO en Inglés
C2L	Calificación 2º ESO en Lengua
C2M	Calificación 2º ESO en Matemáticas

C3I	Calificación 3º ESO en Inglés
C3L	Calificación 3º ESO en Lengua
C3M	Calificación 3º ESO en Matemáticas
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CE	Competencia emocional
CI	Cociente intelectual
CIPP	Context-Input-Process-Product
CON	Confianza
CSE	Competencias socioemocionales
<i>d</i>	<i>d</i> de Cohen (indicador del tamaño del efecto)
DEP	Depresión
DSC	Desajuste clínico
DSE	Desajuste escolar
DT	Desviación típica
e.g.	<i>exempli gratia</i> (por ejemplo)
ECI	Emotional Competence Inventory
EEIPESE	Escala de estimación de indicadores para la evaluación de programas de educación socioemocional
EEMA-VS	Escala de estrategias motivacionales de aprendizaje versión para secundaria
ENO	Ensalzamiento de otros
EQ-i	Emotional Quotient Inventory
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
ESS	Estrés social
et al.	<i>et alii</i> (y otros)
EXG	Puntuación global subescala de expectativas de la escala EEMA-VS
EXP	Exteriorizar problemas
FAM	Faltas de amonestación
FAS	Faltas de asistencia
GAE	Generación de atribuciones externas
Gc	Inteligencia cristalizada
GEP	Generación de expectativas positivas

Gf	Inteligencia fluida
GG	Gran grupo
GROP	<i>Grop de Recerca en Orientació Psicopedagògica</i>
GWA	Sociograma nominación del compañero acosador
GWB	Sociograma nominación del compañero agradable o con buen humor
GWC	Sociograma nominación del compañero cooperador
GWL	Sociograma nominación del compañero líder
H1	Hipótesis número 1
HBE	Habilidades para el estudio
HHA	Habilidades adaptativas
HHS	Habilidades sociales
HIP	Hiperactividad
I	Individual
IE	Inteligencia emocional
IEC	Puntuación global de inteligencia emocional capacidad
IEC- EST	Subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica (MSCEIT)
IEC-COM	Inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional (MSCEIT)
IEC-EXP	Subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial (MSCEIT)
IEC-FAC	Inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional (MSCEIT)
IEC-PER	Inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional (MSCEIT)
IEC-REG	Inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional (MSCEIT)
IEC-SEU	Puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF
IER	Puntuación global de inteligencia emocional rasgo (Teique-ASF)
INP	Interiorizar problemas
ISBE	Illinois State Board of Education
ISC	Índice de síntomas comportamentales
ISE	Índice de síntomas emocionales
ISRE	Sociedad Internacional para la Investigación de las emociones
LDC	Locus de control
LID	Liderazgo

LOE	Ley de Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad en Educación (LOMCE)
M	Media
MEIS	Multifactor Emotional Intelligence Scale
MH-5	Mental-Health-5
MSCEIT	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
N	Tamaño muestral
PBA	Problemas de atención
PBC	Problemas de conducta
PBE	Problemas escolares
PBP	Problemas de aprendizaje
PEC	Profile of Emotional Competence
PG	Pequeño grupo
PMA-r	Test de habilidades mentales primarias de Thurstone. Subescala de razonamiento
PSD	Pesimismo defensivo
RET	Retraimiento
RLI	Relaciones interpersonales
RLP	Relaciones con los padres
SAC	Sistema de activación conductual (BAS)
SC1	Elección del compañero con el que más le gusta trabajar o estudiar
SC2	Elección del compañero con el que menos le gusta trabajar o estudiar
SC3	Elección del compañero con el que más le gusta pasar el tiempo libre o jugar
SC4	Elección del compañero con el que menos le gusta pasar el tiempo libre o jugar
SCSR-J	Cuestionario de sensibilidad al castigo y sensibilidad a la recompensa para jóvenes
SCT	Subescala de sensibilidad al castigo
SEI	Sentido de incapacidad
SEIS	Schutte Emotional intelligence Scale
SHD	Self-handicapping
SIC	Sistema de inhibición conductual (BIS)

SM	Salud Mental
SMT	Somatizaciones (BASC-S3)
SOM	Somatizaciones (BASC-T3)
SRP	Subescala sensibilidad a la recompensa
STEM	Situational Test of Emotional Management
STEM-ASF	Situational Test of Emotional Management. Forma breve para adolescentes
STEU	Situational Test of Emotional Understanding
STEU-ASF	Situational Test of Emotional Understanding. Forma breve para adolescentes
t	t de Student
T1	Tiempo 1 de evaluación (pretest)
T2	Tiempo 2 de evaluación (postest 1)
T3	Tiempo 3 de evaluación (postest 2)
TEIque	Trait Emotional Intelligence Questionnaire
Teique-ASF	Trait emotional Intelligence questionnaire. Forma breve para adolescentes
TEKE-AF	Test de conocimiento explícito emocional para adolescentes
TJS	Test de Juicio Situacional
TMMS	Trait Meta-Mood Scale
TMMS-24	Trait Meta-Mood Scale (versión abreviada)
TRE	Terapia Racional-Emotiva
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
α	Alfa de Cronbach
η^2	<i>Eta</i> cuadrado (indicador del tamaño del efecto)

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1. Fundamentos de la educación emocional.....	28
Cuadro 1.2. Orígenes de la inteligencia emocional.....	33
Cuadro 1.3. Relaciones conceptuales entre los modelos de inteligencia emocional.....	39
Cuadro 1.4. Reformulación del modelo de cuatro ramas de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997).	45
Cuadro 1.5. Dimensiones y descripción del modelo jerárquico de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997).	46
Cuadro 1.6. Diferencias entre inteligencia emocional rasgo e inteligencia emocional capacidad.....	48
Cuadro 1.7. Facetas de la IE rasgo. Adaptado de Petrides y Furnham (2001).	53
Cuadro 1.8. Estructura del Profile of Emotional Competence (PEC).	58
Cuadro 1.9. Modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997).	60
Cuadro 1.10. Modelo teórico de Goleman (1998).....	64
Cuadro 1.11. Otros modelos teóricos en el ámbito internacional.....	65
Cuadro 1.12. Otros modelos teóricos en el ámbito nacional.....	66
Cuadro 1.13. Ejecución máxima <i>versus</i> ejecución típica.....	69
Cuadro 1.14. Estructura del MSCEIT.....	74
Cuadro 1.15. Medidas de inteligencia emocional rasgo.....	79
Cuadro 1.16. Medidas de inteligencia emocional capacidad.	82
Cuadro 1.17. Adaptación de la estructura de las emociones de Roseman.	86
Cuadro. 1.18. Ventajas e inconvenientes de los diferentes tipos de instrumentos de inteligencia emocional.	90
Cuadro 1.19. Resumen de las investigaciones sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo.	101
Cuadro 1.20. Clasificación de los modelos de orientación.	110
Cuadro 1.21. Algunos ejemplos de películas que pueden ser utilizadas en educación emocional en función de las facetas del modelo de inteligencia emocional rasgo.	118
Cuadro 1.22. Resumen de algunos de los materiales didácticos y curriculares que, en nuestra opinión, pueden ayudar a los agentes de la educación emocional.....	123
Cuadro 1.23. Programas de educación emocional en sentido laxo en educación infantil y primaria y las evidencias de su eficacia.	136
Cuadro 1.24. Programas de educación emocional en sentido estricto y restringido.	140
Cuadro 2.1. Algunas de las definiciones más importantes sobre el concepto de evaluación.....	160
Cuadro 2.2. Lo que la evaluación “ <i>debe</i> ” y “ <i>no debe</i> ” ser.....	161

Cuadro 2.3. Dimensiones de la evaluación formativa y sumativa.	166
Cuadro 2.4. Síntesis de los elementos que configuran la evaluación procesual de un programa.....	170
Cuadro 2.5. Tipos de evaluación.....	174
Cuadro 2.6. Ventajas y limitaciones del modelo de evaluación sensible (respondiente) de Stake.	187
Cuadro 2.7. La propuesta evaluativa CIPP de Stufflebeam.	192
Cuadro 2.8. El modelo evaluativo para la práctica educativa de Pérez-Juste (2006).....	195
Cuadro 2.9. Detalles del modelo evaluativo para la práctica educativa de Pérez-Juste (2006).	197
Cuadro 2.10. Comparación de los diferentes modelos de evaluación de programas.	198
Cuadro 2.11. Aspectos a considerar en la delimitación del diseño.	205
Cuadro 2.12. Diferencias entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos para explorar la realidad educativa (recogida de datos/información).....	206
Cuadro 2.13. Técnicas de evaluación.....	211
Cuadro 2.14. Relación entre objetivos y procedimientos y técnicas de evaluación.....	211
Cuadro 2.15. Técnicas de recogida de información en el desarrollo del proceso evaluativo.....	213
Cuadro 2.16. Clasificación de las técnicas e instrumentos de evaluación.....	215
Cuadro 2.17. Clasificación de los tests.	219
Cuadro 2.18. Fases en la elaboración de un cuestionario.....	222
Cuadro 2.19. Clasificación de las entrevistas.....	224
Cuadro 2.20. Clasificación de los métodos de observación.	225
Cuadro 2.21. Criterios de calidad de las evaluaciones.	227
Cuadro 3.1. Características fundamentales del modelo de programas.....	234
Cuadro 3.2. Relación de los contenidos de las sesiones con los modelos de la inteligencia emocional que fundamentan el programa de educación emocional “Dulcinea”.	254
Cuadro 3.3. Resumen de las sesiones del programa.....	261
Cuadro 3.4. Actividades que incluyen las sesiones del programa.....	263
Cuadro 3.5. Resumen de las fases del programa de educación emocional “Dulcinea”.	271
Cuadro 3.6. Sesiones realizadas por los profesores-tutores en cada uno de los grupos.	278
Cuadro 4.1. Diseños de investigación utilizables en el ámbito específico de la evaluación de programas.	299
Cuadro 4.2. Variables dependientes e instrumentos utilizados.	307
Cuadro 4.3. Escalas adaptativas del BASC-S3.	318
Cuadro 4.4. Escalas clínicas del BASC-S3.	318

Cuadro 4.5. Escalas adaptativas del BASC-T3.....	320
Cuadro 4.6. Escalas desadaptativas del BASC-T3.....	321
Cuadro 4.7. Instrumentos utilizados para la evaluación subjetiva del programa por parte del profesorado.....	326
Cuadro 4.8. Instrumentos utilizados para la evaluación subjetiva del programa por parte del alumnado.	327
Cuadro 4.9. Temporalización de las sesiones de evaluación del tiempo 1 (pretest) y tiempo 2 (postest 1).	330
Cuadro 4.10. Temporalización de las sesiones de evaluación del tiempo 3 (postest 2) (seis meses después de la conclusión del programa).....	331
Cuadro 5.1. Tipología del alumnado que más se ha beneficiado de la experiencia según el profesorado.....	381
Cuadro 5.2. Opinión del profesorado sobre la influencia en el estilo docente de la experiencia.....	382
Cuadro 5.3. Opinión del profesorado sobre los aspectos positivos del programa.....	384
Cuadro 5.4. Opinión del profesorado sobre los aspectos mejorables del programa.....	386
Cuadro 5.5. Aspectos positivos del programa según el alumnado.....	392
Cuadro 5.6. Aspectos mejorables del programa según el alumnado.....	393

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Distinción entre educación emocional, competencias socioemocionales e inteligencia emocional.	21
Figura 1.2. Mapa conceptual de la definición de Orientación Psicopedagógica.	24
Figura 1.3. Mapa conceptual del campo de estudio de la Orientación personal.	26
Figura 1.4. Primera propuesta del modelo de Salovey y Mayer (1990) de inteligencia emocional.	43
Figura 1.5. Estructura factorial del modelo de inteligencia emocional rasgo de Petrides y Furnham (2001).	54
Figura 1.6. Modelo tripartito competencial de Mikolajczak.	56
Figura 1.7. Dificultades que presenta el MSCEIT 2.0.	77
Figura 1.8. Ejemplo de ítem del STEU.	86
Figura 1.9. Ejemplo de ítem del STEM.	89
Figura 1.10. Áreas fundamentales de investigación de la IE.	94
Figura 1.11. Ámbitos fundamentales de eficacia de los programas de aprendizaje social y emocional en sentido laxo o amplio.	134
Figura 1.12. Fases principales en el análisis de necesidades de un programa.	144
Figura 1.13. Componentes del diseño de actividades.	148
Figura 1.14. Recomendaciones para el diseño, implementación y evaluación de programas de educación emocional.	150
Figura 2.1. Utilidades principales de la evaluación.	158
Figura 2.2. Propósitos de la evaluación.	160
Figura 2.3. Principios fundamentales de carácter general de la evaluación en el ámbito educativo.	168
Figura 2.4. Mapa conceptual sobre la evaluación de programas educativos.	181
Figura 2.5. Matrices para facilitar la recogida de información en la evaluación de programas según Stake.	185
Figura 2.6. Representación gráfica del modelo de Stufflebeam y Shinkfield.	190
Figura 2.7. Tareas comunes a todos los modelos de evaluación de programas.	208
Figura 2.8. Delimitación conceptual entre procedimientos, técnicas e instrumentos.	209
Figura 3.1. Modelos teóricos de inteligencia emocional que fundamentan el programa de educación emocional “Dulcinea”.	252
Figura 3.2. Ejemplo de diario emocional.	267
Figura 3.3. Ejemplo de sesión del programa.	269
Figura 3.4. Carátula e imagen del DVD del programa de educación emocional “Dulcinea”.	275

Figura 4.1. Representación gráfica del diseño de investigación.	301
Figura 4.2. Diagrama de barras correspondiente a las características demográficas de la muestra.	304
Figura 5.1. Diagrama de barras correspondiente a la evaluación inicial mediante la Escala de estimación de indicadores para evaluar programas de educación socioemocional (EEIPESE).	341
Figura 5.2. Diagrama de barras correspondiente a la evaluación procesual mediante la Escala de estimación de indicadores para evaluar programas de educación socioemocional (EEIPESE).	346
Figura 5.3. Representación gráfica de los resultados en el ítem 1 del cuestionario de evaluación de las sesiones del profesorado: valoración global de la sesión.	349
Figura 5.4. Representación gráfica de los resultados en el ítem 2 del cuestionario de evaluación de las sesiones del profesorado: valoración global de mi actuación como profesor.	351
Figura 5.5. Representación gráfica de los resultados en el ítem 3 del cuestionario de evaluación de las sesiones del profesorado: claridad en la exposición.	353
Figura 5.6. Representación gráfica de los resultados en el ítem 4 del cuestionario de evaluación de las sesiones del profesorado: utilidad de lo aprendido.	355
Figura 5.7. Representación gráfica de los resultados en el ítem 5 del cuestionario de evaluación de las sesiones del profesorado: “ <i>los alumnos han aprendido algo nuevo para su vida</i> ”.	357
Figura 5.8. Representación gráfica de los resultados en el ítem 6 del cuestionario de evaluación de las sesiones del profesorado: “ <i>creo que ha gustado a los alumnos</i> ”.	358
Figura 5.9. Representación gráfica de los resultados en el ítem 7 del cuestionario de evaluación de las sesiones del profesorado: participación del grupo.	360
Figura 5.10. Representación gráfica de los resultados en el ítem 1 del cuestionario de evaluación de las sesiones del alumnado: valoración global de la sesión.	362
Figura 5.11. Representación gráfica de los resultados en el ítem 2 del cuestionario de evaluación de las sesiones del alumnado: valoración global de la actuación del profesor.	363
Figura 5.12. Representación gráfica de los resultados en el ítem 3 del cuestionario de evaluación de las sesiones del alumnado: claridad en la exposición del profesor.	365
Figura 5.13. Representación gráfica de los resultados en el ítem 4 del cuestionario de evaluación de las sesiones del alumnado: “ <i>utilidad de lo aprendido en mi vida</i> ”.	366
Figura 5.14. Representación gráfica de los resultados en el ítem 5 del cuestionario de evaluación de las sesiones del alumnado: “ <i>he aprendido algo nuevo para mi vida</i> ”.	368
Figura 5.15. Representación gráfica de los resultados en el ítem 6 del cuestionario de evaluación de las sesiones del alumnado: “ <i>ha gustado a mis compañeros</i> ”.	369
Figura 5.16. Representación gráfica de los resultados en el ítem 7 del cuestionario de evaluación de las sesiones del alumnado: la participación del grupo.	371
Figura 5.17. Diagrama de barras correspondiente a la evaluación final mediante la Escala de estimación de indicadores para evaluar programas de educación socioemocional (EEIPESE).	376

Figura 5.18. Representación gráfica de los resultados del cuestionario de evaluación final del profesorado.....	380
Figura 5.19. Representación gráfica de los resultados del cuestionario de evaluación final del alumnado.....	392
Figura 5.20. Representación gráfica de los cambios o ganancias en el grupo de intervención y en el grupo de intervención en las variables objeto de estudio. Tamaño del efecto d de Cohen.....	470
Figura 5.21. Representación gráfica de las diferencias de media en las variables objeto de estudio en los diferentes momentos de evaluación.....	528
Figura 5.22. Representación gráfica de las diferencias en la eficacia inmediata y diferida diferencias del programa en las variables objeto de estudio. Tamaño del efecto d de Cohen.....	552
Figura 5.23. Representación gráfica de las diferencias en la eficacia inmediata y diferida diferencias del programa en las variables objeto de estudio en el grupo de intervención en función del sexo. Tamaño del efecto d de Cohen.....	595
Figura 5.24. Representación gráfica de las diferencias de media en las variables objeto de estudio en el grupo de intervención en función del sexo.....	605

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1. Descripción de la muestra.	302
Tabla 5.1. Estadísticos descriptivos de la evaluación inicial del programa mediante la EEIPESE	340
Tabla 5.2. Estadísticos descriptivos de la evaluación procesual del programa mediante la EEIPESE.	345
Tabla 5.3. Estadísticos del ítem 1 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.	348
Tabla 5.4. Estadísticos del ítem 2 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.	350
Tabla 5.5. Estadísticos del ítem 3 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.	352
Tabla 5.6. Estadísticos del ítem 4 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.	354
Tabla 5.7. Estadísticos del ítem 5 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.	356
Tabla 5.8. Estadísticos del ítem 6 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.	358
Tabla 5.9. Estadísticos del ítem 7 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.	359
Tabla 5.10. Estadísticos del ítem 1 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.	361
Tabla 5.11. Estadísticos del ítem 2 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.	363
Tabla 5.12. Estadísticos del ítem 3 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.	364
Tabla 5.13. Estadísticos del ítem 4 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.	366
Tabla 5.14. Estadísticos del ítem 5 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.	367
Tabla 5.15. Estadísticos del ítem 6 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.	369
Tabla 5.16. Estadísticos del ítem 7 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.	370
Tabla 5.17. Comparación de los estadísticos descriptivos de los cuestionarios de evaluación de las sesiones dirigidos al profesorado y al alumnado.	372
Tabla 5.18. Estadísticos descriptivos de la evaluación final del programa mediante la EEIPESE.	375
Tabla 5.19. Estadísticos descriptivos del cuestionario de evaluación final del profesorado.	380

Tabla 5.20. Estadísticos descriptivos de la evaluación global del alumnado sobre la eficacia subjetiva del impacto del programa.....	390
Tabla 5.21. Consistencia interna de los instrumentos.	397
Tabla 5.22. Línea base de las variables de personalidad.....	399
Tabla 5.23. Línea base de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante pruebas estandarizadas.....	401
Tabla 5.24. Línea base de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante registros escolares y técnicas sociométricas.....	403
Tabla 5.25. Línea base de las variables de motivación académica estimadas mediante la EEMS-VS (componente de expectativas).	405
Tabla 5.26. Línea base de las variables de capacidad cognitiva.	406
Tabla 5.27. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de personalidad en el grupo control.....	411
Tabla 5.28. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante pruebas estandarizadas en el grupo control.....	419
Tabla 5.29. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante registros escolares y técnicas sociométricas en el grupo control.	424
Tabla 5.30. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de motivación académica estimadas a través de la EEMS-VS (componente de expectativas) en el grupo control.	427
Tabla 5.31. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de capacidad cognitiva en el grupo control.	428
Tabla 5.32. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de personalidad en el grupo de intervención.	434
Tabla 5.33. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante pruebas estandarizadas en el grupo de intervención.	444
Tabla 5.34. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante registros escolares y técnicas sociométricas en el grupo de intervención.....	450
Tabla 5.35. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de motivación académica estimadas a través de la EEMS-VS (componente de expectativas) en el grupo de intervención.....	453
Tabla 5.36. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de capacidad cognitiva en el grupo de intervención.....	454
Tabla 5.37. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de personalidad, entre el grupo de intervención y el grupo control.....	499
Tabla 5.38. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de adaptación socioescolar obtenidas mediante pruebas estandarizadas, entre el grupo de intervención y el grupo control.....	506

Tabla 5.39. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante registros escolares y técnicas sociométricas, entre el grupo de intervención y el grupo control.....	512
Tabla 5.40. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de capacidad cognitiva, entre el grupo de intervención y el grupo control.....	515
Tabla 5.41. Comparación de la eficacia diferida o a medio plazo del programa en las variables de personalidad, entre el grupo de intervención y el grupo control.....	520
Tabla 5.42. Comparación de la eficacia diferida o a medio plazo del programa en las variables de adaptación socioescolar obtenidas mediante pruebas estandarizadas, entre el grupo de intervención y el grupo control.....	526
Tabla 5.43. Consistencia interna de los instrumentos estandarizados en los diferentes momentos de evaluación del programa en función del sexo.....	567
Tabla 5.44. Línea base de las variables de personalidad en el grupo de intervención en función del sexo.....	569
Tabla 5.45. Línea base de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante pruebas estandarizadas en el grupo de intervención en función del sexo.....	570
Tabla 5.46. Línea base de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante registros escolares y técnicas sociométricas en el grupo de intervención en función del sexo.....	574
Tabla 5.47. Línea base de las variables de motivación académica estimadas mediante la EEMS-VS (componente de expectativas) del grupo de intervención en función del sexo.	576
Tabla 5.48. Línea base de las variables de capacidad cognitiva en el grupo de intervención en función del sexo.....	578
Tabla 5.49. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de personalidad, en el grupo de intervención en función del sexo.....	581
Tabla 5.50. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de adaptación socioescolar obtenidas mediante pruebas estandarizadas, en el grupo de intervención en función del sexo.....	584
Tabla 5.51. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante registros escolares y técnicas sociométricas, en el grupo de intervención en función del sexo.	587
Tabla 5.52. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de capacidad cognitiva, en el grupo de intervención en función del sexo.....	589
Tabla 5.53. Comparación de la eficacia diferida o a medio plazo del programa en las variables de personalidad, en el grupo de intervención en función del sexo.	592
Tabla 5.54. Comparación de la eficacia diferida o a medio plazo del programa en las variables de adaptación socioescolar obtenidas mediante pruebas estandarizadas, en el grupo de intervención en función del sexo.....	594

INTRODUCCIÓN GENERAL

“Adonde interviene el favor y las dádivas, se allanan los riscos y se deshacen las dificultades”

(Don Quijote de La Mancha)

Motivación y finalidad del trabajo

La educación siempre ha despertado gran interés entre filósofos, pensadores y políticos en general. Ya en la Grecia clásica Pitágoras realizaba la siguiente definición de educación: *“La educación es templar el alma para las dificultades de la vida.”*. Por otro lado, Aristóteles la definía como: *“La educación es de carácter algo material y entiende que solo mediante la relación del individuo con otras personas se puede hacer un hombre: si esta relación es cualificada puede llegar a ser un buen hombre”*.

Asimismo, en el artículo 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos se señala que: *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (...)”*

Acabamos de estrenar el nuevo siglo, el siglo XXI, caracterizado por cambios sociales, cambios económicos, cambios tecnológicos. Estos indudables cambios deberían generar en el ámbito educativo, al menos, una reflexión tranquila y conjunta de todos los implicados en la educación. No obstante, los implicados en el proceso educativo aún no han consensuado los aspectos claves a tener en cuenta para ofrecer una educación de calidad que garantice la equidad y la excelencia de todo el alumnado, aprovechando sus potencialidades.

Compartimos la idea con muchos autores (Bisquerra, 2000; Santos Guerra; 2010; Vivas, 2000) que la educación se ha centrado principalmente en la enseñanza de conceptos, más cercanos *a lo cognitivo que a lo emocional*. Desde nuestro punto de vista, la educación tiene como finalidad principal el desarrollo integral de la

personalidad del alumnado, este aspecto ha estado más que olvidado en el sistema educativo, quedando reducido a la buena voluntad de algunos centros educativos en general y algunos profesores en particular. Por lo tanto, la principal motivación que ha dirigido este trabajo de investigación ha sido la de procurar fundamentos y medios científicos para contribuir a la calidad de la educación y facilitar herramientas que contribuyan al desarrollo integral de la personalidad del alumnado.

Es indudable que la educación emocional debe formar parte de ese denominado desarrollo integral de la personalidad del alumnado y es en este marco en el que presentamos nuestro trabajo de investigación cuya finalidad principal es diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro de educación secundaria cuyos fundamentos se incardinan en una integración de los modelos teóricos de la inteligencia emocional que actualmente cuentan con más respaldo científico. Convencidos que cualquier experiencia innovadora que pretenda promover el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales en la escuela debería tener en cuenta las conclusiones derivadas de la investigación, y además ir acompañada de estudios de evaluación de programas sólidamente fundamentados, diseñados y desarrollados (Zeidner, Roberts, Matthews, 2002; Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg, 2004).

En definitiva el presente trabajo de investigación pretende conjugar dos ámbitos fundamentales, desde nuestro punto de vista: el ámbito científico y el ámbito educativo.

Organización y estructura del trabajo

El presente trabajo de investigación lo hemos organizado en dos grandes apartados. La primera parte corresponde a la *Fundamentación Teórica* del trabajo de investigación, donde presentamos una revisión de la literatura que pretende responder a las siguientes cuestiones: qué es la educación emocional, qué es la inteligencia emocional, cómo se evalúa y cómo puede desarrollarse con garantías de éxito en el contexto educativo, cuáles son los procedimientos más adecuados para evaluar programas de educación emocional; además realizamos una propuesta de un programa concreto y original de educación emocional para alumnado de Educación Secundaria, el

programa “Dulcinea”. La segunda parte de este trabajo versa sobre la *Investigación Empírica*, donde se presentan la metodología, y los resultados y las conclusiones de nuestra investigación.

En la *Fundamentación Teórica* ofrecemos una revisión de los conceptos de educación emocional e inteligencia emocional, haciendo un análisis de los principales modelos teóricos de la inteligencia emocional y de los instrumentos de evaluación desarrollados. Además nos centramos también en la justificación y necesidad de la educación emocional. Por otro lado, recogemos algunos de los modelos de evaluación de programas que más han influido en este campo. Por último, proponemos el programa de educación emocional “Dulcinea”. Esta primera parte del trabajo de investigación consta de tres Capítulos.

En el *Capítulo 1* se recogen el concepto y caracterización de la educación emocional, así como se detallan los antecedentes y orígenes del constructo de inteligencia emocional, y se presentan y analizan los principales modelos teóricos de inteligencia emocional, destacando, en este sentido, el modelo jerárquico de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997), el modelo circular de inteligencia emocional rasgo de Petrides y Furnham (2000, 2001, 2003), y el modelo tripartito de competencia emocional Mikolajczak (2009). Finalmente, detallamos los principales elementos para desarrollar experiencias e iniciativas de calidad, en torno a la educación emocional en los centros educativos.

En el *Capítulo 2* se realiza, en primer lugar, una revisión sobre el concepto de evaluación, y concretamente, de la evaluación de programas educativos, en segundo lugar se analizan cuatro de los principales modelos de evaluación de programas que, desde nuestro punto de vista, tienen más implicaciones teóricas y aplicadas en la investigación evaluativa, por último, se recogen los aspectos metodológicos claves en la evaluación de programas.

En el *Capítulo 3* se presenta el programa de educación emocional “Dulcinea”, en primer lugar, se recoge la justificación del diseño y desarrollo del programa de educación emocional desde planteamientos evolutivos, es decir, de la conveniencia de llevar a cabo experiencias de educación emocional en la adolescencia, en segundo lugar, se exponen la fundamentación teórica, los objetivos, los contenidos, los criterios metodológicos y técnicas utilizadas, así como las fases en el desarrollo del programa.

Por otro lado, adelantamos que todas las sesiones del programa de educación emocional “Dulcinea” se incluyen en el *tomo Anexo* de este trabajo de investigación.

La segunda parte corresponde a *Investigación empírica* donde se explica el diseño de la investigación, la metodología, posteriormente se presentan los resultados empíricos obtenidos en el proceso de evaluación del programa, y las conclusiones a las que hemos llegado a partir de estos resultados encontrados. Esta segunda parte del trabajo de investigación se compone de tres Capítulos.

En el *Capítulo 4* se describen, en primer lugar, el planteamiento y la formulación del problema de investigación, en segundo lugar, los objetivos, generales y específicos, así como las hipótesis del trabajo de investigación, en segundo lugar, se recoge la metodología de investigación de esta Tesis Doctoral.

En el *Capítulo 5* se presentan y discuten los resultados obtenidos en las tres fases de la evaluación de programa, es decir, la evaluación inicial (del diseño), la evaluación procesual (del desarrollo) y la evaluación final (de los resultados).

Finalmente, en el Capítulo 6 se recogen, en primer lugar, las conclusiones, específicas y generales, así como las implicaciones de nuestra investigación, en segundo lugar, se detallan las principales limitaciones de la misma, así como una propuesta de sugerencias sobre líneas futuras de investigación.

A cada uno de los Capítulos, exceptuando el de conclusiones, le sigue un resumen del mismo en castellano con la finalidad de exponer sintéticamente las principales ideas de cada Capítulo. Para el diseño de este resumen hemos seguido la estructura de resúmenes de dos revistas: la primera es la revista *Journal of Management Development y Leadership and Organization Development Journal*.

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1.
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

“Sábeta, Sancho, que no es un hombre más que otro si no hace más que otro. Todas estas borrascas que nos suceden son señales de que presto ha de serenar el tiempo y han de sucedernos bien las cosas; porque no es posible que el mal ni el bien sean durables, y de aquí se sigue que, habiendo durado mucho el mal, el bien está ya cerca.”

(Don Quijote de la Mancha)

1.1. Concepto y caracterización de la educación emocional.

1.1.1. Introducción.

El estudio de las emociones ocupó, hasta finales del siglo XIX, modestas posiciones dentro de la investigación científica, por lo general, las emociones cumplían un papel secundario y tangencial. En muchas ocasiones, las emociones han sido vistas en directa oposición a la razón, como un impedimento para ella. Además, han sido tradicionalmente tratadas como fenómenos de los cuales el sujeto participa de forma pasiva, careciendo de control y siendo afectado por ellas, dada una supuesta separación insalvable entre las emociones y la razón, que condenaría a las primeras a ser fenómenos irracionales que no dependen, en forma alguna, del sujeto.

Bisquerra (2003, p. 20) recoge que se denomina *Zeitgeist* al espíritu de una época, la tendencia intelectual o clima cultural, a veces apasionada, que caracteriza un momento dado. Es un término, de origen germano, que se refiere a los caracteres distintivos de las personas que se extienden en una o más generaciones posteriores que, a pesar de las diferencias de edad y el entorno socio-económico, una visión global prevalece para ese particular período de la progresión socio-cultural. Bisquerra (2003, p.20) afirma que el *Zeitgeist* de finales del siglo XX era favorable a lo emocional. Igualmente, Zaccagnini (2004) expone que en los últimos años las emociones se han puesto de moda y existe un mayor interés por conocer todo lo relacionado al mundo de los sentimientos. Puede decirse, por tanto, que estamos rectificando el error cometido durante décadas de relegar la emoción y los afectos a un segundo plano con respecto a la cognición y la conducta (Jiménez y López-Zafra, 2008).

1.1.2. Justificación de la educación emocional.

En primer lugar, y para centrar el tema que nos ocupa, nos deberíamos preguntar cuál es el papel que debe tener la educación en la sociedad actual, el para qué debe servir. Asistimos, por tanto, al debate entre la función instructiva, académica y profesionalizadora o la visión educadora de la enseñanza. Actualmente, algunos autores defienden que la escuela debería ser algo más que la transmisora de conocimientos y afirman que objetivo de la escuela debe ser el desarrollo integral de las personas. Pero, ¿Esto debe ser así? ¿Realmente la escuela debe asumir este papel? ¿El sistema escolar debe adecuarse a lo que se ha de enseñar para ser competente en la vida o, por el contrario, limitarse a lo que es capaz de hacer la escuela?

La esfera de los sentimientos ha estado tradicionalmente silenciada o despreciada en la escuela (Santos Guerra, 2010). La esfera de lo emocional puede y debe ser atendida, en la escuela, como un elemento sustantivo del desarrollo de las personas (Santos Guerra, 2008). Nosotros defendemos, al igual que algunos autores (Bisquerra, 2003; Santos Guerra, 2010) que la finalidad de la escuela es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. “Las discrepancias surgen, sin embargo, en el momento de definir y precisar en qué consiste este desarrollo impulsado por la educación y, más concretamente, el desarrollo impulsado desde las escuelas” (Guil y Gil-Olarte, 2007, p. 189)

Además, históricamente, la legislación educativa en España (Ley Orgánica, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE 8/2013. Preámbulo, Artículo 1; Ley Orgánica de Educación. 3 de mayo 2006. LOE 2/2006. Artículo 2, Artículo 16 y Artículo 23; Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo. 3 de octubre de 1990. LOGSE 1/1990. Artículo 1) recoge que el sistema educativo debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del alumno y debe crear las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal.

En cuanto a la normativa autonómica, destacamos las iniciativas desarrolladas en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha¹. Esta comunidad autónoma además de

las ocho competencias básicas propuestas por la Unión Europea y por la legislación nacional², añade una novena la competencia emocional. Estas son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia emocional.

El desarrollo de estas nueve competencias básicas, es preciso que se inicie desde el comienzo de la escolarización, de manera que su adquisición se realice de forma progresiva y coherente hasta la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria.

El Decreto 67/2007, de 29-05-2007, establece que la finalidad de la educación infantil es “la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas” (art. 3.1.) “desde los tres hasta los seis años de edad” (art. 2).

Entre las capacidades vinculadas con la competencia emocional que ayudará a desarrollar este ciclo educativo se encuentran: “construir una imagen ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas” (art. 4.d) y “establecer relaciones positivas con los iguales y los adultos; adquirir las pautas elementales de convivencia y relación social; regular la conducta, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (art. 4.e).

Si nos centramos en el concepto de competencia emocional recogido en la normativa de educación infantil podemos observar que se vincula con la manifestación

¹ Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el Currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM, 1 de junio). Decreto 68/2007 de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Decreto 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

² Ley Orgánica, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE 8/2013 y Ley Orgánica de Educación. 3 de mayo 2006. LOE 2/2006.

y asunción del afecto de los demás, el control del propio comportamiento y en tolerar la frustración. Además, sobresalen dos rasgos de la personalidad de importancia: el autoconcepto y la autoestima. Así, se produce un dominio de habilidades orientadas a la expresión y conciencia emocional, y a partir de los cuatro años vemos como se producen las primeras manifestaciones de conciencia emocional.

Según el Decreto 68/2007, de 29-05-2007, la finalidad de la Educación primaria es “proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir habilidades culturales relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad” (art. 3). Las características principales, en relación al tema que nos ocupa, de esta normativa es el énfasis en la autorregulación y control del comportamiento. Asimismo, se da mucha importancia al desarrollo de la dimensión social y la construcción del autoconcepto con una autoestima positiva. Se madura en la expresión y conciencia emocional, jugando un papel más destacado la regulación emocional, entrando en juego un grado progresivo de autonomía emocional junto con el desarrollo de otras competencias como la social y ciudadana.

Según el Decreto 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, la ESO se fundamenta en los principios de “educación común y atención a la diversidad del alumnado” (art. 2.2). La competencia emocional queda asociada a la madurez psicológica y social del alumno, sobresaliendo su capacidad para dar respuestas adecuadas a los problemas cotidianos y que representan un esfuerzo importante para el adolescente. Asimismo, se aboga por afianzar la expresión y conciencia emocional y se apuesta por una mejora de las posibilidades que puede ofrecer la regulación emocional. Es importante, el reconocimiento del vínculo entre equilibrio emocional y rendimiento escolar, aspecto no recogido hasta ahora. Y, por último se asocia la competencia emocional a rasgos de la personalidad como la autoestima, el autoconcepto y la responsabilidad

En este punto, nos planteamos una cuestión, desde nuestro punto de vista transcendental para el devenir de la escuela ¿A qué espera la escuela para cumplir los fines establecidos por las diferentes Leyes educativas?

Según Santos Guerra (2010, p.34) las finalidades principales de la educación son, principalmente cinco:

- *Preparar para entender la realidad*: que consiste en facilitar a los alumnos los criterios y los instrumentos necesarios para entender qué es lo que sucede en la sociedad, quién maneja los hilos del acontecer humano y por qué, es decir, el pensamiento crítico.
- *Preparar para actuar*: que hace referencia a la comprensión de la realidad y ha de conducir al compromiso efectivo con la transformación social.
- *Preparar para el desarrollo de competencias*: ya que, nuestra sociedad requiere el dominio de un entramado complejo de conocimientos, actitudes, destrezas y valores.
- *Preparar para sentir*: con la finalidad de destronar de las instituciones escolares lo denominado *cognitivo*, para la convivencia con lo *afectivo*.
- *Preparar para ser*: que consiste en educar a individuos capaces de conocer la realidad y que estén dispuestos a convivir de forma armoniosa y solidaria. Tal y como, recalca Santos Guerra (2010, p. 34) “Todo ello cuestiona el quehacer meramente academicista y reclama la reinención de una escuela que esté centrada en las personas, en sus valores y en sus ejes convivenciales. Aprender a ser va más allá del conocimiento de los contenidos del currículo académico”.

Sin duda, los dos últimos hacen referencia a la educación de los afectos y de las emociones. A pesar de estos alentadores cambios teóricos y normativos, algunos autores son aún escépticos en cuanto a la verdadera transformación en la práctica educativa. En este sentido, Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino (2006, p. 176) manifiestan “una profunda preocupación acerca de la manoseada educación integral que es, la mayor parte de las veces entendida y abordada de manera superficial lo que la deja como referente de valor, como principio programático y expresión feliz, pero sin respaldo en la realidad educativa”. De igual manera, se expresan (Vallés y Vallés, 2000, p. 296) opinando que “la realidad curricular nos ofrece una panorámica general en la que el aprendizaje para la vida, la educación emocional, el aprendizaje social en las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, así como la educación de los

procesos cognitivos de autocontrol, por ejemplo, dista mucho de dicha integralidad que se propone como meta”.

También, podemos destacar que las Instituciones Internacionales más reconocidas, inciden, en este aspecto. En relación a este tema, en el artículo 26.2 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* se señala que: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...”.

Incluso, la *Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación*, establecida por la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO, 1996) postula que la educación debe garantizar un aprendizaje vinculado a la formación de la identidad de las personas y de su capacidad para convivir, hacer, emprender y aprender de modo continuo, debe ser el pilar fundamental de una concepción integral de la educación para el siglo XXI. En este orden de ideas, el informe, coordinado por Delors para la UNESCO (1996), de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, señala que la educación debe estructurarse en torno a cuatro pilares:

- *Aprender a conocer*: supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.
- *Aprender a hacer*: supone educar para adquirir competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- *Aprender a vivir juntos*: supone educar para la paz y la convivencia, para el respeto a la diferencia, la empatía y el establecimiento de objetivos comunes.
- *Aprender a ser*: supone que la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad.

Observamos que siguiendo los planteamientos que hemos hecho hasta ahora, la educación se centra prioritariamente en el primero de los saberes, en menor medida en el segundo y, olvida casi por completo los dos últimos que tal y como recoge Bisquerra, (2003, p.26) hacen referencia a la educación emocional.

El informe Delors (1996) también recoge que, en general, la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que de manera exclusiva, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, el aprender a hacer. Las otras dos formas de aprendizajes dependen las más de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se les considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras. Pues bien, la comisión estima que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro “*pilares del conocimiento*” debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y práctico.

Igualmente, Faure (1973) en su informe para la UNESCO³ expone que “la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad, como un proceso del ser, que a través de la diversidad de su experiencia, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo” y añade que “el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y compromisos” (p. 16).

A modo de síntesis, el argumento fundamental de la educación emocional es el derecho de todos los individuos a una educación integral de su personalidad (e.g., Artículo 1 de la Ley Orgánica, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE 8/2013.; Artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación. 3 de mayo 2006. LOE 2/2006; Artículo 1 de la Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo. 3 de octubre de 1990. LOGSE 1/1990; Diekstra, 2008). Aunque, podemos enriquecer nuestra propuesta, con otros argumentos, con la finalidad de ofrecer una justificación más sólida a nuestros planteamientos sobre la conveniencia de la educación emocional.

En este sentido, Vivas García (2005) basándose en Bisquerra (2000) expone una serie de argumentos que justifican la educación emocional. Estos son los siguientes:

³ Faure, E. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*. UNESCO

1. Desde la propia finalidad de la educación: que consiste en el pleno desarrollo de la personalidad integral y, además, debe también preocuparse por el *aprender a ser* y el *aprender a vivir*, que son aspectos implicados en la educación emocional.
2. Desde el análisis de las necesidades sociales: suscitadas por las problemáticas actuales, aumento de problemas de salud mental, estrés, violencia, marginalidad social, consumo de drogas, crisis económica.
3. Desde el desarrollo de las investigaciones en el campo de la neurología y la psicología: en los últimos años se ha tenido un avance significativo acerca de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y del funcionamiento del cerebro emocional
4. Desde el reconocimiento de los factores afectivos y motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: las investigaciones han demostrado el papel que juegan el clima del aula, las emociones positivas, las actitudes positivas, de aceptación y autoeficacia, que favorecen el rendimiento académico.
5. Desde el avance de las tecnologías de la información y la comunicación: con la consecuente repercusión en la calidad de las relaciones interpersonales que pueden provocar un aislamiento del individuo que afecte su vida emocional.
6. Desde los resultados de los procesos educativos: los elevados índices de abandono y fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, la ansiedad ante los exámenes, los problemas de convivencia escolar son situaciones que deben tener respuestas desde los sistemas educativos.
7. Desde el nuevo rol de profesor, como guía del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que adquiere un papel más centrado en la orientación y el apoyo emocional.

Todos estos argumentos pedagógicos, psicológicos, sociales y normativos expuestos, hasta ahora, indican la necesidad de la educación emocional. En este sentido, surge con fuerza la educación emocional como una innovación educativa que pretende responder a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2003).

En conclusión, este aspecto evidencia que la educación debe, en definitiva, atender y fomentar no solamente al desarrollo cognitivo, sobre los que existe un énfasis claramente predominante, sino también, el desarrollo emocional y social que lo complementa.

1.1.3. Concepto de educación emocional.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2012) señalan que esta novedad sobre el tema de la educación emocional necesita de un consenso en cuanto a su conceptualización para que los investigadores y educadores puedan comunicarse con precisión. Para intentar aclarar estos términos creemos necesario realizar algunas reflexiones en torno a estos tres conceptos: educación emocional, competencias emocionales o socioemocionales (en adelante CSE) e inteligencia emocional (en adelante IE).

En relación a las CSE, Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) exponen que, en primer lugar, existe cierta confusión en torno al concepto de competencia debido a su complejidad y en, en segundo lugar, con respecto al concepto de competencias socioemocionales o emocionales.

Desde nuestro punto de vista, García (2003) considera las competencias como un conjunto de comportamientos observables relacionados causalmente con un desempeño bueno o excelente en un trabajo u organización dados o en una situación social determinada. Podríamos añadir que estos comportamientos observables pueden tener una entidad cognitiva y motivacional y requieren por tanto, una reflexión consciente de la persona para afrontar con éxito una determinada situación.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) exponen que las competencias socioemocionales como un subgrupo dentro de las competencias personales. Desde esta perspectiva, los autores entienden que las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

En relación a este tema, Pérez-González (2013) añade que también nos encontramos en la literatura sobre este tema con el concepto de “aprendizaje social y emocional” (en adelante ASE) fue popularizado por la asociación Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)⁴, fundada bajo los postulados de

⁴ <http://www.casel.org/>

Goleman en (1994), con sede en la University of Chicago, cuyo objetivo prioritario es fomentar el ASE desde la educación infantil hasta la educación secundaria. El ASE es un concepto que incluye múltiples facetas tales como competencias sociales y emocionales pero también actitudes y disposiciones morales

El ASE se define como “el proceso a través del cual aprendemos a reconocer y manejar las emociones, a cuidar a los demás, a tomar buenas decisiones, a comportarnos de forma ética y responsable, a desarrollar relaciones positivas, y a evitar comportamientos negativos” (Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004). También puede definirse como “el proceso a través del cual los niños aumentan su capacidad para integrar pensamiento, sentimiento, y comportamiento para lograr tareas vitales importantes” (Zins et al., 2004, p.6). Además, tal y como explica Pérez-González (2013) el ASE no es realmente un constructo científico de interpretación unívoca para el que se disponga de una definición operacional o instrumento de medida.

La filosofía que subyace en CASEL es el convencimiento que los procesos de enseñanza-aprendizaje se optimizan cuando existen contextos de apoyo mutuo y de interacción social adecuada. Parte de la firme convicción de que las habilidades sociales y emocionales son fundamentales para ser un buen estudiante, ciudadano y trabajador y, que muchos de los comportamientos de riesgo (por ejemplo, consumo de drogas, la violencia, la intimidación y el absentismo escolar) pueden prevenirse o reducirse si se utilizan, los esfuerzos integrados durante varios años para desarrollar habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. CASEL apuesta por la puesta en práctica y la instrucción eficaz en el aula, siempre contando con la participación de los estudiantes en actividades positivas dentro y fuera del aula, y pretende implicar a la comunidad educativa en la planificación, aplicación y evaluación de sus iniciativas.

En relación a la IE⁵, según Mayer y Salovey (1997, p.10) puede definirse como “la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la capacidad para acceder a y/o, generar, sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento personal e intelectual”.

⁵ Realizamos una profundización del constructo de IE en el apartado 2.2 de este capítulo.

En este sentido, Bisquerra (2003) expone que la IE, es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, que ha sido defendido por muchos autores (entre otros por Bar-On y Parker, 2000; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Petrides y Furnham, 2001; Salovey y Mayer, 1990). Lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, (2000), Cohen, (1999), Elias, Tobias y Friedlander, (1999, 2000), Elías y otros, (1997), Goleman, (1995; 1999), Saarni, (2000), Salovey y Sluyter, (1997) y un largo etcétera).

La educación emocional, a pesar de considerarse un término contemporáneo (Vivas García, 2005) cuenta con una tradición filosófica muy asentada. Marina (2005, p. 32) afirma que “la educación emocional no es un invento tan moderno como parece. Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro, Epicteto o Séneca fueron educadores de los sentimientos. Por ejemplo, la “Consolación a Marcia” de Séneca, es un tratado acerca del duelo y de cómo sobrellevarlo. En la antigüedad, a los sentimientos y a las emociones se les denominaba “pasiones”, y aprender a dominarlas formaba parte de la gran educación. Descartes escribió un “Tratado de las pasiones”, Spinoza un espléndido estudio de los sentimientos, que apasionó al mismísimo Freud, y se considera a Rousseau el gran educador emocional de Europa. La única diferencia con la actualidad es que todos esos pensadores incluían la educación de las emociones dentro del marco de la ética, mientras que en la actualidad el marco supremo en que se enmarca es la psicología.

Pérez-González y Pena (2011) recogen que “en la literatura psicopedagógica, el término “educación emocional” aparece por primera vez en el año 1966, con la revista *Journal of Emotional Education*, la cual fue editada sólo hasta 1973 por el Institute of Applied Psychology de Nueva York”. Igualmente señalan, que durante esa época, la educación emocional tiene mucha relación con la aplicación educativa de los principios de la terapia racional-emotiva (TRE), de raíces principalmente psicológicas. Esta TRE tiene la finalidad de aportar pautas para controlar los pensamientos irracionales o automáticos que muchas veces tenemos y que entorpecen nuestro bienestar emocional y nos llevan a adoptar decisiones erróneas.

Bisquerra (2000, p. 243) define la “educación emocional” como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los

elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Destacamos de esta definición dos aspectos fundamentales:

- El énfasis, del autor, en la necesidad de educación emocional durante todas las etapas de la vida.
- Su carácter de funcionalidad en la vida cotidiana de los individuos.

En este orden de ideas, Bisquerra (2001, p. 8), citado por Vivas García (2005) realiza una aportación muy interesante al respecto diferenciando la denominada *educación con afecto* de la llamada *educación del afecto*. A este respecto señala que: “La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones”.

Posteriormente, Bisquerra (2003, p.27) realiza una reformulación de su definición y concibe la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. Además añade la educación emocional debería constituirse como un proceso educativo continuo y permanente, incluido en los currícula de todas las etapas con la finalidad de optimizar el desarrollo del individuo.

En este sentido, preferimos una definición formulada por Pérez-González (2008, p. 527) inspirada en Bisquerra (2000, 2003) que define la educación emocional o socioemocional como: “el proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica dirigido tanto a desarrollar la IE como las competencias socioemocionales a corto, medio y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social.”

Destacamos de esta conceptualización de la educación emocional, los siguientes aspectos:

- La importancia de planificar intervenciones educativas sobre educación emocional mediante programas.
- La diferenciación entre IE y CSE.
- La incidencia de estas intervenciones educativas pueden tener efectos a corto, medio y largo plazo.
- La finalidad principal de estas intervenciones educativas es mejorar el bienestar personal y social de las personas.

En nuestra opinión, son muy interesantes las aportaciones realizadas por Pérez-González (2013) en las que realiza una distinción fundamental, desde un punto de vista teleológico, entre la educación emocional en sentido laxo o amplio y educación emocional en sentido estricto o restringido. La primera entendida como una educación dirigida a potenciar el ASE utilizando un enfoque educativo comprensivo y, a través de programas de índole preventiva o de desarrollo personal. La segunda entendida como “educación de la IE” cuya finalidad principal es mejorar los niveles de IE en los sujetos. Esta segunda consideración está vinculada con el constructo psicológico de IE.

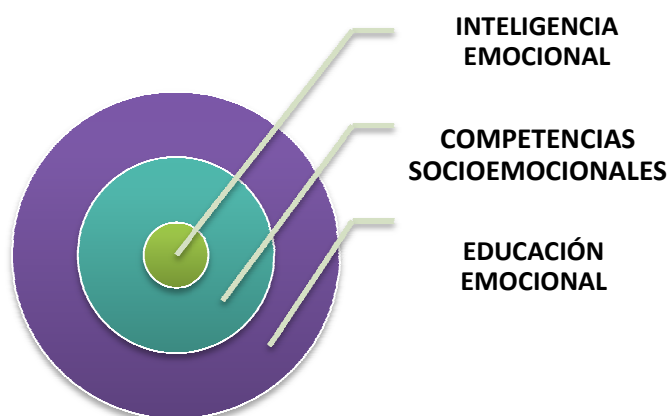
Del mismo modo, sería conveniente realizar también una distinción, desde un punto de vista ontológico, es decir, con relación a los resultados o efectos que pudieran obtenerse de la aplicación de programas de educación emocional. Estos resultados que pudieran derivarse de los programas de educación emocional se circunscriben, por un lado, a la posible mejora en los niveles de IE en los sujetos, es decir, iniciativas de educación emocional en sentido restringido y, por otro lado, a la posible mejora en las competencias sociales y/o emocionales, es decir, iniciativas de educación emocional en sentido laxo o amplio.

A modo de síntesis, adoptamos el término de educación emocional⁶, aunque reconocemos que según las aportaciones teóricas expuestas anteriormente, el término educación socioemocional, parece un término más comprensivo. Además, entendemos que la educación emocional, derivado fundamentalmente de las evidencias empíricas en torno al estudio de la IE, se dirige, principalmente, a la mejora de todos los

⁶ Preferimos la utilización del término educación emocional, ya que, es comúnmente utilizado en el contexto iberoamericano.

componentes del constructo de IE y secundariamente a la mejora de las CSE. Por ende, creemos que, es necesario diferenciar tanto el concepto de educación emocional, el concepto de competencias socioemocionales y el concepto de IE, que si bien, están interrelacionados, los investigadores y los educadores no debemos olvidar que hacen referencia a aspectos distintos (véase figura 1.1).

Figura 1.1. Distinción entre educación socioemocional, competencias socioemocionales e IE (Cejudo, 2014).



1.1.4. Fundamentación teórica de la educación emocional.

Los fundamentos de la educación emocional se encuentran en las aportaciones de la pedagogía y la psicología (Bisquerra, 2002). Otros autores (e.g., Vivas García, 2005) añaden que también de la neurociencia.

Bisquerra (2000, 2001, 2002, 2003, 2009) realiza un análisis, muy amplio y completo, de los fundamentos teóricos más relevantes y, más influyentes en la conceptualización y desarrollo de la educación emocional (véase cuadro 1.1).

En este sentido, vamos a profundizar en cinco: Los diversos movimientos de renovación pedagógica, la orientación personal, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y los nuevos avances de la neurociencia, por dos motivos fundamentalmente:

- La importancia que tienen, desde nuestro modesto punto de vista, en el nacimiento y desarrollo de la educación socioemocional.
- La importancia que tienen para enmarcar nuestro trabajo de investigación.

Los movimientos de renovación pedagógica.

El primero de los fundamentos de la educación emocional se refiere a los movimientos de renovación pedagógica. Estos movimientos han presentado diversas orientaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), se proponían una educación para la vida, donde la afectividad tenía un papel relevante. Los representantes más importantes son Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc.

- Pestalozzi (1746-1827) defendía que la educación elemental debería estar basada en el desarrollo armónico de las capacidades intelectuales, afectivas y artísticas.
- Montessori (1870-1952) proponía la educación debería atender no sólo las capacidades cognitivas sino también las capacidades afectivas, es decir, sus pensamientos y sentimientos internos y sus modos de expresarse.

Narváez (2006) señala que la *Escuela Nueva*, va a convertir al niño en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se ha denominado *paidocentrismo*, mientras que el profesor dejará de ser el punto de referencia fundamental, *magistrocentrismo* para convertirse en un dinamizador de la vida en el aula, al servicio de los intereses y necesidades de los alumnos. En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (Palacios, 1998).

Los principios básicos de la Escuela Nueva eran:

- Libertad para el natural desarrollo
- El interés del alumno como motivación principal de la práctica educativa.
- El maestro como guía y orientador.
- Especial atención a los aspectos afectivos y sociales en el desarrollo del niño.
- La cooperación entre escuela y hogar.

Bisquerra (2003) también hace también referencia a movimientos más actuales de innovación educativa, tales como la educación psicológica, la educación para la carrera, la educación moral, las habilidades sociales, el aprender a pensar, la educación para la salud, la orientación para la prevención y el desarrollo humano, etc., tienen una clara influencia en la educación emocional.

Orientación personal.

El segundo de los fundamentos que queremos subrayar es el concepto de la orientación para la prevención y el desarrollo humano. Pérez-González (2010, p. 437) recoge que “en general, la orientación personal puede considerarse equivalente a las denominadas orientación para la prevención y el desarrollo (Bisquerra, 1990; Iriarte, Alonso-Gacedo, y Sobrino, 2006; García Nieto, 2002) y orientación psicosocial (Grañeras y Parras, 2008; Martínez, Quintanal, y Téllez, 2002)”

Creemos necesario recordar, que en relación a la variedad y extensión de la orientación educativa, en nuestro contexto nacional, se admiten tres áreas de intervención (Repetto, 2002): la orientación personal o para el desarrollo personal, la orientación académica o para el desarrollo académico, y la orientación profesional o para el desarrollo profesional

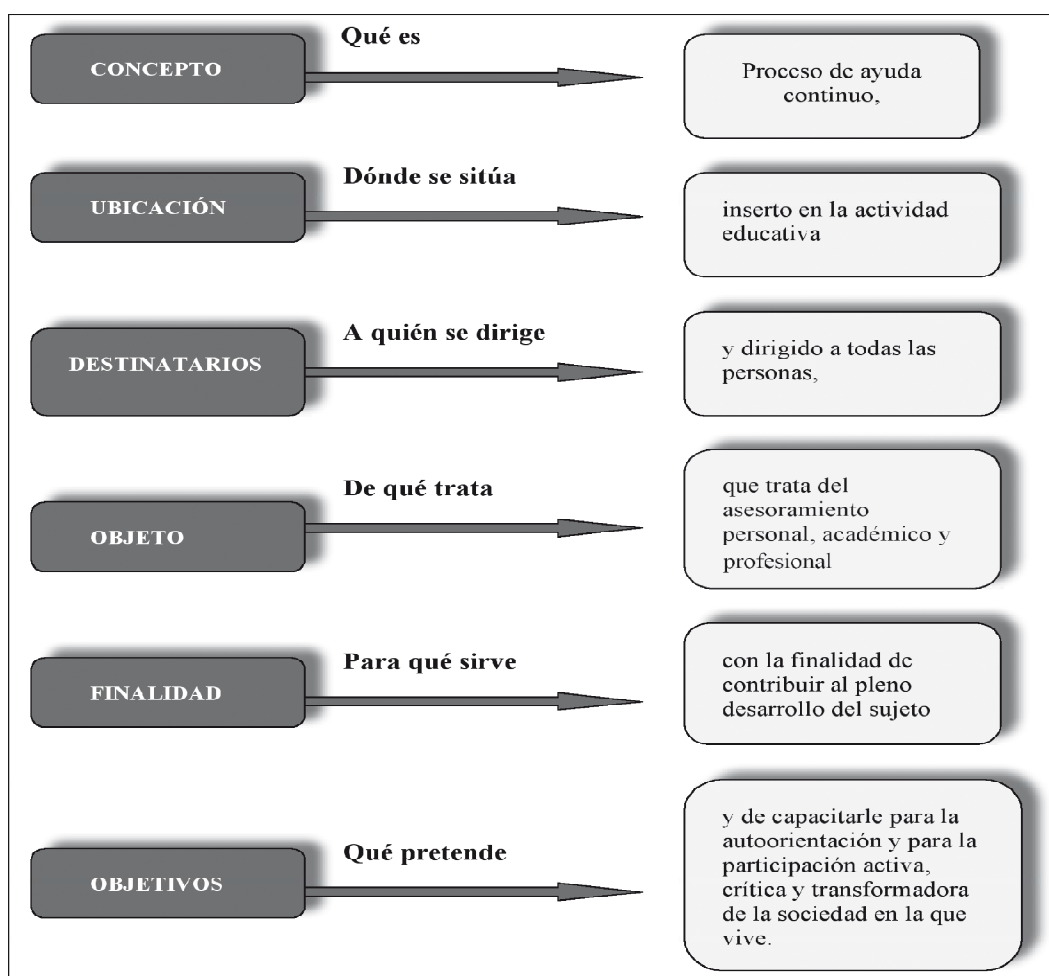
En relación a este tema, según Vélaz de Medrano (1998, p. 37-38), la orientación educativa es un “conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales” (véase figura 1.2).

Santana (2003) citado por Sanchiz (2008, p. 22), por su parte, después de constatar la variedad de definiciones y conceptualizaciones de la orientación educativa, resume los rasgos distintivos que, de una u otra forma, aparecen implícitos o explícitos en todas ellas:

- La orientación ha de ocuparse del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- El profesional responsable de la orientación debe colaborar con toda la comunidad educativa.
- La orientación tiene un carácter asistencial, y también preventivo, lo que la inscribe dentro de las *profesiones de ayuda*.
- La orientación debe potenciar la auto-orientación, el aprendizaje autónomo, la formación de una ciudadanía caracterizada por una participación activa, crítica y transformadora.

Por lo tanto, la orientación personal queda encuadrada en el marco de actuación de la orientación educativa. Con la finalidad de aclarar este concepto, Repetto (2002, p. 178-179) ofrece una definición muy completa e interesante sobre la orientación personal, que queda formulada como: “ la orientación personal estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje socio-personal y que fundamentan el diseño, aplicación, y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas que, desde la perspectiva diagnóstica, preventiva, evolutiva y de la potenciación personal, modifican a los clientes, con un sentido de mejora, sus actitudes, emociones y habilidades sociales, y contribuyen a su desarrollo personal, a lo largo de la vida, y al desenvolvimiento de su contexto y de la sociedad en general” (véase figura 1.3).

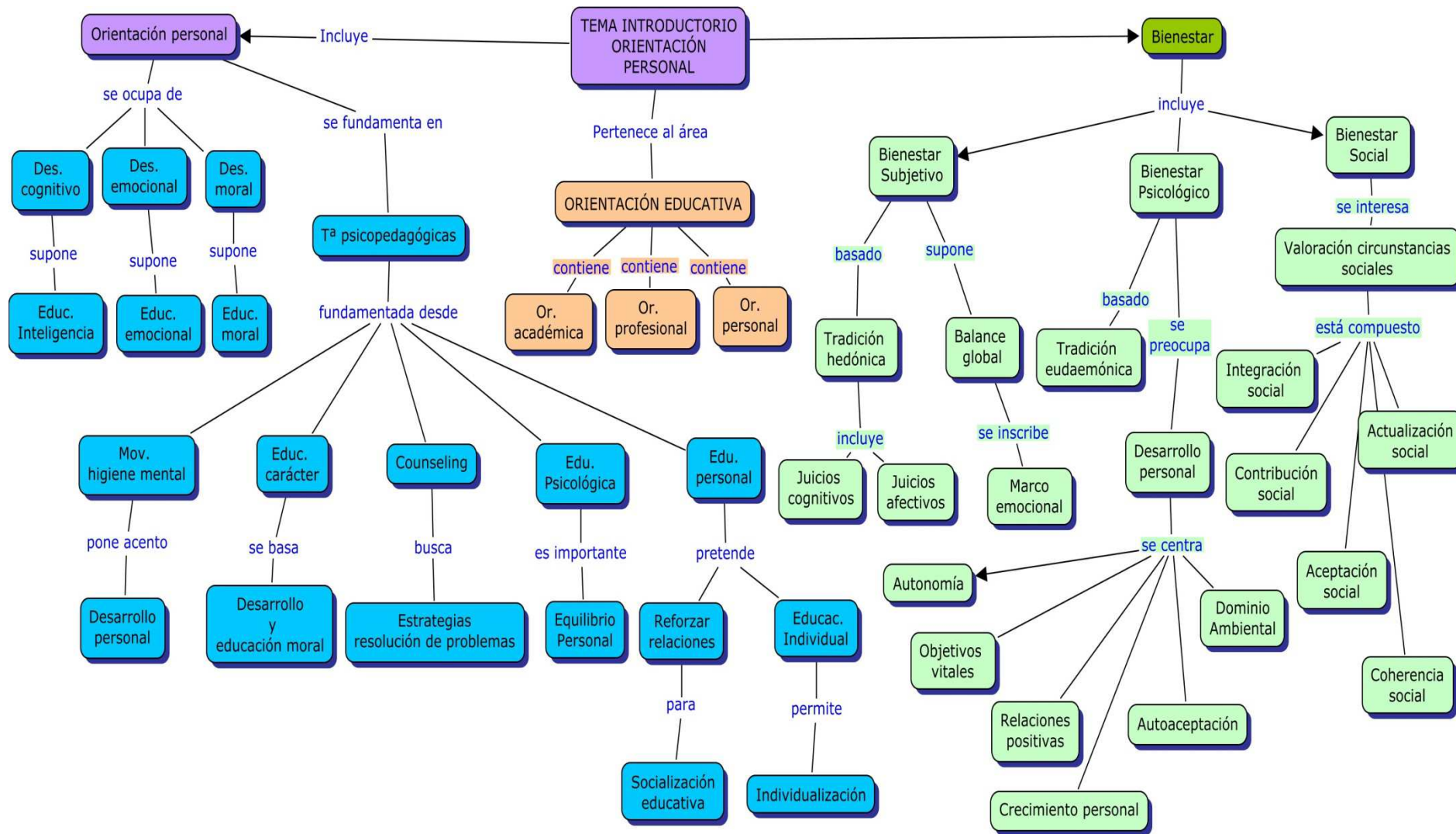
Figura 1.2. Mapa conceptual de la definición de la orientación psicopedagógica. (Extraído de Sanchiz, 2008, p. 23)



En definitiva, la orientación personal pretende contribuir a una de las finalidades principales de la educación, el desarrollo íntegro de la personalidad de los individuos, ya que su objetivo es, la promoción del desarrollo personal.

En este orden de ideas, Pérez-González (2010, p. 438) señala que “de esta definición, se vuelve a desprender que una parte importante de la orientación personal se centra en el desarrollo socioemocional (véase también Montanero, 2000). Sin embargo, es evidente que esta definición también debiera completarse, pues el desarrollo personal integral abarca no sólo a la esfera afectiva (e.g., actitudes, emociones, habilidades sociales), sino también a la esfera cognitiva (e.g., capacidades cognitivas y metacognitivas, habilidades de resolución de problemas y de toma de decisiones)”.

Figura 1.3. Mapa conceptual de la orientación personal.



La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

El tercero de los fundamentos que queremos subrayar de la educación emocional es la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983, 1998), por dos motivos fundamentalmente: en primer lugar, porque propone una nueva filosofía educativa, con importantes implicaciones para la práctica educativa, centrada en las potencialidades del individuo, y, en segundo lugar porque es uno de los antecedentes del nacimiento del constructo de la IE.

En este orden de ideas, Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando (2006, p. 5) señalan que “se trata de un planteamiento sugerente, e incluso provocador, que permite cuestionar el constructo de la inteligencia más allá de lo cognitivo. Para este autor la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. El punto crítico de su teoría consiste en reconocer la existencia de ocho inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente”.

En nuestra opinión, el punto clave de la teoría de las inteligencias múltiples es que apuesta por un nuevo modelo de enseñar y aprender centrado en el alumno y en el desarrollo de habilidades y estrategias de las diferentes *inteligencias*. Estas inteligencias son susceptibles de mejora a través de la práctica educativa y por ende, podrían mejorar el rendimiento académico de los alumnos y su adaptación socioescolar.

La inteligencia emocional.

En este sentido, en el apartado 1.2. del presente capítulo realizamos una profundización de este constructo psicológico.

Las aportaciones de la neurociencia.

En este sentido, recogemos algunas aportaciones muy interesantes de la neurociencia en el capítulo 3 (apartado 3.1.1.4) dedicado a la conveniencia de desarrollar iniciativas y experiencias de educación emocional en la adolescencia.

Cuadro 1.1. Fundamentos de educación emocional. Elaborado a partir de Bisquerra (2003, 2009)

Fundamentos de la EE	Autores	Aportaciones más relevantes
Movimientos de renovación pedagógica; (e.g., escuela nueva, escuela activa)	(e. g., Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori)	Proponían una educación para la vida, donde la afectividad tenía un papel relevante.
Movimientos recientes de innovación educativa, tales como la educación psicológica, la educación moral, las habilidades sociales, el aprender a pensar, la educación para la salud, la orientación para la prevención y el desarrollo humano.	(e. g., Serrano, Muñoz, Hersch, Repetto, Goldstein, De Bono, Feuerstein)	Las personas como protagonistas de su propia salud y de su propia vida. Énfasis en el desarrollo íntegro de la personalidad de los individuos.
El <i>counseling</i> y la psicoterapia	(e.g., Allport, Maslow ,Carkhuf, Beck, Meichenbaum, Ellis)	Énfasis especial en las emociones
Las teorías de las emociones.	(e.g., Darwin, James, Cannon (Arnold, Izard, Frijda, Buck, Lazarus, Averrill, Harré.)	Funcionamiento de las emociones.
Movimientos a favor de la autoestima;	(e. g., Alcántara, Branden, Castanyer, Feldman, Steinern)	Autoestima y autoconcepto son aspectos esenciales de las CSE.
La teoría de las inteligencias múltiples	Gardner	En particular por lo que se refiere a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, son un referente fundamental.
El concepto de inteligencia emocional	(e.g., Salovey y Mayer, Petrides y Furnham, Bar-On, Goleman)	Referente fundamental por sus aportes de evidencia empírica.
Teoría Triárquica	Sternberg	Amplía la visión de la inteligencia con los conceptos de inteligencia creativa, inteligencia analítica e inteligencia práctica. Todo ello plantea un cambio de perspectiva en el campo de la inteligencia, con aplicaciones a la educación.
Movimiento de las habilidades sociales;	(e.g., Goldstein, Monjas, Paula, Segura).	Las habilidades sociales forman parte de las CSE.

Educación moral	(e.g., Kohlberg, Piaget, Gilligan, Hersch, Puig Rovira, Arsenio y Fleiss, Prinz, Sastre, Tey)	Relacionan educación moral con educación de las emociones.
El constructo de IE	(e.g., Mayer y Salovey, Petrides y Furnham, Bar-On, Goleman).	Desencadenante de la educación emocional por sus aportes empíricos.
Aportaciones de la neurociencia	(e.g., Damasio, LeDoux, Blakemore y Frith).	Conocimiento del funcionamiento cerebral de las emociones.
Aportaciones de la Psiconeuroinmunología	(e.g., Ader).	Las emociones afectan al sistema inmunitario; Análisis de las emociones positivas y negativas.
Investigaciones sobre el bienestar subjetivo	(e.g., Strack, Argyle, Schwartz, Veenhoven).	Conviene distinguir entre bienestar objetivo (material) y bienestar subjetivo (emocional).
Concepto de fluir (<i>flow</i>)	(e.g., Csikszentmihalyi).	El fluir se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que lo habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida.
Cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser)	Informe Delors	Como mínimo los dos últimos contribuyen a fundamentar la educación emocional.
La psicología positiva	(e.g., Seligman, Csikszentmihalyi, Synder y López, Carr, Linley y Joseph).	El énfasis en la felicidad y el bienestar personal.
Estudios sobre la prosocialidad	(e.g., Roche, Charbonneau y Nicol)	Los comportamientos prosociales aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales.
La programación neurolingüística (PNL)	(e.g., Bandler y Grinder).	Desarrollo de habilidades comunicativas, relaciones interpersonales, solución de conflictos, liderazgo, etc.
La ecología emocional	(e.g., Conangla y Soler).	Aplicación de los principios de la ecología a la educación socioemocional.

1.2. Delimitación conceptual de la inteligencia emocional.

En la comprensión de la inteligencia emocional es necesario reflexionar, en primer lugar, sobre los términos que conforman esta nueva conceptualización de la inteligencia humana: inteligencia y emoción.

Son dos conceptos que no están aislados entre sí, sino que existe un alto grado de interrelación e influencia que no es reciente. Algunos autores (e.g., Damasio, 2005; Sharma, 2008) recogen las aportaciones que realizó el filósofo holandés Spinoza en 1677, en las que concebía que el resultado de la cognición era consecuencia de las emociones y del intelecto del ser humano.

Estas aportaciones han sido recogidas recientemente por el neurocientífico Antonio Damasio (2005) que defiende que las emociones provocan pensamientos y que los pensamientos provocan emociones. Según Damasio (2005) "determinados pensamientos evocan determinadas emociones, y viceversa. Los niveles cognitivos y emocionales de procesamiento están continuamente conectados de esta manera" (p. 72). Y añade "es más, las propias expresiones faciales evocan sentimientos y pensamientos que se han aprendido como adecuados a aquellas expresiones emocionales" (Damasio, 2005, p. 73).

De igual manera, Damasio (1996) defiende que los sentimientos son imprescindibles para la toma racional de decisiones, porque nos orientan en la dirección adecuada para optimizar los procesos de la lógica.

A pesar de que Spinoza, en el último tercio del siglo XVII, afirmaba que la naturaleza de las acciones eran el resultado de la conjugación de las emociones y de la intelectualidad, no es hasta el siglo XVIII donde se concibe que la cognición y las emociones se relacionan en el aparato psíquico. De esta forma, la psique está dividida en tres apartados (Hilgard, 1980; Salovey y Mayer, 1997; Salovey y Sluyter, 1997, p. 4):

- a. El estudio de la mente como pensamiento: cognición
- b. El estudio de los afectos: emociones
- c. El estudio de la volición ser humano: motivación.

La dimensión cognitiva incluye funciones como el razonamiento, la memoria, el pensamiento abstracto y el discernimiento. Tradicionalmente, y desde los comienzos del siglo XX la inteligencia se medía a partir del grado de funcionamiento de las capacidades cognitivas. Mientras que las emociones corresponden a la segunda división formulada e incluye los diversos estados afectivos de la persona.

1.2.1. Antecedentes y orígenes de la inteligencia emocional.

Los precedentes del constructo de IE pueden encontrarse en los trabajos de Thorndike (1920), representante de las posiciones factorialistas de la inteligencia, propuso que la inteligencia se dividía en tres componentes: la *inteligencia abstracta*, la *inteligencia mecánica* y la *inteligencia social*. Thorndike (1920, p. 228) expone que la inteligencia social es la capacidad de la persona para comprender y dirigir a los individuos y de emplear las relaciones humanas de forma adecuada y eficaz y, así involucrarse en situaciones sociales adaptativas. En este sentido, Vernon (1933) entendió a la inteligencia social como la capacidad para llevarse bien con las personas, el conocimiento de los asuntos sociales, la susceptibilidad a los estímulos provenientes de otros miembros de un grupo, y el *insight* a los estados de ánimo temporales y a los rasgos de personalidad de las personas que no conoce.

En este sentido, nos parece muy interesante tener en cuenta las aportaciones realizadas por Wechsler (1940) que definió la inteligencia como “la capacidad global para actuar deliberadamente, para pensar racionalmente, y para hacer frente eficazmente a su entorno” (Wechsler, 1940, p. 444), enfatizando el componente social de la inteligencia. Wechsler (1940) postula que la inteligencia forma parte integrante de la personalidad. Por tanto, la personalidad engloba diferentes dominios tales como: los rasgos de personalidad, los procesos emocionales y actitudinales o las capacidades cognitivas. En relación a este tema, Kaufman y Kaufman (2001) resaltan que todos estos dominios tienen una alta correlación entre sí como para no estudiarlos como un conjunto. Wechsler (1940) recogido por Bar-On (2005) añadió que su modelo conceptual de la inteligencia estaría incompleto hasta que no se pudieran describir adecuadamente todos los factores que la componen, sin olvidar los factores afectivos, de personalidad y sociales, los cuales pueden facilitar o inhibir el comportamiento inteligente.

Otro de los precursores de la IE es la Teoría Triárquica de la inteligencia formulada por Sternberg (1985). Para Sternberg (1985, p. 45). la inteligencia es “actividad mental dirigida con el propósito de adaptación a, selección de y conformación de, entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo”. Especialmente se inspiran en la idea de la capacidad de adaptación y moldeamiento del ambiente que incluye las capacidades para un funcionamiento emocional y social (Sternberg, 1997)

Según esta teoría, la inteligencia puede ser explicada en torno a tres subteorías:

1. *Inteligencia componencial* (lógico - analítica) que hace referencia a la habilidad para adquirir y almacenar información.
2. *Inteligencia experiencial* (creativa) que implica afrontar tareas novedosas y la capacidad de llegar a ser eficiente y automático en el pensamiento y la solución de problemas.
3. *Inteligencia contextual* (práctica) que hace referencia a la relación con el ambiente que rodea al individuo, destacando, en este sentido, el componente social de esta subteoría, reforzando las ideas que realizó Wechsler (1940).

Igualmente un antecedente muy importante para la conceptualización de la IE es la *Teoría de la Inteligencias Múltiples* propuesta por Gardner (1983). Gardner señala que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo, especialmente importantes son los conceptos de *Inteligencia intrapersonal e interpersonal*.

En definitiva, estos autores, aún reconociendo la vital importancia de los aspectos cognitivos, defendían el valor y la aportación de los componentes denominados “no cognitivos”, es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales, como predictores adecuados de las habilidades adaptativas y del éxito en la vida. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001)

Como término, la IE apareció varias veces en la literatura (véase cuadro 2.2), si utilizamos un criterio cronológico (Greenspan, 1989; Leuner, 1966; Payne, 1986).

Pero apareció por primera vez desarrollado en 1990, en un artículo titulado “*Emotional Intelligence*” publicado por Peter Salovey y John Mayer. Además estos

investigadores también desarrollaron los primeros estudios empíricos relevantes (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990).

Cuadro 1.2. Orígenes de la IE.

Autor	Título	Aportaciones fundamentales
Leuner (1966)	“ <i>Inteligencia emocional y emancipación</i> ”. ¹	Enfatizar la relación entre inteligencia y emoción. (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002, p. 10)
Payne (1986)	“Un estudio de la emoción: desarrollo de la inteligencia emocional”. ²	Reivindicar el carácter educativo de la IE. (Bisquerra, 2003, p.16)
Greenspan (1989)	“Inteligencia emocional”. ³	Establecer la relación entre cognición y emoción en situaciones de aprendizaje y, también defender el papel que juegan las emociones en el desarrollo de la inteligencia.
Salovey y Mayer (1990)	“Inteligencia emocional”. ⁴	Conceptualización del constructo de IE.

Nota: (1) Artículo publicado en la revista *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. (2) Tesis doctoral no publicada en ninguna revista científica pero recogida en la base de datos *Dissertation Abstracts International*. (3) Capítulo de libro sobre perspectivas psicoanalíticas de la educación. (4) Artículo publicado en la revista científica *Imagination, cognition and personality*.

No obstante, el concepto de IE, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia Emocional* (1995). La tesis primordial de este libro se resume en que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Esta idea tuvo una gran resonancia en la opinión pública y, a juicio de autores como Epstein (1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término se debió principalmente a tres factores:

- El cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.

- La antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales.
- El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los tests y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

En este sentido, compartimos la idea de que “la venta de la IE como una panacea para los males del mundo ha sido severamente criticada, y es ampliamente aceptado que las pretenciosas afirmaciones que siguieron el libro de Goleman no tienen credibilidad” (Roberts, Zeidner, y Matthews, 2007, p. 430). Además autores como Davies, Stankov y Roberts (1998) defienden que la IE es un concepto difuso, cuyo estatus empírico resulta aún cuestionable (ya que, aún existen graves problemas para su medición objetiva y en cuanto a su fiabilidad), pero no por ello, carente de interés, sobre todo, en la medida que se encuentren procedimientos adecuados para estimarla y se consolide su identidad específica.

Es necesario, también añadir, que el constructo de IE cuenta con algunos detractores, en nuestra opinión estas críticas tienen su origen en las desmesuradas afirmaciones sin base empírica que pueden servir de explicación a la popularidad de la IE (Murphy, 2006; Furnham, 2006). Las críticas más importantes que podemos señalar, en esta línea, son las conclusiones sobre el estado actual de la IE formuladas por Murphy (2006), en una obra colectiva titulada *A Critique of Emotional Intelligence*. Éstas son⁷:

- a. La IE es a menudo pobremente definida y pobremente medida.
- b. Las relaciones entre la IE y otros conceptos, incluyendo la inteligencia general, las habilidades sociales, y la personalidad, no son adecuadamente comprendidas.
- c. Las afirmaciones más ampliamente difundidas acerca de las relaciones entre la IE y el éxito en la escuela, en el trabajo, y en la vida no cuentan con apoyo empírico y, en algunos casos importantes, son casi con toda certeza falsas.

⁷ Estas conclusiones de Murphy (2006) son recogidas por Pérez-González (2010, p. 336-337)

- d. Finalmente, hay algunas razones para el optimismo sobre el futuro de la IE, pero aún queda un largo camino por recorrer antes de que este concepto se ponga a la altura de las afirmaciones difundidas con la campaña publicitaria de la que ha sido objeto.

A pesar de estos aspectos, en la última década se han empezado a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena IE puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de IE, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer et al., 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). De hecho, la línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a).

La IE en veinticinco años de vida científica (Salovey et al., 1990), ha pasado de ser un concepto de moda a convertirse en un apasionante y fructífero campo de investigación. Aunque a veces enfrentados los diversos planteamientos teóricos y de evaluación, así como las posibles implicaciones del constructo en importantes áreas del funcionamiento vital de las personas (e.g., salud, educación, trabajo, familia...), se han convertido en detonantes del interés por el estudio de la IE (Fernández-Berrocal y Extremera., 2006).

1.2.2. Modelos teóricos de la inteligencia emocional.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), la palabra “*modelo*” proviene del latín “*modulus*” que significa: molde, medida, cantidad de cualquier cosa. Agrega que posee varios significados. Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo; en las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar; representación en pequeño de alguna cosa; esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento. Siguiendo con Ferrater Mora (2001), desde el punto de vista epistemológico, la noción de modelo ha

sido empleada en otros sentidos. Se habla de modelo como un modo de explicación de la realidad.

También ha sido empleado como el equivalente a una teoría; o como indicación de diferencias entre modelo y teoría, o para afirmar que una teoría o constructo puede tener diversos modelos o modelarse de varios modos.

En este orden de ideas, desde los inicios del intento de definición y conceptualización de la IE (Salovey y Mayer, 1990) han sido muy diversos los modelos teóricos involucrados en el análisis del constructo, e incluso exceden los propósitos de esta tesis doctoral.

La categorización conceptual más admitida en IE distingue entre modelos mixtos y modelos de capacidad que están basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Fernández-Berrocal y Extremera (2006, p. 67-68) exponen que “el modelo mixto es una visión muy amplia que concibe la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995). El modelo de capacidad es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la capacidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (Sternberg y Kaufman, 1998). Partiendo de esta definición, la IE se considera una capacidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997). Asimismo, se considera un sistema inteligente y como tal debe formar parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente con la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Al contrario de los modelos mixtos, los autores defienden que la IE entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras

emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005).

Sin embargo, compartimos la idea con, Pérez, Petrides y Furham, (2007, p. 83) que defienden que “la distinción de Mayer et al. (2000) entre modelos mixtos *versus* modelos de capacidad no concuerda con la teoría psicométrica aceptada hoy en día, dado que descuida el aspecto del método de medida, ni tampoco concuerda con toda la evidencia empírica disponible hasta el momento, la cual muestra claramente que las medidas de autoinforme de IE tienden a intercorrelacionar fuertemente entre sí, independientemente de si están basadas o no en modelos mixtos o de capacidad. Todos los datos que se vienen publicando al respecto continúan poniendo de relieve la necesidad de distinguir entre dos constructos de IE, a tener en cuenta: IE rasgo e IE capacidad (O’Connor y Little, 2003; Warwick y Nettelbeck, 2004)”.

Además Pérez-González, Petrides y Furnham (2007, p. 82) añaden que “la distinción entre modelos mixtos y modelos de capacidad no tiene en cuenta el aspecto más transcendental de la operacionalización de un constructo (por ejemplo, el método de medida), y es perfectamente compatible con la idea de que las capacidades cognitivas se puedan evaluar a través de autoinformes (e.g., Mayer et al., 2000; Tapia, 2001)”.

En este sentido, tampoco las aportaciones de la neurociencia no permiten dirimir el litigio entre los dos modelos de inteligencia emocional (amplio o restrictivo). Sin embargo, estas investigaciones aportan evidencia que apoyan la existencia de una inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades que son distintas de las habilidades cognitivas o CI (Bechara, Tranel, Damasio, 2000).

Sin embargo, opinamos que la existencia de modelos, en ocasiones, claramente diferentes, contradictorios e incluso divergentes, no implica la oposición de ninguno de los postulados del constructo de inteligencia emocional, sino que, por el contrario, son complementarios y comparten elementos y creencias (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

A continuación, realizamos una profundización de los principales modelos de IE, aclarando, en este orden de ideas, que desde nuestro punto de vista, no somos partidarios de diferenciar entre modelos mixtos y modelos de capacidad, tal y como, lo hemos argumentado anteriormente. Nos vamos a centrar en los cuatro modelos teóricos, que en nuestra opinión, cuentan con mayor respaldo empírico y, además fundamentan

nuestro trabajo de investigación: la primera propuesta de Salovey y Mayer (1990); el modelo jerárquico de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997); el modelo circular de la IE rasgo de Petrides y Furnham (2001); y el modelo competencial tripartito de Mikolajczak (2009). De todos modos, creemos necesario describir, también, algunos otros modelos teóricos porque nos ofrecerán una visión más completa del dominio muestral del constructo de IE. En el Cuadro 1.3. se presenta una comparativa detallada a nivel de facetas entre los cuatro modelos teóricos que vamos a describir en mayor profundidad.

1.2.2.1.El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey.

1.2.2.1.1. Primera propuesta de Salovey y Mayer (1990).

La mayoría de los autores, como hemos expuesto anteriormente, otorgan el calificativo de *acta fundacional* al artículo publicado por Salovey y Mayer (1990). La IE quedó formulada como “el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (Salovey y Mayer, 1990, p.189).

Cuadro 1.3. Relaciones conceptuales entre los modelos de Inteligencia emocional. Adaptado de Pérez-González (2010)

Salovey y Mayer (1997)	Mayer y Salovey (1990)	Petrides y Furnham (2001)	Mikolajczak (2009)
1. PERCEPCIÓN, VALORACIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES.			Identificación y expresión, intrapersonal e interpersonal de las emociones.
1.1. Identificación de emociones en uno mismo. 1.4. Discriminación entre emociones sinceras y falsas	Valoración y expresión verbal y no verbal de las emociones en uno mismo.	Valoración de las emociones en uno mismo	Identificación intrapersonal de las emociones.
1.2. Identificación de las emociones.	Empatía	Empatía	Identificación interpersonal de las emociones. Comprensión interpersonal de las emociones.
1.3. Expresión fiel de las emociones		Asertividad y expresión emocional.	Expresión interpersonal e intrapersonal de las emociones.
2. FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO. 2.2. Generación de emociones como ayuda para el juicio y la memoria.	Motivación	Automotivación	Utilización intrapersonal de las emociones.
1.3. Cambio de perspectiva en función de variaciones en el estado de ánimo.		Adaptabilidad	Utilización interpersonal e intrapersonal de las emociones.
2.4. Estimulación de diferentes aproximaciones hacia los problemas en función del estado de ánimo.			Utilización interpersonal e intrapersonal de las emociones.
2.1. Priorización de ideas hacia información importante en función de las emociones.			Utilización intrapersonal de las emociones.

3. COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES.			
3.1. Etiquetado de las emociones.			Comprensión interpersonal e intrapersonal de las emociones.
3.2. Interpretación de significados que conllevan emociones.			
3.3. Comprensión de sentimientos complejos.			
3.4. Reconocimiento de transiciones entre las emociones.			
4. REGULACIÓN REFLEXIVA DE LAS EMOCIONES PARA PROMOVER EL CRECIMIENTO EMOCIONAL E INTELECTUAL.			Regulación intrapersonal e interpersonal de las emociones
4.1. Apertura a los sentimientos.		Empatía	Comprensión interpersonal de las emociones.
4.2. Aferramiento a desligadura respecto a una emoción en función de su utilidad.	Regulación de las emociones en uno mismo	Gestión de estrés.	Regulación intrapersonal de las emociones
4.3. Supervisión de los sentimientos en uno mismo y en los demás		Competencia social. Autorregulación emocional. Baja impulsividad	Regulación intrapersonal e interpersonal de las emociones
4.4. Gestión de las emociones en uno mismo y en los demás.	Regulación de emociones en los demás	Gestión emocional de los demás. Gestión del estrés. Competencia social	Regulación interpersonal de las emociones
		Felicidad	
		Optimismo	
		Habilidades de relación.	Regulación interpersonal de las emociones

Según Salovey y Mayer (1990) la IE está constituido por tres dimensiones, formadas por habilidades emocionales adaptativas y conceptualmente relacionadas, para definir este constructo: valoración y expresión de las emociones, regulación emocional y utilización adaptativa de las emociones (véase figura 1.4.).

Pérez-González (2010), realiza un análisis muy detallado de los temas que recoge el artículo original de Salovey y Mayer (1990) y, en este sentido, expone que los aspectos más importantes, que defienden los autores son:

- Defensa del carácter adaptativo de las emociones.
- Optan por una concepción de la inteligencia más cercana a los postulados de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) o la teoría triárquica de Sternberg (1997) que a los postulados de los modelos globalistas (factor “g”).
- Revisión de la literatura especializada sobre “inteligencia social”.
- Propuesta de definición de IE, encuadrándola dentro de las inteligencias personales establecidas por Gardner.

Su modelo inicial (Salovey y Mayer, 1990) diferenciaba una serie procesos mentales que estaban relacionados entre sí. Estos son los siguientes:

- a. Valoración y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás;
- b. Regulación emocional en uno mismo y en los demás.
- c. Empleo de las emociones de forma adaptativa

En relación al primero de estos procesos, hace referencia a percibir con precisión las emociones, tanto las propias como las de los demás, como base para una adecuada expresión emocional. Los autores distinguen dos niveles de valoración y expresión de las emociones, el verbal y el no verbal. Aunque señalan que la percepción y expresión no verbal, en ocasiones puede dificultar su medición (Salovey y Mayer, 1990, p. 192).

En nuestra opinión, muy definatorio de esta propuesta teórica es la inclusión de la empatía en la esfera interpersonal de este proceso y la definen como posible “característica central de la conducta emocionalmente inteligente” (Salovey y Mayer, 1990, p. 194).

En cuanto al segundo de los procesos, la regulación emocional en uno mismo y en los demás. Este proceso hace referencia a la “atención sobre” o la “supervisión de” las propias emociones del individuo, además puede definirse como una tendencia a reparar los sentimientos negativos y potenciar los positivos (Pérez-González, 2010, p.52)

López- Arístegui (2013) señala que “la regulación supone una actuación cognitivo-conductual que persigue manejar adaptativamente las emociones que se experimentan. Algunos ejemplos que dan Salovey y Mayer (1990) son asociarse con personas positivas con el fin de experimentar emociones agradables y llevar a cabo conductas amables que apaciguan estados de ánimo destructivos.

El último de los procesos es el empleo de las emociones de forma adaptativa. Este proceso incluye el uso de las emociones para facilitar la resolución de problemas y puede manifestarse a través de cuatro vías que son: planificación flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación. En primer lugar, la planificación flexible hace referencia a la influencia de los estados emocionales en la generación de puntos de vista alternativos sobre un problema o consecuencias posibles de un determinado plan. Por lo tanto, destacan la influencia de los estados emocionales en los procesos cognitivos. En segundo lugar, el pensamiento creativo, hace referencia a la influencia de los estados de ánimo, positivos o negativos, en algunos procesos psicológicos básicos como la memoria. En tercer lugar, la atención redirigida, que hace referencia a cómo ciertos estados de ánimo como la ansiedad o la depresión pueden ayudar a nuestros pensamientos, por un lado “interfiriendo” en los pensamientos, pero, por otro lado, priorizando determinadas demandas internas o externas. Por último, la motivación hace referencia a las estrategias que los sujetos pueden utilizar para no abandonar las tareas que le presentan cierta exigencia (Pérez-González, 2010).

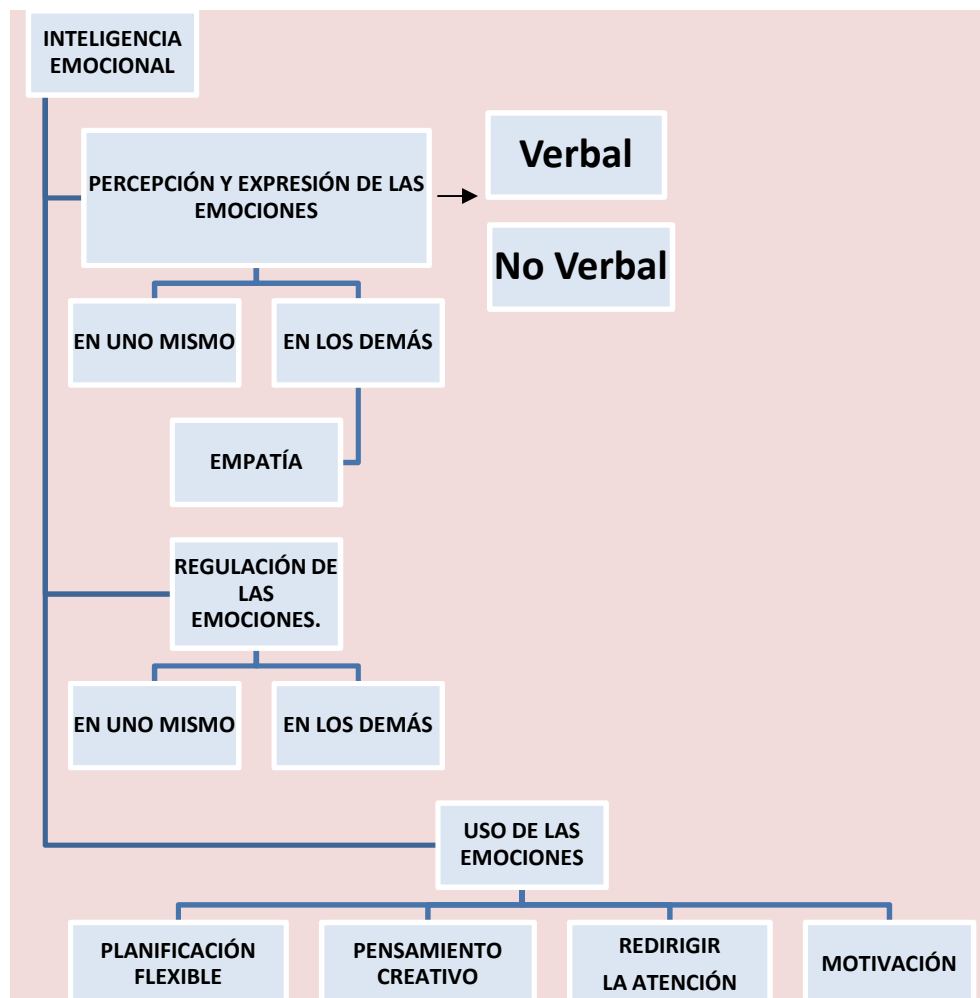
En resumen, los aspectos más interesantes, desde nuestra opinión son los siguientes:

- Existen diferencias individuales en estilos y capacidades de procesamiento emocional, si bien añaden que estas habilidades subyacentes son susceptibles de ser aprendidas. Una vez más se hace alusión a la educabilidad de la IE.

- Crearon un instrumento de medida, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) que propició el desarrollo de estudios empíricos sobre la IE (Ghorbani et al., 2002; Martínez-Pons, 2001 citados por Pérez-González, 2010).

Para concluir, Salovey y Mayer (1990, p. 185) conciben la IE como “un conjunto de habilidades que hipotéticamente contribuyen a la valoración y expresión precisa de las emociones en uno mismo y en los demás, a la regulación eficaz de las emociones en uno mismo y en los demás, y a la utilización de las emociones para motivarse, planificar y alcanzar logros en la vida”.

Figura 1.4. Primera propuesta del modelo de Salovey y Mayer de la Inteligencia Emocional. Adaptado de Salovey y Mayer (1990).



1.2.1.1.2. Modelo jerárquico de cuatro ramas (1997)

Siete años después de la primera propuesta de modelo sobre la IE, Salovey y Mayer revisaron sus trabajos y aportaron la siguiente definición de IE “La inteligencia emocional relaciona la capacidad⁸ para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la capacidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la capacidad para entender emoción y conocimiento emocional y la capacidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

La diferencia fundamental, en relación a la primera propuesta por Salovey y Mayer (1990) es la inclusión de una cuarta rama, que denominaron comprensión emocional. Esta nueva propuesta de Mayer y Salovey (1997) surge por dos motivos, entre otros: a) la formulación inicial les parecía vaga en algunos aspectos y, además, no incluía “el pensar sobre” las emociones; b) por desmarcarse de los modelos de IE más amplios que, en ocasiones, se adentraban en la esfera social y motivacional. Así se definían como un modelo centrado en “capacidades”.

El modelo de Salovey y Mayer es el modelo de inteligencia emocional como capacidad por excelencia ya que como afirman Grewal y Salovey (2006, p. 14) integra un “conjunto de aptitudes que pueden ser medidas y diferenciadas de la personalidad y de las potencialidades sociales”

El modelo jerárquico de cuatro ramas de la IE (Mayer y Salovey, 1997) presenta una aportación muy importante, su organización jerárquica organizada en ramas, siguiendo una secuencia lógica, desde los procesos psicológicos más básicos, hasta los que componen procesos psicológicos más complejos. Mayer y Salovey (1997) proponen una subordinación de los procesos más básicos en relación a los procesos más superiores y, por lo tanto, las dimensiones superiores necesitan del desarrollo previo de las dimensiones más inferiores. Esta afirmación de Mayer y Salovey (1997) sobre la

⁸ Tal y como, apuntan Pérez-González, Petrides y Furnham (2007, p.82.) señalando que con frecuencia diversos autores en castellano suelen traducir el término inglés *ability* por el de “habilidad”, sin embargo, nosotros preferimos traducirlo por el término “capacidad”. Estamos de acuerdo, con estos autores que tradicionalmente, en psicología, los términos “habilidad” (*Skill*, en inglés) o “destreza” (*dexterity* o *adroitness*, en inglés) se han concebido como cercanos al comportamiento observable y al conductismo, mientras que los términos “capacidad” (*ability* o *capability*, en inglés) o “aptitud” (*aptitude*, en inglés) están más asociados al concepto de “inteligencia” y al cognitivismo, pues aluden fundamentalmente a un potencial mental, inferible pero no observable directamente.

organización jerárquica (véase cuadro 1.4.), ha sido criticada por Zeidner, Matthews, Roberts, y MacCann (2003, p. 73) defendiendo que “la evidencia en el desarrollo sugiere una relación en paralelo más que en serie entre las cuatro ramas”.

Cuadro 1.4.Reformulación del modelo de capacidad de Inteligencia Emocional. Adaptado de Mayer y Salovey (1997).

INTELIGENCIA EMOCIONAL			
4. REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES.			
4.1 Capacidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.	4.2. Capacidad para reflexionar sobre emociones y determinar la utilidad de la información proporcionada.	4.3 Capacidad para regular nuestras emociones y la de los demás sin minimizarlas ni exagerarlas.	4.4. Capacidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de los otros y reconocerlas.
3. COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES: CONOCIMIENTO.			
3.1. Capacidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.	3.2. Capacidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.	3.3. Capacidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio.	3.4. Capacidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.
2. LA EMOCIÓN FACILITADORA DEL PENSAMIENTO.			
2.1 .Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.	2.2. Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdo respecto a emociones.	2.3.Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista	2.4. Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas.
1. PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES.			
1.1. Capacidad para identificar nuestras propias emociones.	1.2. Capacidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte... a través del lenguaje, sonido...	1.3. Capacidad para expresar adecuadamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.	1.4. Capacidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

En síntesis, el modelo jerárquico de cuatro ramas engloba cuatro capacidades interrelacionadas: percepción, uso, comprensión y regulación de emociones, tal y como, se ilustra en el cuadro 1.5.

- **Percepción de las emociones;** se define como la capacidad para percibir e identificar las emociones en uno mismo y en otros, así como en otros estímulos, incluyendo voces de personas, historias, música y obras de arte (e.g., Ekman y Friesen, 1975; Nowicki y Mitchell, 1998; Scherer, Banse y Wallbott, 2001)
- **Utilización de la emoción para facilitar el pensamiento;** se refiere a la capacidad de utilizar las emociones para focalizar la atención y pensar de modo más racional, lógico y creativo.
- **Comprensión emocional;** implica una considerable cantidad de lenguaje y pensamiento proposicional para reflejar la capacidad de analizar las emociones. Incluye una comprensión del léxico emocional y del modo en que las emociones se combinan, progresan y evolucionan de una a otra.
- **Regulación emocional;** incluye la capacidad de regular los estados de ánimo y las emociones propias y las de los demás.

Tabla 1.5. Dimensiones y descripción del modelo jerárquico de cuatro ramas de Mayer y Salovey, 1997. Extraído de Brackett y Salovey (2007, p.68)

Denominación de la dimensión	Breve descripción de las capacidades que incluye
Percepción de la emoción (Rama 1)	Capacidad de percibir emociones en uno mismo y en otras personas, así como en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.
Utilización de la emoción para facilitar el pensamiento (Rama 2)	Capacidad de generar y utilizar emociones y sentir que éstas son necesarias para comunicar sentimientos o emplearlas en otros procesos cognitivos
Comprensión de la emoción (Rama 3)	Capacidad para comprender la información emocional, el modo en el que las emociones se combinan y progresan a través de transiciones de relaciones y comprender tales significados emocionales.
Regulación de la emoción (Rama 4)	Capacidad para estar abierto a los sentimientos, modularlos en uno mismo y en otros con el fin de promover la comprensión y el crecimiento personal.

La operacionalización de este modelo se realiza actualmente a través de dos instrumentos de medida; el más utilizado es el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT V2.0; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003,

2005). Es una revisión abreviada del MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) y el MSCEIT R1.1. (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Research versión, Mayer et al., 2000). Fue construido a partir de la reformulación del modelo (Mayer y Salovey, 1997) y tiene como objetivo evaluar las capacidades que configuran la IE de una forma más objetiva que las escalas de autoinforme. Como en los test de inteligencia, la persona pone a prueba sus capacidades a través de diferentes tareas de ejecución que permiten conocer su grado de destreza en cada nivel.

1.2.2.2. Modelo circular de la inteligencia emocional de Petrides y Furnham (2001).

En la actualidad asistimos al debate científico referente a cuál es la postura teórica adecuada para estudiar la inteligencia emocional y su desarrollo. Cabe destacar que autores como Petrides y Furnham (2000a, 2000b, 2001) distinguieron entre *IE rasgo* (o autoeficacia emocional) e *IE capacidad* (o capacidad cognitivo-emocional) que no se basa en el modelo teórico ‘*per se*’, sino en los instrumentos de medida que cada modelo utiliza para medir y operacionalizar la inteligencia emocional (véase cuadro 1.6.).

En relación a este tema señalan que “es importante comprender que la IE rasgo y la IE capacidad son dos constructos *distintos*. El primero es medido a través de cuestionarios de autoinformes, mientras que el segundo debería ser medido a través de test de rendimiento máximo. Esta distinción de medida tiene implicaciones teóricas y prácticas de gran importancia. Por ejemplo, no cabría esperarse que la IE rasgo correlacionase fuertemente con medidas de capacidad cognitiva general (*g*) o de variables semejantes, mientras que la IE capacidad sí debería mostrarse inequívocamente relacionada con este tipo de medidas” (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007, p.82).

Cuadro 1.6. Diferencias entre IE rasgo e IE capacidad. (Adaptado de Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Variables a comparar	IE rasgo	IE capacidad
Medida	Autoinforme	Basados en rendimiento
Marco teórico de referencia	Teorías de la personalidad	Teorías de la inteligencia
Conceptualización	Rasgo de personalidad	Capacidad cognitiva
Máximos representantes	Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Petrides y Furnham, 2001	Mayer y Salovey, 1997
Relaciones esperadas con factor g	Perpendicular (a saber: sin relación)	Correlaciones de moderadas a fuertes
Evidencias de la validez del constructo	Buena validez discriminativa e incremental vis a vis personalidad Buena validez predictiva y concurrente con algunos criterios	Limitada validez predictiva y concurrente Más bajos que las relaciones esperadas con medidas de CI
Instrumentos de medida	EQ-i (Bar-On) SES (Schutte) TEIque (Petrides) PEC (Brasseur, Gregoire, Bourdu y Mikolajczak)	MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso). STEU (MacCann y Roberts) STEM(MacCann y Roberts)
Propiedades de las medidas	Fácil de administrar Susceptible de ser falseado Procedimientos de puntuaciones estandarizadas Buenas propiedades psicométricas	Difícil de administrar Resistente a ser falseado Procedimientos atípicos de puntuación Débiles propiedades psicométricas

En este orden de ideas, la inteligencia emocional como rasgo se referiría a “una constelación de disposiciones comportamentales y autopercepciones concernientes a las capacidades propias para reconocer, procesar y utilizar las informaciones con carga emocional, que son evaluadas a través de autoinformes y que se hallan en un nivel de generalidad inferior al que ostentan grandes factores de personalidad de segundo orden como los 5 grandes”(Petrides y Furnham, 2003; Petrides, Pérez, Furnham, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). Asimismo, Petrides y Furnham (2001)

exponen que “la IE rasgo abarca varias disposiciones del dominio de la personalidad tales como la empatía y la asertividad (Goleman, 1995), así como elementos de la inteligencia social (Thorndike, 1920), las inteligencias personales (Gardner, 1983), y la IE capacidad (Mayer y Salovey, 1997), las tres últimas en la forma de capacidades autopercebidas” (p. 427). Petrides y Furnham (2003) reconocen que se basan en las aportaciones sobre el concepto de autoeficacia realizadas por Bandura (1997)⁹.

Tal y como, recoge Ferrando (2006, p. 182) que independientemente de los elementos que componen los modelos teóricos, la mayoría de los modelos de la IE tienden a ser complementarios más que contradictorios (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000); de hecho, los principales modelos de la IE tienden a compartir facetas, aunque también incluyen otras que son a primera vista irrelevantes para el constructo. Ellos creen que estas coincidencias entre los modelos proporcionan las bases para la primera identificación sistemática del dominio de la IE como rasgo.

En relación a la elaboración, del dominio muestral comprensivo de la IE rasgo, Petrides y Furham (2001) realizaron un análisis exhaustivo de los principales modelos de IE rasgo que habían sido formulados hasta ese momento (e.g., Bar-On, 1995; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990)¹⁰. El criterio que siguieron fue la inclusión de aquellos elementos que eran comunes a varios modelos, eliminando o rechazando aquellos que aparecían en un único modelo teórico (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007). Para una visión más gráfica del modelo circular de Petrides y Furham (2001) y además facilite la comprensión de la estructura factorial del modelo de IE rasgo véase la figura 1.5.

En el cuadro 1.7. se presentan las dimensiones que componen el modelo de IE rasgo propuesto por Petrides y Furnham (2001), si bien, los autores reconocen que en un futuro, y según avance la investigación de la IE rasgo se hará necesario una revisión y reformulación de su propuesta (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007). En nuestra opinión los aspectos más destacables de esta propuesta son:

- Elaborar una propuesta con el objetivo de consensuar el dominio muestral de la IE rasgo.

⁹ Para una revisión del tema véase Bandura (1997; 1999; 2003; 2006)

¹⁰ Es necesario puntualizar que algunos autores (e.g., Pérez-González, 2010) defienden que la primera propuesta de Salovey y Mayer (1990) es un modelo de IE rasgo.

- La denominación de modelo circular se debe a que la importancia de todas las facetas en el modelo de IE rasgo, es igual, al contrario, que en el modelo jerárquico de Mayer y Salovey (1997) donde el desarrollo de las ramas superiores está supeditado a la adquisición de las capacidades que componen la rama inferior.
- La metodología utilizada para elaborar su modelo tiene una naturaleza sistemática y rigurosa, puesto que las decisiones de inclusión/exclusión tienen una justificación previa (Petrides, Furnham y Mavorveli, 2005, 2007).
- Ofrece una visión comprehensiva de la IE rasgo.
- Reconocer que esta primera propuesta está sujeta a revisión y, por lo tanto, modificable y ajustable pero siempre bajo el amparo de la investigación científica.

Entre las críticas más importantes que se hacen al modelo de IE rasgo, encontramos el cuestionamiento sobre el solapamiento con los factores más generales de la personalidad, formulada por Freeland, Terry y Rodgers (2009, p.78).¹¹

En este sentido, es necesario definir, el concepto de personalidad, como señala Eysenck (1985), a pesar de no existir un consenso general para una definición de personalidad, existe cierto acuerdo en que es un concepto que se refiere a ciertas disposiciones duraderas en la constitución del individuo y sería la realidad básica subyacente a las importantes diferencias individuales de la conducta.

En la psicología, son muy necesarios los modelos descriptivos, ya que, facilitan la acumulación y comunicación de los hallazgos científicos de cada disciplina (John y Srivastava, 1999). Así, resulta fundamental para la psicología de la personalidad contar con una rigurosa descripción de las dimensiones y los rasgos que forman la personalidad

Desde nuestro punto de vista, uno de los modelos con más respaldo teórica y empírico es el Modelo de los Cinco Factores (Five Factor Model). Éste se ha convertido en el modelo dominante en la evaluación de la personalidad en

¹¹ Para una contrarreplica empírica véase, en este sentido, Mikolajczak, Luminet, Leroy, y Roy, 2007; Petrides, Furnham, y Mavorveli, 2007.

muestras adultas durante los últimos años (Costa y McCrae, 1992; Digman, 1990; Goldberg, 1993; McCrae y John, 1992). Dentro de este modelo, la aportación de Costa y McCrae (1992) es la que mayor apoyo empírico ha recibido.

Asimismo, Costa y McCrae (1999) entienden la personalidad como una serie de tendencias básicas de conducta que influyen en los pensamientos, emociones, y acciones. Su origen es biológico y van desarrollándose desde la niñez hasta convertirse en estructuras estables en la adultez. Además, estas tendencias básicas se organizan de forma jerárquica, desde estructuras específicas (rasgos) a otras más generales (dimensiones).

Así, las dimensiones que proponen son el *Neuroticismo* (emotividad negativa), la *Extraversión* (sociabilidad y emotividad positiva), la *Apertura* (curiosidad cultural e intelectual), la *Amabilidad* (confianza interpersonal y simpatía), y la *Responsabilidad* (control de impulsos y organización).

En nuestra opinión, el modelo explicativo de la personalidad de Gray (1982; 1991) es uno de los más prometedores debido a la integración de conocimientos en diferentes áreas tales como: investigación en el campo de las emociones, el aprendizaje, la conducta animal, la neuropsicología y la personalidad.

Gray (1982; 1991) propone dos sistemas emocionales fundamentales en los mamíferos, cada uno de los cuales tiene las siguientes características: (a) responde a un determinado grupo de estímulos reforzantes, que (b) están mediados por un conjunto de estructuras cerebrales que interactúan entre sí en el procesamiento de tipos específicos de información y (c) promueven tendencias de conducta concretas.

Así, el sistema de inhibición conductual (SIC) también denominado sensibilidad al castigo (SC) mediaría las respuestas de inhibición conductual ante estímulos que señalan castigos o no-recompensas, ya sean innatos o aprendidos. Además, activaría una respuesta emocional de ansiedad, miedo o frustración y facilitaría los aprendizajes de evitación pasiva y extinción (Gray,

1982; 1991; Gray y McNaughton, 2000). Este sistema se vería reflejado en las dimensiones de personalidad relacionadas con la ansiedad (Gray, 1981).

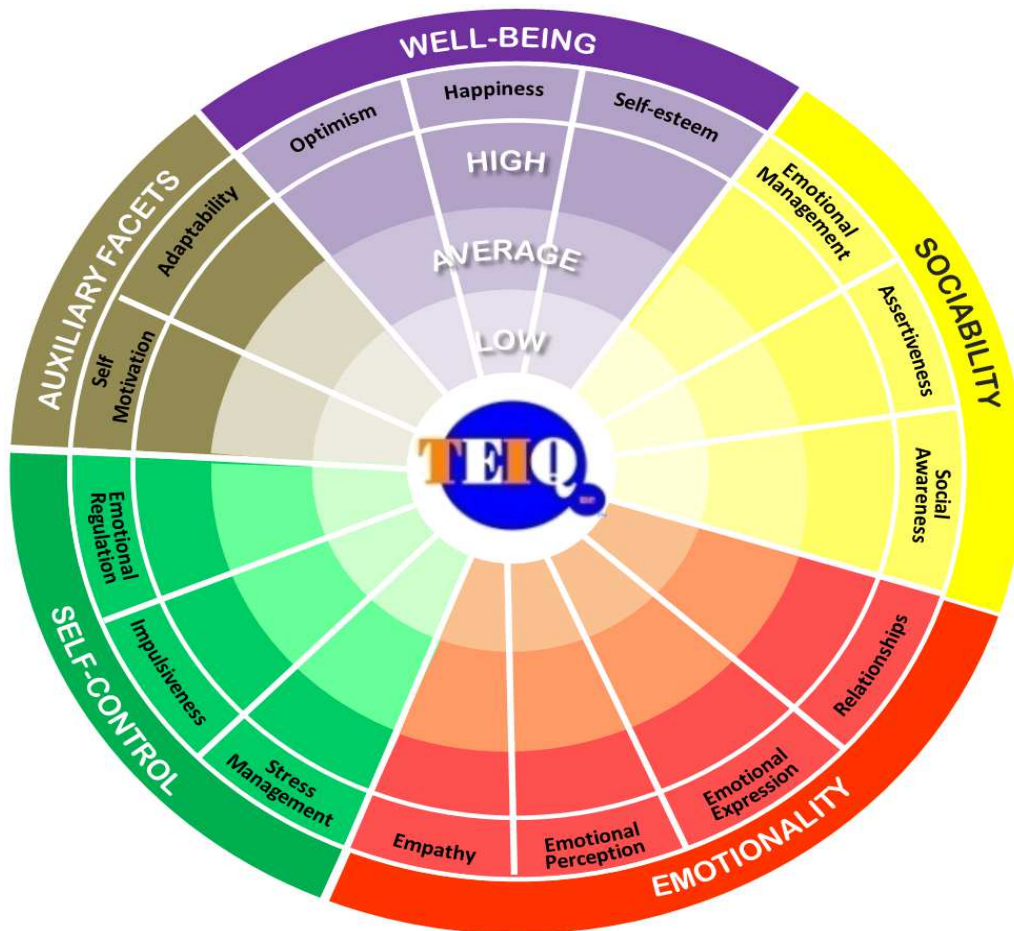
El sistema de activación conductual (SAC) también denominado sensibilidad a la recompensa (SR) se activaría ante estímulos asociados a recompensa o a la terminación/omisión de castigo y opera para incrementar la proximidad espaciotemporal a estos estímulos. Elicitaría respuestas emocionales de curiosidad, deseo y/o alivio, y facilitaría a su vez los aprendizajes aproximación y evitación activa (Gray, 1991). Este sistema estaría a la base de las dimensiones de personalidad relacionadas con la impulsividad o búsqueda de sensaciones impulsiva (Pickering y Gray, 1999).

Aunque propone un tercer sistema, el sistema de lucha/huida (SL/H), este muestra en la actualidad un escaso desarrollo conceptual y empírico.

Cuadro 1.7. Facetas de la IE rasgo. Adaptado de Petrides y Furnham (2001).

Facetas de la IE rasgo	Las personas con altas puntuaciones se perciben a sí mismas como...
Adaptabilidad	...flexibles y dispuestas para adaptarse a nuevas condiciones o situaciones.
Asertividad	...directas, francas y dispuestas a defender sus derechos.
Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás	... claras para darse cuenta de las emociones propias y de las de los otros.
Expresión emocional	...capaces de comunicar sus sentimientos a otros.
Gestión emocional de los demás	...capaces de influir en los sentimientos de otros.
Regulación emocional	...capaces de controlar sus emociones.
Baja impulsividad	...reflexivos y difíciles de ceder ante sus impulsos.
Habilidades de relación	...capaces de tener relaciones personales plenas.
Autoestima	...exitosos y con autoconfianza.
Automotivación	...motivados y persistentes ante la adversidad.
Competencia social	...sociables y con muchas habilidades sociales
Manejo del estrés	...capaces de resistir la presión y regular el estrés
Empatía rasgo	...capaces de entender la perspectiva del otro.
Felicidad rasgo	...alegres y satisfechos con sus vidas.
Optimismo rasgo	...confiados y probablemente miran el lado brillante de la vida.

Figura 1.5. Estructura factorial del modelo de IE rasgo de Petrides y Furham (2001)



1.2.2.3. Modelo tripartito de competencia emocional de Mikolajczak (2009).

La finalidad principal de los trabajos de Mikolajczak (2009, p. 25) se centra principalmente en proponer un modelo unificador que tiene como objetivo conciliar dos concepciones, en ocasiones contrapuestas de la IE, la concepción de la IE capacidad más cercana al constructo de inteligencia y la concepción de la IE como una rasgo de la personalidad (IE rasgo). En definitiva, pretende presentar una modelo que concilie las perspectivas de IE capacidad e IE rasgo.

Del mismo modo, Mikolajczak (2009, p. 25) sugiere que ambas perspectivas han contribuido a extender el conocimiento científico acerca de la IE y, por lo tanto, se debe hacer un esfuerzo por hacer compatibles ambas concepciones. Además señala que durante la última década, los investigadores deben intentar enérgicamente delimitar los

aspectos realmente científicos del constructo de IE de los que sólo son una creencia popular.

Según Mikolajczak (2009) el campo de la IE se ha dividido desde sus comienzos por virulentas controversias acerca de su naturaleza (e.g., Locke, 2005; Matthews, Zeidner y Roberts, 2007; Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

Más que hablar de inteligencia (otro término muy polémico, sobre todo en cuanto a su medición), hablan de *competencia*. Este cambio terminológico lo justifican porque las competencias en general pueden ser enseñadas y aprendidas, aspecto controvertido si se utiliza el término inteligencia (Kotsou, Nelis, Grégoire, Mikolajczak, 2011; Nelis et al., 2011). El estudio de la competencia emocional (CE) involucra las diferencias individuales al identificar, expresar, comprender, regular y utilizar emociones.

Según Mikolajczak (2009, p. 27) el modelo tripartito presenta una estructura jerárquica e implica que el conocimiento subyace a la capacidad, lo que a su vez subyace a los rasgos de personalidad. El modelo tripartito de la CE (Mikolajczak, 2009, p. 27) está formado por tres niveles (véase figura 1.6.):

1. *Conocimiento*: complejidad y amplitud del conocimiento que la persona tiene sobre emociones. Para tomar el ejemplo de la rama de regulación de las emociones, este nivel representa el conocimiento que tiene una persona acerca de la eficacia de las distintas estrategias de regulación emocional. Este conocimiento puede ser explícito o implícito. La autora añade que es de destacar que tal conocimiento es más complejo que una simple lista de eficiente / ineficiente de estrategias. Más bien, se integra tanto semántica (por ejemplo, *lo que la gente dice que uno debe hacer en una situación emotiva*) y el conocimiento episódico (*lo que recuerdo de mi experiencia pasada*) en un complejo esquema. Aunque tal conocimiento puede ser bastante obvio para psicólogos e investigadores, la investigación ha demostrado existen enormes diferencias individuales relacionadas con el conocimiento sobre las emociones (Wranik, Feldman, Barrett, y Salovey, 2007). Incluso facilita un hecho muy ilustrativo, al respecto, hasta un 50% de la gente no sabe que las estrategias de reevaluación positiva son mejores que la supresión, para regular las emociones (Loewenstein, 2007).

2. *Capacidad*: para aplicar el conocimiento sobre las emociones en una situación e implementar una estrategia. Este punto se centra no en lo que la gente sabe si no en lo que podría hacer. Por ejemplo, distraerse a sí mismo para disminuir el enojo o la ira.
3. *Rasgo*: disposiciones relativas a la emoción, esto es, la propensión de una persona a comportarse de cierta forma en situaciones emotivas. Se centra, no en lo que la gente sabe o puede hacer, si no en lo que hace. Por ejemplo, la persona sabe que debe distraerse cuando está enojada, pero no lo hace.

Figura 1.6. Modelo tripartito de Mikolajczak.



Recientemente, Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak (2013) han elaborado, con objeto de comenzar a operacionalizar su modelo, a través del autoinforme *Profile of Emotional Competence* (PEC). Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak (2013) exponen que la Competencia emocional (CE), “se refiere a las diferencias individuales en la identificación, comprensión, expresión, regulación y el uso de las propias emociones de uno y las de los demás”. En este trabajo, se centran en el nivel de IE Rasgo, justifican el desarrollo de este instrumento porque no existe ninguna medida de IE Rasgo que mida claramente, los aspectos intrapersonales e interpersonales cada una de las cinco competencias emocionales, por separado. Además, añaden que es posible que, en algunos casos, la CE intrapersonal tenga más peso que la CE interpersonal (e.g., la predicción de la salud), o que la CE interpersonal tenga más peso que la CE intrapersonal (e.g., la predicción de la calidad de las relaciones sociales). Sin embargo, reconocen que esta afirmación sigue siendo una hipótesis hasta la fecha, ya que, ninguna herramienta es capaz de medir por separado las diferentes competencias intrapersonales e interpersonales.

El PEC consta de 50 ítems divididos en 10 subescalas, agrupadas en dos factores y una puntuación global. El factor intrapersonal tiene las siguientes escalas: identificación intrapersonal, expresión intrapersonal, comprensión intrapersonal, regulación intrapersonal, la utilización intrapersonal. El factor interpersonal tiene las siguientes escalas: identificación interpersonal, expresión interpersonal, comprensión interpersonal, regulación interpersonal y utilización interpersonal. Cada una de estas escalas tiene 5 ítems (véase cuadro 1.8.). Mikolajczak, Brasseur y Fantini-Hauwel (en prensa) han elaborado una adaptación breve del PEC manteniendo la misma estructura (puntuación global, dos factores, intra e interpersonal y las diez escalas, anteriormente expuestas), pero con tan sólo 20 ítems, dos por cada una de las escalas.

En conclusión, y, en nuestra opinión, es un modelo teórico muy prometedor, aunque requerirá la contrastación mediante evidencias empíricas de su validez y de su aplicabilidad y además, creemos innecesario la adopción del término CE, que puede producir confusiones a los investigadores, siempre teniendo en cuenta que su objetivo principal es ofrecer un marco en el que convivan todas las posturas teóricas, ya sean, de la IE capacidad como la IE rasgo. Según (Mikolajczak, 2009, p 28) los aspectos positivos de este modelo, se centran especialmente en el ámbito aplicado y en la investigación. Podríamos resumirlos en los siguientes, en primer lugar, porque intenta unificar y no se opone a los modelos de IE ya existentes, y por lo tanto podría representar un paso previo a la conciliación a las perspectivas de la IE capacidad y de la IE rasgo, en segundo lugar, porque puede contribuir a la investigación científica y intentar distinguir los aspectos científicos del constructo de los aspectos populares e incluso míticos del mismo. Por último, puede también ser de utilidad para los terapeutas y responsables de recursos humanos, ya que el modelo puede propiciar a los profesionales determinar, en cuál de los tres niveles puede originarse una deficiencia; en el escaso conocimiento sobre la emoción relacionada, o en las bajas capacidades emocionales o en una dificultad en poner los conocimientos y habilidades en la práctica.

Cuadro 1.8. Estructura del *Profile of Emotional Competence* (PEC). Adaptado de Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak (2013).

PUNTUACIÓN GLOBAL	FACTORES	ESCALAS
PUNTUACIÓN GLOBAL (EC)	Intrapersonal	Identificación
		Expresión
		Comprensión
		Regulación
		Utilización
	Interpersonal	Identificación
		Expresión
		Comprensión
		Regulación
		Utilización

1.2.2.4. Otros modelos sobre la inteligencia emocional.

1.2.2.4.1. Modelo de IE de Bar-On (1997, 2000)

Según Bar-On (2005) su modelo teórico se basa en las siguientes teorías:

- Los postulados evolucionistas de Darwin, quien destacó la importancia de las emociones como medio de supervivencia y adaptación.
- La teoría de Thorndike sobre inteligencia social.
- Las concepciones de la inteligencia en la teoría de Weschler sobre la importancia de los factores no intelectuales de la inteligencia.
- La definición de alexitimia acuñada por Sifneos. (en 1972 Sifneos elabora el constructo de alexitimia para definir la falta de emociones. Este concepto es primordial para explicar la falta de comprensión ante las emociones, no encontrando palabras para expresar el propio estado emocional).

Bar-On define la IE como “*an array of non-cognitive capabilities, competencies, and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressures*” (Bar-On 1997, p. 14 citado por Matthews, Zeidner y Roberts, 2002, p. 15)

En definitiva, la IE, se define como un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad total del individuo de hacer

frente a las demandas y a las presiones del ambiente Como tal, la IE es un factor importante en la determinación del éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional general del individuo (Bar-On y Parker, 2000). Aunque Bar-On prefiere utilizar la expresión “*inteligencia emocional y social*” haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desarrollarse en la vida (Vallés y Vallés, 2003, p. 39). Según Bar-On la inteligencia emocional y social es educable e incluso su modificabilidad es superior a la inteligencia cognitiva. En este sentido, y desde esta perspectiva teórica, es otra apuesta más sobre la educabilidad de la IE. La persona emocionalmente inteligente es por lo general optimista, flexible, realista y exitosa a la hora de resolver problemas y hacer frente al estrés, sin perder el control (Bar-On, 1997).

Bar-On (1997) construye su primer inventario para adultos (EQ-i), consta de 133 ítems compuesto por 5 escalas y 15 subescalas cuyo objetivo es evaluar los componentes que describen la inteligencia emocional (véase cuadro 1.9.). Bar-On (2000) revisó su modelo teórico y concluyó, tras algunos estudios empíricos, que la estructura factorial del (EQ-i) constaba de 10 factores. Según Bar-On (2000, p. 372) estos diez factores parecen ser los componentes claves de la inteligencia socioemocional. Por lo tanto, los cinco factores excluidos se constituían como facilitadores de la inteligencia socioemocional. El Emotional Quotient Inventory (EQ-i), tal y como, recoge Pérez-González (2010, p.73) es el medio más adecuado para comprender la teoría de IE de Bar-On (1997).

Posteriormente Bar-On (2000, p. 385) realiza una revisión de su definición de inteligencia emocional y social, que queda formulada de la siguiente forma “la inteligencia emocional y social es un conjunto multifactorial de capacidades emocionales, personales y sociales que influyen sobre nuestra capacidad general para afrontar activa y eficazmente las presiones y demandas de cada día”.

Cuadro 1.9. Modelo de Inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997). Adaptado de Pérez-González (2010, p. 74)

Suptipo de IE	Subcomponentes	Descripción
Intrapersonal	Autoconocimiento emocional	Capacidad para reconocer y entender los propios sentimientos.
	Asertividad	Capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios de una manera firme, aunque no destructiva.
	Auto consideración	Capacidad para respetarse y aceptarse a uno mismo.
	Autorrealización*	Capacidad para conocer y darse cuenta de las capacidades potenciales.
	Independencia*	Capacidad para auto controlar y auto dirigir las el pensamiento y las acciones para sentirse libre y emocionalmente
Interpersonal	Empatía	Capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los otros.
	Responsabilidad social*	Capacidad para ser u miembro constructivo y cooperativo de un grupo.
	Relación interpersonal	Capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.
Adaptabilidad	Contraste con la realidad	Capacidad para validar las emociones propias. Discernir entre lo experimentado y lo verdadero.
	Flexibilidad:	Capacidad para ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas cuando cambian las situaciones y condiciones.
	Solución de problemas	Capacidad para identificar, definir y generar e implementar posibles soluciones
Manejo del estrés	Tolerancia al estrés	Capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes
	Control de impulsos	Capacidad para resistir o demorar un impulso.
Estado de ánimo	Optimismo*	Capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y mirar a la parte más brillante y luminosa de la vida.
	Felicidad*	Capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los otros.

Nota: * Facilitadores clave de la inteligencia socioemocional según el modelo de Bar-On (2000).

1.2.2.4.2. Modelo de IE de Goleman

Sin duda, Goleman (1995) en su *best-seller* “*Inteligencia emocional*” populariza el concepto de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (1990), y lógicamente difunde entre el gran público el constructo de IE. Su propuesta no está exenta de críticas, puesto que otorga demasiada importancia a la IE, sin contar con evidencias empíricas contrastables. Para defender estos postulados comenta que “en cierto modo, tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos. Por ello no es el CI lo único que debemos tener en cuenta, sino que también deberemos considerar la inteligencia emocional” (Goleman, 1995, p. 22).

Incluso Goleman (1995) añade que “existen muchas más excepciones a la regla de que el CI predice del éxito en la vida que situaciones que se adapten a la norma. En el mejor de los casos, el CI parece aportar tan sólo un 20% de los factores determinantes del éxito (lo cual supone que el 80% restante depende de otra clase de factores). Como ha subrayado un observador: en última instancia, la mayor parte de los elementos que determinan el logro de una mejor o peor posición social no tienen que ver tanto con el CI como con factores tales como la clase social o la suerte” (p.25)

Goleman (1995) se sitúa en un modelo de inteligencia emocional que acepta los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia, en contraposición de Bar-On, que defiende a la inteligencia socioemocional como una inteligencia no cognitiva.

Sin embargo, Goleman defiende la idea de que el cerebro emocional es anterior al cerebro racional, pero reivindica las relaciones entre lo cognitivo y lo emocional, existiendo en primer lugar lo emocional (Gallego, 2004). Y comenta al respecto que “estas dos mentes, la emocional y la racional, operan en ajustada armonía en su mayor parte, entrelazando sus diferentes formas de conocimiento para guiarnos por el mundo” (Goleman, 1995, p.11)

Matthews et al., (2002, p. 15) recogido por Pérez-González (2010, p.60) comentan a modo de resumen, que la propuesta de Goleman puede utilizarse como fuente de inspiración, porque es muy abierta e, incluso está vagamente desarrollado como para constituirse como una buena teoría científica, aunque potencialmente podría ser susceptible de validación científica. En nuestra opinión, y, a pesar de que Goleman

(1995) no facilita ninguna evidencia científica al respecto, consideramos muy positivo la apuesta por la educabilidad de la IE, y en este sentido, aboga por repensar la función y finalidad de la escuela y propone la incorporación a las aulas del aprendizaje social y emocional. En relación a este tema, Goleman (1995) dice “señalemos también que el nuevo movimiento escolar de alfabetización emocional no considera que la vida emocional o social constituya una intrusión irrelevante en la vida del niño que, en el caso de dificultar la vida escolar, haya que relegar a la visita disciplinaria al despacho del director o a la consulta de un consejero escolar, sino que centra precisamente su atención en esas facetas, las más apremiantes, en realidad, de la vida cotidiana del niño” (p.165).

En este sentido, Goleman (1995) señala que “mi principal interés está precisamente centrado en estas «otras características» a las que hemos dado en llamar inteligencia emocional, características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último —pero no. por ello, menos importante—, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (pp. 25-26).

A partir de aquí, Goleman (1995) distingue cinco competencias pertenecientes a la inteligencia emocional:

1. Autoconsciencia o conocimiento de sí mismo. Es la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que surge, es decir, ser consciente de los propios estados internos, de los recursos y de las intuiciones. Poder hacer una apreciación y dar nombre a las propias emociones es uno de los pilares de la inteligencia emocional, en el que se fundamenta la mayoría de las otras cualidades emocionales. Solo quien sabe porqué se siente y como se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente.
2. Autorregulación o capacidad para controlar las propias emociones. Esta competencia nos ayuda a regular las emociones tales como la tristeza o el miedo.
3. Automotivación. La persona ha de saber motivarse a sí misma y esto es facilitado por la existencia de tendencias emocionales que conducen hacia la consecución de unos objetivos delimitados por el individuo. Ordenar las

emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar más atención para la automotivación, el dominio y para la creatividad.

4. Empatía. Esta competencia hace referencia a la sintonización con las necesidades y deseos de los demás.
5. Control de las relaciones. Hace referencia a la competencia de relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas. Manejar las relaciones, el “arte” de las relaciones es en gran medida la habilidad de manejar las emociones propias y de los demás, empleando ciertas habilidades específicas que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal.

Posteriormente, Goleman (1998) realizó una revisión de su modelo teórico (véase cuadro 1.10.), estableciendo 25 competencias derivadas de las cinco áreas que formuló basándose en la teoría originaria de Salovey y Mayer (1990): autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Los cambios fundamentales, en relación a su primera propuesta son: a) Cambia la etiqueta de “*Control de las relaciones*” por “*Habilidades sociales*”; b) Categoriza sus cinco competencias en competencias de *carácter personal* y competencias de *carácter social*.

Esta segunda propuesta de modelo teórico de Goleman (1998) básicamente está centrada en la IE en el ámbito laboral y en las organizaciones, mientras que la primera se centraba en las implicaciones educativas. Posteriormente Goleman (1999), junto con el Dr. Boyatzis, elaboran el *Emotional Competence Inventory* (ECI) con aplicaciones en el mundo de las organizaciones.

Cuadro 1.10. Modelo teórico de Goleman (1998)

Categorización de las Competencias	Competencias	Componentes	Breve descripción
COMPETENCIA PERSONAL	AUTOCONCIENCIA	Autoconciencia emocional.	Reconocer las propias emociones y sus efectos.
		Valoración adecuada de uno mismo/a.	Conocer las propias debilidades y fortalezas.
		Confianza en uno mismo/a.	Seguridad en la valoración que hacemos de nosotros.
	AUTORREGULACIÓN	Autocontrol.	Capacidad de mantener bajo control las emociones.
		Confiabilidad.	Ser y comportarse de manera sincera e íntegra.
		Integridad/Responsabilidad.	Actuar con honradez, sinceridad y responsabilidad.
		Adaptabilidad.	Permanecer flexible a los cambios.
		Innovación	Sentirse cómodo y abierto a las nuevas ideas.
	MOTIVACIÓN	Motivación de logro.	Esforzarse por mejorar.
		Compromiso.	Sintonizar con los objetivos de un grupo.
		Iniciativa.	Actuar cuando se presenta la ocasión. Proactividad.
		Optimismo.	Mantener la esperanza de buenos resultados.
COMPETENCIA SOCIAL	EMPATÍA	Empatía.	Tener conciencia de los sentimientos ajenos.
		Orientación al servicio.	Anticiparse y reconocer las necesidades de clientes.
		Desarrollo de los demás.	Percepcionarse de las necesidades de desarrollo de otros.
		Conciencia organizacional.	Darse cuenta de las relaciones de poder en un grupo.
		Aprovechamiento de la diversidad	Aprovechar las oportunidades que nos da la diferencia.
	HABILIDADES SOCIALES	Movilización de las emociones en los demás.	Influencia, Comunicación, Gestión de los conflictos, liderazgo y Catalización del cambio.
		Coordinación social	Construcción de alianzas, Colaboración y capacidad de equipo.

1.2.2.5. Conclusiones.

Somos conscientes que existen muchos más modelos teóricos sobre la IE, pero, por una parte, algunos de ellos necesitan aún de investigación empírica que los avale, por otra parte, otros han sido concebidos en el marco de publicaciones “no científicas” (Pérez-González, 2010, p.43) y, por último, su análisis excede los objetivos de la presente tesis doctoral. Aún así, recogemos, un resumen de algunos de estos otros modelos, divididos en función, de la procedencia de sus autores, ámbito internacional (véase cuadro 1.11) o ámbito nacional (véase cuadro 1.12.).

Cuadro 1.11. Otros modelos teóricos en el ámbito internacional. Adaptado de Pérez, Petrides y Furham (2005).

ÁMBITO INTERNACIONAL	
AUTORES	COMPONENTES
Matineaud y Engelhartn (1996)	<ul style="list-style-type: none"> — El conocimiento es sí mismo. — La gestión del humor. — Motivación de uno mismo de manera positiva. — Control de impulso para demorar la gratificación. — Apertura a los demás.
Cooper y Sawaf (1997)	<ul style="list-style-type: none"> — Alfabetización emocional. — Agilidad emocional. — Profundidad emocional. — Alquimia emocional.
Weisinger (1998)	<ul style="list-style-type: none"> — Autoconciencia. — Gestión emocional. — Automotivación. — Habilidades de comunicación efectiva. — Pericia interpersonal. — Orientación emocional.
Higgs y Dulewicz (1999)	<p><i>Conductores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Motivación. — Intuición. <p><i>Limitadores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Responsabilidad. — Elasticidad emocional. <p><i>Facilitadores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Autoconciencia. — Sensibilidad interpersonal. — Influencia.
Elías, Tobías y Friedlander (1999)	<ul style="list-style-type: none"> — Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás. — Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás. — Hacer rente a los impulsos emocionales. — Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos. — Utilizar habilidades sociales.

Cuadro 1.12. Otros modelos teóricos en el ámbito nacional. Adaptado de Pérez, Petrides y Furham, 2005).

Ámbito Nacional	
Autores	Componentes
Rovira (1998)	<p><i>Actitud positiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> —Valorar más los aspectos positivos que los negativos. —Resaltar más los aciertos que los errores. —Hacer uso frecuente del elogio sincero. —Buscar el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia. —Ser conscientes de las propias limitaciones y de las de los demás. <p><i>Reconocer los propios sentimientos y emociones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> —Reconocer los propios sentimientos y emociones. <p><i>Capacidad para expresar sentimientos y emociones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> —Expresar sentimientos y emociones. <p><i>Capacidad para controlar sentimientos y emociones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> —Tolerancia a la frustración. —Saber esperar. <p><i>Empatía:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> —Captar las emociones de otro individuo, a través del lenguaje corporal. <p><i>Ser capaz de tomar decisiones adecuadas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> —Integrar lo racional y lo emocional. <p><i>Motivación, ilusión, interés:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> —Suscitar ilusiones e interés por algo o alguien. <p><i>Autoestima:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> —Sentimientos positivos hacia sí mismo. —Confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos. <p><i>Saber dar y recibir:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> —Ser generoso. —Dar y recibir valores personales: escucha, compañía y/o atención. <p><i>Tener valores alternativos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> —Dar sentido a la vida. <p><i>Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> —Capacidad de superarse en situaciones difíciles. <p><i>Ser capaz de integrar polaridades:</i></p>

	—Integrar lo cognitivo y lo emocional.
Boccardo, Sasia y Fontenla (1999)	—Autoconocimiento emocional. —Control emocional. —Automotivación. —Reconocimiento de las emociones ajenas. —Habilidad para las relaciones interpersonales.
Bisquerra et al, 2009	<p><i>Conciencia emocional.</i></p> <p>—Dar nombre a las emociones. —Comprensión de las emociones de los demás —Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento</p> <p><i>Regulación emocional.</i></p> <p>—Expresión emocional apropiada —Regulación de emociones y sentimientos. —Habilidades de afrontamiento. —Competencia para autogenerar emociones positivas.</p> <p><i>Autonomía emocional.</i></p> <p>—Autoestima. —Automotivación. —Autoeficacia emocional. —Responsabilidad. —Actitud positiva. —Análisis crítico de las normas sociales. —Resiliencia.</p> <p><i>Competencia social.</i></p> <p>—Dominar las habilidades sociales básicas —Respeto por los demás. —Practicar la comunicación receptiva —Practicar la comunicación expresiva —Compartir emociones —Comportamiento prosocial y cooperación. —Asertividad. —Prevención y solución de conflictos. —Capacidad para gestionar situaciones emocionales.</p> <p><i>Competencias para la vida y el bienestar.</i></p> <p>—Fijar objetivos adaptados. —Toma de decisiones. —Buscar ayuda y recursos Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida —Bienestar emocional. —Fluir.</p>

En síntesis, destacamos varios aspectos en cuanto a los diferentes modelos teóricos expuestos:

- Petrides y Furnham (2000a, 2000b, 2001) distinguieron entre IE rasgo e IE capacidad. Es importante comprender que la IE rasgo y la IE capacidad son dos constructos distintos (O'Connor y Little, 2003; Warwick y Nettelbeck, 2004). El

primero es medido a través de cuestionarios de autoinformes, mientras que el segundo debería ser medido a través de test de rendimiento máximo.

- Pena y Repetto (2008) uno de los aspectos más controvertidos en la actualidad radica en la naturaleza teórica de la que parten los modelos sobre IE.
- Pérez González, Petrides y Furnham (2007, p. 97)) exponen que “la operacionalización de la IE como una capacidad cognitiva conduce a un constructo diferente del que se deriva de su operacionalización como un rasgo de personalidad”.
- Las distintas aportaciones teóricas realizadas hasta el momento, denotan una pluralidad de concepciones sobre la IE, atendiendo a los distintos componentes que forman parte del constructo
- Otro aspecto importante hace alusión al dominio muestral sobre el que se basan los diferentes modelos de IE (rasgo y capacidad). Tal y como recogen Pérez, Petrides y Furham, (2005) “la primera fase operacionalizar un constructo psicológico implica la definición previa de su dominio muestral, es decir, determinar qué facetas (elementos o dimensiones) integra dicho constructo (e.g., Cattell, 1973). Virtualmente, todos los modelos de IE, cuestionarios y tests, han evitado este paso, aportando dominios muestrales que han sido definidos de manera más bien arbitraria”.

1.2.3. Medidas de evaluación de la inteligencia emocional.

El análisis de la literatura permite constatar la existencia de distintos métodos e instrumentos de medida de la IE. Sin embargo, no hay consenso entre los investigadores sobre cuál es el mejor método (Dulewicz y Higgs, 2000). Según Salovey, Woolery, y Mayer (2001, p. 289) a pesar de que, existe cierto consenso entre los investigadores en cuanto la definición del constructo IE, puntualizan, que todavía, no contamos con un acuerdo acerca de cuál es el mejor método para medirla.

En este sentido, nos parece interesante recordar la clásica división propuesta por Cronbach (1949, 1970, 1990) entre los tests de *ejecución máxima* o *máximo rendimiento* (e.g., tests de aptitudes) y tests de *ejecución típica* o *rendimiento típico* (e.g., cuestionarios de personalidad). Según Cronbach (1970, pp. 35-39), los tests de *ejecución máxima* se caracterizan porque el sujeto recibe instrucciones con la

finalidad de obtener la mejor calificación posible (e.g., pruebas de rendimiento y de aptitudes), es decir, las pruebas que plantean problemas para que el individuo muestre su capacidad de resolución para evaluar habilidades, aptitudes y rendimiento. Mientras que los tests de ejecución típica son interesantes con el objetivo de conocer el comportamiento habitual o *normal* del individuo (e. g., pruebas de personalidad). En otras palabras, los tests de ejecución típica indagan un área no-cognitiva de la conducta humana como son los rasgos de la personalidad, intereses y actitudes (Martínez-Arias, 1995). Para una mayor aclaración véase cuadro 1. 13.

Cuadro 1. 13. Ejecución máxima versus ejecución típica

	Ejecución máxima/Máximo rendimiento	Ejecución típica/Rendimiento típico
Características	Para resolver cada ítem, el alumno ha de poner en funcionamiento su capacidad en alto grado.	Los ítems plantean situaciones habituales de la vida corriente.
Ejemplos	Son los tests habituales de rendimiento, inteligencia, etc.	Suelen ser los tests de personalidad, intereses, actitudes, etc.

Por lo tanto, teniendo en cuenta, los argumentos anteriormente expuestos en este punto. Presentamos, en primer lugar, una recopilación de los procedimientos de evaluación de la IE como rasgo de personalidad y, posteriormente, los procedimientos de evaluación de IE como capacidad (capacidad cognitivo-emocional) desde los diferentes planteamientos teóricos. En segundo lugar, recogemos las ventajas e inconvenientes de unas y otras formas de medición (para una revisión extensa de las medidas actuales de IE y, en su caso, sus adaptaciones al castellano ver Ciarrochi, Chan, Caputi y Roberts, 2001; Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004; Geher, 2004; MacCann, Matthews, Zeidner, y Roberts 2003; Pérez González, Petrides y Furnham, 2007 y Salovey, Woolery y Mayer, 2001).

1.2.3.1. Medidas de la IE como rasgo de personalidad.

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004, p. 62) uno de los métodos clásicos de evaluación en psicología, que igualmente ha sido utilizado en la

investigación sobre IE, es el uso de cuestionarios, inventarios y escalas, ya sea mediante la propia valoración o a través de observadores externos. Extremera y Fernández-Berrocal (2004, p. 62) añaden que “estos instrumentos principalmente evaluaban el nivel de IE de las personas a través de una serie de preguntas cortas, en formato tipo Likert, con varias opciones de respuestas. Así pues, el sujeto da una valoración subjetiva de sus niveles en ciertas habilidades y competencias afectivas. A través de estas herramientas obtenemos un índice de las creencias y expectativas de las personas sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones y la de los demás”.

Dentro de la tipología de medidas de autoinforme podemos encontrar dos conceptualizaciones diferentes de la IE. Por un lado, encontramos aquellas medidas que se han basado en la formulación original de IE desarrollada por Salovey y Mayer en 1990 (Salovey, et al., 1995; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998). Y, por otro lado, existen otras herramientas de evaluación que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura sobre los factores esenciales para el funcionamiento emocional y social de las personas (Bar-On, 1997; Petrides y Furnham, 2003), o bien sobre los aspectos fundamentales para el éxito laboral y organizacional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios o escalas más utilizados en investigación podemos destacar el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, et al., 1995, adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), el *Schutte Self Report Inventory* (SSRI; Schutte, et al., 1998; adaptación al castellano por Chico, 1999), el *Emotional Quotient Inventory* de Bar-On (EQ-i, Bar-On, 1997; adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá) el *Emotional Competence Inventory* (ECI, Boyatzis, Goleman y Rhee, 2001 adaptado al castellano por Haygroup), el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue; Petrides y Furham, 2002; adaptado al castellano por Pérez, 2003, o el *Profile of Emotional Competence* (PEC; Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak (2013) entre otros. En la tabla 2.14. se presenta un resumen de las medidas de la IE rasgo, junto con información básica sobre su fiabilidad, validez y estructura factorial.

En este orden de ideas, creemos necesario destacar dentro de la clasificación de las medidas de IE como rasgo de personalidad dos instrumentos: el primero es el TMMS (Salovey, et al., 1995) y el segundo el TEIQue (Petrides y Furnham, 2002)¹²

En primer lugar, el cuestionario TMMS (Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional), parcialmente basado en el modelo de Salovey y Mayer (1990). Este instrumento tiene dos versiones de 48 y 30 ítems, que se responden mediante una escala Lickert de 5 puntos. En concreto, pretende evaluar las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas. Consta de tres factores que los autores denominaron “*Atención emocional*”; “*Claridad emocional*” y; “*Reparación emocional*”. La consistencia de cada una de las tres escalas es bastante buena, en casi todas las investigaciones se encuentra por encima de $\alpha=.80$.

Además existe una adaptación al castellano del TMMS realizada por Fernández-Berrocal et al., 1998, en sus versiones de 48 y 30 ítems, y también una versión abreviada de 24 ítems, denominada TMMS-24, que presenta mejores propiedades psicométricas (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos 2004). Actualmente, la versión TMMS-24 es la más utilizada en el contexto hispanoamericano, por varios motivos, en primer lugar porque su disponibilidad es gratuita, en segundo lugar, por su reducida extensión y, por ende, su escaso tiempo de administración (alrededor de 5 minutos) y, por último, por el amplio abanico poblacional al que está dirigida (a partir de 16 años).

En segundo lugar, el TEIQue está basado en la teoría y en el modelo de la IE rasgo, en cuyo marco la inteligencia emocional se conceptúa como un rasgo de personalidad, localizado en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad (e.g., Petrides y Furnham, 2000a, 2001, 2003). La última versión de la forma completa del TEIQue comprende 153 ítems, y ofrece puntuaciones en 15 subescalas, cuatro factores y una puntuación global de IE rasgo. La estructura factorial del TEIQue está actualmente bajo investigación, aunque los análisis provisionales parecen apoyar una estructura que comprende los siguientes cuatro factores: «*bienestar*», «*habilidades de autocontrol*», «*habilidades emocionales*» y «*habilidades sociales*» (Pérez-González et al., 2007 p.86). Diferentes estudios empíricos en los que se han empleado varias

¹² En el apartado 2.2.2. dedicado a los diferentes modelos se pueden encontrar la descripción del EQ-i de Bar-On (1997) y del PEC (Basseur et al., 2013)

versiones y formas del TEIQue han sido descritos en Furnham y Petrides (2003), Petrides y Furnham (2003) y Petrides et al. (2004). Numerosos estudios empíricos indican de las sólidas propiedades psicométricas en cuanto a su fiabilidad y validez.

Cabe destacar que este instrumento tiene varias versiones, en primer lugar, para adolescentes (TEIQue-AF) que puede ser utilizado entre 13 y 17 años, en segundo lugar, para niños (TEIQue-CF) que puede ser utilizado entre 8-12 años. Es importante también señalar que cuenta con versiones abreviadas de cada una de ellas que pueden facilitar su aplicación. Ha sido adaptada a diversos contextos nacionales, entre ellos, en Bélgica (Mikolajczak et al., 2007), en España (Pérez-González, 2003), en Grecia (Petrides, Pita y Kokkinaki, 2007) y en Alemania (Freudenthaler et al., 2008)

1.2.3.2. Medidas de IE como capacidad.

En general, estas medidas han sido desarrolladas desde la perspectiva defendida por Mayer y Salovey y su principal objetivo es medir la IE como una inteligencia clásica tal como la inteligencia lógico-matemática o verbal, es decir, mediante pruebas de rendimiento- máximo que el sujeto debe realizar. El objetivo de estos instrumentos es, por una parte, evitar que los individuos distorsionen las respuestas voluntariamente en situaciones socialmente deseables y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para manejar las emociones.

El planteamiento de las medidas de capacidad es que para evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito, en este caso el emocional y afectivo, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades a través de diferentes ejercicios que requieran poner a prueba tales habilidades comparando posteriormente sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001).

Actualmente, existen varias medidas de IE capacidad para evaluar la IE desde este acercamiento (véase cuadro 2.15) aunque nosotros destacamos principalmente dos, el MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*; Mayer et al., 1999) basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y su versión reducida y mejorada: el MSCEIT (*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*; Mayer, et al., 2001; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). Estas medidas abarcan las cuatro dimensiones de

la IE propuesta en el modelo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional; 3) comprensión emocional y 4) manejo emocional. En la tabla 5 se presenta un resumen de las principales medidas de la IE capacidad, con información básica sobre su fiabilidad, validez y estructura factorial

Creemos necesario destacar dentro de esta categoría el MSCEIT. Este instrumento es la versión mejorada del MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) y el MSCEIT R1.1. (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Research versión, Mayer et al., 2000). Fue construido a partir de la reformulación del modelo (Mayer y Salovey, 1997). Está compuesto por 141 ítems con cinco opciones de respuesta cada uno, que miden a partir de ocho tipos de tareas de ejecución las cuatro ramas del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997). La evaluación con este instrumento permite obtener las siguientes puntuaciones (en la cuadro 1.14. puede verse la estructura del test):

- *Inteligencia Emocional Total*: esta puntuación proporciona un índice global de la IE del sujeto.
- *Área Experimental* proporciona un índice de la habilidad del sujeto para percibir información emocional, relacionarla con otras sensaciones como el color y el sabor, y utilizarla para facilitar el pensamiento.
- *Área Estratégica o de razonamiento* proporciona un índice de la habilidad del sujeto para entender la información emocional, auto-gestionarla y utilizarla estratégicamente para planificar el pensamiento y la acción.
- *Rama de Percepción y expresión de las emociones* indica el grado con el que el sujeto puede identificar la emoción en sí mismo y en otros.
- *Rama de Facilitación emocional* indica el grado con el que el sujeto puede utilizar sus emociones para mejorar el pensamiento.
- *Rama de Comprensión de las emociones* indica si el sujeto entiende bien las complejidades de los significados emocionales, transiciones emocionales y situaciones emocionales.
- *Rama de Regulación emocional* muestra si el sujeto gestiona bien las emociones en su propia vida y en la de los demás.

Cuadro 1.14. Estructura del MSCEIT. Adaptado por Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2009). Manual del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Madrid: Tea Ediciones.

Escala global	Áreas del MSCEIT	Ramas del MSCEIT	Tareas	SECCIÓN
INTELIGENCIA EMOCIONAL (CIE)	Inteligencia emocional experiencial (CIEEX)	Percepción emocional (CIEP)	Caras	A
			Dibujos	E
		Facilitación emocional (CIEF)	Facilitación	B
			Sensaciones	F
	Inteligencia emocional estratégica (CIES)	Comprensión emocional (CIEC)	Cambios	C
			Combinaciones	G
		Manejo emocional (CIEM)	Manejo emocional	D
			Relaciones emocionales	H

Además, pueden obtenerse puntuaciones para cada una de las tareas y tres puntuaciones complementarias: puntuación de Dispersión, puntuación de Predisposición Positiva-Negativa y Tasa de Omisión.

La validación de la versión española ha sido realizada por Extremera, Fernández- Berrocal y Salovey (2006). En el estudio se administró el test a una muestra de 946 estudiantes de enseñanza media y universitaria. Los resultados mostraron buena fiabilidad y consistencia interna del instrumento (entre .63 y .90), altas correlaciones entre los métodos de corrección, que las mujeres puntúan más que los hombres en IE total y en todas las ramas del test y que la edad correlaciona positivamente con las puntuaciones del MSCEIT.

Por otra parte, sorprende que, a pesar de las ventajas que ofrece un instrumento como el MSCEIT, la mayoría de estudios sobre IE que se han llevado a cabo con escalas de auto-informe. Algunas razones que justificarían este hecho son, entre otras, que el desarrollo de los test de rendimiento máximo para la IE capacidad, ha sido mucho más lento, por lo que sólo se dispone de ellos desde hace una década; que son más largos por lo que requieren más tiempo para ser administrados; que suponen, especialmente el MSCEIT V2.0., una importante inversión de recursos económicos y humanos para su administración.

Las escasas investigaciones que se han realizado con el MSCEIT indican que la IE evaluada con este test correlaciona positiva y significativamente con el bienestar psicológico (Brackett y Mayer, 2003), la empatía (Mayer et al., 1999) y permite predecir mejores interacciones positivas en las relaciones interpersonales de estudiantes universitarios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Zeidner y Kaluda (2008) observaron como la IE predice parcialmente el amor romántico y Amitay y Mongrain (2007) encontraron que las personas con puntuaciones altas en IE perciben a sus parejas menos hostiles, críticas y distantes que los que obtienen bajas puntuaciones, percibiendo más apoyo de ellas. También se ha encontrado que la IE correlaciona con la inteligencia cristalizada pero no con las habilidades de procesamiento de información (no emocional) relacionadas con la inteligencia fluida (Farrelly y Austin, 2007), aunque permite discriminar entre estudiantes superdotados y no superdotados (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005).

El MSCEIT pretende ser un test objetivo, ya que contiene respuestas más o menos acertadas, según se determine mediante la puntuación consenso o experto. La puntuación consenso refleja la proporción de personas de la muestra normativa (más de 5.000 personas de diferentes partes del mundo) que apoya cada ítem del MSCEIT. El criterio experto se obtuvo a partir de una muestra de 21 miembros de la Sociedad Internacional para la Investigación de las Emociones (ISRE) que proporcionaron su juicio experto para cada ítem del test.

Entre los más de 5.000 individuos que completaron el MSCEIT, las puntuaciones de la escala completa del MSCEIT basadas en criterio consenso y experto correlacionan de modo bastante alto, $r = 0,91$ (Mayer et al., 2003). La preocupación sobre las propiedades psicométricas de los primeros tests de IE fue planteada por Davies, Stankov y Roberts (1998) y fue también repetida recientemente por Roberts, Zeidner y Matthews (2001).

Tal y como, hemos recogido anteriormente, el objetivo principal de las pruebas de IE capacidad (detalladas anteriormente) es medir la IE como una inteligencia clásica tal como la inteligencia lógico-matemática o verbal, es decir, mediante tareas de ejecución que el sujeto debe realizar, supliendo así los problemas de sesgos que presentan los cuestionarios. El objetivo de estos instrumentos es, por una parte, evitar que los individuos distorsionen las respuestas voluntariamente en situaciones

socialmente deseables y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para manejar las emociones.

Un problema inherente al uso de estas medidas de rendimiento máximo para evaluar la IE capacidad, está relacionado con la dificultad para conocer la idoneidad de las respuestas dadas, es decir, cómo saber que la respuesta de un individuo a un ítem es correcta o incorrecta. En los tests de CI, y sobre todo, en el caso de las habilidades de razonamiento lógico, espacial y matemático, normalmente la respuesta correcta es una. No obstante, en otro tipo de habilidades, como en las destrezas verbales o de tipo social, las respuestas correctas a una situación o cuestión pueden ser varias o bien existir diferentes grados de idoneidad. En este sentido, se le otorga al sujeto la máxima puntuación si contesta la respuesta considerada más correcta y se le asigna una puntuación menor si contesta otra menos correcta. Generalmente, en los casos en los que existe más de una respuesta correcta se utiliza como criterio la opinión de expertos en ese tema concreto (e.g., pruebas de vocabulario). En el terreno emocional tampoco existen respuestas correctas al 100% ya que considerar correcta una acción u otra va a depender del contexto, factores interpersonales, etc. Este tipo de problemas se ha solucionado utilizando diferentes criterios de corrección de las respuestas: método consenso, método experto y método *target* (Mayer et al., 1999).

El *método consenso* evalúa el grado en que la respuesta emocional dada por una persona está relacionada con la del público en general. Se parte de la base de que puntuaciones ofrecidas por grandes cantidades de población convergen hacia la respuesta correcta. Por tanto, desde este acercamiento se considera que una persona responde adecuadamente si su respuesta coincide con la ofrecida por el grupo normativo.

El *método experto* confía en las opiniones de reconocidos investigadores en el campo de la emoción o prestigiosos psicoterapeutas. Se asume que las respuestas de estos “especialistas” es la respuesta correcta. Así, la respuesta de un sujeto será correcta siempre que ésta coincida con la de los expertos.

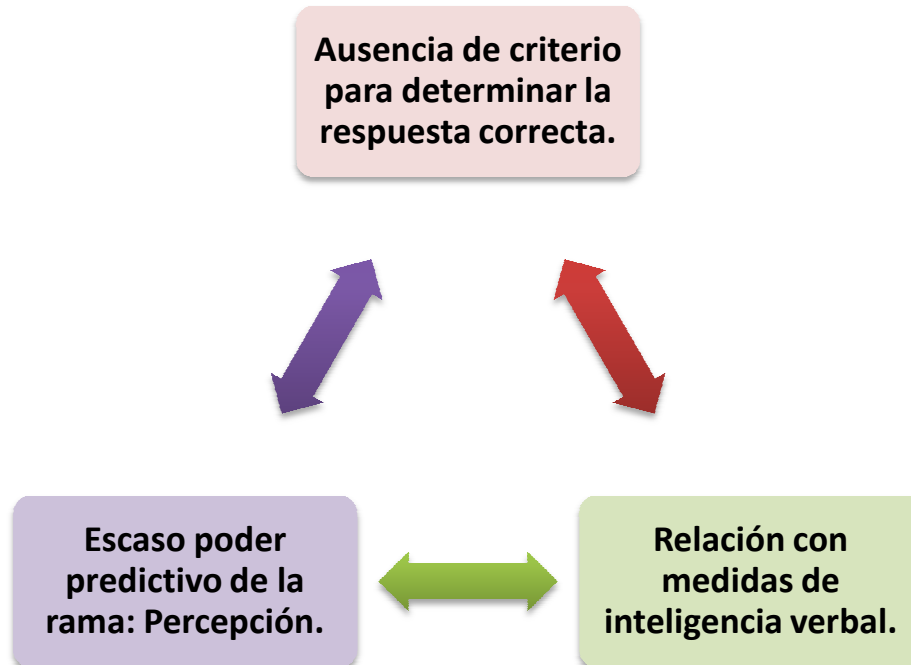
El último acercamiento, el método *target*, sólo es posible para ciertos ítems, principalmente para aquellos de expresiones faciales o diseños abstractos. Por ejemplo, se le pregunta a la persona que aparece en la imagen que emoción estaba sintiendo

cuando fue tomada la fotografía. O bien, se le pregunta al artista qué sentimientos estaba intentando transmitir cuando realizó esa pintura. En la medida en que la respuesta de los sujetos se asemeje a la de estos individuos podríamos decir que la respuesta es correcta.

El MSCEIT constituye la prueba más adecuada y con más respaldo científico hasta el momento para medir la IE capacidad (Pena y Repetto, 2008). Aún compartiendo, esta afirmación, debemos analizar las dificultades y debilidades que presenta (véase figura 1.7.).

- Ausencia de un criterio objetivo para determinar en qué consiste una respuesta correcta.
- Relación con medidas de inteligencia verbal (Mestre, Guil y Gil Olarte, 2004).
- Escaso poder predictivo de la rama de percepción (Mestre, Guil y Mestre, 2005).

Figura 1.7. Dificultades que presenta el MSCEIT 2.0.



Recientemente, están surgiendo entre los investigadores sobre la IE nuevos enfoques críticos con los métodos de construcción y puntuación de las pruebas de IE como capacidad (MacCann y Roberts, 2008; MacCann, Matthews y Zeidner, 2010). Los

planteamientos teóricos de estos autores se centran fundamentalmente en los siguientes aspectos:

- Estudiar los posibles efectos de los diferentes métodos de puntuación en los resultados de las pruebas de IE como capacidad.
- Evaluar el impacto del formato de respuesta en las pruebas de IE como capacidad en las puntuaciones que obtienen los sujetos.
- Proponer otros métodos alternativos de puntuación en las pruebas de IE como capacidad.

En nuestra opinión, son necesarias pruebas alternativas que estimen el constructo de IE capacidad, utilizando nuevos métodos de puntuación y nuevos formatos de respuesta. La finalidad de estos nuevos planteamientos tiene una doble vertiente; por un lado, comprobar la posible influencia que el propio método de puntuación tenga sobre los resultados de las pruebas, y por otro lado, asegurarse de la validez de constructo y tener la posibilidad de conocer las estrategias o conocimientos involucrados en cada una de las respuestas de los sujetos.

En conclusión, compartiendo los argumentos de Extremera y Fernández-Berrocal (2007) en los que puntualizan que es necesario investigar sobre validez de contenido, constructo, incremental, convergente y discriminante de la IE. También insisten en la vigencia del debate sobre qué instrumentos son más idóneos y cuáles tienen propiedades psicométricas más sólidas.

Cuadro 1.15. Medidas IE rasgo. Adaptado de Pérez González, Petrides, y Furnham (2005)

Medida	Autores	Fiabilidad α	Fiabilidad test-retest	Validez predictiva	Validez incremental	Validez convergente y discriminante	Estructura factorial
TMMS. <i>Trait Meta Mood Scale</i>	Salovey et al., 1995	0,70-0,85	?	Depresión, recuperación del estado de ánimo, orientación hacia los objetivos.	?	Correlaciones moderadas con los Cinco Grandes.	Tres factores, pero no puntuación global.
EQ-i. <i>Emotional Quotient Inventory</i>	Bar-On, 1997a, 1997b	Buena, en general (alrededor de 0,85).	Buena.	Salud mental, afronta-miento, satisfacción laboral y satisfacción marital.	?	Correlaciones moderadas con los Cinco Grandes.	Incierto.
SEIS. <i>Schutte Emotional Intelligence Scales</i>	Schutte et al., 1998	0,70-0,85.	?	Apoyo social, satisfacción marital y vital, de-presión, rendimiento en tareas cognitivas.	Evidencia parcial frente a los Cinco Grandes	Correlaciones medias y altas con los Cinco Grandes.	Incierto (tres o cuatro factores), puntuación global.
ECI. <i>Emotional Competence Inventory</i>	Boyatzis, Goleman, y Hay/ McBer, 1999	0,70-0,85 para la puntuación global, y > 0,85 para habilidades sociales.	Adecuada, aunque basa da en muestras muy pequeñas.	Correlaciones moderadas con estilos directivos y clima organizacional. Bajas correlaciones con éxito en la carrera profesional.	?	Incierto (datos basados en muestras pequeñas); ausencia de correlación con pensamiento crítico y razonamiento analítico.	Incierto (¿cuatro factores?).
EISRS. <i>Emotional Intelligence Self-Regulation Scale</i>	Martínez-Pons, 2000	0,75-0,94	?	Depresión, satisfacción vital, afecto positivo.	?	Incierto.	Incierto (¿Un factor?).
EI-IPIP. <i>Emotional Intelligence-based IPIP Scales</i>	Barchard, 2001a	0,70-0,85	?	?	?	?	?

DHEIQ. Dulewicz y Higgs Emotional Intelligence Questionnaire	Dulewicz y Higgs, 2001	Entre baja y moderada (0,54 – 0,71).	?	Avance en el nivel jerárquico organizacional.	?	Incierto.	Incierto.
PEC <i>Profile of Emotional Competence</i>	(PEC; Brasseur, Grégoire, Bourdu y Mikolajczak, 2013	Entre 0,72 – 0,93	?	Salud subjetiva, felicidad, afecto positivo y negativo, rendimiento del trabajo y percepción subjetiva de la calidad de las relaciones sociales.	?	Correlaciones moderadas y altas con el TEIQue-SF.	Dos factores y una puntuación global
TEIQue. <i>Trait Emotional Intelligence Questionnaire</i>	E.g., Petrides, 2001; Petrides, Pérez y Furnham, 2003	Buena, en general (alrededor de 0,85).	Buena (entre 0,50 y 0,82; 0,78 para la puntuación global; período de 12 meses).	Salud mental (depresión, trastornos de la personalidad, actitudes disfuncionales), estilos de afrontamiento adaptativos, estrés laboral, rendimiento laboral, compromiso organizacional, conducta desadaptativa en la escuela, sensibilidad a la inducción del estado de ánimo.	Buena frente a los Tres Gigantes, a los Cinco Grandes, al Afecto negativo y al afecto positivo.	El TEIQue puede ser aislado estadística- mente en el espacio factorial de los Tres Gigantes y de los Cinco Grandes.	Cuatro factores, y puntuación global.
SPTB. <i>Sjöberg Personality Test Battery (EI Scale)</i>	Sjöberg, 2001	0,70-0,85	?	Actitudes antiautoritarias, habilidades de identificación de emociones, orientación social.	?	Correlaciones moderadas con extraversión ($r = .37$) y neuroticismo ($r =$.50).	?
TEII. <i>Tapia Emotional Intelligence Inventory</i>	Tapia, 2001	0,70-0,85	Buena (0,60- 0,70).	?	?	?	Cuatro factores, y puntuación global.

SUEIT. <i>Swinburne University Emotional Intelligence Test</i>	Palmer y Stough, 2002	Buena, en general (alrededor de 0,85).	Buena (.82-.94; período de un mes).	Bienestar, estrés ocupacional.	?	Correlaciones moderadas con neuroticismo ($r = -0,41$), extra-versión ($r = 0,44$) y apertura ($r = .27$).	?
WEIP-3. <i>Work-group Emotional Intelligence Profile</i> (versión 3)	Jordan et al., 2002	0,70-0,85	?	Autosupervisión, empatía.	?	Entre pequeñas y moderadas correlaciones con el TMMS.	Incierto (¿siete factores?).
VEIS. <i>Van der Zee Emotional Intelligence Scale</i>	Zee et al., 2002	Adecuada para «puntuación por terceros» (0,70-0,85). Baja para autoinformes (<.60)	?	Rendimiento académico, éxito social.	Evidencia parcial frente a los Cinco Grandes.	Bajas correlaciones con el Cociente Intelectual (CI). Entre moderadas y altas correlaciones con los Cinco Grandes.	Incierto (¿Tres factores?).
WLEIS. <i>Wong y Law Emotional Intelligence Scales</i>	Wong y Law, 2002	0,70-0,85	?	Rendimiento y satisfacción laboral, compromiso organizacional, intención de rotación y abandono.	?	Pequeñas correlaciones negativas con CI.	Cuatro factores, y puntuación global.

NOTA: La información de esta tabla es necesariamente sucinta, por lo que se recomienda a los lectores interesados que consulten las fuentes originales para profundizar en más detalles. Las entradas de la tabla designadas con el término «Incierto» no indican necesariamente la existencia de evidencia contradictoria, pues pueden también referirse al hecho de que se carezca de datos suficientes para un adecuado juicio. Los signos de interrogación (?) indican que no nos ha sido posible disponer de datos fidedignos acerca del correspondiente apartado.

Cuadro 1. 16: Medidas de IE capacidad. Adaptado de Pérez González, Petrides, y Furnham (2005)

MEDIDA	AUTORES	FIABILIDAD A	FIABILIDAD TEST-RETEST	VALIDEZ PREDICTIVA	VALIDEZ INCREMENTAL	VALIDEZ CONVERGENTE Y DISCRIMINANTE	ESTRUCTURA FACTORIAL
EARS. <i>Emotional Accuracy Research</i>	Mayer y Geher, 1996	Baja (0,24 para puntuación según expertos, y 0,53 para puntuación según consenso).	?	?	?	Pequeñas e inestables correlaciones con auto-informes de empatía.	Incierto. ¿Cuatro factores?
Scale EISC. <i>Emotional Intelligence Scale for Children</i>	Sullivan, 1999	Entre baja y moderada.	?	?	?	?	?
MEIS. <i>Multifactor Emotional Intelligence Scale</i>	Mayer, Caruso y Salovey, 1999	Buena para la puntuación global de IE capacidad (0,70-0,85), pero baja (0,35-0,66) para las ramas 3 y 4 (mejor para el criterio consenso que para el de expertos).	?	Incierto.	?	Entre pequeñas y moderadas correlaciones con inteligencia cristalizada (Gc). Bajas correlaciones con los Cinco Grandes.	Incierto. ¿Tres factores?
MSCEIT. <i>Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test</i>	Mayer, Salovey y Caruso, 2002a	Mejor para la versión 2 que para la versión 1 (0,68-0,71).	?	Bienestar, puntuaciones en test de capacidad verbal.	Conducta social (sobre personalidad y capacidad verbal).	Convergencia entre los criterios de consenso y de expertos. Correlaciones muy bajas con medidas de IE rasgo ($r < 0,30$).	Incierto. ¿Cuatro factores?

FNEIPT . <i>Freudenthaler y Neubauer Emotional Intelligence Performance Test</i>	Freudenthaler y Neubauer, 2003	Moderada: 0,69 para «gestión de las propias emociones» y 0,64 para «gestión de las emociones de los demás».	?	?	?	Correlaciones de $r= 0,51$ entre «gestión de las propias emociones» e Inteligencia intrapersonal autoinformada, y correlaciones de $r= 0,25$ entre «gestión de las emociones de los demás» e inteligencia interpersonal autoinformada. Correlaciones de ambas subescalas con los Cinco Grandes ($r= 0,18-0,51$).	Incierto (¿Dos factores?).
STEU <i>Situational Test Of Emotional Understanding (STEU)</i>	MacCann y Roberts, 2008	Moderada: 0,72	?	Capacidad verbal (vocabulario)	Satisfacción con la vida y rendimiento académico.	Bajas correlaciones con los Cinco Grandes.	Unidimensional Un factor.
STEM Situational Test Of Emotion Management (STEM).	MacCann y Roberts, 2008	Moderada: 0,68	?	Capacidad verbal (vocabulario)	Satisfacción con la vida y rendimiento académico.	Bajas correlaciones con los Cinco Grandes.	Unidimensional Un factor.
STJ Situational Judgment Test (STJ)	Sudeep Sharma, Mugdha Gangopadhyay, Elizabeth Austin Y Manas K. Mandal, 2013	Alta : (0,82)	Buena: 0,82	Satisfacción con la vida y rendimiento académico.	?	Bajas correlaciones con los Cinco Grandes. Correlaciones muy bajas pero significativas con medidas de IE rasgo (TEIque). Factor 1. Manejo de las propias emociones: $r=0,259$ Factor 2. Percibir las emociones de los otros: $r=0,195$ Factor 3: Comprender el contexto	Tres factores.

						emocional: $r=0,237$	
--	--	--	--	--	--	----------------------	--

Desde estos planteamientos, recogemos a continuación, la descripción de dos nuevas pruebas para la evaluación de la IE como capacidad aunque aún no cuentan con una adaptación al castellano; *Situational Test of Emotional Understanding* (STEU) y *Situational Test of Emotion Management* (STEM) elaboradas en 2008 por MacCann, profesora de la Universidad de Sydney y Roberts, miembro del Educational Testing Service de EEUU.

Las pruebas de IE como capacidad que presentamos hacen referencia a la rama Comprensión emocional (Rama 3) y a la rama Regulación emocional (Rama 4) del modelo propuesto en 1997 por Mayer y Salovey.

En primer lugar, destacamos el **Situational Test Of Emotional Understanding (STEU)**. Para la construcción de los ítems del STEU, así como, para la creación del método de puntuación se utilizó la teoría Roseman sobre la estructura de las emociones (ver Roseman, 1984; 2001; Roseman, Antoniou, y José, 1996; Roseman, Wiest, y Swartz, 1994; Scherer, 1993). Este aspecto es una ventaja importante del STEU sobre las medidas existentes de la IE como capacidad, ya que permite la verificación de la respuesta correcta.

La teoría de Roseman (2001) recogida en el cuadro 1.17, se fundamenta en unos doscientos informes sobre experimentos emocionales. A partir del análisis de esos documentos se estableció un modelo en el que ciertas dimensiones cognitivas determinan cuándo surge una emoción y qué tipo de emoción es. Según Roseman (2001) de la combinación de estas dimensiones y sus valores se puede elaborar una tabla de la que las emociones pueden ser obtenidas fácilmente. Además, la autora, añade que su modelo teórico consiste en categorizar las apreciaciones que hacen los sujetos acerca de las situaciones que causan las emociones dividiendo las emociones en positivas y negativas, dentro de ellas existe una división en el estado que propician en los sujetos; adverso o favorable. Por otro lado incorpora los factores que afectan a las emociones; factor inesperado, factor incierto y factor cierto.

La ventaja de esta teoría es que provee una estructura que puede ser traducida fácilmente en reglas, lo cual hace que tenga una gran aceptación en la investigación. Además presenta algunas dimensiones de valoración suficientes para que con una o dos oraciones se puedan describir todas las dimensiones relativas a una emoción particular.

El Situational Test Of Emotional Understanding (STEU) consta de 42 ítems con formato de respuesta de selección múltiple; 14 ítems referidos al contexto social; 14 ítems relacionados con la vida personal; y 14 ítems aluden al contexto laboral de los sujetos. Las puntuaciones totales se calculan tomando como referencia la media de todas las puntuaciones de los ítems, como se hace para el MEIS y el MSCEIT.

A continuación, a modo de ejemplo, presentamos un ítem de los que incluye la prueba STEU, tal y como se recoge en la figura 1.8.

Figura 1.8. Ejemplo de ítem del STEU.

<i>Instrucciones</i>
Cada una de las siguientes preguntas describe una situación, en la que deberás elegir cuál de las cinco emociones descritas es más probable que se dé como resultado de esa situación.
<i>Ejemplo:(la opción marcada en negrita es la respuesta correcta)</i>
Los compañeros de trabajo de Edna organizan una fiesta de despedida para ella, ya que se va de vacaciones. Lo más probable es que Edna sienta:
a) Sorpresa
b) Gratitud
c) Orgullo
d) Esperanza
e) Alivio

MacCann y Roberts (2009) también desarrollaron una versión reducida del STEU para facilitar a los investigadores su uso en estudios sobre IE capacidad. El STEU-SF consta de 25 ítems ($\alpha = .67$).

Cuadro 1.17. Adaptación de la Estructura de las emociones de Roseman (Roseman, 2001, pp. 70-71)

CAUSALIDAD	FACTORES QUE AFECTAN A LAS EMOCIONES	EMOCIONES POSITIVAS		EMOCIONES NEGATIVAS		CONTROL
		FAVORABLE	ADVERSO	FAVORABLE	ADVERSO	
CAUSA CIRCUNSTANCIAL	Inesperado	SORPRESA				Bajo control
	Incierto	ESPERANZA		MIEDO		
	Cierto	ALEGRÍA	ALIVIO	TRISTEZA	ANGUSTIA	
	Incierto	ESPERANZA		FRUSTRACIÓN	REPUGNANCIA	Alto control
	Cierto	ALEGRÍA	ALIVIO			
OTRAS CAUSAS	Incierto	GUSTO		DISGUSTO		Bajo control
	Cierto			CÓLERA	DESPRECIO	Alto control
	Incierto					
CAUSA PROPIA	Incierto	ORGULLO		PESAR		Bajo control
	Cierto			CULPA	VERGÜENZA	Alto control
	Incierto					

En segundo lugar, destacamos el **Situational Test Of Emotion Management (STEM)**. Para la construcción de los ítems y opciones de respuesta del Situational Test of Emotion Management (STEM) se utilizó la metodología de los Tests de Juicio Situacional (en adelante TJS). Los TJS son instrumentos que plantean a los sujetos situaciones hipotéticas y muestran las posibles soluciones a éstas. Los sujetos tienen que decidir cuál de las respuestas alternativas elegirían.

Las fases en la construcción del STEM, siguiendo la metodología TJS fueron las siguientes: a) Desarrollo de entrevistas semiestructuradas (n=50) con la finalidad de que los sujetos participantes informen de las situaciones emocionales más cotidianas y relevantes en su vida (Motowidlo, Dunnette, y Carter, 1990; Ployhart y Ehrhart, 2003); b) Generación de opciones de respuesta de una muestra relevante. Para la realización de este paso se dividió a la muestra (n=99) en tres grupos, donde se facilitó a los sujetos los ítems generados después de la conclusión del primer paso. Las cuestiones que se plantearon fueron: 1) ¿Cuál de las opciones de respuesta sería más adecuada?; 2) ¿Cuál de las opciones de respuesta hubiera realizado? y; c) Realización de la puntuación de expertos. La selección de estos profesionales incluyó expertos de los siguientes grupos; (a) Expertos sobre las emociones en el ámbito académico; (b) Profesionales con experiencia en el asesoramiento, la psiquiatría o la psicoterapia; (c) Profesionales que relacionados con la comprensión y la gestión de las relaciones interpersonales (por ejemplo, profesiones relacionadas con los recursos humanos o el *coaching*).

La puntuación del STEM a cada una de la opciones de respuesta de cada uno de los ítems tuvo en cuenta dos aspectos fundamentales; a) La puntuación de los diferentes expertos y; b) La revisión de la literatura sobre la eficacia diferencial de las distintas estrategias de afrontamiento en diferentes tipos de situaciones cotidianas.

A continuación, a modo de ejemplo, presentamos un ítem de los que incluye la prueba STEM (véase figura 1. 9.).

Figura 1.9. Ejemplo de ítem del STEM.

Pete tiene habilidades específicas que no tienen sus colegas de trabajo y siente que su carga de trabajo es mayor por esta razón. ¿Qué acción sería la más efectiva para Pete?
(a) Hablar con su jefe sobre el tema.
(b) Empezar a buscar un nuevo trabajo
(c) Estar orgulloso de sus habilidades únicas.
(d) Hablar con sus colegas sobre el tema.

MacCann y Roberts (2009) también desarrollaron una versión reducida del STEM para facilitar a los investigadores su uso en estudios sobre IE capacidad. El STEM-SF consta de 20 ítems ($\alpha = .83$).

1.2.3.3. Criterios para elegir los instrumentos de la inteligencia emocional en el ámbito educativo.

A pesar de la juventud del concepto, como hemos visto se aprecia una amplia disponibilidad de herramientas en la medición científica de la IE, con contenidos diversos y con diferencias en sus métodos de evaluación. Hasta la fecha, con frecuencia los investigadores no tienen claro qué medidas pueden ser más útiles para sus objetivos o qué ventajas o inconvenientes tienen unas medidas con respecto a otras. Comprender las limitaciones y ventajas de los diferentes acercamientos y medidas de evaluación permitirá a los investigadores entender los resultados, con frecuencia dispares, que se obtienen con instrumentos que, en teoría, evalúan el mismo constructo. A la hora de utilizar estas medidas en ámbitos aplicados o de investigación es realmente importante conocer las cualidades de la herramienta, el objetivo final del estudio o evaluación, las características de la población y saber valorar nuestros propios recursos antes de decidimos por una medida de evaluación en particular. A continuación resumimos, a nuestro juicio, las principales ventajas y desventajas que presentan unas y otras formas de evaluación y que pueden declinar la balanza hacia la utilización de una u otra medida. Como ya se ha comentado, los auto-informes (IE

rasgo) evalúan la percepción de nuestra IE. Por contra, las medidas de IE capacidad realizan una evaluación de destrezas emocionales. No obstante, algunos autores puntualizan la capacidad potencial del MEIS y el MSCEIT para evaluar la IE capacidad, afirmando que más bien evalúan el conocimiento de las estrategias emocionales efectivas para manejar diferentes situaciones y no la capacidad actual para implementar esas estrategias en la vida cotidiana (Lopes, Côté y Salovey, 2006).

En el cuadro 1. 18 se hace un resumen de las principales ventajas y desventajas de cada una de ellas.

Cuadro 1.18. Ventajas e inconvenientes de los diferentes instrumentos.

Medidas de auto-informes IE rasgo	Medidas de IE capacidad
Pocas medidas de IE rasgo han sido desarrolladas desde un planteamiento teórico claro.	Estas medidas tienen que enfrentarse a la inherente subjetividad de la experiencia emocional
Proporciona una estimación de la IE percibida	Proporciona una medida de la IE actual o de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales
Requieren menos tiempo y menos ítems para obtener una puntuación	Son más extensos e implican la realización de un mayor número tareas
Instrucciones sencillas y permite la administración colectiva	Requieren instrucciones más precisas y la administración es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz
Implica un <i>insight</i> emocional por parte del sujeto y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional	No requiere un nivel de <i>insight</i> pero difícilmente evalúa vivencias internas y procesos de conciencia emocional
Problemas de deseabilidad social	Dificultad para sesgar las respuestas
Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad	Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal
Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos	Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos

Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales (e.g., optimismo, autoestima...)	Examinan afrontamientos más retroactivos que preactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias que emplean para evitar esos acontecimientos.
Coste mínimo (papel y lápiz) y fácil entrenamiento.	Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...).
Algunas medidas de auto-informes están disponibles libremente para su uso en investigación (e.g., TMMS, escala de Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los tests, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI)	El MEIS está disponible para investigación previa petición a los autores. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones baremadas de los sujetos.

1.3. Evidencias empíricas de los beneficios de la IE: inteligencia emocional y educación.

En primer lugar, debemos plantearnos las siguientes cuestiones ¿Para qué sirve la IE? Y ¿Por qué es importante la IE? En definitiva, debemos encontrar evidencias de que la IE se relaciona con otras variables de interés.

Revisando la bibliografía especializada encontramos la incidencia positiva de un buen nivel de desarrollo de las dimensiones que incluye la IE en numerosas circunstancias de la vida. Este hecho está constatado por un creciente volumen de investigaciones que intentan aportar luz y evidencias acerca de sus repercusiones.

La mayoría de los trabajos científicos en torno a la IE destacan las evidencias científicas de los beneficios de la IE, en primer lugar, en el ámbito de la psicología de las organizaciones y el entorno laboral (e.g., Cooper, y Sawaf, 1997; Joseph y Newman, 2010; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story, 2011; Zeidner, Matthews, y Roberts, 2004:), en segundo lugar en el ámbito de la salud y el bienestar (para una

mayor profundización véase el metaanálisis realizado por Martins, Ramalho y Morin, 2010 o Schutte et al., 2007) y, por último en el contexto educativo (Mestre et al, 2007).

Tal y como recoge Pérez-González (2010, p.348), el primer meta-análisis sobre IE fue publicado por Van Rooy y Viswesvaran (2004). En este meta-análisis, estos autores analizaron 57 estudios empíricos sobre IE que abarcaban un total de 69 muestras independientes, sumando un total de N = 9522 personas participantes. Los estudios se agruparon en tres categorías cada una de las cuales representaba un área de actividad: académico, laboral. A continuación e inspirándonos en las aportaciones de Van Rooy y Viswesvaran (2004) y de Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke (2007) vamos a analizar las evidencias de los beneficios de la IE en diversos ámbitos de la vida, centrándonos principalmente en los beneficios de la IE en educación.

*Estudios en el ámbito de la psicología de las organizaciones*¹³.

En este sentido, podemos destacar los trabajos de Joseph y Newman (2010) que realizaron un meta-análisis con el que encontraron que, la IE se asocia positivamente con el rendimiento laboral. Además O'Boyle et al., (2011) en un meta-análisis realizado para estudiar la relación entre IE y rendimiento han concluido que para sentirse bien en el trabajo (especialmente en “*profesionales de ayuda*”), una persona precisa ser “*competente emocionalmente*” y de igual manera, que esta IE es necesaria para maximizar el rendimiento de los equipos (O'Boyle, et. al, 2011).

Estudios en el ámbito del bienestar y de la salud.

Es necesario comenzar citando a Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke (2007) que realizaron un meta-análisis sobre IE y salud concluyendo que la Inteligencia Emocional (IE) se asocia con una mejor salud.

Más recientemente, Martins, Ramalho, y Morin (2010) realizan un meta-análisis de la IE y la salud y exponen que su propósito principal es ampliar el trabajo de Schutte, et al., (2007) al incluir, por una parte, los estudios publicados posteriormente de los realizados por Schutte, et al., (2007), por otra parte, incluir los estudios que no son del ámbito anglosajón y, por último, realizar un meta-análisis para acumular evidencias empíricas de este dominio de investigación. Sumando un total de N = 19.815

¹³ Para profundizar más sobre este tema puede consultarse Abraham (2005) o Jordan, Murray, y Lawrence (2009).

personas participantes, los resultados a nivel global apoyan los hallazgos de Schutte, et al., (2007). Sus conclusiones más importantes, pueden resumirse en las siguientes:

- La IE rasgo está más fuertemente asociada con la salud ($r = 0,34$) que la IE como capacidad ($r = 0,17$).
- La asociación promedio con salud mental ($r = 0,36$) y salud psicossomática ($r = 0,33$) fue mayor, que la asociación encontrada con la salud física ($r = 0,27$).
- El instrumento que mostró la asociación más fuerte con la salud mental, fue el TEIQue ($r = 0,50$) seguido por la EQ-i ($r = 0,44$), SEIS ($r = 0,29$) y TMMS ($r = 0,24$).
- En general, los resultados son alentadores respecto al valor de la IE como un predictor de la salud.

Asimismo existen bastante evidencias de la importancia de la IE en la salud mental y la salud general (Austin, Saklofske, y Egan, 2005; Ciarrochi, Deane, y Anderson, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Leible y Snell, 2004; Taylor, 2001; Saklofske, Austin, Galloway, y Davidson, 2007; Schmidt y Andrykowski, 2004; Shulman y Hemenover, 2006; Slaski y Cartwright, 2002; Tsaousis y Nikolaou, 2005)

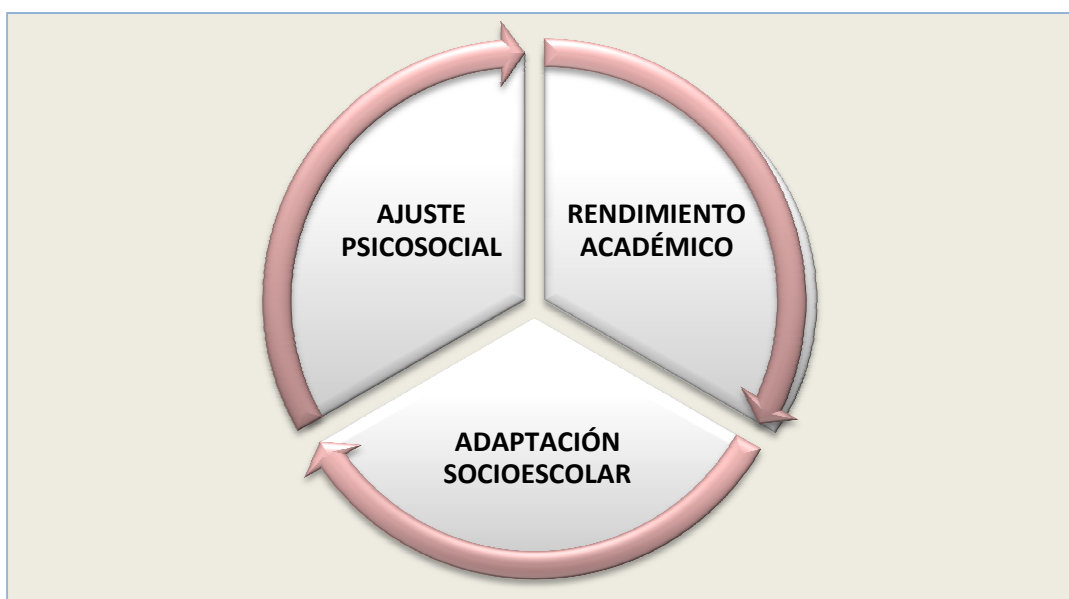
Estudios en el ámbito de la educación.

Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE), ha sido el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y, sobre todo, la profundización en la influencia de la variable inteligencia emocional a la hora de determinar tanto el éxito académico de los estudiantes como su adaptación escolar (Jiménez y López, 2007).

Tras revisar estas investigaciones, encontramos tres áreas fundamentales en las que la IE presenta algún impacto (véase figura 1.10).

- Ajuste psicossocial del alumnado.
- Rendimiento académico.
- Adaptación socioescolar.

Figura 1.10. Áreas fundamentales de investigación de la IE en investigación.



En cuanto al *ajuste psicosocial* del alumnado se pueden destacar algunos ejemplos. En los últimos años, la IE se ha presentado como un predictor de salud mental de los adultos, pero pocos estudios han examinado su participación en el ajuste psicológico de los adolescentes. Además, muchos estudios sobre bienestar en estas edades se han centrado en el estudio de la relación de esta variable con problemas de salud exclusivamente (Barra- Almagia, 2009).

Se ha encontrado que los alumnos con alta IE presentaban mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001). Una alta IE se relacionó con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de las relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caput, 2000). Los adolescentes con una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás informaron de mejores relaciones sociales con iguales y padres, menor tensión en sus relaciones sociales, así como de un mayor nivel de confianza y competencia percibida. Además, estos resultados se mantuvieron tras controlar los efectos de la edad, el sexo y la personalidad (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011). Los resultados sugieren que la inteligencia emocional percibida es un predictor estable de ajuste psicosocial en los adolescentes y además puede utilizarse para realizar intervenciones preventivas (Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012). Las

dimensiones emocionales, especialmente claridad y reparación emocional, mostraron una asociación positiva con la satisfacción vital (Rey, Extremera y Pena, 2011). Una alta IE se relacionó con menos síntomas físicos, niveles más bajo de ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, menos afrontamiento pasivo y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo, menores niveles de rumiación y percepción de estresarse como menos amenazantes (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Bajas puntuaciones en IE rasgo se relacionan con niveles más altos de autopercepción de síntomas psicopatológicos (Frederickson, Petrides y Simmonds, 2012). Altas puntuaciones en IE capacidad se relacionan con altos índices de bienestar subjetivo (Burrus, Betancourt, Holtzman, Minsky, MacCann y Roberts, 2012)

Asimismo, Fierro y Fierro-Hernández (2005) en un estudio desarrollado con en 1215 adolescentes de los dos últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria se encontraron resultados relevantes sobre la relación entre bienestar e inteligencia emocional. Estos autores concluyeron que las escalas de Claridad y Reparación mostraban correlaciones positivas con bienestar personal. En cambio, la escala de Atención obtuvo una correlación negativa. Puntuaron con mayor bienestar subjetivo los adolescentes con mayor nivel en las subescalas de Claridad y Reparación, referidas al grado en que tienen claras sus emociones y en que son capaces de regularlas, mientras, por otro lado, puntuaban bajo en la de Atención, la que evalúa el grado de atención a las mismas. Ferragut y Fierro (2012, p. 101) concluyen, en un estudio llevado a cabo con preadolescentes, que existen correlaciones significativas entre el Bienestar Personal evaluado a través de la Escala *Eudemon* (EBP) de Fierro (2006a) y los componentes de Inteligencia Emocional de Claridad y Reparación; no así con el componente de Atención emocional. Este resultado coincide con el encontrado por otros autores que relacionan la Inteligencia emocional con la salud psicológica en población adolescente (Fierro y Fierro-Hernández, 2005; Martín, Harillo y Mora, 2008) y adulta (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001; Jiménez y López-Zafra, 2008).

En definitiva, podríamos concluir, que existen suficientes evidencias empíricas de que la inteligencia emocional es uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas, que favorece y facilita la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación

de una persona al medio (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera, Durán y Rey, 2005; Extremera y Fernández Berrocal, 2006.).

Respecto a la relación de la IE y el *rendimiento académico* del alumnado se pueden destacar también, algunos ejemplos.

Aunque, en primer lugar, es necesario realizar algunas reflexiones en torno al concepto de rendimiento académico.

En el estudio del rendimiento académico encontramos tres áreas de reflexión alrededor de los cuales gira gran parte de la problemática sobre el tema: su definición, su medida y el modelo de interacción con otras variables que pretende explicar, causal o al menos relacionamente, su dinámica.

Toda definición de un constructo conlleva una limitación del mismo y una posición teórica que nunca es neutral. Tradicionalmente las definiciones del rendimiento escolar han evolucionado desde concepciones unicriteriales a enfoques multidimensionales.

En este sentido, encontramos algunas definiciones que ejemplifican esta variedad de enfoques a la hora de conceptualizar el rendimiento académico, podemos destacar algunas de ellas. Según Tonconi (2010) quien define el rendimiento académico como el nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos. En definitiva, esta definición resalta el rendimiento académico sólo como resultado. Otros autores como Reyes (2003) y Díaz (1995), los cuales tienen en cuenta el proceso que pone en juego las aptitudes del estudiante ligadas a factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación para lograr objetivos o propósitos institucionales preestablecidos. Según Chadwick (1979) el rendimiento académico debe concebirse tanto cuantitativamente, cuando mide lo que arrojan las pruebas, como en forma cualitativa, cuando se aprecian subjetivamente los resultados de la educación.

En el ámbito aplicado, si nos remitimos a la bibliografía existente, podemos observar que la mayor parte de las investigaciones toma como referencia dos tipos de medidas: las pruebas objetivas y las calificaciones del profesorado.

Las pruebas objetivas pretenden una medida controlada, carente de subjetivismo y analizable estadísticamente, de un conjunto de saberes o conocimientos.

El caso de las *calificaciones del profesorado* es ligeramente distinto. Si bien en líneas generales se evalúa, de forma fundamental, la adquisición de conocimientos, en la evaluación académica entra también en juego un conjunto de factores que conllevan un elevado riesgo de subjetivismo, relación profesor-alumno, *efecto Pigmalion*, política del centro a la hora de evaluar, consenso grupal en las sesiones de evaluación. etc.

Además de la dicotomía objetividad vs subjetividad ya señalada, cabría preguntarse si las calificaciones obtenidas por los estudiantes responden únicamente a una apreciación de la adquisición de contenidos por parte del alumno, como es el caso de las puntuaciones obtenidas en las *pruebas objetivas*, o si por el contrario, en el juicio del profesorado influye otro tipo de variables. Desde nuestro punto de vista, hacen referencia a aspectos complementarios, pero claramente diferenciados, al hablar de calificaciones o de puntuaciones obtenidas en pruebas objetivas de rendimiento.

Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares. Aunque también es necesario reflexionar sobre las calificaciones utilizadas en los diferentes estudios de investigación, ya que, no es lo mismo si atendemos a las calificación media obtenida en un trimestre, o a la puntuación media obtenida en un curso académico completo o, por el contrario, las calificaciones directas obtenidas en alguna de la evaluaciones de un curso. Compartimos la idea con Jiménez y López-Zafra, (2009, p.72) en la que defienden que “el estudio del rendimiento académico per se, plantea numerosas dificultades, ya que el rendimiento es un constructo multidimensional, determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.) y en el que influyen numerosos factores personales, familiares o escolares, entre otros (Adell, 2006)”.

Diversos autores defienden que la IE está relacionada con el éxito académico (Elias y Arnold, 2006; Nelson y Low, 2003; Parker, Saklofske, Wood, y Collin, 2009), pero aún existen ciertas contradicciones en la literatura (Jiménez y López-Zafra, 2009). Mientras hay investigaciones que apoyan una relación directa o indirecta entre IE y rendimiento académico (Barchard; 2003; Brackett et al., 2004; Di Fabio y Palazzeschi, 2009; Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Gil-Olarte et al., 2005; Girón, 2005;

Mayer y Geher; 1996; Parker, Creque et al., 2005; Parker et al., 2004; Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004; Pérez y Castejón, 2006; Reiff et al., 2001; Rozell et al., 2002; Tapia y Marsh, 2006; Schutte et al., 1998; Vidal Rodeiro, Bell, y Emery, 2009; Warwick y Nettelbeck, 2004), también hay investigaciones que no han replicado estas relaciones (Bastian, Burns, y Nettelbeck, 2005; Brackett y Mayer, 2003; Chico, 1999; Newsome et al., 2000; O'Connor y Little, 2003; Van Roy y Viswesvaran, 2004; Woitaszewski y Aalsma, 2004).

A pesar de estas discrepancias, en los últimos años, existen evidencias empíricas crecientes que indican que los factores sociales y emocionales desempeñan un papel importante en el éxito académico de los estudiantes, destacando el hecho de que estudiantes con puntuaciones altas en una medida de IE rasgo tienen más éxito en las tareas académicas (Vidal, Rodeiro, Bell, y Emery, 2009).

Igualmente, Di Fabio y Palazzeschi (2008) recogen las aportaciones de algunos estudios en el campo de la educación. Estos estudios se han centrado en el nivel de IE de los estudiantes y han indagado sobre el papel que ésta tiene en relación al rendimiento académico. Los resultados concluyen que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tenían más éxito en la escuela (Parker, Summerfeldt, Hogan, y Majeski., 2004).

Además, un estudio realizado por Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, y Stough (2008) sobre 208 estudiantes de las escuelas secundarias, indicaron que el éxito académico estaba asociado con mayores niveles de IE. Por un lado, la rama de regulación emocional mostraba validez predictiva significativa para las calificaciones de matemáticas y ciencias. Mientras que la rama comprensión emocional mostraba validez predictiva significativa para las calificaciones de Arte y Geografía.

También en el estudio llevado a cabo por Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) con estudiantes universitarios holandeses, se obtuvieron correlaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y la inteligencia general. Pese a ello, la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicométrica tradicional.

A pesar de estos hallazgos, la relación entre IE y rendimiento académico son todavía discutibles. En este sentido, Mavroveli, Petrides, Sangareau y Furnham (2009) y Petrides (2011) indican que algunos autores (e.g., Parker et al, 2004) encontraron correlaciones modestas, tanto en la muestras de alumnos de secundaria como en muestras universitarias, entre IE rasgo y el rendimiento académico. También informaron el aumento de la posibilidad de que el impacto de la IE rasgo pueda ser diferente en los distintos niveles educativos.

Del mismo modo, Barchard (2003, p. 841), subraya que hasta el año 2003 sólo tres estudios, utilizando medidas de autoinforme, examinaron la validez predictiva de la IE en sí y, además ninguno de estos estudios fueron capaces de determinar si la IE podía predecir el éxito académico cuando las diferencias en la capacidad intelectual o de la personalidad se habían controlado.

Por el contrario, en lo que se refiere a la relación entre las habilidades cognitivas, la IE rasgo y el rendimiento académico, Gumora y Arsenio (2002) destacan que, algunos aspectos de la IE contribuyen al rendimiento escolar más allá de la contribución de la capacidad cognitiva (Rodeiro Vidal et al., 2009). Como podemos observar estos resultados de esta investigación son opuestos a los de Barchard (2003) que indican que las medidas de la IE fueron incapaces de agregar validez predictiva significativa en relación al rendimiento académico por encima de la contribución de las variables cognitivas (Vidal Rodeiro, Bell, y Emery, 2009).

Se ha encontrado en muestras de estudiantes universitarios que controlando algunas habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo (Barchard, 2000). Además una alta puntuación en IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año (Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998)

Algunos resultados demuestran que existen relaciones positivas entre variables del rendimiento académico y tres de las cuatro escalas del MSCEIT (excepto percepción emocional), así como, con la puntuación total y con la subescala *autoeficacia* del CIE (Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004). Otras investigaciones encuentran correlaciones positivas entre IE y algunos indicadores del rendimiento académico incluso cuando se mantuvo constante el efecto del CI (Pérez y Castejón, 2006).

Por último, y con respecto a la *adaptación socioescolar* podemos destacar las siguientes investigaciones. Alta IE de los alumnos se relacionó con menos comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas prosociales (Rubin, 1999). Además una puntuación alta en IE y mejor ajuste psicológico se asociar menor consumo de tabaco y alcohol (Maldonado y Extremera, 2000). También una alta IE se asoció con un menor consumo de tabaco y menos consumo de alcohol en última semana (Trinidad y Johnson, 2002). En varones, alta IE se relacionó con una menor tendencia al consumo de drogas ilegales, consumo de alcohol, mayor número de peleas relaciones negativas con los amigos (Bracket, Mayer y Warner, 2004). La IE manifiesta capacidad predictiva en la adaptación socioescolar (Guil, Gil-Olarte, Mestre Navas y Vázquez, 2006). Otros estudios concluyen que existe cierta relación entre la madurez para la carrera y la inteligencia emocional rasgo (Vila y Pérez-González, 2007). Las puntuaciones en IE como rasgo se relacionaron positivamente con el comportamiento prosocial (Mavroveli, Petrides, Sangareau y Furnham, 2009). Los adolescentes con mayor puntuación en inteligencia emocional rasgo tenían menos inclinación a hacerse daño deliberadamente. Esta relación estaba mediada por la elección de estrategias de afrontamiento (Mikolajczak, Petrides y Hurry, 2009).

Así mismo, Mavroveli, Petrides, Sangareau y Furnham (2009) encontraron que las puntuaciones en IE como rasgo se relacionaron positivamente con el comportamiento prosocial. Además, señalaron que las puntuaciones en IE como rasgo no estaban relacionadas con el cociente intelectual (matrices de Raven) y el rendimiento académico.

En este sentido, Mikolajczak, Petrides y Hurry (2009) obtuvieron unos resultados muy interesantes, los adolescentes con mayor puntuación en inteligencia emocional rasgo tenían menos inclinación a hacerse daño deliberadamente y añaden que esta relación estaba mediada por la elección de estrategias de afrontamiento.

De forma resumida, presentamos en el cuadro 1.19. algunas de las investigaciones más importantes sobre IE realizadas en el contexto educativo. En este resumen recogemos los autores, los instrumentos utilizados diferenciando entre medidas de IE capacidad e IE rasgo de personalidad, así como, algunas de las conclusiones, bajo nuestro criterio, más interesantes.

Cuadro 1.19. Resumen de algunas de las investigaciones sobre IE en el ámbito educativo (Adaptado de Fernández Berrocal et al, 2003)

ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	AUTORES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	MUESTRA	RESULTADOS
AJUSTE PSICOSOCIAL	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Medida de autoinforme: <i>Schutte Scale</i>	Estudiantes adolescentes australianos	Los alumnos con alta IE presentaban mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional.
	Ciarrochi, Chan y Caput (2000)	Medida de capacidad: MEIS	Estudiantes universitarios australianos.	Alta IE se relacionó con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de las relaciones sociales.
	Fernández-Berrocal, Alcalde y Ramos (1999)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale (TMMS)</i>	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Los alumnos depresivos presentaban bajas puntuaciones en IE (baja claridad y reparación emocional), mayor ansiedad y pensamientos rumiativos. Mayor IE en mujeres que en varones.
	Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale (TMMS)</i>	Estudiantes universitarios americanos	Alta IE se relacionó con menos síntomas físicos, niveles más bajo de ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, menos afrontamiento pasivo y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo, menores niveles de rumiación y percepción de estresarse como menos amenazantes.
	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale (TMMS)</i>	Estudiantes universitarios americanos	Alta IE (claridad) se asoció con una recuperación más rápida y eficaz ante una emoción estresante inducida experimentalmente
	Lopes, Salovey y Straus (2003)	Medida de capacidad: (MSCEIT)	Estudiantes universitarios americanos	Alta IE se relacionó con relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos.
	Ciarrochi, Deane y Anderson (2002)	Medida de autoinforme: <i>Schutte Scale</i>	Estudiantes universitarios australianos	Alta IE se relacionó con respuestas al estrés con menos ideaciones suicidas y menos síntomas de depresión y desesperanza.
	Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011)	Medida de capacidad: Percepción emocional	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	Los resultados de los análisis de correlación y regresión mostraron cómo los adolescentes con una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás informaron de mejores relaciones sociales con iguales y padres, menor tensión en sus relaciones

				sociales, así como de un mayor nivel de confianza y competencia percibida. Además, estos resultados se mantuvieron tras controlar los efectos de la edad, el sexo y la personalidad
	Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal (2012)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	Los resultados sugieren que la inteligencia emocional percibida es un predictor estable de ajuste psicosocial en los adolescentes y además puede utilizarse para realizar intervenciones preventivas. Altas puntuaciones en atención emocional y puntuaciones bajas en claridad y reparación emocional indican dificultades en el ajuste psicológico, en concreto, aumento de la ansiedad, la depresión y el estrés social. Los factores de atención y reparación emocional predijeron significativamente el bienestar psicológico de los adolescentes.
	Inglés et al., 2014	Medida de autoinforme: Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Adolescent Short Form (TEIQue- ASF). Aggression Questionnaire Short version (AQ-S)	Estudiantes españoles de Educación Secundaria 12-17 años	Los resultados indicaron que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional rasgo que sus iguales con puntuaciones bajas en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira. Este patrón de resultados fue el mismo tanto para la muestra total como para chicos, chicas y los grupos de edad de 12-14 años y 15-17 años. Además, en la mayoría de los casos se hallaron tamaños del efecto grandes apoyando la relevancia empírica de estas diferencias.
	Ferreira, Simoes, Gaspar, Ramiro y Alves (2011)	Medida de autoinforme: Social and Emotional Competence (California Health Kids Survey-CHKS, 2000) Cuestionario sobre consumo de drogas.	Estudiantes portugueses de octavo, noveno y décimo de Educación secundaria.	Los chicos manifiestan que consumen más drogas que las chicas. Las chicas presentan puntuaciones más elevadas en CSE. Existen correlaciones positivas entre consumo de drogas y bajas puntuaciones en CSE. Existen correlaciones positivas entre consumo de tabaco y puntuaciones altas en empatía, cooperación y habilidades comunicativas.

	Rey, Extremera y Pena (2011)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<p>Las dimensiones emocionales, especialmente claridad y reparación emocional, mostraron una asociación positiva con la satisfacción vital.</p> <p>La Autoestima también correlacionó significativa y positivamente con los niveles de satisfacción vital de los adolescentes.</p> <p>Además claridad y reparación emocional tenían un efecto directo pero también un vínculo indirecto (vía autoestima) con la satisfacción vital de los adolescentes</p>
	Pena, Extremera y Rey (2011)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<p>Los resultados evidenciaron el valor predictivo e incremental de la IEP en relación a la resolución de problemas sociales controlando las variables demográficas (sexo y edad).</p> <p>Los resultados mostraron que las mujeres emplean en mayor medida estrategias basadas en la Orientación Negativa al Problema, mientras que los varones se caracterizan por una mayor Orientación Positiva al Problema, un estilo más impulsivo a la hora de resolver conflictos, recurriendo en mayor medida a un estilo de evitación que las mujeres.</p> <p>Las estudiantes informaban mayores niveles de atención a sus emociones y claridad emocional que sus compañeros varones; en cambio éstos informaban tener una mayor capacidad para reparar sus estados emocionales negativos en situaciones de malestar.</p>
	Rey y Extremera (2012)	Medida de autoinforme: <i>Trait-Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<p>Los resultados mostraron que las dimensiones del IEP, en concreto, Claridad y Reparación se asociaron positivamente con mayores niveles de felicidad subjetiva.</p> <p>Además, la dimensión de Reparación emocional, se asocia positivamente a un mayor uso de acciones distractoras entre los adolescentes.</p>
	Mavroveli, Petrides, Rieffe y Bakker (2007)	Medida de autoinforme: Trait Emotional Intelligence	Estudiantes adolescentes holandeses	<p>Altas puntuaciones en IE rasgo tienden a autoinformar menos síntomas depresivos y dolor físico.</p>

		Questionnaire—Adolescent Short Form (TEIQue- ASF).		Altas puntuaciones de IE rasgo se relacionan positivamente con la determinadas conductas prosociales y la puesta en práctica de diferentes habilidades sociales y, además ,estos sujetos son percibidos como personas más cooperativas por el resto de los compañeros del aula.
	Frederickson, Petrides y Simmonds (2012)	Medida de autoinforme: Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Adolescent Short Form (TEIQue- ASF).	Estudiantes preadolescentes ingleses	Existe relación entre IE rasgo y competencia socioemocional en la adolescencia temprana. Bajas puntuaciones en IE rasgo se relacionan con niveles más altos de autopercepción de síntomas psicopatológicos.
	Burrus,Betancourt, Holtzman, Minsky, MacCann y Roberts (2012)	Medida de capacidad: Situational Test of Emotion Management (STEM).	Estudiantes universitarios americanos	Altas puntuaciones en IE capacidad se relacionan con altos índices de bienestar subjetivo.
	Davis y Humphrey (2012)	Medida de autoinforme: Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Adolescent Short Form (TEIQue- ASF). Medida de capacidad: The Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version: Research Edition (MSCEIT-YVR; Mayer, Salovey, y Caruso, in press)	Estudiantes adolescentes ingleses	IE capacidad influye en la Salud Mental a través de la selección efectiva de estrategias de afrontamiento. IE rasgo aumenta la autopercepción de los beneficios de la utilización de estrategias activas de afrontamiento y minimiza los efectos negativos de la utilización de estrategias de afrontamiento pasivo.
	Nelis,Kotsou, Quidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis y Mikolajczak (2011)	Medida de autoinforme: Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Situational Test of Emotional Understanding (STEU; MacCann &Roberts, 2008)	Estudiantes belgas de pregrado	Tras la aplicación del programa de entrenamiento hubo aumento significativo en la extroversión y simpatía, así como una disminución en neuroticismo.
	Prieto et al., (2005)	Medida de autoinforme : <i>Emotional Quotient Inventory</i> (EQ-I; Bar-On, 1997a, 1997b)	Estudiantes españoles de Educación primaria y Secundaria.	Los alumnos con altas habilidades lograron puntuaciones más altas en todas las dimensiones de la IE, en comparación con sus compañeros de habilidades medias,

				excepto en manejo de estrés.
	Prieto et al., (2008)	Medida de autoinforme : <i>Emotional Quotient Inventory</i> (EQ-I; Bar-On, 1997a, 1997b)	Estudiantes españoles e ingleses de Educación primaria.	Las alumnas obtuvieron puntuaciones más elevadas en todas las dimensiones de la IE que los alumnos. Las alumnas no superdotadas inglesas obtuvieron puntuaciones más elevadas que todos los demás en manejo del estrés.
RENDIMIENTO ACADÉMICO	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos ()	Medida de autoinforme: <i>Trait-Meta- Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a pensamientos intrusivos; justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.
	Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998)	Medida de autoinforme: EI <i>Schutte Scale</i>	Estudiantes universitarios australianos	Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.
	Barchard (2000)	Medida de capacidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	Controlado habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.
	Mestre, Guil y Gil-Olarte, (2004)	Medida de capacidad: MSCEIT Medida de autoinforme: CIE	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Encontraron relaciones positivas entre variables del rendimiento académico y tres de las cuatro escalas del MSCEIT (excepto percepción emocional), así como, con la puntuación total y con la subescala <i>autoeficacia</i> del CIE.
	Cătălina Stănescu y Mohorea (2012)	The College Academic Self-Efficacy Scale (Owen y Froman, 1988) Medida de autoinforme Schutte Emotional Intelligence Scale (Schutte et al., 1998)	Estudiantes universitarios rumanos	Existe una asociación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia académica. Los estudiantes con alta autoeficacia académica se perciben a sí mismos con altos niveles de inteligencia emocional rasgo. No se demuestra asociación entre emocional de inteligencia y rendimiento académico
	Ferragut y Fierro (2012)	Medida de autoinforme (TMMS-24) Escala Eudemon de Bienestar Personal (EBP)	Estudiantes españoles de 5º y 6º de Primaria	Se han encontrado correlaciones significativas entre el Bienestar Personal evaluado a través de la Escala Eudemon (EBP) de Fierro (2006a) y los componentes de Inteligencia Emocional de Claridad y Reparación. Además concluyen que la Inteligencia Emocional no parece relacionarse con estas variables académicas, únicamente la capacidad de comprensión de los estados

				emocionales (Claridad) se relaciona de manera positiva con la Actitud en clase.
Lyons y Schneider (2005)	Medida de capacidad MSCEIT V2.0 Valoraciones cognitivas de la tarea a afrontar.	Estudiantes de psicología norteamericanos		Entre otros podemos destacar: La escala de Comprensión emocional mostraba correlaciones significativas con las respuestas de matemáticas más precisas, y la elaboración de un discurso más eficaz y con mejores contenidos. Para las mujeres, la Comprensión emocional se relaciona con cometer menos errores durante la tarea de matemáticas.
MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts, (2011).	Medida de capacidad STEM-Y; MacCann et al., 2010) Coping with School Situations – Youth Form. Rendimiento académico	Estudiantes estadounidenses de secundaria		Los estudiantes con los niveles más altos de gestión emocional tienden a obtener mayores niveles de logro académico.
Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006)	Medida de capacidad: MSCEIT	Estudiantes adolescentes españoles de ESO		Existen correlaciones positivas entre las puntuaciones del MSCEIT y calificaciones académicas incluso después de controlar factores de personalidad e Inteligencia.
Petrides Frederickson y Furnham.(2004)	Medida de autoinforme Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) Eysenck Personality Questionnaire—Revised (EPQ-R; Eysenck, Eysenck, y Barrett, 1985) VerbalReasoning Test (VRT) Key Stage 3 Assessment (KS3) results General Certificate of Secondary Education (GCSE) A–C marks	Alumnos británicos de educación seundaria		
Qualter ,.Gardner , Pope, Hutchinson, yWhiteley.	Medida de autoinforme Bar-On EQ-i:Yv (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000) Medida de capacidad	Estudiantes británicos adolescentes de Educación secundaria		Los resultados mostraron que la capacidad cognitiva era, con mucho, el mayor predictor del rendimiento académico. El estudio muestra evidencia de que la IE predice el

		<p>The MSCEIT-Yv</p> <p>Revised Junior Eysenck Personality Questionnaire: Short-Form (JEPQR-S; Corulla, 1990)</p> <p>The CAT (Cognitive Ability Test)</p> <p>Rendimiento académico</p>		rendimiento académico.
	Ferrando et al., 2010	<p>Medida de autoinforme Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Adolescents Short Form (TEIQue-ASF);</p> <p>(b) Children’s Personality Questionnaire (CPQ; Form A, Part A);</p> <p>(c) IQ test TIDI-2;</p> <p>(d) Adaptation Questionnaire (CAI-1); (e) Rendimiento académico.</p>	<p>Los participantes estaban en los dos últimos cursos de la educación primaria, con una edad media de 11,53 años (DE = 0.50).</p>	<p>Existe una correlación positiva entre las puntuaciones del TEIQue-ASF y el rendimiento académico.</p> <p>El TEIQue-ASF mostró evidencias de validez incremental para predecir el rendimiento académico general, después de controlar las características de inteligencia, personalidad y autoconcepto.</p>
	Pérez y Castejón (2006)	<p>Medida de autoinforme: EI <i>Schutte Scale</i></p> <p><i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)</p>	Estudiantes universitarios españoles	Encuentran correlaciones positivas entre IE y algunos indicadores del rendimiento académico incluso cuando se mantuvo constante el efecto del CI.
ADAPTACIÓN SOCIOESCOLAR	Rubin (1999)	Medida de capacidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	Alta IE de los alumnos se relacionó con menos comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas prosociales.
	Extremera y Fernández-Berrocal (2004)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.

Trinidad y Johnson (2002)	Medida de capacidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	Alta IE se asoció con menor consumo de en los últimos 30 días, menor consumo de tabaco y menos consumo de alcohol en última semana.
Brackett, Mayer y Warner (2004)	Medida de capacidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	En varones, alta IE se relacionó con una tendencia al consumo de drogas ilegales, consumo de alcohol, mayor número de peleas relaciones negativas con los amigos.
Maldonado y Extremera (2000)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociar menor consumo de tabaco y alcohol.
Guil, Gil-Olarte, Mestre Navas y Vázquez, 2006	Medida de capacidad: MSCEIT	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	La IE manifiesta capacidad predictiva en la adaptación socioescolar.
Vila y Pérez-González, (2007)	Medida de Autoinforme: <i>Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS)</i>	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Cierta relación entre la madurez para la carrera y la inteligencia emocional rasgo
Mavroveli, Petrides, Sangareau y Furnham (2009)	Medida de Autoinforme: Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form (TEIQue-CF)	Estudiantes Ingleses de Educación primaria	Las puntuaciones en IE como rasgo se relacionaron positivamente con el comportamiento prosocial. Las puntuaciones en IE como rasgo no estaban relacionadas con el cociente intelectual (matrices de Raven) y el rendimiento académico.
Petrides, Sangareau ,Furnham y Frederickson (2006)	Medida de autoinforme: Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Adolescent Short Form (TEIQue- ASF).	Estudiantes Ingleses de Educación primaria	Altas puntuaciones en IE rasgo se asociaron positivamente con el comportamiento prosocial y negativamente asociados con el comportamiento antisocial.
Mikolajczak, Petrides y Hurry (2009)	Medida de autoinforme: Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Adolescent Short Form (TEIQue- ASF).	Estudiantes Ingleses de Bachillerato	Los adolescentes con mayor puntuación en inteligencia emocional rasgo tenían menos inclinación a hacerse daño deliberadamente. Esta relación estaba mediada por la elección de estrategias de afrontamiento.

1.4. ¿Cómo trabajar la educación emocional en contextos educativos?

Es necesario aclarar que existen tres contextos de intervención de la educación socioemocional claramente diferenciados: el educativo, el sociocomunitario y el de las organizaciones o empresarial.

Siguiendo a Bisquerra (2001), la distinción de los contextos de intervención para la educación emocional se determina en función del proceso evolutivo del individuo a orientar. Desde sus primeros años hasta finalizar su etapa académica, el destinatario de la orientación se encuentra incorporado al sistema educativo formal donde es atendido como alumno (contexto educativo). Los agentes que llevarán a cabo este tipo de intervención serán los tutores, el profesorado en general, los alumnos y las familias. A continuación, sigue una fase de transición, en la que la persona recibe la ayuda como ciudadana a través de los medios comunitarios (contexto sociocomunitario). Los agentes en este contexto pueden ser, animadores socioculturales, educadores sociales, trabajadores sociales, médicos y enfermeros o terapeutas ocupacionales. Posteriormente, si pertenece como empleada a una organización empresarial, podrá requerir ayuda para su desarrollo profesional y personal (contexto empresarial). Los agentes en este contexto pueden ser técnicos en recursos humanos o *coaches*.

Desde el punto de vista evolutivo los contextos no son categorías excluyentes, es decir, el individuo puede recibir orientación simultáneamente de los tres tipos de contextos.

Asimismo debemos señalar que en nuestro trabajo de investigación, nos vamos a centrar prioritariamente en el contexto educativo formal y, por ende, los agentes que llevarán a la práctica la educación socioemocional son los anteriormente citados, las técnicas y materiales para desarrollarla están circunscritos al ámbito escolar.

Por otra parte, según Álvarez (2001, p. 52) “las estrategias de intervención se refieren fundamentalmente al cómo de la educación socioemocional. Es decir a los procedimientos para llevarla a la práctica”. Bisquerra (2012, p. 18) señala que el *cómo* de la educación emocional también se refiere a los modelos básicos de intervención que los define como estrategias para conseguir unos resultados propuestos.

En este orden de ideas, entendemos por modelo el “diseño para conceptualizar la naturaleza de una actividad psicopedagógica” (Repetto, 2002, p. 223).

Según Sanchiz (2008, pp. 85-86) no es tarea baladí llegar a una clasificación consensuada de los modelos de intervención psicopedagógica, si bien, se han hecho intentos desde criterios diversos (e.g., objetivos). Algunos de los autores, en nuestro contexto nacional, que han realizado algunas clasificaciones son Álvarez Rojo (1994), Rodríguez Moreno (1995), Monereo (1996), Sobrado (1998), Bisquerra (1998), Vélaz de Medrano (1998), Sanz (2001), Santana (2003). En el cuadro 1. 20. recogemos un resumen de las clasificaciones, más importantes.

Cuadro 1.20. Clasificación de los modelos de orientación. Adaptado de Sanchiz (2008, p.86).

Autor	Clasificación de los modelos
Álvarez González (1991)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo de servicios. 2. Modelo de servicios pero, actuando por programas. 3. Modelo de programas.
Bisquerra (1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo clínico. 2. Modelo de programas. 3. Modelo de consulta.
Rodríguez Espinar et al., (1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo de intervención directa individual (Modelo de counseling) 2. Modelo de intervención directa grupal (Modelo de servicios, de programas y de reforma). 3. Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (Modelo de consulta). 4. Modelo de intervención a través de medios tecnológicos.
Sobrado (1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo clínico o counseling: intervención individual mediante relación personal. 2. Modelo de programas y de servicios: intervenciones grupales. 3. Modelo de consulta: intervención indirecta, individual o grupal 4. Intervención de autoayuda a través de procedimientos tecnológicos.
Repetto (1995)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo de consejo (counseling). 2. Modelo de servicios. 3. Modelo de programas. 4. Modelo de consulta. 5. Modelo tecnológico.

Según Bisquerra (2012, p.19) en la práctica realmente se distinguen tres modelos de intervención psicopedagógica, fundamentalmente:

- El modelo clínico (también se le conoce como modelo de counseling o relación de ayuda) se interesa por la atención individualizada y, parte de la idea de que el foco de atención del asesoramiento se debe centrar en la persona y no en el problema. La técnica fundamental es la entrevista personal.
- El modelo de programas pone el énfasis en la prevención y desarrollo, y en el desarrollo integral de las personas.
- El modelo de consulta que se puede definir como “la relación entre dos profesionales generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor, familia” que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar/asesorar a una tercera persona o institución. Ésta puede ser un alumno, un servicio, una empresa, etc. Dos pueden ser los objetivos de las funciones de consulta (Bisquerra y Álvarez, 1996, p. 331) recogido por Sanchiz (2008, p. 96): a) la función de consulta como actividad profesional de ayuda a los diferentes agentes y a la propia institución u organización; b) la función de consulta como una estrategia de intervención y formación.

Según Bisquerra (2000) y Álvarez (2001), la estrategia de intervención psicopedagógica más recomendada para llevar a cabo la educación emocional en los centros educativos es el modelo de intervención por programas, pero debe ser complementado con el modelo de consulta, ya que, es imprescindible tener presente en la puesta en marcha de iniciativas que fomenten la educación socioemocional, la intervención indirecta sobre todos los agentes educativos, en especial sobre los profesores y los padres, sin olvidar la consulta a la institución educativa como tal. Destacando, principalmente la consulta colaborativa o asesoramiento colaborativo, como marco de referencia esencial (Bisquerra, 2012, p. 19). En este sentido, consultor y consultante asumen una responsabilidad compartida en todos los aspectos del proceso de consulta.

En España, Álvarez (2001, pp. 52-53) resume diversas estrategias de intervención que pueden aplicarse según las circunstancias del centro educativo, de la normativa vigente y del contexto socioeducativo. Son las siguientes:

- *Orientación ocasional*: se trata de iniciativas puntuales sobre contenidos de la educación emocional de un profesor en su clase, puede ser en la tutoría o en la materia que imparte.
- *Programas en paralelo*: consiste en actividades en paralelo al margen del horario lectivo, en muchas ocasiones voluntarios con la consiguiente dificultad de asistencia del alumnado.
- *Asignaturas optativas*: Consiste en la oferta del centro de materias optativas sobre temas relacionados con la educación emocional. Destacamos en este sentido, las iniciativas llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de Canarias con la inclusión en su currículo de la materia Educación Emocional y para la Creatividad¹⁴. Esta materia tiene como principal finalidad dotar a los niños y las niñas de Educación Primaria de herramientas pedagógicas, que le permitan aprender mejor, ser mejor ciudadano y más feliz, en definitiva, el desarrollo del bienestar personal y social.
- *Créditos de síntesis*: se refiere a materias que se realizan durante un breve periodo de tiempo y con un carácter interdisciplinar. La ventaja de esta estrategia es que estas materias suelen ser obligatorias.
- *Acción tutorial*: organizado en torno al Plan de Acción Tutorial (PAT) o en otras Comunidades autónomas¹⁵ sobre el Plan de Orientación del centro educativo o en palabras de Vallés y Vallés (2000) formando parte de un Proyecto global de Intervención Psicopedagógica. La ventaja fundamental es que estas actuaciones se dirigen a todo el alumnado, y es dirigida por los profesores-tutores.
- *Integración o infusión curricular*: se trata de que un profesor en su materia pueda integrar de forma transversal los contenidos de la educación socioemocional. Destacamos en este sentido, iniciativas desarrolladas en la

¹⁴ Informe técnico a petición del consejo escolar de Canarias sobre la propuesta de la materia "EDUCACIÓN EMOCIONAL Y PARA LA CREATIVIDAD". Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Gobierno de Canarias (2014).

¹⁵ Por ejemplo en Castilla La Mancha.

Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha con la inclusión de la novena competencia básica: la competencia emocional.

- *Sistemas de programas integrados (SPI)*: consiste en interrelacionar programas diversos que se están llevando a cabo en el centro, para conectarlos con el carácter socioemocional de todos ellos.
- *Como área integrante de un programa de diversificación curricular* (Vallés y Vallés, 2000, p. 396): se trata de incluir al configurar las áreas del programa de diversificación curricular la educación emocional en el mismo, dada la autonomía que tienen los centros educativos para ofertar materias optativas en este tipo de programas.

Numerosos estudios han puesto de manifiesto la conveniencia de utilizar el modelo de intervención psicopedagógica por programas en el contexto educativo porque, desde sus planteamientos, es posible asumir los principios de prevención, desarrollo e intervención social y proporcionar un carácter educativo y social a la intervención psicopedagógica.

Desde nuestro punto de vista, el modelo de intervención por programas es muy positivo para los centros educativos porque facilita la implicación y participación de todos los agentes de la comunidad educativa, porque supone una actividad planificada, la cual debe encontrar su fundamento en las teorías previamente desarrolladas con la finalidad de dar respuesta a unas necesidades previamente detectadas. A pesar de estos beneficios, y en consonancia con las aportaciones de Taylor y Dymnicki (2007, pp. 228-229)) recogidas por Pérez González (2010, p. 393) en las que opinan que “los investigadores han ofrecido poco información sobre cómo a) incorporar intervenciones de aprendizaje socioemocional mediante la infusión curricular; b) incluir prácticas de aprendizaje socioemocional fuera de las lecciones del aula; c) fortalecer el aprendizaje socioemocional mediante la cooperación de padres y profesores; o d) crear oportunidades para que los estudiantes aprendan a través de experiencias auténticas”

1.5. Técnicas para trabajar la educación emocional en educación secundaria.

Bisquerra (2012, p.95) expone que la práctica de la educación emocional puede adoptar múltiples formas e insiste en destacar que la mejor forma sea probablemente sea a través del modelo de programas. En este sentido, muchos autores comparten la idea

que la metodología para el desarrollo de las CSE y de la IE debe ser eminentemente práctica y atractiva para el alumnado. Bisquerra (2009, p. 166) opina que “la exposición teórica puede reducirse al mínimo; sobre todo en los niveles inferiores. Ejemplos de dinámicas que se pueden utilizar son introspección, relajación, modelado, dinámicas de grupo (*role playing*, grupos de discusión, dramatización, etc.), etc”. A pesar de esta idea consensuada entre los investigadores acerca de la metodología principalmente práctica de la educación socioemocional, Vallés y Vallés (2003, p.271) afirma que es necesario que los investigadores ofrezcan orientaciones acerca de qué procedimientos metodológicos son más eficaces en comparación con otros.

En esa línea, varios autores (Colwell y Hart, 2006; Coppock, 2007; Figueroa, 2008; Richardson, 2009) han planteado numerosas formas de favorecer la educación socioemocional. Señalan, por ejemplo, la estructuración de ambientes en el aula, la inclusión de familia y comunidad, el trabajo con juegos rítmicos y canciones, grupos temáticos, círculos de tiempo, entre otros.

Vallés y Vallés (2003, pp. 272-274) realiza un rastreo por las opciones metodológicas de los diversos programas tanto de IE como de CSE y concluye que existen tres modos fundamentales para llevar a la práctica la educación emocional:

- a) Mediante la exposición directa en las interacciones diarias que se producen en los diferentes ámbitos: escolar, familiar, social, etc. Es el denominado aprendizaje incidental, es decir, que no está planificado, sin embargo, a través del modelado los sujetos aprenden de los modelos el modo en el que se afrontan las situaciones sociales.
- b) La enseñanza y el entrenamiento sistematizado insertados en programas educativos estructurados y/o currículos específicos. En este orden de ideas, Extremera y Fernández-Berrocal (2002) afirman que “la enseñanza de respuestas emocionales inteligentes depende de forma prioritaria de la práctica y el entrenamiento”
- c) El aprovechamiento de las oportunidades generadas por el entorno inmediato del sujeto, ya sea, en el ámbito familiar o social.

Más concretamente en el contexto escolar las técnicas que pueden utilizarse para desarrollar en el aula para fomentar la educación emocional según Vallés y Vallés (2003) son las siguientes:

A. Con carácter general.

- Debate en grupo de escenas-situaciones. Puesta en común.
- Trabajo individual. Elaboración de fichas.
- “Lluvia de ideas”.
- Análisis de anuncios publicitarios.
- Elaboración de trabajos sobre la sexualidad.
- Identificación de emociones y formas de respuestas de cada una de ellas.
- Escribir narraciones.
- Lectura comprensiva de textos de contenido ético y moral.
- Confeccionar murales.
- Presentación de historias.
- Reflexión individual.
- Discusión en grupo.
- Psicodrama y ejemplificación.
- Realización de compromisos.
- Juegos de comunicación de emociones e información íntima.
- Análisis y reflexión de problemas reales. Debate moral.
- Dramatizaciones con retroinformación con situaciones cotidianas, escolares, familiares y de grupo (*role-play* o ensayo de conducta).
- Reforzamiento de los comportamientos emocionales hábiles.
- Formación de padres.
- Autorreflexión.
- Uso de habilidades artísticas y gráficas como el dibujo y la pintura, el teatro y la música.

B. Con carácter específico.

- Para la autoconsciencia emocional; (e.g., contar experiencias o cuentos, habla positiva, escuchar problemas y proponer soluciones, dramatizar un cuento, dramatización de títeres o juegos)
- Para la autorregulación de las emociones; (e.g., tareas gráfico-visuales de identificación de estados de ánimo, ayudar a verbalizar las emociones o relajación muscular segmentaria).
- Para la empatía; (e.g. Técnica de la silla vacía o la mediación).

- El denominado “Paquete clásico de entrenamiento” constituido por las siguientes técnicas; las instrucciones, *role-play*, retroalimentación, modelado, refuerzo positivo, guía física y tareas para casa.
- Técnicas de aprendizaje cooperativo.

En este orden de ideas, nos parece necesario resaltar algunas de estas técnicas por su interés y aplicabilidad en la práctica educativa, especialmente en la Educación Secundaria, entre ellas destacamos:

- *Las dramatizaciones, escenificaciones o role-playing*: consiste en hacer que uno o más alumnos representen una situación real según los papeles que con anterioridad se han asignado. De esta forma los participantes pueden analizar sus comportamientos y los de sus compañeros ayudándoles a adquirir, desarrollar y/o inhibir competencias. Ayuda a los alumnos a comprender estas situaciones reales que por no vividas se habían considerado como inexplicables. Tiene sentido esta técnica cuando se pretende que los alumnos comparen las consecuencias de distintos comportamientos, cuando se quiere comprobar que de distintas formas de interacción se obtienen diferentes resultados o que un mismo problema puede tener varias soluciones.
- *Pequeños grupos de debate y discusión*: la principal característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo. Puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés. El objetivo del grupo de discusión es provocar la apertura de los participantes. De esa manera, se logra una especie de retroalimentación entre los distintos sujetos que son parte del grupo de discusión o debate.
- *La utilización del cine*. Gutiérrez, Pereira, y Valero, (2006) opinan que el cine, por su poder de comunicación y de información, por ser un importante agente de conocimiento social y de transmisión de valores, puede entenderse como una herramienta válida para trabajar en la escuela. El análisis de secuencias cinematográficas, favorece la educación de la alfabetización audiovisual y emocional. Se propician ambientes que fomentan la comunicación y la empatía,

la libertad de expresión y el respeto de las personas así como los modos de comportamiento adaptativos.

García-Amílburu y Ruiz-Corbella (2005) resaltan la importancia de realizar la selección de películas que se utilice para la educación emocional requiere conocimientos adecuados y prudencia.

García-Amílburu y Ruiz-Corbella (2005) facilitan unos consejos para elegir adecuadamente las películas para trabajar la educación emocional. Podemos destacar, entre otros: a) recordar las historias que han tenido un influjo positivo en uno mismo, porque hay bastantes posibilidades de que también sean beneficiosas para otras personas; b) distinguir las narrativas en las que se trata sobre temas, de las que tratan sobre actitudes humanas, y seleccionar estas últimas, porque las narrativas más adecuadas para educar se centran en las personas más que en los problemas; c) buscar historias que abran nuevas posibilidades y espoleen la imaginación, para facilitar que los espectadores se impliquen en ellas; d) desechar las historias exclusivamente moralizantes: es fundamental que las películas y narraciones sean interesantes, y no sólo que tengan mensaje. De la Torre (2000, p.565) comenta que “son innumerables las películas que pueden servir para analizar los estados emocionales, compartir puntos de vista, analizar los propios sentimientos y, sensibilizarse en relación al potencial creativo que subsiste en todo estado emocional fuerte”(véase en este sentido el cuadro 1.21).

Cuadro 1.21. Algunos ejemplos de películas que pueden ser utilizadas en educación socioemocional en función de las facetas de IE rasgo.

FACETAS DE LA IE RASGO	PELÍCULAS QUE PUEDEN SER UTILIZADAS (AÑO DE ESTRENO)
Adaptabilidad	La lista de Schindler (1993) El pianista (2002)
Asertividad	El show de Truman (1998) El indomable Will Hunting (1997)
Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás	Una mente maravillosa (2001) El Bola (2000)
Expresión emocional	Billy Elliot (2000) Seven (1995)
Gestión emocional de los demás	Cosas que nunca te dije (1996) Mi vida sin mí (2003)
Regulación emocional	Planta 4ª (2003) Gladiator (2000)
Baja impulsividad	Cadena Perpetua (1994) American History X (1998)
Habilidades de relación	Los chicos del coro (2004) La ola (2008)
Autoestima	Yo robot (2004) Cobardes (2008)
Automotivación	Planta 4ª (2003) En busca de la felicidad (2006)
Competencia social	Invictus (2009) Salvar al soldado Ryan (1998)
Manejo del estrés	La vida es bella (1998) El silencio de los corderos (1991)
Empatía rasgo	El club de los poetas muertos (1989) Avatar (2009)
Felicidad rasgo	Forrest Gump (1994) Los puentes de Madison (1995)
Optimismo rasgo	La vida es bella (1998) En busca de la felicidad (2006)

- *La utilización de la literatura.* Destacamos en este aspecto las aportaciones realizadas por Riquelme y Munita (2011) comentan que la lectura de literatura permite al lector “explorar mundos de ficción en los que se representan distintas realidades caracterizadas por una serie de interacciones sociales y, por ende, por procesos emocionales”. Añaden que apuestan por el texto literario, y particularmente la narrativa infantil, “como una plataforma para la interacción y la alfabetización emocional del niño lector/auditor, pues al considerar el mundo de ficción como una metarrepresentación del mundo real el texto nos permite nombrar y reconocer estados mentales de otros, pero que son atribuibles también a nuestra propia experiencia” (p. 272). También apuestan por la lectura de cuentos como otra forma de desarrollar prácticas de educación socioemocional; en su caso, Figueroa (2008) apunta a aquellos cuentos temáticos, en los cuales se “enseña” explícitamente una emoción que debe ser relatada al niño/a (emoción contenida en la historia, y representada direccionadamente en ella, por ejemplo: un cuento sobre la tristeza), e insisten en que la lectura de cuentos e historias “ayudaría, por tanto, a prevenir la agresividad a través de la empatía con personajes que, por los intrincados caminos de la ficción, nos enseñan a nombrar y a nombrarnos” (p.275). Como ejemplo de una experiencia práctica de la utilización de la literatura para la educación socioemocional puede consultarse Sánchez Doreste (2002, pp.377-393)¹⁶.
- *La utilización de las otras artes en general:* sin duda la música, las artes plásticas y visuales y las artes escénicas forman parte de nuestras vidas. La música, las artes plásticas y visuales nos ayudan a expresar y percibir emociones, también pensamientos e ideas. Bisquerra (2009, p. 173) expone que el arte tiene como finalidad fundamental, las emociones: expresarlas, comunicarlas, experimentarlas o compartirlas. En definitiva el arte puede propiciar en las personas respuestas emocionales ante la belleza. Según Bisquerra (2009, p. 175) el arte puede generar “experiencias positivas por medio

¹⁶ Fernández- Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

de la contemplación estética, como una forma de “conciencia emocional”, “regulación emocional” y factor de salutogénesis”¹⁷.

- La técnica del *torbellino de ideas*, “*Brainstorming*” o *tormenta de ideas*: es una técnica de trabajo grupal que facilita el surgimiento de nuevas ideas sobre un tema o problema determinado y además propicia la participación de todo el grupo. La lluvia de ideas es una técnica de grupo para generar ideas originales. En la actualidad, el torbellino de ideas es la técnica muy popular en la educación, por los múltiples beneficios que dicha actividad trae consigo, así como por su campo ilimitado de aplicación.

1.6. Materiales didácticos y curriculares para trabajar la educación emocional en el contexto educativo.

En primer lugar, nos parece interesante delimitar dos conceptos interrelacionados pero diferentes, los materiales curriculares y los materiales didácticos. Pere, Devís y Peiró (2008, pp. 184-185) afirman que “la adopción y difusión de la expresión ‘materiales curriculares’ en el contexto educativo español se produce con la implantación de la LOGSE en la década de 1990. Hasta entonces, la expresión equivalente más conocida era la de materiales didácticos. Estas dos expresiones provienen de tradiciones pedagógicas y contextos de procedencia distintos, llevando asociadas diferencias de significado y de orientación educativa e investigadora. Por una parte, la utilización de materiales curriculares está directamente vinculada con la tradición pedagógica anglosajona de la teoría del currículum, más preocupado por los fines y los contenidos de la enseñanza, es decir, el qué enseñar. Y, por otra, la utilización del término materiales didácticos es más propio de la tradición didáctica centroeuropea más orientada hacia los aspectos metodológicos. Sin embargo, con el tiempo, ambas tradiciones han ido ampliando su campo de estudio, la tradición curricular ha incorporado aspectos prácticos y la didáctica ha atendido aspectos relacionados con los contenidos que se desarrollan en la práctica”.

Estamos de acuerdo con Parcerisa (1996) cuando dice que “se entenderá por material curricular cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquellos,

¹⁷ Entre los trabajos sobre emoción y arte podemos destacar los de Hjort y Laver (1997) y Levison (1997), entre otros.

siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planificación y/o de desarrollo y/o de evaluación del currículum” (p.27).

A grandes rasgos, las características fundamentales que definen los materiales curriculares en un sentido amplio son las siguientes:

- a) Es cualquier instrumento u objeto que se usa en el contexto escolar;
- b) se utiliza con la intención de comunicar contenidos o de favorecer u orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- c) su uso se establece dentro de alguna práctica relacionada con el diseño, desarrollo, evaluación o justificación del currículum; y
- d) representa una conexión tangible con una determinada teoría curricular

En definitiva, los materiales curriculares son cualesquiera medios que se empleen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Según, Pere, Devís y Peiró (2008, p.189) “en gran medida, es a través del uso de los materiales curriculares donde se manifiesta, de una forma determinada, un modelo de enseñanza y un modo de concebir el currículum”. Creemos que los materiales curriculares no son de calidad per se y que depende del uso que se haga de ellos en la práctica educativa. De igual manera, pensamos que los materiales curriculares aunque son apoyo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje no deben sustituir, en ningún caso la labor docente, que debe ser creativa, adaptada a las características de los alumnos y eminentemente personal. Citando al profesor Gimeno (1991): “...no debe verse a los materiales como subsidiarios de los profesores y como amenazas que le restan protagonismo y profesionalidad, sino como recursos necesarios, antes que los mismos profesores, para la función culturalizadora de la enseñanza. El problema pedagógico es el de abrir el espectro de mediadores culturales y el de favorecer los usos pedagógicos más favorables para el desarrollo de los individuos, tanto el de los alumnos como el de los profesores” (p. 11).

Por tanto, en la práctica educativa, los materiales curriculares y didácticos representan el vehículo, los medios que permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje alcance sus objetivos, siempre y cuando, cumplan con determinadas características generales:

- a) sean motivadores para el alumnado y para el profesorado;

- b) sean flexibles y versátiles para la práctica educativa, es decir, deben estar condicionados por las situaciones de enseñanza-aprendizaje y por la interacción entre los alumnos y profesores que los utilizan e interpretan;
- c) tengan una fácil disponibilidad y accesibilidad pudiendo encontrarse impresos en papel, grabaciones audiovisuales, multimedia, etc.;
- d) favorezcan la atención a la diversidad de alumnos y también de profesores.

En este orden de ideas, recogemos en el cuadro 1.22. un resumen de algunos de los materiales didácticos y curriculares que, en nuestra opinión, pueden ayudar a los agentes de la educación socioemocional.

Este resumen que presentamos incluye información, en primer lugar, sobre los materiales teóricos, que a nuestro parecer, pueden ayudar a la práctica de la educación socioemocional, si bien compartimos la idea con Pérez-González (2010) que aún es limitado el número de obras de calidad publicadas que puedan guiar y orientar al profesorado con cierto rigor científico, este hecho supone que los educadores debemos ser críticos ante este tipo de materiales, por lo que, se necesita de una formación adecuada para resolver esta cuestión. En segundo lugar¹⁸, recogemos, a modo de ejemplo, algunos de los programas, especialmente realizados en España, que han sido publicados para ser desarrollados en las aulas en las diferentes etapas educativas y también para las familias. En tercer lugar, recogemos también algunas referencias sobre teorías de las emociones, formación del profesorado y materiales de divulgación. Por último aportamos, algunos enlaces a programas de disponibilidad gratuita en internet y algunas direcciones a páginas webs interesantes sobre educación socioemocional.

¹⁸ En el apartado 1.7 incluimos una relación de programas de IE y CSE más amplia.

Cuadro 1.22. Resumen de algunos de los materiales didácticos y curriculares que, en nuestra opinión, pueden ayudar a los agentes de la educación socioemocional.

CRITERIOS	MATERIALES CURRICULARES Y DIDÁCTICOS.
Aspectos teóricos de la educación socioemocional.	Goleman (1995, 1999); Marina (2005); Csikszentmihalyi (1997,1998); Bisquerra, (1998, 2002, 2008, 2011, 2012), Mathews, Zeidner y Roberts (2002); Vallés y Vallés (2003); Repetto (2002, 2003); Fernández-Berrocal y Ramos (2002); Mestre y Fernández-Berrocal (2007); Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004); Pérez-González, Cejudo y Benito (2014), entre otros.
Programas de educación socioemocional publicados en editoriales.	<p><i>Para la educación infantil</i> GROP (2009); López-Cassà (2003); Saphiro (1998), entre otros.</p> <p><i>Para la educación primaria</i> Benito-Moreno (2014); Carpena (2003); Greenberg y Kushé (1993); Renom (2003); Vallés-Arándiga (1999), entre otros</p> <p><i>Para la educación secundaria</i> Ruiz-Aranda et al., (2013); Pascual y Cuadrado, 2001; Güell-Barceló y Muñoz-Redom (2000, 2003); Redorta, Obiols y Bisquerra (2006), Gallego y Gallego (2006), entre otros.</p> <p><i>Para las familias</i> GROP (2009); Pearce (1995); Vallés-Arándiga (2000)</p>
Materiales sobre la teoría de las emociones	Fernández- Abascal et al., (1995, 1998); Fridja (1986); Ekman (2003); Harris (1992); Lazarus (1991); Le Doux (1996); Lewis y Haviland (1993, entre otros.
Materiales útiles para la formación del profesorado.	Agulló-Morera et al.,(2010); Bach y Darder (2002); Bisquerra (2009, 2011, 2012), Sastre y Moreno (2002); Segura y Arcas (2003); Zabala (2000); Álvarez (2001); Elias et al., (1997); Lynn (2001), entre otros.
Programas de acceso gratuito, disponibles en internet	<p>http://www.ugel05.edu.pe/MARCA%20PERU/6_18-6-2012_Actividades-inteligencia-emocional.pdf 50 actividades para desarrollar la inteligencia emocional. (Adele B. Lynn)</p> <p>http://www.cece.gva.es/eva/docs/innovacion/edemocas.pdf . Propuestas de actividades sobre IE para la tutoría en ESO. Generalitat Valenciana.</p> <p>http://e-ducativa.catedu.es/50008174/sitio/upload/Secundaria_1416_anios.pdf . Propuestas de actividades sobre IE para la tutoría en ESO (14-16 años). Diputación Foral de Guipuzkoa.</p> <p>http://e-ducativa.catedu.es/50008174/sitio/upload/Secundaria_1214_anios_1.pdf. Propuestas de actividades sobre IE para la tutoría en ESO (12-14 años). Diputación Foral de Guipuzkoa.</p>

	<p>http://jcpintoes.en.eresmas.com/cefireprimer.pdf. Programa de Educación Emocional para 1º y 2º ESO. Generalitat Valenciana.</p> <p>https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVfbnxaXZlcnNpZmljbGFzZXxneDo3MmFIN2I3M2NhZDQ2ZmI0. Programa de Educación Emocional para 3º y 4º ESO. Generalitat Valenciana.</p> <p>http://www.tresw.net/aulamadrid/Guias/Pdfs/GUIA10INTELIGENCIA%20EMOCIONAL-WEB.pdf. Inteligencia Emocional: el secreto para una familia feliz. Comunidad de Madrid.</p> <p>http://www.fundacionsanpatricio.com/downloads/ProyectoI3e2.pdf. Proyecto de Programa de IE. Fundación San Patricio.</p> <p>http://convivencia.files.wordpress.com/2011/10/decidetu_iiseadura186p.pdf. Programa de desarrollo de la competencia social. Decide Tú II. Tercer ciclo de Primaria.</p> <p>http://www.copsrioja.org/fileadmin/user_upload/pdf/Aulas_felices.pdf. Programa Aulas Felices. CPR “Juan de Lanuza” de Zaragoza.</p> <p>http://www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/2012/06/adjuntos_fichero_695712_f85eecff7d7e5afb.pdf. Programa de Educación emocional “Cultivando emociones” dirigido a alumnos de 3 a 8 años.</p> <p>http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/Ulises_monitor.pdf. Programa Ulises. Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional. Dirigido a alumnado entre 10 y 12 años. Asociación Deporte y Vida.</p> <p>http://www.educastur.es/media/publicaciones/apoyo/orientacion/2011_guia_PEDE.pdf. Guía del programa escolar de desarrollo emocional (PEDE). Dirigido a alumnado entre 8-12 años.</p> <p>http://www.psicopedagogiaeuskadi.org/attachments/201_libro_educar_emociones%20.pdf. Libro Educar las emociones. Mireya Vivas et al (2007).</p> <p>http://www.down21chile.cl/pdf/Educacion%20emocional%20para%20personas%20con%20sindrome%20de%20Down.pdf. Programa de Educación Emocional para personas con Síndrome de Down. Fundación de Síndrome de Down de Cantabria.</p> <p>http://www.eskolabakegune.euskadi.net/c/document_library/get_file?p_l_id=1806120&groupId=17984&folderId=1805463&name=D_LFE-42817.pdf. Propuestas de actividades sobre IE para la tutoría en Educación Primaria (10-12 años). Diputación Foral de Guipuzkoa.</p> <p>http://www.observatoriodelainfancia.mssi.gob.es/productos/pdf/programaGuiaDesarrolloCompetencias.pdf. Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Facultad y Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo</p>
<p>Sitios web que tratan temas sobre educación socioemocional.</p>	<p>http://www.casel.org/ http://www.eiconsortium.org/ http://www.eduemo.com/ http://emotional.intelligence.uma.es/</p>

	http://www.inteligencia-emocional.org/ http://www.ansiedadestres.org/
Materiales de divulgación científica	Mora (2010); Punset (2005, 2007, 2010, 2011)

1.7. Programas de educación emocional en sentido restringido y en sentido laxo o amplio ¿Son educables la IE y las CSE?¹⁹

Llegados a este punto, debemos hacernos la siguiente pregunta. A pesar de la existencia de estos modelos de intervención psicopedagógica, de las técnicas y materiales didácticos para desarrollar iniciativas de educación emocional ¿Existen evidencias empíricas que avalen que las CSE y/o la IE puedan educarse y ser susceptibles de mejora mediante programas de intervención psicopedagógica?

En primer lugar, nos parecen muy interesantes las reflexiones de Van Rooy y Viswesvaran (2004, p. 88)²⁰ en las que concluyen que si la IE es un valioso predictor del desempeño en gran variedad de situaciones y entornos, tal y como hemos expuesto anteriormente, sería también sumamente valioso poder mejorarla, y, en consecuencia, la investigación futura debería preocuparse de averiguar en qué medida la IE puede mejorarse a través de la formación. Asimismo, “La evidencia hasta ahora sugiere que la IE y las habilidades socioemocionales son necesarias para que nuestros niños crezcan y se conviertan en adultos efectivos en sus familias, en sus lugares de trabajo, y en la comunidad, y tengan mayor probabilidad de disfrutar de una buena salud física y mental” (Elias, Hunter, y Kress, 2001, p. 149).

Además, recordamos las aportaciones de Pérez-González (2012) cuando realiza la distinción, entre la educación emocional en sentido laxo o amplio y en sentido estricto o restringido. La primera entendida como una educación dirigida a potenciar el ASE utilizando un enfoque educativo comprensivo y, a través de programas de índole preventiva o de desarrollo personal. La segunda entendida como “*educación de la IE*” cuya finalidad principal es mejorar los niveles de IE en los sujetos. Esta segunda consideración está vinculada con el constructo psicológico de IE.

Sin duda, el número de programas de educación emocional disponibles ha tenido en estos últimos años un crecimiento exponencial pero, tal y como, recoge Pérez-González (2012), la investigación científica en educación emocional concluye que sin

¹⁹ Repetto (2002, p. 297) que expone que un programa es “toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial”.

²⁰ Aportaciones recogidas por Pérez-González (2010)

un plan explícito de educación emocional, los efectos de las intervenciones psicopedagógicas sobre el desarrollo de variables socioafectivas como, por ejemplo, la autoestima, son prácticamente nulos (Murillo y Hernández, 2011).

En este sentido, en nuestro país, comienza a evidenciarse el interés por el diseño y desarrollo de programas de mejora de la IE y de las CSE que tienen como finalidad educar al alumno en una serie de capacidades emocionales elementales y necesarias para el bienestar individual. Cabello et al., 2010 destacan, en este orden de ideas tres experiencias e iniciativas: en primer lugar, las iniciativas realizadas en Santander por la Fundación Marcelino Botín, en segundo lugar, las experiencias desarrolladas en Guipúzcoa, en tercer lugar, las iniciativas desarrolladas en el GROP (*Grop de Recerca en Orientació Psicopedagògica* del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona), y por último, los trabajos llevados a cabo en el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga.

En primer lugar, las iniciativas realizadas en Santander por la Fundación Marcelino Botín, a través de la experiencia educativa denominada Educación Responsable, en la que se lleva a cabo un proceso de investigación, creación, implementación, apoyo y evaluación para ofrecer recursos y técnicas que faciliten el aprendizaje cognitivo y socioemocional de los jóvenes.

En segunda lugar, en Guipúzcoa se está desarrollando en la actualidad una actuación integral con políticas públicas de promoción de la inteligencia emocional. Se trata de una actuación pionera por su concepción, tratamiento y orientación territorial integrando diferentes ámbitos de intervención (centros educativos, familias, núcleos comunitarios y ámbitos organizativos) y herramientas de intervención aplicadas. En el ámbito educativo se incluye la formación en inteligencia emocional del profesor y del equipo directivo.

En tercer lugar, en Cataluña, el GROP (*Grop de Recerca en Orientació Psicopedagògica* del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona) se fundó con el objetivo de investigar sobre orientación psicopedagógica en general, y más específicamente sobre educación emocional. En la actualidad, el GROP centra sus actividades tanto de investigación como de formación en la educación emocional.

Por último, en el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga se ha diseñado y puesto en práctica un programa de desarrollo de la inteligencia emocional (INTEMO, 2013). Se trata de un programa de doce sesiones de duración, una vez a la semana, generalmente implementado en las horas de tutoría de la educación secundaria.

Aunque, desde nuestro punto de vista, habría que incluir entre estas experiencias, las iniciativas desarrolladas en la Facultad de educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Por una parte, la elaboración del Programa FOSOE (Formación en competencias socioemocionales) cuya coordinadora es la Dra. Repetto y, por otra parte, la fundación del Laboratorio de Educación Emocional (EDUEMO), coincidiendo con el 40º Aniversario de la UNED y el Año de la Neurociencia en España (en homenaje al Dr. Santiago Ramón y Cajal, en el 160º Aniversario de su nacimiento) cuyo coordinador es el Dr. Pérez-González. En el seno de este Laboratorio de Educación emocional se están llevando a cabo diversos programas de educación emocional en diferentes etapas educativas, enumeramos a continuación uno de ellos: el Programa VERA (Vamos a Emocionarnos, Responder y Aprender) dirigido a alumnado de Educación Primaria. (Benito Moreno, 2012).

A pesar de esta proliferación de iniciativas, en la última década principalmente, una limitación importante de estas experiencias es la escasez de planes exhaustivos de evaluación del impacto de estos programas en sus destinatarios. Tal y como recoge Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero (2008) “la mayoría de los programas de intervención carecen de un rigor científico y metodológico mínimo que incluya un diseño de evaluación pretest-intervención-posttest con un grupo de control equiparable que nos permita la comparación de los resultados con otro tipos de programas”. (p. 245). Asimismo, compartimos la idea con Clouder (2008, p.40) en la que defiende que “para que la educación emocional y social sea eficaz, tendrán que encontrarse procedimientos de evaluación que nos permitan medir sus resultados sin que ello implique dificultar la aplicación de programas de forma flexible”.

Pérez-González (2008) recoge las aportaciones realizadas por Goetz, Frenzel, Pekrun y Hall (2005) en las que explican que a pesar de la proliferación de diversos programas de educación emocional, en sentido laxo o restringido, la mayoría de ellos carecen de una base científica y teórica sólida y, por lo tanto, debemos ser cautos en su aplicación.

Según Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero (2008) es necesario que las intervenciones sobre educación emocional se realicen de forma sistemática y con un programa de eficacia comprobada. Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka (2013) resaltan, igualmente, la importancia del desarrollo de intervenciones educativas sobre la IE capacidad mediante programas.

Nelis, Kotsou, Quoidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis, y Mikolajczak (2011) profundizan en los errores que los investigadores y educadores suelen cometer en el diseño, desarrollo y aplicación de programas de educación emocional. En primer lugar, muchas de estas intervenciones carecen de una justificación teórica sólida y además utilizan una mezcla de técnicas con dudosa base psicológica (Matthews et al., 2002; Matthews, Zeidner, y Roberts, 2007). En segundo lugar, estas intervenciones sólo tienen en cuenta algunas dimensiones de las CSE o de la IE. En tercer lugar, pocas intervenciones cuentan con un plan riguroso de evaluación.

Con la finalidad de responder a la pregunta que nos planteábamos al comienzo de este punto, concretamente sobre la educabilidad de la IE, Schutte, Malouff y Thorsteinsson (2013)²¹ en una revisión de los estudios que contrastan resultados empíricos sobre la formación en IE, es decir mediante programas de educación emocional en sentido estricto, concluyen que, desde la investigación correlacional y experimental, indican que es posible aumentar la IE mediante una formación adecuada.

Para exponer esta revisión Schutte et al., (2013) organizan su trabajo en diferentes ámbitos en los que existen evidencias de la educabilidad de la IE: estudios en el ámbito organizacional, estudios en el ámbito de la salud mental, estudios en el ámbito del deporte, y estudios en el ámbito educativo.

Estudios en el ámbito organizacional.

Muy interesantes, en este orden de ideas son los estudios de Carwright y Slaski (2003) que desarrollaron un programa de formación de IE con gerentes. Los gerentes asignados al grupo de intervención, después de finalizar el periodo formativo, obtuvieron puntuaciones significativamente mayores en IE rasgo y en salud mental que el grupo control. Similares son los resultados encontrados por Groves McEnrue, y Shen

²¹ En esta revisión sólo incluyen aquellos estudios que cuentan con grupo de intervención y grupo control.

(2008), en este sentido, concluyeron que el grupo de intervención aumentó sus puntuaciones en IE rasgo había significativamente mayor típica emocional, después del periodo formativo. También, cabe señalar a, Kirk, Schutte y Hine (2011) que aplicaron un programa de desarrollo de la autoeficacia emocional a un grupo de trabajadores. Después del periodo formativo los participantes obtuvieron puntuaciones más altas de IE, de autoeficacia emocional y comportamiento cívico en el lugar de trabajo en comparación con los resultados encontrados en el control.

Estudios en el ámbito de la salud mental.

Con relación a los estudios realizados en salud mental, podemos destacar, en primer lugar, un trabajo realizado por (Ruiz-Aranda et al., 2012) en el que los adolescentes que participaron en un programa de entrenamiento de la IE experimentaron un aumento de los niveles de IE y puntuaciones más bajas en depresión y estrés social, en comparación con los adolescentes pertenecientes al grupo de control. En segundo lugar, señalamos los trabajos de Saadi, Honarmand, Najarian, Ahadi y Askari (2012) en los que encontraron que las adolescentes que recibieron entrenamiento en IE incrementaron sus niveles de IE y experimentaron un descenso en las puntuaciones en agresividad en comparación con el grupo control inteligencia menor agresión de pareja femenina

Estudios en el ámbito del deporte.

En este sentido, nos parece muy interesantes los estudios realizados por Crombie, Lombard, y Noakes (2011) en el ámbito del deporte con jugadores de críquet en los que encontraron que los deportistas que participaron en un programa de entrenamiento de la IE obtuvieron puntuaciones significativamente superiores que los deportistas del grupo control.

Estudios en el ámbito de la educación.

En un estudio inicial con estudiantes universitarios, Malouff Schutte (2002) encontraron que los estudiantes que recibieron entrenamiento en IE puntuaron significativamente más alto en IE al concluir su primer curso de la universidad en comparación con los alumnos del grupo control, además tenían más probabilidades de completar su primer año de universidad.

En un estudio con estudiantes de MBA, Rubén, Sapienza y Zingales (2009) encontraron que aquellos alumnos que participaron en un programa formativo sobre IE, en el marco del modelo de Mayer y Salovey (1997) obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que los compañeros del grupo control en IE capacidad.

En otro estudio con estudiantes de medicina, Fletcher, Leadbetter Curran y O'Sullivan (2009) encontraron que los participantes en un programa de entrenamiento de la IE obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en IE rasgo en comparación con los compañeros del grupo control. Una limitación importante de este trabajo es la equivalencia entre el grupo de intervención y el grupo control, y por lo tanto, estos resultados deben interpretarse con cautela.

Los primeros comentarios de los programas de formación de inteligencia emocional con niños en edad escolar (Brackett y Katulak 2006) indican efectos beneficiosos en el rendimiento académico, así como en las relaciones interpersonales.

Otro estudio interesante es el realizado por Ulutas y Ömeroglu (2007) diseñaron un programa de entrenamiento de la IE y lo desarrollaron con alumnos de educación infantil de 6 años. El objetivo principal del programa de educación de la IE mejorar la capacidad para reconocer, comprender, y gestionar sus emociones. Los resultados evidenciaban un aumento significativo en las puntuaciones en IE en el grupo de intervención en comparación con el grupo control. Además, encontraron mejoras en la empatía de los niños participantes en el programa.

En Hispanoamérica, concretamente en Perú, Sotil, Ecurra, Huerta, Rosas, Campos y Llaños (2008) analizan los efectos de un programa para desarrollar la IE rasgo en alumnos del sexto grado de educación primaria mediante un diseño cuasiexperimental. Se aplicó un programa para el incremento de la inteligencia emocional de los alumnos, en un centro educativo, desarrollando las siguientes actividades: a) implementación de un programa dirigido a los alumnos en el cual se trabajó las habilidades y competencias que constituyen la inteligencia emocional; b) se organizó un ciclo de conferencias para los docentes sobre la Inteligencia Emocional y su importancia en el trabajo con los alumnos; c) teniendo en cuenta la importancia de la participación activa de los padres de familia, se organizó un ciclo de conferencias sobre Inteligencia emocional y la importancia en el trabajo con sus hijos. Los resultados evidenciaron diferencias a favor del grupo de intervención en las facetas de IE rasgo y

en la puntuación global de IE rasgo. Los hallazgos indican que el programa fue eficiente para incrementar la inteligencia emocional en los alumnos que participaron en el programa de desarrollo de la IE.

En África, concretamente en Nigeria, destacamos los trabajos realizados por Ogunyemi (2008). La finalidad principal fue evaluar los efectos de un programa de mejora de la IE en estudiantes del último ciclo de educación secundaria. Ogunyemi (2008) empleó un diseño cuasiexperimental, con grupo de intervención y grupo control. Los resultados evidenciaron una mejora en los niveles de IE en los alumnos que participaron en el programa en comparación con los alumnos pertenecientes al grupo control.

Pero, en nuestra opinión, es indudable la importancia de los trabajos llevados a cabo en Bélgica por Nelis, et al., (2011) en el que diseñaron un programa de intervención para mejorar la IE, para alumnos universitarios, basado en el modelo teórico de Mayer et al., (1997) y estructurado según las cuatro ramas de este modelo. La intervención consta de cuatro sesiones con una duración de dos horas y media cada una y que se distribuyen a lo largo de un mes. Seis meses después del entrenamiento se seguían manteniendo estas mejoras. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en los participantes en el programa en comparación con los sujetos asignados al grupo control en las puntuaciones de IE capacidad e IE rasgo, concretamente en conciencia e identificación emocional y sus capacidades de autorregulación. En este mismo grupo de investigación, Kotsou, Nelis, Grégoire y Mikolajczak (2011) diseñaron un programa de entrenamiento de la IE, también fundamentado en el modelo de Mayer y Salovey (1997) con alumnos universitarios. Los alumnos asignados al grupo de intervención puntuaron significativamente más alto en IE rasgo. Además obtuvieron mayores puntuaciones en satisfacción con la vida, menor autopercepción de los niveles de estrés y mejores niveles de cortisol medidos por pruebas de saliva.

Asimismo, con la intención de aportar evidencias de la educabilidad de las CSE en educación, la asociación CASEL ha llevado a cabo una revisión de los programas de educación emocional en sentido laxo o amplio. Esta revisión constituye un marco sistemático para evaluar la calidad de los programas de ASE, para favorecer la difusión de los distintos programas y aportar evidencias de su eficacia especialmente en cuatro ámbitos fundamentales (véase figura 1.11.)

- a) Mejora del rendimiento académico.
- b) Aumento de la conducta social positiva.
- c) Reducción de conductas problema.
- d) Reducción de problemas emocionales.

En primer lugar, destacamos la revisión realizada por Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) los programas evaluados han mostrado efectos positivos en habilidades sociales y emocionales de los niños y en el bienestar, así como en el rendimiento académico. En este meta-análisis de 213 estudios en el marco de ASE, Durlak et al. (2011) encontraron efectos positivos de las intervenciones, en este sentido, los resultados evidenciaban mejoras significativas en CSE ($d = .57$), en comportamientos sociales positivos ($d = .24$), menos problemas conductuales ($d = .24$) disminución de la ansiedad ($d = .24$), y un mejor rendimiento académico ($d = .27$). Dado que la formación ASE, recordamos que tiende a ser más amplia que la formación de la IE, estos resultados tienen que interpretarse con cautela con relación a la formación en IE.

CASEL (2013) El análisis de los 26 programas, 7 dirigidos a alumnado de educación Infantil y 19 dirigidos a alumnado de educación Primaria, que se incluyen en la selecta revisión de proporciona información sobre siete aspectos relativos a cada uno de los programas:

- a) Cursos y edades a los que va dirigido.
- b) Secuenciación del programa.
- c) Número medio de sesiones por año.
- d) Rango de dimensiones del ASE.
- e) Oportunidad de practicar y generalizar las dimensiones de ASE.
- f) Contextos que promueven y refuerzan el ASE.
- g) Instrumentos de evaluación para supervisar la aplicación y el comportamiento de los estudiantes.

Además, en cuanto a la descripción de las evidencias de eficacia de cada programa recoge:

- a) Existencia de materiales para varios cursos.
- b) Características de la muestra de la investigación.

- c) Diseño del estudio.
- d) Resultados de la evaluación.

Figura 1.11. Ámbitos fundamentales de eficacia de los programas de aprendizaje social y emocional en sentido laxo o amplio. CASEL, 2013.



En resumen, la finalidad de la revisión desarrollada por CASEL (2013) es ofrecer a los educadores información objetiva para la selección e implementación de programas en sus centros educativos. Los criterios de selección superados por estos programas para poder ser incluidos en la revisión pueden resumirse en los siguientes:

1. Presentar un diseño de calidad que promueva desde un enfoque sistemático la educación emocional en sentido amplio o laxo, procurando incluir oportunidades para la práctica.
2. Ofrecer una formación de calidad, incluida la formación inicial y apoyo continuo para garantizar la aplicación del programa.
3. Utilizar instrumentos de evaluación con unos criterios de calidad que puedan documentar el impacto de estos programas en determinadas variables cognitivas y no cognitivas.

A continuación, en el cuadro 1.23 se presenta una recopilación de los Programas de educación emocional en sentido laxo o amplio en educación infantil y primaria y las evidencias científicas de su eficacia de la revisión de CASEL (2013). Esta recopilación incluye información sobre: la denominación del programa, el número medio de sesiones por año, los contextos de intervención, los instrumentos de evaluación utilizados y las principales evidencias empíricas de la eficacia del programa.

Por otra parte, en el cuadro 1.24 se presenta una recopilación de los Programas de educación emocional en sentido estricto o restringido y las evidencias científicas de su eficacia (Pérez-González, 2012; Shutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013). Esta recopilación sobre estos programas incluye información sobre: autores, sesiones, destinatarios, instrumentos de evaluación utilizados y resultados obtenidos.

Cuadro 1.23. Programas de educación emocional en sentido *laxo* en educación *infantil* y *primaria* y las evidencias de su eficacia. Adaptado de CASEL, 2013.

Nombre del programa	Número medio de sesiones por año	Contextos de intervención	Instrumentos de evaluación	Evidencias empíricas de la eficacia del programa
Al's Pals*	46 sesiones	Aula e intervenciones puntuales con la familia.	Observación e instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema. -Reducción de problemas emocionales.
HighScope Educational Approach for Preschool*	?	Aula, la escuela en su conjunto e intervenciones puntuales con la familia.	Autoinformes, observación e instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Mejora del rendimiento académico. -Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema. -Reducción de problemas emocionales.
I Can Problem Solve*	59-83 sesiones	Aula e intervenciones con la familia.	Autoinformes, observación e instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	- Reducción de conductas problema.
The Incredible Years Series*	64 sesiones	Aula e intervenciones con la familia.	Autoinformes	-Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema.
PATHS*	40-52 sesiones	Aula, la escuela en su conjunto e intervenciones con la familia.	Autoinformes, observación e instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Aumento de la conducta social positiva. -Reducción de problemas emocionales.
Peace Works: Peacemaking Skills for Little Kids*	30-85 sesiones	Aula, la escuela en su conjunto e intervenciones con la familia.	Instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema.

4Rs**	35 sesiones	Aula, la escuela en su conjunto e intervenciones con la familia.	Autoinformes e instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Mejora del rendimiento académico. -Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema. -Reducción de problemas emocionales.
Caring School Community**	Todo el curso	Aula, la escuela en su conjunto, intervenciones con la familia e intervenciones con la comunidad educativa.	Autoinformes, observación e instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Mejora del rendimiento académico. -Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema. -Reducción de problemas emocionales.
Competent Kids, Caring Communities**	35 sesiones	Aula, la escuela en su conjunto, intervenciones con la familia e intervenciones puntuales con la comunidad educativa.	Autoinformes, observación e instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Mejora del rendimiento académico.
I Can Problem Solve**	59 - 83 sesiones	Aula e intervenciones con la familia.	Autoinformes, observación e instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema.
The Incredible Years Series**	64 sesiones	Aula e intervenciones con la familia.	Autoinformes	-Aumento de la conducta social positiva. -Reducción de problemas emocionales.
Michigan Model for Health**	8-14 sesiones	Aula, e intervenciones puntuales con la escuela en su conjunto	Instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema.
MindUP**	15 sesiones	Aula.	Autoinformes e Instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema. -Reducción de problemas

				emocionales.
Open Circle**	34 sesiones (incluye sesiones suplementarias)	Aula, la escuela en su conjunto e intervenciones con la familia.	Autoinformes e Instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema.
PATHS**	40-52 sesiones	Aula, la escuela en su conjunto e intervenciones con la familia.	Autoinformes, observación e instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Mejora del rendimiento académico. -Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema. -Reducción de problemas emocionales.
Positive Action**	140 sesiones	Aula, la escuela en su conjunto, intervenciones con la familia e intervenciones con la comunidad educativa.	Autoinformes e Instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Mejora del rendimiento académico. - Reducción de conductas problema.
Raising Healthy Children**	¿	Aula, la escuela en su conjunto e intervenciones con la familia.	Autoinformes, observación e instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Mejora del rendimiento académico. -Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema.
Resolving Conflict Creatively Program	16 sesiones	Aula, la escuela en su conjunto e intervenciones con la familia.	Autoinformes e Instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	- Reducción de conductas problema. -Reducción de problemas emocionales.
Responsive Classroom**	¿	Aula, la escuela en su conjunto e intervenciones con la familia.	Autoinformes e Instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Mejora del rendimiento académico.
RULER Approach**	16 sesiones introductorias y 75 sesiones.	Aula, la escuela en su conjunto e intervenciones con la familia.	Autoinformes, observación e instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Mejora del rendimiento académico. -Aumento de la conducta social positiva.
Second Step**	22 a 28 temas semanales durante 5 días a la semana.	Aula, intervenciones puntuales en la escuela en su conjunto e	Autoinformes, observación e instrumentos de evaluación del	-Aumento de la conducta social positiva.

		intervenciones puntuales con la familia.	comportamiento de los alumnos	- Reducción de conductas problema. -Reducción de problemas emocionales.
Social Decision Making/Problem Solving Program**	30 sesiones	Aula, intervenciones puntuales en la escuela en su conjunto e intervenciones puntuales con la familia.	Autoinformes e Instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Mejora del rendimiento académico. -Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema. -Reducción de problemas emocionales.
Step to Respect**	20-23 sesiones	Aula, intervenciones en la escuela en su conjunto e intervenciones puntuales con la familia.	Autoinformes	-Aumento de la conducta social positiva. - Reducción de conductas problema.
Too Good for Violence**	7 sesiones	Intervenciones puntuales en el aula, en el centro en su conjunto, con la familia y con la comunidad.	Autoinformes, observación e instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Aumento de la conducta social positiva.
Tribes Learning Communities**		Aula, la escuela en su conjunto e intervenciones con la familia.	Autoinformes e Instrumentos de evaluación del comportamiento de los alumnos	-Mejora del rendimiento académico.

Nota. * Programas de educación emocional en sentido laxo en educación infantil. ** Programas de educación emocional en sentido laxo en educación primaria.

Cuadro 1.24. Programas de Educación emocional en sentido estricto o restringido. Adaptado de Shutte , Malouff y Thorsteinsson, 2013.

Autores	Sesiones	Destinatarios	Instrumentos de evaluación utilizados	Resultados obtenidos
Fellner et al., 2007	1 hora	Alumnos universitarios	Micro Expression Training Task (METT).	Mejora en la percepción de las microexpresiones faciales.
Sotil et al., 2008	¿?	Alumnos de 6° de EP	Emotional Quotient Inventory (EQ-i).	Incrementos en todas los factores del inventario.
Ulutas y Ömeroglu, 2007	24 actividades realizadas en un periodo de 12 semana	Alumnos de 6 años	Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children. The Sullivan Brief Empathy Scale for Children. The Sullivan Teacher Rating Scale of emotional Intelligence for Children.	Aumento en los niveles de IE general; Percepción, Comprensión y Regulación emocional. También aumento en las puntuaciones en empatía.
Nelis et al., 2009	4 sesiones de dos horas y media cada una durante cuatro semanas.	Alumnos universitarios	Trait Emotional Intelligencia Questionnaire (TEIQue). Emotion Regulation Profile Questionnaire (ERP-Q). Emotional Management Abilities (EMA). Situational Test of Emotional Understanding (STEU).	Mejora en las puntuaciones de IE global: Conciencia e identificación emocional y sus capacidades de autorregulación.
Ruiz Aranda et al., 2012	10 sesiones	Alumnos de educación secundaria	Behavior Assessment System for Children and Adolescents (BASC S-3). MH-5	Aumento de la autoestima, Menor ansiedad, menor estrés, menor depresión y menor somatización.

Schutte y Malouff (2002)	¿?	Estudiantes universitarios	¿?	Los alumnos asignados al grupo experimental puntuaron significativamente más alto en IE rasgo y tenían más probabilidades de completar su primer año de universidad que los estudiantes del grupo control.
Reuben, Sapienza y Zingales (2009)	Curso de 16 horas	Estudiantes de MBA (Máster en Administración de Negocios)	Prueba de IE capacidad	Los alumnos asignados al grupo experimental puntuaron significativamente más alto en IE capacidad.
Fletcher et al., (2009)	Siete sesiones en un mes.	Estudiantes de medicina	Prueba de IE capacidad	Los alumnos asignados al grupo experimental puntuaron significativamente más alto en IE capacidad.
Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka (2013)	12 sesiones de 1 hora de duración	Adolescentes	Agression Questionnaire (AQ: Buss y Perry, 1992) The Spanish Version of the Interpersonal Reactivity Index (IRI: Davis, 1983)	El grupo de intervención mostró mejoras en empatía, así como, disminución de las conductas agresivas.
Ogunyemi (2008)		Adolescentes	The emotional intelligence scale (EIS) de Shutte (1998)	
Saadi et al., (2012)	¿?	Adolescentes	¿?	Los adolescentes que recibieron entrenamiento en inteligencia emocional mostraron niveles más altos de IE y menos agresividad.
Kotsou et al., (2011)	Dos días (12 horas) y cuatro días (3 horas)	Estudiantes universitarios y miembros de la comunidad en general	Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF). Trait Emotional Intelligence Questionnaire 360°- SF (TEIQue 360°-SF). Satisfaction With Life Scale (SWLS). Perceived Stress Scale (PSS). Pennebaker Inventory of Limbic Languidness (PILL). Quality of Interpersonal Relationships Scale (EQRI).	Los alumnos asignados al grupo experimental puntuaron significativamente más alto en IE rasgo. Además obtuvieron mayores puntuaciones en satisfacción con la vida, menor autopercepción de los niveles de estrés y mejores niveles de cortisol medidos por pruebas de saliva.

			Quality of Interpersonal Relationships Scale–360° Form (EQRI-360°).	
Nelis et al., (2011)	Dos opciones: 6 sesiones de 3 horas. 3 sesiones de 6 horas.	Estudiantes belgas de pregrado	Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Situational Test of Emotional Understanding (STEU). Emotion Regulation Profile–Revised (ERP-R).	Los alumnos asignados al grupo experimental mostraron una mayor autoconfianza e IE rasgo. También mostraron puntuaciones en la satisfacción con la vida, la felicidad, salud, menos quejas somáticas, un adecuado funcionamiento social, grados mayor empleabilidad y una mayor extraversión, agradabilidad y estabilidad emocional.

1.8. Recomendaciones para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación socioemocional.

Desde estos planteamientos creemos necesario establecer una serie de criterios o recomendaciones para diseñar, desarrollar y evaluar programas de educación emocional, ya sean, en sentido laxo o restringido en los centros educativos con la finalidad principal de facilitar a los educadores la puesta en marcha de estas necesarias intervenciones Cejudo (2014).

A continuación recogemos, basándonos en las aportaciones de Pérez-González y Pena (2011) y de CASEL (2013) las recomendaciones o criterios fundamentales que convendría considerar a la hora de diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro educativo.

a) Análisis de necesidades.

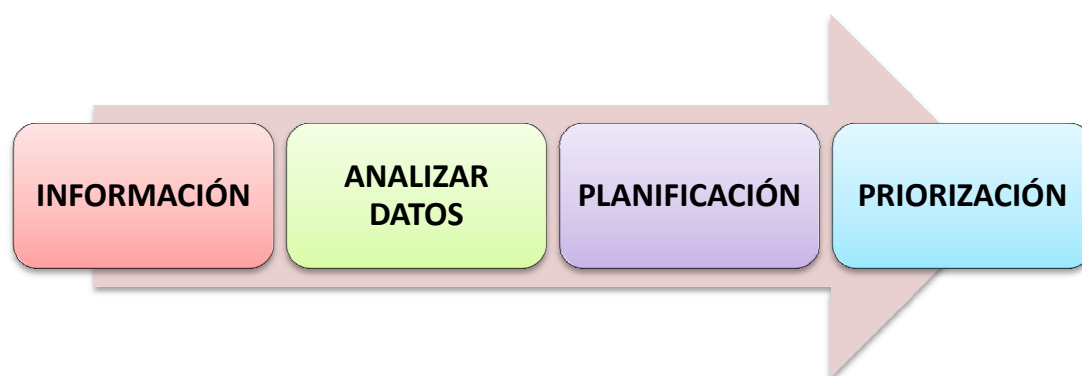
Desde nuestro punto de vista, creemos al igual que Riart (2002) que el análisis de necesidades (AN) es el pilar fundamental de cualquier intervención psicopedagógica especialmente en el diseño, desarrollo y evaluación de programas en el contexto educativo. Siguiendo a Sanz (1990, p. 81) y Pérez Campanero (2000) podríamos definir el AN como el procedimiento sistemático para establecer prioridades y tomar decisiones sobre programas y sobre asignaciones de recursos.

Según Riart (2002) este proceso implica, entre otras, una serie de fases fundamentales (véase figura 1.12):

- Recoger información del contexto.
- Analizar los datos.
- Dar pie a la fase de planificación de un programa.
- Priorizar criterios para llevar a cabo un programa.

En conclusión, un AN es la fase previa al diseño, desarrollo y evaluación de un programa.

Figura 1.12. Fases principales en el análisis de necesidades de un programa.



b) **Fundamentación teórica sólida del programa.**

En nuestra opinión, es indispensable basar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, haciendo evidente el modelo teórico de IE o de competencias socioemocionales que se adopta.

En relación a los modelos sobre competencias socioemocionales véase, entre otros, Bisquerra (2000, 2003); CASEL (2006); Graczyk y Zins (2000); ISBE (Illinois State Board of Education) (2006); Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompset, y Weissberg, (2000); Saarni (1997, 2000).

En relación a los modelos de IE²² podemos destacar, entre otros Bar-On, (1997); Goleman, (1995, 1998); Mayer y Salovey (1990, 1997); Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, y Nelis (2009); Petrides y Furnham (2001).

c) **Objetivos evaluables y comprensibles para los implicados.**

Es necesario hacer explícitos los objetivos del programa para facilitar su evaluación. También sería imprescindible que fueran comprensibles para el alumnado y el profesorado implicado, de modo que puedan comprometerse en la consecución de los mismos.

d) **Apoyo de la comunidad educativa.**

A la hora de desarrollar este tipo de programas en un centro educativo debemos cerciorarnos que contamos con el apoyo de la comunidad educativa (equipos directivos y claustro de profesores, familias, alumnado y resto del personal no docente) previamente a la aplicación del programa. Bajo nuestra perspectiva, tal y como, resalta

²² Para obtener más información véase el apartado 2.2.2.

Cejudo (2013) el equipo directivo es fundamental en este aspecto, ya que, debe impulsar actuaciones educativas innovadoras especialmente en el fomento de nuevas metodologías pedagógicas.

e) Implantación sistemática y progresiva en el centro.

La puesta en marcha de un programa de educación emocional en la escuela necesita de una implantación sistemática a lo largo de varios cursos, con una programación coordinada entre todos los implicados, integrada en el proyecto educativo y en consonancia con el resto de actuaciones pedagógicas y proyectos del centro. Cejudo (2013) expone que los educadores debemos reconocer que los cambios en la dinámica de los centros es lento ya que, está condicionada por presiones administrativas y políticas, cambios legislativos, resultados de las evaluaciones y comparativas internacionales, las familias, los claustros de profesores, etc..

f) Plan de evaluación antes, durante y después de la aplicación del programa.

Schutte, Malouff y Thorsteinsson (2013) destacan la importancia de continuar investigando en la eficacia de los programas de IE. Pérez-Escoda, Filella, Soldevila, y Fondevila (2013) destacan la insuficiencia de investigaciones científicas en nuestro país sobre la evaluación de programas.

Cabello, Ruiz- Aranda y Fernández-Berrocal (2010), Pérez-González (2008), Repetto, Pena y Lozano (2007), afirman que escasean programas de educación socioemocional cuya validez en términos de eficacia y hayan sido probada rigurosamente. En este mismo sentido, Ruiz-Aranda et al., (2008) resaltan que una de las limitaciones más importantes con respecto al desarrollo de programas de educación emocional es que no cuentan una evaluación y, por lo tanto, no han podido mostrar su eficacia.

Pérez-González (2008) expone que no basta con diseñar y aplicar programas educativos para el desarrollo de la IE o competencias socioemocionales, además es preciso evaluar las intervenciones para constatar su validez y para detectar ámbitos susceptibles de mejora.

En conclusión, apostamos por la inclusión de un plan de evaluación sistemático y coordinado del programa antes, durante, y después de su aplicación porque es necesaria la evaluación empírica que justifique su mantenimiento, mejora o supresión.

g) Diseños experimentales o cuasi-experimentales rigurosos e instrumentos fiables.

Desde nuestro punto de vista, consideramos muy apropiado utilizar diseños experimentales o cuasi-experimentales rigurosos e instrumentos de evaluación fiables/y válidos en el proceso de evaluación del programa. Además, es necesario utilizar instrumentos de evaluación con unos criterios de calidad que puedan documentar el impacto de estos programas en determinadas variables cognitivas y no cognitivas (véase en este sentido Fernández-Berrocal y Extremera, 2004; Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007).

h) Formación de calidad, incluida la formación inicial y apoyo continuo para garantizar la aplicación del programa.

En relación a este tema, es recomendable contar con un plan sistemático de formación del profesorado, especialmente dirigida a los docentes que vayan a implementar el programa de educación emocional. Este plan de formación debe tener como finalidad principal, capacitar al profesorado para implementar, con garantías de éxito, estos programas educativos. La formación dentro de los propios centros educativos es altamente eficiente, flexible y adaptada a las necesidades del profesorado y a las características del contexto en el que se va a desarrollar el programa de educación emocional.

Además, es aconsejable que en el desarrollo de estos programas se cuente con sistemas de apoyo externo a los centros educativos y al profesorado que favorezca el éxito de estas experiencias educativas innovadoras. Estos sistemas de apoyo externo pueden estar formados por profesionales cualificados que tienen como función principal, ofrecer a los centros educativos y al profesorado toda una serie de recursos y servicios de asistencia y ayuda pedagógica.

i) Implicación de toda la comunidad educativa.

Epstein (2001) expone que la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad es clave para la mejora de la educación del alumnado. Actualmente, muchos autores señalan que las relaciones entre la escuela y la comunidad son contempladas como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. Por lo tanto, creemos necesario que el centro educativo, y en mayor medida, el Equipo directivo deben facilitar espacios, impulsar actuaciones y propiciar mecanismos que

impliquen a toda la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos) en el desarrollo de algún aspecto del programa, teniendo como meta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, con el convencimiento que la enseñanza no recae sólo en la escuela sino que depende de la participación activa de las familias, las asociaciones, los agentes sociales, etc. (Flecha y Puigvert, 2002).

j) Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas.

Los programas de educación emocional deben emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas, que, además, promuevan el aprendizaje cooperativo y sean variadas, para así atender a los diversos estilos de aprendizaje de los/as alumnos/as. Estas técnicas pueden ser, entre otras, la lectura comentada, el debate dirigido, la lluvia de ideas, la dramatización, el cineforum, el discoforum, la expresión artística o el estudio de casos. Todas ellas comparten una metodología práctica y vivencial.

k) Favorecer la generalización.

Los programas de educación, en general, deben propiciar estrategias y habilidades que sean funcionales y generalizables a la vida cotidiana. Todos los aprendizajes, en el marco de un programa de educación emocional, se explican basándose en el supuesto de que lo que aprendemos en una ocasión facilitará nuestro comportamiento en situaciones relacionadas.

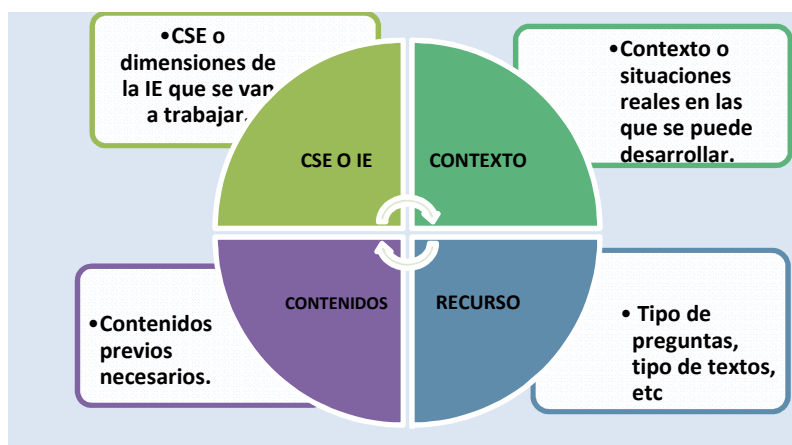
Por lo tanto, estos programas de educación emocional deben ofrecer oportunidades para practicar todas las facetas de la IE o las CSE y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.

l) Actividades atractivas y acordes a la etapa educativa a la que va dirigido.

La cuestión fundamental que debemos plantearnos los educadores, a la hora de desarrollar un programa de educación emocional, es la siguiente ¿Cómo podemos trabajar las CSE o la IE de nuestro alumnado? Desde nuestro punto de vista, la respuesta es clara, a través de las actividades y tareas didácticas. Una segunda cuestión: ¿Qué elementos debe tener una tarea debidamente formulada para que facilite la mejora de las CSE o la IE? Cuatro son los componentes que toda tarea debe incluir: las competencias socioemocionales o dimensiones de la IE que se pretenden entrenar, los

contenidos previos necesarios para comprender y realizar la tarea, los recursos con los que elaboramos la tarea y el contexto o situación real en que se deben aplicar las competencias socioemocionales o las dimensiones de la IE. (Figura 1.13)

Figura 1.13. Componentes del diseño de actividades.



Así mismo, propiciar que las actividades desarrolladas en el programa tengan una presentación atractiva y faciliten su puesta en práctica en el aula.

II) Propiciar un feedback de los resultados a los implicados.

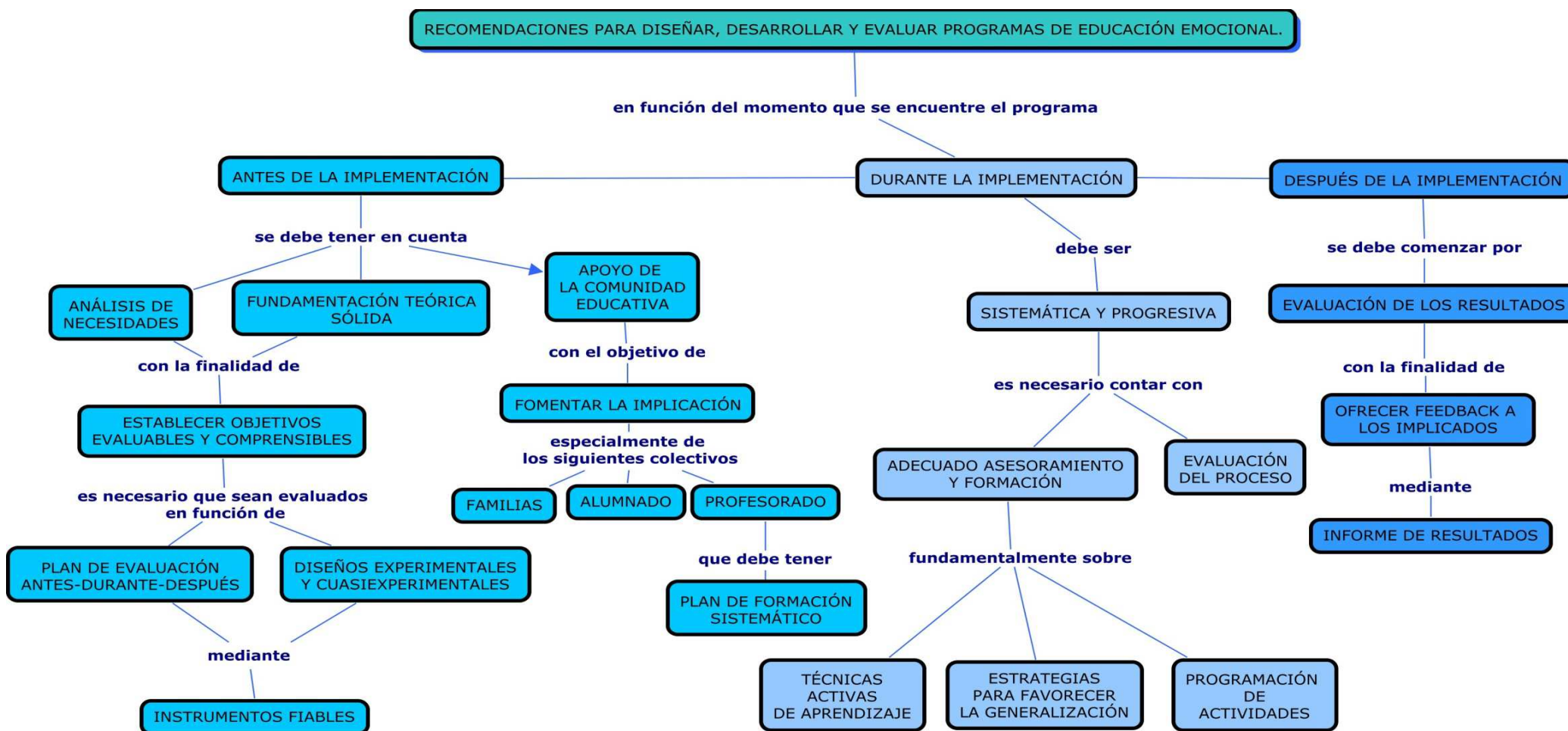
Propiciar un feedback de los resultados obtenidos en la evaluación del programa a toda la comunidad educativa elaborando un informe de evaluación. (Castillo Arredondo y Cabrerizo ,2003).

Podemos señalar que un feedback adecuado es aquel que ayuda a los implicados a regular su proceso de aprendizaje. Para ello, debe seguir, al menos, los siguientes principios. En primer lugar, brinda a los participantes la posibilidad de mejorar en las competencias socioemocionales o dimensiones de la IE que presenten dificultades proponiendo acciones de mejora. En segundo lugar, ofrece información de alta calidad a los implicados sobre su aprendizaje.

En conclusión, destacamos que las investigaciones en las dos últimas décadas han evidenciado que tanto la IE como las CSE constituyen una ventajosa herramienta personal para lograr mayores niveles de adaptación personal, familiar, social,

académica, vocacional y profesional (Pérez-González y Pena, 2012). Asimismo, actualmente se están obteniendo algunas evidencias empíricas importantes acerca de la posibilidad de mejorar los niveles de IE a través de programas de educación socioemocional bien fundamentados teóricamente y bien estructurados. Ahora bien, es necesario que estos programas cumplan con algunos criterios o recomendaciones que puedan garantizar ciertos criterios de calidad en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación socioemocional (véase figura 1.14.).

Figura 1.14. Recomendaciones, en función del momento de desarrollo, para el diseño, implementación y evaluación de programas de educación socioemocional. (Cejudo, 2014)



1.9. A modo de síntesis.

En síntesis, podemos afirmar que:

- Compartimos la idea con, Zaccagnini (2004) que en los últimos años las emociones se han puesto de moda y existe un mayor interés por conocer todo lo relacionado al mundo de los sentimientos. Puede decirse, por tanto, que estamos rectificando el error cometido durante décadas de relegar la emoción y los afectos a un segundo plano con respecto a la cognición y la conducta (Jiménez y López-Zafra, 2008). Además, estamos de acuerdo con Damasio (2005) cuando defiende que las emociones provocan pensamientos y que los pensamientos provocan emociones y, añade que “determinados pensamientos evocan determinadas emociones, y viceversa. Los niveles cognitivos y emocionales de procesamiento están continuamente conectados de esta manera” (p. 72).
- La esfera de lo emocional puede y debe ser atendida, en la escuela, como un elemento sustantivo del desarrollo de las personas (Santos Guerra, 2008). Nosotros defendemos, al igual que algunos autores (Bisquerra, 2003; Santos Guerra, 2010) que la finalidad de la escuela es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. Por lo tanto, si defendemos que la educación debe centrarse en el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos es necesario educar las emociones, como parte evolutiva integrante del ser humano. Estos planteamientos están avalados por las diferentes normativas de carácter nacional y autonómico, por diferentes instituciones internacionales, y por motivos pedagógicos, psicológicos y sociales.
- Creemos que es necesario un consenso conceptual y terminológico, ya que, en nuestra opinión, existen confusiones en torno a la definición de la educación emocional, de las CSE y la IE, en este capítulo hemos pretendido realizar una modesta contribución en este sentido. En este orden de ideas, y desde nuestro punto de vista, Pérez-González (2012) realiza una distinción fundamental, desde un punto de vista teleológico, entre la educación emocional en sentido laxo o amplio y en sentido estricto o restringido. La primera entendida como una educación dirigida a potenciar el ASE utilizando un enfoque educativo comprensivo y, a través de programas de índole preventiva o de desarrollo

personal. La segunda entendida como “educación de la IE” cuya finalidad principal es mejorar los niveles de IE en los sujetos. Esta segunda consideración está vinculada con el constructo psicológico de IE.

- Desde un punto de vista teórica, defendemos que los avances en educación emocional han surgido por los estudios empíricos y la medida, en torno a la IE como rasgo de personalidad y a la IE capacidad. Por lo tanto, consideramos prioritario el avance de la investigación de la IE, en cuanto su medida y especialmente su educabilidad.
- Opinamos que la existencia de modelos, en ocasiones, claramente diferentes, contradictorios e incluso divergentes, no implica la oposición de ninguno de los postulados del constructo de inteligencia emocional, sino que, por el contrario, son complementarios y comparten elementos y creencias (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).
- Después de revisar las investigaciones en torno a la IE en educación, encontramos tres áreas fundamentales en las que la IE presenta algún impacto: el ajuste psicosocial del alumnado; el rendimiento académico; y la adaptación socioescolar. A pesar de estos hallazgos es necesario contar con más estudios empíricos que avalen, si cabe con más fuerza estos beneficios.
- Defendemos que el modelo de intervención por programas, acompañado de un modelo de consulta colaborativa, en ocasiones interna, en otros momentos externa, pueden ser los más útiles y práctico en el contexto educativo, reconociendo la dificultad de llevarlos a cabo en los centros educativos. En este sentido, pensamos que aunque son numerosos los programas de educación emocional, tanto en sentido estricto como laxo, que pueden ser utilizados en los centros educativos debemos ser cautos, y nos atrevemos a decir que incluso escépticos en relación a su impacto positivo en los destinatarios. En este orden de ideas, recordamos los planteamientos ya expuestos por Nelis et al., (2011) en los que profundizan en los errores que los investigadores y educadores suelen cometer en el diseño, desarrollo y aplicación de programas de educación emocional. En primer lugar, muchas de estas intervenciones carecen de una justificación teórica sólida y además utilizan una mezcla de técnicas con dudosa base psicológica (Matthews et al., 2002; Matthews, Zeidner, y Roberts, 2007). En segundo lugar, estas intervenciones sólo tienen en cuenta algunas

dimensiones de las competencias socioemocionales o de la IE. En tercer lugar, pocas intervenciones cuentan con un plan riguroso de evaluación. También es necesario que estos programas cumplan con algunos criterios o recomendaciones que puedan garantizar ciertos criterios de calidad en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación socioemocional, aunque reconocemos la imposibilidad de algunas de estas recomendaciones en el ámbito aplicado.

- A pesar de las evidencias en cuanto a la educabilidad de las CSE y de la IE aun son escasos los estudios empíricos que evidencien estos hallazgos, por lo tanto, es necesario seguir estudiando el impacto de estos programas de intervención en el contexto educativo mediante la evaluación de programas que sea sistemática, rigurosa y científica, pero a la vez flexible y contextualizada al entorno de los centros escolares. Esta evaluación de programas debe realizarse con diseños de investigación adecuados y con instrumentos fiables y válidos.

Capítulo 1

EDUCACIÓN EMOCIONAL

Resumen

Objetivos: En este primer Capítulo de la Tesis se trata de ofrecer una revisión sistemática de la literatura sobre el concepto de educación emocional y de la inteligencia emocional según los principales modelos teóricos.

Enfoque: El Capítulo se inicia con una revisión de los conceptos de educación emocional y de inteligencia emocional analizando sus principales antecedentes teóricos del concepto inteligencia emocional (IE) y además se ofrece un análisis de los principales modelos teóricos de la IE. A continuación se recogen algunos de los instrumentos de evaluación de la IE y se ofrecen algunos criterios para seleccionar estos instrumentos en el ámbito educativo. Posteriormente se recogen algunas de las evidencias de los beneficios de la IE principalmente en el ámbito educativo. También se ofrecen algunas técnicas más idóneas para trabajar la educación emocional en la educación secundaria, así como, algunos materiales curriculares y didácticos. Finalmente se recogen algunos de los programas de educación emocional en sentido laxo o amplio y en sentido restringido y se analizan sus evidencias de eficacia en diversas variables, además se ofrecen algunas de las recomendaciones para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación emocional.

Resultados: Entre los modelos de la IE destacamos los siguientes modelos de IE: el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey, el modelo de IE rasgo de Petrides y Furnham, y el modelo tripartito competencia de Mikolajczak, por el creciente respaldo empírico que sustenta sus principios teóricos. Otro aspecto fundamental es la distinción entre IE capacidad e IE rasgo. En este sentido, la IE rasgo forma parte del área de la personalidad, al contrario que la denominada IE capacidad, que representa un constructo distinto que presuntamente forma parte del área de la inteligencia psicométrica. Por esta razón, se trata de constructos distintos que han de utilizar métodos distintos de evaluación, de modo que la IE capacidad ha de evaluarse a través de tests de ejecución máxima, similares a los utilizados para evaluar la inteligencia psicométrica o las aptitudes cognitivas, mientras que la IE rasgo ha de evaluarse a través de tests de ejecución típica, como son los autoinformes, similares a los empleados en la evaluación de la personalidad. Por último, la diferenciación entre programas de educación emocional en sentido laxo o amplio y en sentido restringido: La primera entendida como una educación dirigida a potenciar el aprendizaje socioemocional (ASE) utilizando un enfoque educativo comprensivo y, a través de programas de índole preventiva o de desarrollo personal. La segunda entendida como “*educación de la IE*” cuya finalidad principal es mejorar los niveles de IE en los sujetos. Esta segunda consideración está vinculada con el constructo psicológico de IE.

Implicaciones prácticas: Tomar como premisa que se puede hablar de dos tipos de programas de educación emocional, desde un punto de vista teleológico, es decir, programas de educación emocional en sentido laxo o amplio y en sentido restringido. Este aspecto permite interpretar con claridad los resultados de la investigación que, de lo contrario, parecerían en muchas ocasiones resultados contradictorios. Además existen suficientes y prometedoras evidencias científicas que tanto las CSE como la IE pueden mejorarse con intervenciones fundamentadas desde sólidos modelos teóricos y mediante diseños de investigación adecuados.

Implicaciones de la investigación: Este Capítulo sienta las bases sobre las que se desarrollan los siguientes Capítulos.

Originalidad/valor: Se aporta una revisión actualizada de los modelos de IE. Se proponen algunas técnicas idóneas para trabajar las CSE o la IE en la educación secundaria, así como materiales didácticos y curriculares. Además se analizan las evidencias de eficacia de algunos de los programas de educación emocional en diversas etapas educativas.

Palabras clave: educación emocional, inteligencia emocional capacidad, inteligencia emocional rasgo, competencias socioemocionales, programas de educación emocional en sentido laxo o amplio, programas de educación emocional en sentido restringido.

Carácter de la investigación: Teórica.

CAPÍTULO 2
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

“Como no estás experimentado en las cosas del mundo, todas las cosas que tienen algo de dificultad te parecen imposibles.”

(Don Quijote de La Mancha)

2.1. Conceptualización de la evaluación.

En este capítulo se plantea, en primer lugar, los fundamentos conceptuales y metodológicos de la evaluación de programas, las complejidades teóricas de su evolución histórica, así como los modelos y diseños de mayor impacto en el contexto educativo.

2.1.1. Aproximación al concepto de evaluación.

El concepto de evaluación, implantado en educación hace aproximadamente un siglo, ha tenido una profunda transformación histórica. En la actualidad, la evaluación está adquiriendo un protagonismo muy especial en el ámbito educativo y se ha convertido en un elemento nuclear del discurso pedagógico contemporáneo. Podemos decir que estamos ante la instauración de aquella “*cultura de la evaluación*” que March (1997) preconizaba como inicio de algo nuevo. En este sentido, Mateo (2000) expone que la evaluación genera una cultura evaluativa y reconstruye la realidad generando cambios en profundidad.

Pérez-González (2012) expone que en otras disciplinas como por ejemplo la medicina, las actuaciones que presentan más evidencias empíricas son las más utilizadas. Este hecho posibilita “la mejora en cualquier área de actividad humana” en diferentes ámbitos, tales como, el ámbito social, personal, político, laboral, organizacional, económico, etc.

Desde nuestro punto de vista, la educación ha adolecido durante muchas décadas de utilizar la evaluación de las actuaciones que desarrolla. En relación a esta premisa, consideramos que es de vital importancia propiciar en los centros educativos una “*cultura de la evaluación*”. Esta evaluación seguro que contribuirá a mejorar las prácticas pedagógicas. Pérez-González (2012) enfatiza la importancia que tanto las políticas educativas, como las diferentes actuaciones pedagógicas que se desarrollen en los centros educativos deben estar basadas en las evidencias que provienen de la investigación científica. Además también resalta que estas evidencias deben seguir una serie de pautas para garantizar su calidad (Slavin, 2008).

La evaluación es una actividad científica sensible a múltiples interpretaciones y definiciones que además se caracteriza por su polisemia, indefinición y ambigüedad, especialmente cuando se aplica a la educación.

En el desarrollo de este capítulo cuando hablamos de evaluación, nos referimos principalmente a la evaluación de programas educativos. Aunque también la evaluación puede hacer referencia a la evaluación de los alumnos, profesores, centros, etc.

La Real Academia Española define este término como la acción de: “evaluar es señalar el valor de una cosa”. El término evaluación es derivado del latín “*valere*” (valorar) que implica la acción de tasar, valorar o atribuir cierto valor a una cosa (Fernández–Ballesteros, 2001).

En este sentido, Ralph Tyler concebía la evaluación como "el proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido realizados", (Tyler, 1950, p. 69).

Para Scriven (1980, p. 18), la evaluación, “es el proceso de determinar el valor y la calidad de algo, siendo las evaluaciones el resultado de dicho proceso”. La evaluación es un proceso que concluye en la emisión de un juicio evaluativo. Scriven distingue dos funciones de la evaluación en función del uso que se hace de la información recogida: la formativa, durante la aplicación del programa, y la sumativa, sobre los resultados finales del programa; ambas funciones con fines de información y toma de decisiones, la primera, durante el proceso, a tiempo, y la segunda, una vez que ha concluido el programa.

En relación a estos aspectos podemos afirmar que la evaluación es un proceso frecuente y cotidiano. Sin embargo cuando queremos evaluar servicios o actividades profesionales no basta con realizar evaluaciones informales, debemos recurrir a formas de evaluación sistemática.

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987, p. 166), "la evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones. En un sentido más amplio, la evaluación consiste en un proceso en tres etapas para identificar, obtener y proporcionar información acerca de un programa valorado en sus metas, en su planificación, en su realización y en su impacto, con el propósito de guiar la toma de decisiones, proporcionar información y contribuir a su comprensión y con el criterio de su valor (respuesta a las necesidades) y su mérito (calidad)".

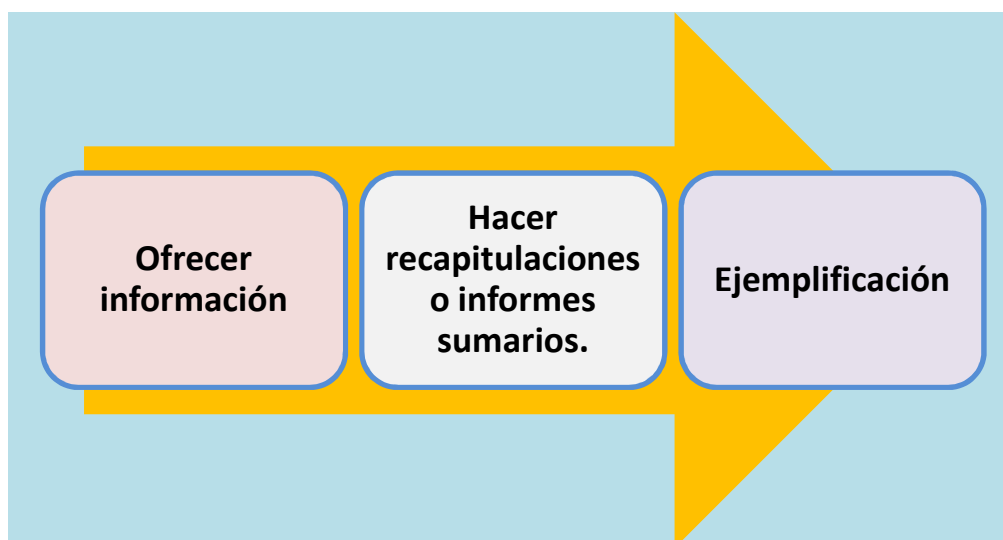
Para Stufflebeam y Shinkfield (1987, p.23), existen tres utilidades principales de la evaluación (véase figura 2.1.):

En primer lugar, se refieren a la información que se proporciona para asegurar la calidad de un servicio o mejorarla. “Cuando la meta principal es mejorar algo, la evaluación debería parecerse más al estudio de un caso que a un experimento comparativo” (p.23).

En segundo lugar, señalan que los evaluadores deben hacer recapitulaciones o informes sumarios. Trata de análisis retrospectivos acerca de proyectos ya terminados, programas ya hechos o productos ya acabados; resaltando la importancia de la información obtenida de estos profundos estudios y de las encuestas comparativas para la audiencia.

En tercer lugar, es la ejemplificación: “básicamente la evaluación y la investigación son distintas. La primera se dedica a considerar todos los criterios que se utilizan en la determinación de un valor, mientras que la segunda se limita más bien al estudio de ciertas variables que tienen un interés teórico. Las evaluaciones suelen utilizar métodos subjetivos y no están estrechamente controladas ni sujetas a manipulación como las investigaciones”.

Figura 2. 1. Utilidades principales de la evaluación.



Por su parte, De Miguel y Apodaca (2009, p. 24), “la evaluación es un concepto altamente complicado”. Estos autores defienden que la evaluación es funcional para las instituciones puesto que propicia procesos contextualizados de revisión interna, orientados a detectar fallos y áreas de mejora. El éxito de cualquier táctica de cambio y

progreso está condicionado al ajuste establecido entre el tipo de medidas que se plantean y la cultura de innovación propia de la institución.

Martínez-Mediano (1997) expone que evaluar es estimar la magnitud o la calidad de un hecho, de un proceso o un producto que implica analizar contextos, la determinación de criterios, conocer los parámetros de referencias de las variables, medir indicadores, y la selección de un agente evaluador.

Martínez Mediano (2007) defiende que la evaluación es un proceso para valorar el mérito o valor de algo. Comprende descripción y juicio, con la finalidad de orientar la toma de decisiones de mejora de lo evaluado.

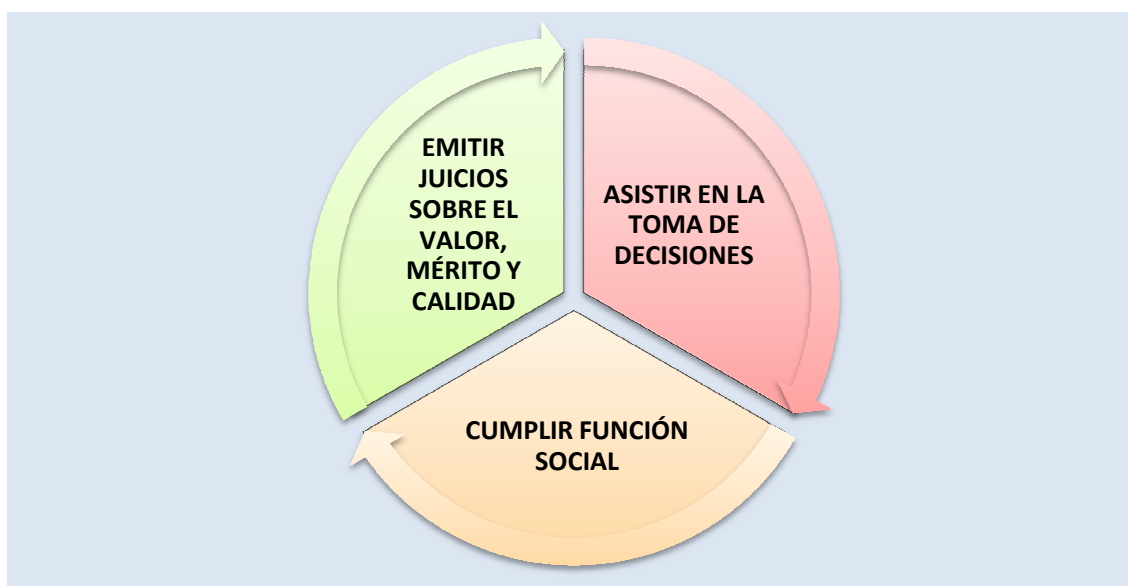
Pérez Juste (2006) define la evaluación como "el proceso sistemático de recogida de información rigurosa (valiosa, válida y fiable) orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado". En esta definición se enfatiza el modo de realizar la evaluación como investigación.

En este sentido, Vélaz de Medrano (2002, p. 220) señala que "la información obtenida ha de ser valorada y descrita, y el papel del evaluador no puede tener un carácter tecnicista; la valoración de un diseño, de una planificación [...] significa que se debe decir lo positivo o lo negativo, lo bueno o lo malo, lo útil y lo inútil de todo lo que se ha evaluado".

En síntesis, son tres los propósitos que más frecuentemente aparecen en las definiciones de evaluación (figura 2.2):

- Emitir juicios sobre el valor de un programa.
- Asistir al responsable de la toma de decisiones.
- Cumplir una función social.

Figura 2.2. Propósitos de la evaluación.



Recogemos a continuación un cuadro con las principales definiciones de evaluación que han realizado algunos de los autores más influyentes en esta temática (cuadro 2.1).

Cuadro 2.1. Algunas de las definiciones más importantes del concepto de evaluación.

AUTOR	DEFINICIÓN
Tyler (1950, p. 69)	"El proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido realizados"
Scriven (1980, p. 18)	"Es el proceso de determinar el valor y la calidad de algo, siendo las evaluaciones el resultado de dicho proceso"
Cronbach et al. (1982, p. 14)	"Examen sistemático de los acontecimientos que ocurren durante el proceso de aplicación de un programa y las consecuencias que se derivan del mismo, con el fin de ayudar a su mejora y a la de otros programas con similar propósito y características".
Stufflebeam y Shinkfield (1987, p.166)	"La evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones. En un sentido más amplio, la evaluación consiste en un proceso en tres etapas para identificar, obtener y proporcionar información acerca de un programa valorado en sus

	metas, en su planificación, en su realización y en su impacto, con el propósito de guiar la toma de decisiones, proporcionar información y contribuir a su comprensión y con el criterio de su valor (respuesta a las necesidades) y su mérito (calidad)".
Pérez Juste (2006)	"El proceso sistemático de recogida de información rigurosa (valiosa, válida y fiable) orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado".

En conclusión, Nieto (2003) realiza una síntesis para diferenciar los aspectos fundamentales que debe incluir un proceso evaluativo de calidad, si bien, dentro esta diferenciación se contextualiza en el ámbito educativo (Cuadro 2.2).

Cuadro 2.2. Lo que la evaluación “*debe*” y “*no debe*” ser (Adaptada de Nieto, 2003).

LA EVALUACIÓN DEBE SER...	Y NO DEBE SER
Una actividad para mejorar.	Una actividad final.
Basada en los intereses de los participantes.	Impuesta por diferentes administraciones
Analítica y crítica.	A-científica.
Parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje.	Absolutamente fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Una fundamentación para realizar mejores juicios	Un proceso final
Un esfuerzo de equipo	Desordenada
Un refuerzo a prácticas educativas transparentes y sólidas.	Una perpetuación de prácticas educativas frágiles y recelosas
Una base para el desarrollo profesional como experiencia productiva y creativa	Un tiempo desperdiciado

2.1.2. Evolución histórica del concepto de evaluación en educación.

Escudero Escorza (2003) realiza unas aportaciones muy aclaratorias en relación a la evolución histórica del concepto de evaluación, especialmente en el ámbito educativo. Este autor recoge una clasificación quizás una de las más utilizada en nuestro contexto (Mateo et al., 2000), inspirado en los trabajos de Madaus, Scriven, Stufflebeam, entre otros autores, que en sus trabajos suelen establecer seis épocas, comenzando su análisis desde el siglo XIX (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Madaus y otros, 1991). Estos autores realizan la siguiente clasificación: a) época de la reforma (1800-1900), b) época de la eficiencia y del “*testing*” (1900-1930), c) época de Tyler (1930-1945), d) época de la inocencia (1946-1956), e) época de la expansión (1957-1972) y f) época de la profesionalización (desde 1973), que enlaza con la situación actual.

En este orden de ideas, Escudero Escorza (2003) ofrece una síntesis de las principales etapas de la evolución del concepto de evaluación en educación:

a) Etapa anterior a la utilización de los tests psicométricos y la medición.

Autores como Guba y Lincoln (1989), consideran que este período se inicia a finales del siglo pasado y sigue vigente. Tiene relevancia a finales del siglo pasado, en los Estados Unidos, con el inicio del movimiento para la acreditación de instituciones y programas educativos y, en los primeros años de este siglo, con la aparición de los tests estandarizados como instrumentos de medición y evaluación.

b) Etapa de utilización de los test psicométricos.

Esta etapa se caracteriza por el aumento del interés por la medición científica de las Ciencias Humanas, fundamentalmente, apoyada por el auge de la metodología positivista, la influencia de las teorías evolucionistas, el desarrollo de los métodos estadísticos (Nunally, 1978) y, por último, el desarrollo de la sociedad industrial y la necesidad de trabajadores cualificados. Todos estos aspectos generaron el surgimiento y la proliferación de tests de medición.

c) Etapa de la reforma Tyleriana.

Pero es Tyler (*Joint Committee*, 1981), quien es tradicionalmente considerado como el padre de la evaluación educativa. Tyler apuesta por la realización de una

evaluación sistemática y global, realizando fuertes críticas a la corriente conductista, imperante en la época y que abogaba por la mera evaluación psicológica. Para Tyler, la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios (Tyler, 1974).

d) Etapa expansiva de la evaluación en educación.

En esta etapa, existen grandes esfuerzos en atender a determinadas aspectos relacionados con la eficacia de los programas y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la educación. Esta etapa se caracteriza principalmente por la aparición del concepto de “*accountability*”, es decir, de la rendición de cuentas (Popham, 1983; Rutman y Mowbray, 1983), que se asocia fundamentalmente a la responsabilidad de los diferentes profesionales en el logro de objetivos educativos establecidos. También se caracteriza por el esfuerzo de los investigadores en realizar un periodo de reflexión y de renovación teórica con la finalidad de clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo.

Escudero Escorza (2003) considera que en las prácticas evaluativas de esta década de los sesenta se observan dos niveles de actuación. El primer nivel se refiere a la evaluación orientada hacia los individuos, fundamentalmente alumnos y profesores. El segundo nivel, es el de la evaluación orientada a la toma de decisiones. Este último nivel, impulsado también por la evaluación de programas en el ámbito social, será la base para la consolidación en el terreno educativo de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa.

e) Etapa de la consolidación.

Esta etapa se caracteriza por la proliferación de modelos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas educativos. Mateo (2000) se refiere, incluso a la *eclosión de modelos*. Aunque este hecho propició un enriquecimiento de las concepciones y métodos de investigación evaluativa, también generó en los propios investigadores cierta confusión terminológica y de implementación del proceso evaluativo.

Según Escudero Escorza (2003) a pesar de la multitud de modelos evaluativos son varios los autores (e.g., Anderson y Ball, 1983; Cronbach, 1982; De la Orden,

1985; Lewy, 1976; Popham, 1980) los que consideran los modelos no como excluyentes, sino más bien como complementarios y, por lo tanto, favorecerá que los investigadores puedan adoptar una visión más global, comprensiva e integradora del proceso evaluativo.

f) La cuarta generación según Guba y Lincoln

Esta etapa se fundamenta en el siguiente principio: Todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación deben buscar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Escudero Escorza (2003) resalta las ideas de Guba y Lincoln (1989) en las que ofrecen una alternativa evaluadora que denominan cuarta generación. Esta alternativa nace motivada por: una visión gestora de la evaluación, una escasa atención al pluralismo de valores y un excesivo apego al paradigma positivista.

Escudero Escorza (2003) concluye que las características fundamentales de *la cuarta generación* según las aportaciones de Guba y Lincoln (1989) en relación a la evaluación de programas son:

- a) La evaluación es un proceso sociopolítico.
- b) La evaluación es un proceso conjunto de colaboración.
- c) la evaluación es un proceso de enseñanza/aprendizaje.
- d) La evaluación es un proceso continuo, recursivo y altamente divergente.
- e) La evaluación es un proceso emergente.
- f) La evaluación es un proceso con resultados impredecibles.
- g) La evaluación es un proceso que crea realidad.

En este sentido, la evaluación se concibe como orientadora y formativa del proceso; de tal manera que, se convierte en uno de los mejores procedimientos del control de la calidad de la educación.

2.1.3. Funciones de la evaluación.

Pérez Juste (2006, p. 99) recoge las aportaciones de Nevo (1986) en las que expone que existen cuatro grandes funciones de la evaluación:

- Función formativa.
- Función sumativa.

- Función sociopolítica.
- Función administrativa.

Scriven (1968) expone que existen dos funciones principales en el proceso de evaluación, dependiendo de su propósito y momento de aplicación: la función formativa, con la finalidad de ayudar a la mejora del programa mientras se aplica, y la función sumativa, con la finalidad de probar la eficacia del programa en un momento intermedio y o al final, cuando ha terminado. De este modo sirve como ayuda a la rendición de cuentas. Ambos tipos de evaluación aportan información para determinar el grado y extensión en el que el programa ha funcionado de acuerdo con lo planeado y ha obtenidos los resultados esperados. Y, a su vez, ambos tipos de resultados proporcionan información para aportar recomendaciones compartir y desarrollar teoría.

La *evaluación formativa* se realiza desde el inicio del programa y durante su desarrollo con el fin de recoger información útil, y a tiempo, de los efectos del programa y de las necesidades de introducir cambios de mejora. Informa a la evaluación sumativa sobre el funcionamiento del programa.

La *evaluación sumativa* se realiza una vez que ha terminado el programa, o en determinados momentos claves, y su objetivo principal es recoger información sobre los resultados finales, y sobre el valor y mérito del programa. Sirve al rendimiento de cuentas.

Podemos ver la distinción de ambos términos en función de la dimensión que se compare, en el siguiente cuadro (véase cuadro 2.3):

Otras funciones de la evaluación, señaladas por Nevo (1986), son la *función administrativa o sociopolítica*. En primer lugar, la *función administrativa*, referida a su uso para la aplicación de las normas de funcionamiento de las organizaciones. Además es responsabilidad de las autoridades públicas y tienen como finalidad comprobar y, tomar las medidas oportunas para que se cumpla la normativa vigente. En segundo lugar, la *función sociopolítica* hace referencia a dos aspectos principalmente; el primero se centra en asegurar la calidad del programa antes de ser desarrollado y, así pueda recibir el apoyo y respaldo; el segundo se centra en el análisis de los resultados obtenidos y, así se pueda garantizar la continuidad del programa.

Cuadro 2.3. Dimensiones de la evaluación formativa y sumativa. (Bolívar, 1999).

	EVALUACIÓN FORMATIVA.	EVALUACIÓN SUMATIVA.
PROPÓSITO	Mejorar la intervención educativa, una unidad didáctica, un centro, etc.	Constatar la eficacia de los programas.
INTERÉS	Cualidades y defectos del objeto evaluado.	Comprobar los resultados obtenidos.
RESULTADOS DESEADOS	Sugerencias para la mejora.	Juicios sobre resultados y eficacia.
NIVEL DESEADO DE GENERALIZACIÓN	Limitado al contexto específicos evaluado (grupo/alumnado).	Comparación entre alumnado/grupos. (evaluación normativa).
SUPUESTOS BÁSICOS	La información obtenida es empleada para mejorar el programa.	Lo que funciona en un contexto opera de manera similar en otros
METODOLOGÍA	Cualitativa: informes orales, recogida continua de información observacional, etc.	Cuantitativa: pruebas estandarizadas y limitadas en el tiempo.
OBJETIVOS ÚLTIMOS PRETENDIDOS	Evaluación “ <i>para</i> ” la mejora: Utilidad para la audiencia.	Evaluación “ <i>de</i> ” la mejora producida: comparación con otras acciones y programas.

En este sentido, Cronbach (1963) también destaca la *función política* de la evaluación. Este autor opina que las evaluaciones deberían contribuir con su información a las discusiones sobre vías alternativas que contribuyan al desarrollo de la acción social, ayudando a detectar las necesidades y los temas importantes para la formación de la comunidad política.

Pérez Juste (2006, p. 101) señala que podemos también añadir a estas funciones las tres siguientes:

- a) Proporcionar información a quienes tienen que tomar decisiones.
- b) Identificar variables de eficacia y de eficiencia.
- c) Validar modelos explicativos.

Otros autores, tales como Bolívar (1994) afirman que cuando se inicia un proyecto de evaluación de una institución se habla de *evaluación institucional*, y presupone las dos funciones de la evaluación, *la evaluación interna o autoevaluación*, y *la evaluación externa o heteroevaluación*, como rendimiento de cuentas ante quienes tienen derecho a saber sobre el funcionamiento de la institución.

Desde el enfoque de *evaluación institucional*, se atiende a un doble objetivo para conocer el funcionamiento de la institución, en primer término, la *evaluación diagnóstica*, con el objetivo de introducir los ajustes necesarios en la conceptualización del programa, en los recursos materiales, la formación del personal y los medios económicos necesarios para realizar las mejoras; en segundo término, con el objetivo de informar a la sociedad sobre cómo trabaja la institución para conseguir las metas que se ha marcado y los logros que consigue, fundamentada esta información en la evaluación interna, y en la evaluación externa, lo que garantiza su credibilidad.

Por último, podemos añadir que es importante en el momento de la planificación de una evaluación determinar las funciones específicas que cumplirá la evaluación, si va a ser formativa, sumativa, sociopolítica y/o administrativa, interna, o de rendimiento de cuentas, o todas, y hacérselo saber a los implicados en la evaluación.

2.1.4. Normas fundamentales del proceso evaluativo en el ámbito educativo.

En este sentido, el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* y la *Evaluation Research Society* han formulado dos conjuntos de normas para la evaluación en el ámbito educativo (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). El trabajo de estas organizaciones ha sido guiado por dos premisas básicas; la primera señala que la evaluación es una actividad humana esencial e inevitable; la segunda, se fundamenta en que una evaluación solvente proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación.

En general, las normas del *Joint Committee* "aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales" (Stufflebeam y Shinkfield (1995, pp. 26-27):

- a) *Ser útil* al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar.
- b) *Ser factible* al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.

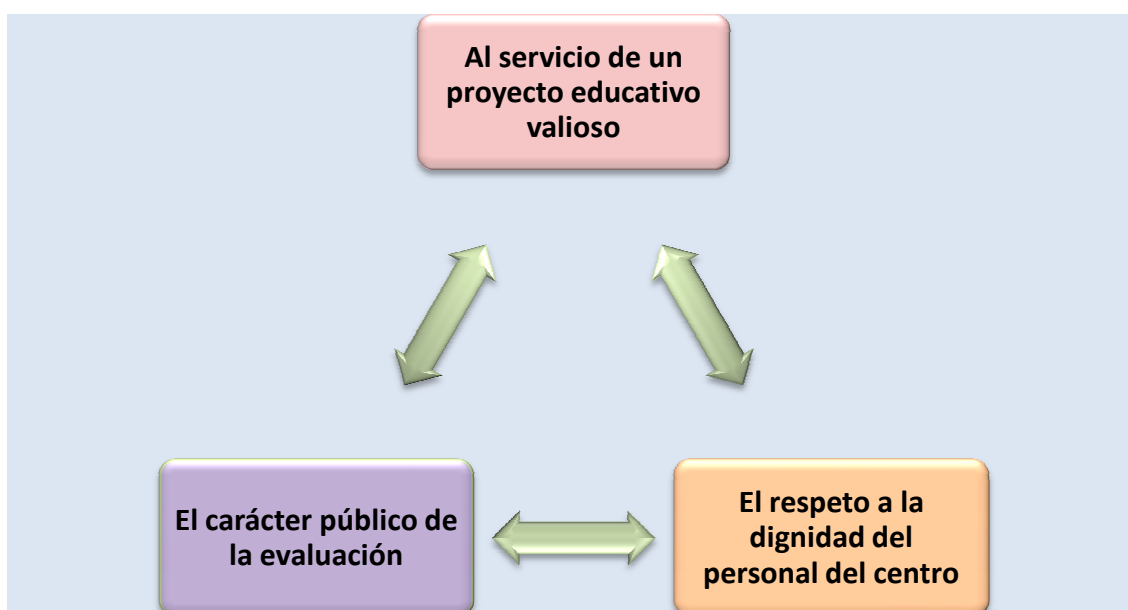
- c) *Ser ética* al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria de cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados
- d) *Ser exacta* al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

En este orden de ideas, Pérez Juste (2006) denomina a estas normas *estándares para la investigación evaluativa*, explicando que se encuentran estructuradas en torno a cuatro grandes criterios basados en las normas establecidas por *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* y la *Evaluation Research Society*. Estos criterios deben guiar el diseño, desarrollo y la publicidad de las evaluaciones en el ámbito educativo. Hacen referencia a los cuatro siguientes: a) Utilidad; b) Viabilidad; c) Honradez y; d) Precisión (para un mayor detalle véase Pérez Juste, 2006).

Desde estos planteamientos, y como conclusión, en el ámbito educativo, toda evaluación debe estar presidida por tres principios fundamentales de carácter general (Figura 3.3):

- a) El carácter público de la evaluación.
- b) Su consideración como medio de servicio de un proyecto educativo.
- c) El respeto a la dignidad del personal del centro.

Figura 2.3. Principios fundamentales de carácter general de la evaluación en el ámbito educativo.



2.1.5. Tipos de evaluación.

Martínez (2009) señala que en la actualidad la evaluación se clasifica en diversas categorías, no excluyentes, según su función, el tipo de juicios que se emitan y el agente evaluador. En este apartado se han clasificado los diferentes tipos de evaluación siguiendo un interés práctico, atendiendo a tres criterios: según el momento en que se evalúa, según la procedencia de los evaluadores y según el criterio o tipos de referencias que se utilizan en la evaluación.

a) Según el momento en que se evalúa.

Oña Cots (2008) recoge las aportaciones de Colom (1991) en las que coinciden en indicar que se pueden establecer tres momentos donde la evaluación cobra especial importancia: evaluación inicial, es decir, conocimiento del estado inicial de la situación, evaluación intermedia o del de proceso de la intervención y evaluación final o de los efectos.

- **Evaluación inicial.**

Se realiza antes de diseñar y desarrollar un programa educativo. Oña Cots (2009) señala que consiste en evaluar el programa en sí mismo mediante la estimación crítica de su viabilidad y eficacia potencial, con el fin de proporcionar criterios racionales sobre la conveniencia o no de llevar a cabo un programa o proyecto. Pérez Juste (2006) expone que la finalidad de la evaluación inicial es acomodar el diseño del programa a las pautas de calidad exigibles, por lo que, tiene una finalidad eminentemente preventiva. La evaluación inicial engloba varios aspectos fundamentales: Pertinencia del proyecto con respecto a la realidad, es decir, a las necesidades existentes, contenido del programa, formulación técnica y evaluabilidad del programa.

Pérez Juste (2006) añade, en este orden de ideas, que los objetivos más importantes de la evaluación inicial son: a) comprobar, antes de aplicar el programa, si será evaluable.; b) decidir si procede implantarlo, puesto que se considera viable; c) excluir el diseño del programa como causa de resultados insuficientes, inadecuados e insatisfactorios en el caso de que estos se produzcan.

- **Evaluación procesual.**

Se desarrolla durante la implementación, aplicación o desarrollo del programa, suministrando información sobre la marcha del programa.

Pérez Juste (2006) considera que existen dos dimensiones susceptibles de evaluación procesual: por una parte, la propia ejecución del programa, en tanto que responde a una planificación y, por otra parte, el marco o contexto en el que el programa se desarrolla. Los aspectos principales que deben ser analizados son: a) Las actividades que incluye el programa.; b) La temporalización del programa.; c) Los recursos disponibles.; d) La flexibilidad en las actuaciones planificadas y la atención a los *efectos no deseados* (véase cuadro 2.4).

En definitiva este tipo de evaluación posibilita un proceso de información constante a lo largo de todo el proceso de desarrollo del programa y ayuda a decidir la continuidad o no del mismo, comprobando la marcha del proceso, reorientando logros y estrategias, tomando decisiones sobre las propias vías de evaluación.

Cuadro 2.4. Síntesis de los elementos que configuran la evaluación procesual de un programa. (Pérez Juste, 2006)

DIMENSIONES	OBJETO	CRITERIOS GENERALES	CRITERIOS ESPECÍFICOS
EJECUCIÓN	Actividades	Conformidad con la planificación. Existencia de efectos no planeados	Suficiencia, adecuación y eficacia
	Secuencias		Corrección y adecuación.
	Temporalización		Suficiencia, ajuste y corrección.
	Flexibilidad		Existencia, suficiencia, adecuación y disponibilidad.
	Recursos		
CONTEXTO	Proyecto del centro		Coherencia con el proyecto
	Clima o ambiente		Satisfacción del personal

- **Evaluación final.**

Pérez Juste (2006) estima que la finalidad fundamental de este tipo de evaluación es la constatación del grado de eficacia alcanzado, esto es, del nivel de logro conseguido en los diversos objetivos propuestos en el programa. Además puede utilizarse para realizar las modificaciones oportunas en el desarrollo de sucesivas aplicaciones, reflexionando sobre los aspectos susceptibles de mejora, así como aquellos otros que se han desarrollado de modo satisfactorio.

En resumen, este tipo de evaluación se realiza una vez que el programa ha finalizado, teniendo un doble objetivo: valorar el logro de los resultados generales en términos de eficiencia, productos, efectos e impacto; y obtener enseñanzas y experiencias para otros programas o proyectos futuros. Por medio de esta evaluación se determina la consecución de los objetivos planteados al término de la aplicación de un programa de intervención socioeducativa.

b) Según la procedencia de los evaluadores.

En base a este criterio podemos distinguir dos tipos de evaluación:

- **Evaluación externa.**

Podemos definir este tipo de evaluación como aquella que utiliza a evaluadores externos que no pertenecen ni están vinculados a la institución en la que se desarrolla el programa a evaluar. En la mayoría de los casos es llevada a cabo por expertos.

Esta evaluación externa puede ser solicitada por la propia institución o por otra administración competente en el tema. La finalidad en el primer caso es que los responsables de la institución tengan una información técnica y rigurosa sobre el estado del programa en torno a dos temas fundamentales: los aspectos positivos y los aspectos mejorables que presenta dicho programa. Esta evaluación presenta como ventaja principal la objetividad de los responsables de la evaluación aunque, tal y como nos indica Alemán Bracho (2006) podemos destacar, entre otras, las siguientes desventajas:

- La evaluación puede convertirse, para los profesionales que participan en el programa, en un mecanismo de control.
- Es probable que existan presiones, desde una y otra parte, para conseguir información rápida y sesgada.
- Se pretende dirigir la evaluación para que llegue a los lugares, personas, problemas y situaciones que interesan.
- Se utiliza la información recibida del evaluador de forma partidista.

- **Evaluación interna.**

Podemos definir este tipo de evaluación como aquella que es realizada por los miembros de la institución que lleva a cabo el programa, pero que no son directamente responsables de la implementación. La finalidad principal es realizar una evaluación procesual y final del programa. Oña Cots (2008) considera que las ventajas que este tipo de evaluación ofrece, en primer lugar, es que si la iniciativa parte de los implicados en

el programa y hay una disposición libre a la evaluación, ésta puede mejorar la práctica de los responsables del programa, la valía y la fiabilidad de los datos aportados son altos, consiguiéndose una alta implicación del personal en las decisiones de mejora. Además, supone un análisis y reflexión sobre la intervención social y sirve como retroalimentación para su perfeccionamiento y readaptación.

La desventaja fundamental es la implicación y afiliación de los propios evaluadores con el propio programa. Este tipo de evaluación, en ocasiones, puede convertirse en una evaluación – justificación del propio programa.

c) Según el criterio o referencia de evaluación.

En este apartado, podemos distinguir tres subtipos fundamentales de evaluación:

- *La evaluación con referencia normativa*; en este sentido, Pérez Juste (2006, p.93) considera que la finalidad principal de este tipo de evaluación es situar un programa entre un conjunto de programas que pretendan las mismas metas u objetivos. En general, el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores). Martínez (2004, p. 428) opina que tiene carácter eminentemente nomotético.
- *La evaluación con referencia criterial*; en este aspecto Martínez (2004, p. 428) expone que este tipo de evaluación se desarrolla cuando la información se compara con unos criterios de excelencia preestablecidos teóricamente. Pérez Juste (2006, p. 94) realiza una valoración muy positiva de este tipo de referencia de evaluación considerándola la más correcta y adecuada a la hora de valorar un programa. En general, tienen como finalidad comparar los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidas.
- *La evaluación con referencia ideosincrática*; Martínez (2004, p. 428) explicita que, con carácter general, se realiza cuando la información obtenida se compara con información previa del mismo objeto, sujeto o intervención y, añade que es de carácter eminentemente ideográfico. En este orden de ideas, Pérez Juste (2006, p. 95) explica que es complementaria de la

referencia criterial, y especialmente útil cuando un programa se aplica de maneras sucesivas.

A modo de resumen, podemos encontrar en la literatura científica, entre otras, tres tipos de evaluaciones (véase cuadro 2.5):

- Según el momento en que se evalúa.
- Según la procedencia de los evaluadores.
- Según el criterio o referencia de evaluación.

Cuadro 2.5. Tipos de evaluación.

CRITERIOS	TIPOS	CARACTERÍSTICAS
Según los agentes evaluadores	Evaluación interna	Es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc. A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
	Evaluación externa	Se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos"
Según el momento de aplicación	Evaluación inicial	Consiste en la recogida de datos en la situación de partida
	Evaluación procesual	Consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos.
	Evaluación final	Consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto
Según el criterio o referencia de comparación	Evaluación con referencia criterial	Aquella en las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecido
	Evaluación con referencia normativa	El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores).
	Evaluación con referencia ideosincrática	Se realiza cuando la información obtenida se compara con información previa del mismo objeto, sujeto o intervención y,

		añade que es de carácter eminentemente ideográfico
--	--	--

2.2. Evaluación de programas educativos.

El presente apartado tiene como finalidad profundizar en las cuestiones a tener en cuenta para el desarrollo de procesos de evaluación de programas educativos. En primer lugar se analiza el concepto de evaluación de programas. En segundo lugar, se realiza un breve recorrido histórico sobre las diferentes etapas en la evaluación de programas. En tercer lugar, se profundiza en los modelos teóricos y metodológicos más importantes en la evaluación de programas, haciendo especial hincapié en los modelos que utilizaremos en el desarrollo de nuestra investigación. En cuarto lugar, se hace referencia a los instrumentos y técnicas más importantes en el desarrollo de la evaluación de programas. Por último, se reflexiona sobre las dificultades y cuestiones pendientes en el proceso de evaluación de programas (véase figura 2.4.).

2.2.1. Concepto de evaluación de programas educativos.

Cuando analizamos el concepto de evaluación de programas no encontramos unanimidad entre los investigadores, ni en su conceptualización, ni en los métodos y procedimientos utilizados para implementarla. Aunque los teóricos parecen estar de acuerdo en que, tanto evaluación y programa son dos procesos que deben desarrollarse, al mismo tiempo. Sin embargo, tal y como, recoge Oña Cots (2008) según las aportaciones de Alvira Martín (1991, p.5) que opina que frente a las concepciones de la evaluación como proceso que se desarrolla después de una previa programación/planificación, hoy se acepta que evaluación y planificación caminan paralelamente.

Tal y como expone Pérez Juste (2000, p. 268) conviene clarificar los conceptos de *programa*, *evaluación* y *evaluación de programas*, con la finalidad de comprender adecuadamente la evaluación de programas.

En las disciplinas pedagógicas el término *programa* hace referencia a un *plan sistemático* diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas previamente establecidas. Tanto a los efectos de su diseño como de su posterior evaluación, deben tomarse en consideración algunas importantes cuestiones Pérez Juste (2000, p. 269):

- a. Todo programa debe contar con unas *metas y objetivos* que, obviamente, han de ser *educativos*.
- b. Metas y objetivos deben fundamentarse según las características de los destinatarios en su contexto de referencia y ser asumidos como propios por los agentes del programa.
- c. El programa ha de explicitar: destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables y niveles de logro considerados *a priori* como satisfactorios, entre otros aspectos.
- d. Ha de incorporar un conjunto de *medios y recursos* que, además de ser *educativos*, deben ser considerados como *suficientes, adecuados y eficaces* para el logro de metas y objetivos.
- e. Debe contar con un sistema de *evaluación*, que debe formar parte de los medios, es decir, evaluación *en* el programa en palabras de Hopkins (1989). Pero que ha de permitir su propia mejora, es decir, evaluación *del* programa, como un componente fundamental de su *mejora continua*, además de constituirse, por su propio potencial, en una actividad de mejora profesional.

En este sentido, Pérez Juste (2006) considera que un programa consiste en un plan sistemático de acción, específica y expresamente desarrollado, para servir a un grupo de objetivos considerados valiosos desde una perspectiva educativa, basado en un marco teórico, contando con las estrategias y las actividades necesarias para desarrollarlo, destinado a lograr sus objetivos.

Según Pérez- Juste (2006) los *programas educativos* vienen definidos por las notas siguientes:

- *Complejidad*. Al poner en juego una compleja variedad de elementos organizativos, orientadores, didácticos, adecuados a las necesidades de los sujetos, integrando, de un modo armónico, diferentes saberes multidisciplinares.

Esta complejidad exige la integración de los programas educativos en los Proyectos educativos del centro para lograr la colaboración del personal, lo que redundaría en su eficacia.

- *Dificultad*. Referida a la implementación de los programas por suponer una traducibilidad de conceptos mentales en actividades dirigidas a lograr las metas del programa.

- *Duración*. La consecución de las metas de los programas requiere contar con tiempo suficiente para desarrollar y afianzar los cambios de mejora perseguidos, ya sea de habilidades, actitudes o comportamientos, contando, siempre, con la colaboración de los docentes. Todo ello exige una observación del desarrollo de los procesos.

- *Procesualidad*. Consistente en la traducibilidad de las metas de los programas en la implementación de los mismos, poniendo especial atención a la adecuada interpretación de los fines pretendidos por los programas.

- *Mantenimiento y transferencia*. El verdadero sentido de los programas se orienta a la posibilidad de mantener los logros del mismo y a transferirlos a otros ámbitos y actividades del sujeto, contribuyendo a su formación intelectual y a su madurez y autonomía personal.

Cronbach et al., (1980, p.14), definen la evaluación de programas como un: "examen sistemático de los acontecimientos que ocurren durante el proceso de aplicación de un programa y las consecuencias que se derivan del mismo, con el fin de ayudar a su mejora y a la de otros programas con similar propósito y características".

Martínez Mediano (2007) añade que la evaluación de un programa, elaborado para atender a unas necesidades, supone la recogida de información sistemática sobre la calidad del propio programa, en sus fundamentos, estructura y coherencia interna; sobre su planificación para su puesta en acción, considerando los recursos de la organización, incluidos los personales, materiales y de información; sobre el programa en su desarrollo en la acción; sobre sus resultados inmediatos y sobre su impacto a medio y largo plazo, con el objetivo de comprobar y valorar el grado y calidad con el que el programa ha sido elaborado, planificado, implementado, y los resultados conseguidos, de acuerdo con las metas pretendidas y si ha logrado otros valores y contribuir al desarrollo y comprensión de los programas. De este modo, la evaluación proporciona información basada en hechos y datos acerca de las potencialidades del programa en su contexto, para recomendar su continuidad y expansión, o sus necesidades de cambio y mejora en aquéllos aspectos señalados por la evaluación. La evaluación de programas,

aplicada en todo su alcance, constituye una estrategia de aprendizaje continuo para la mejora de los programas, de las personas, de la propia institución en la que se desarrollan y de la sociedad a la que sirve.

Martínez Mediano (2013) define un programa como una intervención educativa y social consiste en un plan sistemático de acción específica y expresamente desarrollado, para servir a un grupo de objetivos de calidad, tendentes a resolver una situación problemática o a mejorar una necesidad.

Igualmente, Rodríguez Espinar (1993, p. 233) cuando se refiere a la definición de programas indica que son acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en un centro. Montané y Martínez (1994, p. 83) exponen que un programa es una actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano. También son muy aclaratorias las aportaciones de Vélaz de Medrano (1998: 138) que define un programa de orientación como un sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención.

Como se puede observar las respuestas a la conceptualización de programa son muy diversas, casi tantas como corrientes teóricas existen en las ciencias sociales. En este sentido, puede comprobarse al analizar las diferentes definiciones que ofrecen distintos autores al respecto. En cualquier caso, las distintas definiciones suelen coincidir en los siguientes puntos:

- a) Se trata de una actividad planificada.
- b) Se aplica en un contexto determinado.
- c) Se diseña y realiza con la intención de obtener unos objetivos concretos.
- d) Se diseña a partir de la identificación unas necesidades concretas (diagnóstico de necesidades).

En definitiva, tal y como destaca Martínez Mediano (2013) tanto la teoría de programas, como la teoría de la evaluación de programas, además de las estrategias de metodología de investigación, son los elementos fundamentales para el desarrollo de procesos de evaluación de programas de calidad. La evaluación de programas está

compuesta, por tanto, de conocimientos teóricos y metodológicos así como de un conjunto de habilidades aplicadas y hace referencia a múltiples áreas de intervención, destacando el ámbito social, sanitario y educativo.

La evaluación de programas se ha constituido en un elemento esencial para la mejora continua en los entornos educativos. Esta evaluación de programas incluye, por un lado, aspectos relacionados con el diseño, planificación, implementación y análisis de los programas y, por otro lado, la evaluación de su efectividad, eficacia, eficiencia y satisfacción que consiguen los programas comprometidos con la solución de necesidades y problemas, así como en la evaluación del impacto de dichos programa en el medio y largo plazo.

Cronbach et al., (1980, p.14), definen la evaluación de programas como un: "examen sistemático de los acontecimientos que ocurren durante el proceso de aplicación de un programa y las consecuencias que se derivan del mismo, con el fin de ayudar a su mejora y a la de otros programas con similar propósito y características".

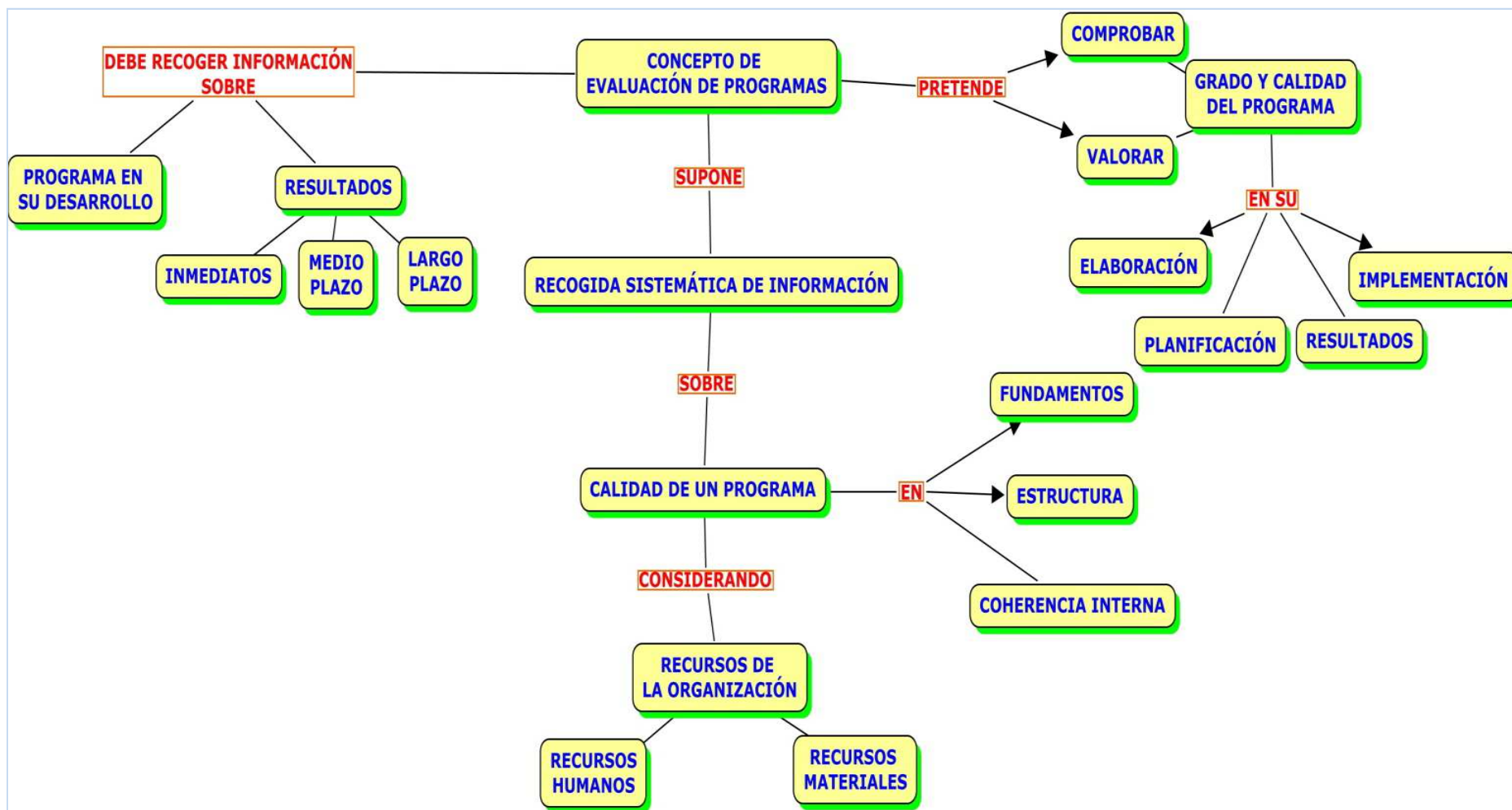
Martínez Mediano (2007) añade que la evaluación de un programa, elaborado para atender a unas necesidades, supone la recogida de información sistemática sobre la calidad del propio programa, en sus fundamentos, estructura y coherencia interna; sobre su planificación para su puesta en acción, considerando los recursos de la organización, incluidos los personales, materiales y de información; sobre el programa en su desarrollo en la acción; sobre sus resultados inmediatos y sobre su impacto a medio y largo plazo, con el objetivo de comprobar y valorar el grado y calidad con el que el programa ha sido elaborado, planificado, implementado, y los resultados conseguidos, de acuerdo con las metas pretendidas y si ha logrado otros valores y contribuir al desarrollo y comprensión de los programas. De este modo, la evaluación proporciona información basada en hechos y datos acerca de las potencialidades del programa en su contexto, para recomendar su continuidad y expansión, o sus necesidades de cambio y mejora en aquéllos aspectos señalados por la evaluación. La evaluación de programas, aplicada en todo su alcance, constituye una estrategia de aprendizaje continuo para la mejora de los programas, de las personas, de la propia institución en la que se desarrollan y de la sociedad a la que sirve.

Martínez Mediano (2013) considera que la evaluación de programas supone la recogida de información sistemática acerca de *un programa*, elaborado para atender a

unas necesidades, centrada en la calidad del propio programa, en sus fundamentos, estructura y coherencia, *la planificación* de su puesta en acción, considerando los recursos personales, materiales y organizativos, *el programa en su desarrollo*, en los contextos en los que se aplica, y *los resultados* que consigue, en el inmediato, medio y largo plazo, con el objetivo de comprobar y valorar el grado y calidad con que ha conseguido atender las necesidades y resolver los problemas que eran la razón del ser del programa. Asimismo Martínez Mediano (2013) añade, en este sentido, que cualquier tipo de evaluación de programas, tiene que facilitar a los interesados un informe técnico y detallado en el que se detalle el impacto del programa, facilitando así, la replicabilidad de la experiencia.

Como conclusión, Martínez Mediano (2013) expone que la evaluación de programas, aplicada en todo su alcance, se constituye en una estrategia de aprendizaje continuo para la mejora de los programas, las personas, las organizaciones y la sociedad en la que se desarrollan.

Figura 2.4. Mapa conceptual sobre la evaluación de programas educativos.



2.2.2. Modelos de evaluación de programas educativos.

La finalidad principal de este apartado es realizar un análisis de algunos de los modelos de evaluación de programas que más repercusión e impacto han tenido en el ámbito educativo.

Méndez y Monescillo (2002) señalan que en las últimas décadas han proliferado gran cantidad de modelos lo que ha generado gran cantidad de bibliografía al respecto. Estos autores añaden que, además no existe un modelo consensado entre los investigadores para llevar a cabo la evaluación de programas educativos. Esta falta de acuerdo ha generado una gran variedad de clasificaciones, realizadas por distintos autores y, atendiendo a supuestos criterios diferenciadores.

Méndez y Monescillo (2002) opinan que los distintos modelos pueden servirnos de referencia para analizar y evaluar programas educativos y pueden aportarnos ideas para llevar a cabo una evaluación de calidad.

En este sentido, se destacan, en este apartado, principalmente aquellos modelos que inspiran la propuesta de evaluación de programas que se defiende en la presente Tesis Doctoral y, que además han influido más en el contexto educativo. En ningún caso, en el presente trabajo, se pretenden revisar todas las clasificaciones, para ello pueden consultarse los otros estudios (e.g., Colás y Rebollo, 1993; García Ramos, 1991; Tejedor, 1993), tal y como recoge Álvarez (2001, p. 77)²³.

2.2.2.1.El modelo de cuatro fases de Kirkpatrick.

El Modelo de Evaluación de Programas que plantea Kirkpatrick (1959, 1996, 1999) se estructura en cuatro niveles que son los siguientes: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados. En cada una de estos niveles, el autor, propone una serie de condiciones e indicadores que facilitan y estructuran la evaluación:

- a) **Nivel 1. Reacción:** se centra principalmente en medir la “reacción” de los participantes del programa frente a éste, es decir, la percepción del participante (reacción) con respecto al programa, curso o actividad. Las utilidades fundamentales de este nivel son: en primer lugar, sirve para valorar lo positivo y lo negativo de los programas, con el fin último de mejorar en ediciones futuras,

²³ La presentación de los modelos sigue un orden meramente cronológico.

en segundo lugar, profundizar en diversos temas como la metodología empleada, la complejidad de los temas tratados, la utilidad de los contenidos tratados para su vida, lo apropiado de las instalaciones, el ritmo y claridad de las explicaciones del profesor/tutor/formador/instructor, etc. Biencinto y Carballo (2004, p.106) apuntan que “para ello se debe construir un cuestionario de satisfacción ad hoc que contenga tanto cuestiones valorativas como la posibilidad de que el encuestado exprese su opinión personal así como comentarios y sugerencias. Este cuestionario de satisfacción debe cuantificar las reacciones inmediatas de los asistentes tras finalizar la sesión formativa”. Biencinto y Carballo (2004, p.106) añaden que también es interesante para valorar la motivación y el interés de los participantes en la asistencia/participación a los cursos formativos o programas.

- b) **Nivel 2. Aprendizaje:** se centra principalmente en valorar los conocimientos adquiridos por los participantes/alumnos en el programa. En definitiva, responde a la cuestión: ¿Aprendieron los participantes? Las evaluaciones de este nivel determinan el grado en que los participantes realmente asimilaron los contenidos del programa, y la forma en que algunos factores pueden afectar en el aprendizaje, como pueden ser el contenido del proceso formativo, las actividades de aprendizaje, la estructura del proceso formativo, los materiales y las herramientas empleadas, etc. Las evaluaciones este *nivel 2* requieren, normalmente, una prueba o cuestionario previo y posterior al programa con la finalidad de determinar qué aprendizaje se produjo durante el programa.
- c) **Nivel 3. Comportamiento:** se centra principalmente en medir si los participantes en un programa pueden aplicar en los contextos en los que está inmerso los conocimientos adquiridos, además intenta determinar si se ha producido un cambio en el comportamiento como resultado de la participación en el programa. Este nivel de valoración del programa responde a la cuestión ¿Aplican los participantes en su entorno inmediato las habilidades, actitudes o conocimientos recién adquiridos? Biencinto y Carballo (2004, p.106) indican que si la finalidad principal de un programa es un cambio en las pautas de comportamiento, muchos estudios han comprobado que este tipo de cambios se producen muy lentamente y que sólo la mera adquisición de conocimientos no resulta suficiente para que los cambios resulten estables y, por lo tanto, es necesario que transcurra un periodo de tiempo para verificar esos cambios. Entre las técnicas que pueden utilizarse están: la observación, la entrevista o los

cuestionarios. La utilidad de este nivel, por tanto, es decidir si el programa debe ser rediseñado para lograr mejores resultados, o si se deben introducir cambios, o si se deben modificar los requisitos o perfil de acceso al programa.

- d) **Nivel 4. Resultados:** su objetivo es evaluar el beneficio, en términos de eficacia y eficiencia, que ha producido el programa en diversas variables de interés. Para facilitar la viabilidad de este nivel es necesario contar con diseños experimentales o cuasiexperimentales pretest-postest.

Biencinto y Carballo (2004, p.106) recogen las ventajas e inconvenientes de este modelo. Entre las ventajas, podemos destacar, entre otras, la siguiente: la primera hace referencia a su viabilidad práctica, resaltando, en este sentido, la excelente estructuración del mismo, así como de lo pormenorizado de cada acción a seguir para evaluar un programa de intervención y formativo. Entre los inconvenientes, podemos destacar, entre otros, el siguiente: el primero, se refiere a que el posible feedback de los efectos del programa no son inmediatos o directos. Biencinto y Carballo (2004, p.106) añaden que “normalmente los contenidos, habilidades y actitudes adquiridos durante la formación no se ponen en práctica de forma inmediata y es en este periodo de tiempo transcurrido donde puede perderse gran parte de la información recibida”; el segundo se refiere a, que de alguna forma es necesario evaluar la relación entre costes/beneficios obtenidos como consecuencia de haber puesto en marcha el programa.

En conclusión, compartimos la idea que los dos primeros niveles, reacción y aprendizaje, se aplican de una forma directa a la evaluación de programas y son, notablemente, más fáciles de valorar. Mientras que los otros dos niveles, comportamiento y resultados, necesitan de un diseño de investigación riguroso, de instrumentos fiables y válidos, así como de un análisis de datos más complejo, por lo que, requiere de personal especializado.

2.2.2.2.El modelo de evaluación sensible (respondiente) de Stake.

Este modelo evaluativo fue elaborado por Stake (1967, 1975) y conocido, en su primera propuesta, como *método de evaluación de la figura*, entendiéndola como la imagen total de la misma. Este autor es uno de los primeros defensores de los métodos cualitativos en evaluación (Stake y Gjerde 1974), y uno de los autores que más ha hecho por su legitimación y recibe fuertes influencias de los modelos tylerianos. En relación a esta idea, Méndez y Monescillo (2002) lo describen como una especie de red o mapa donde se puedan ubicar y adaptar los distintos métodos y modelos evaluativos.

Stake basa su línea de argumentación en la importancia de la metodología de los estudios de caso como instrumento para mejorar la práctica de la evaluación y en las necesidades e intereses que presenta la audiencia. Esta concepción de la evaluación como un servicio está en la base de su propuesta de un modelo de evaluación que responda a las necesidades de los clientes.

En segundo lugar, y en una revisión de sus propuestas Stake (1975) propone lo que denomina como *evaluación sensible (respondiente)*, (véase la figura 2.5. para ilustrar el modelo de Stake) entiende aquella aproximación que sacrifica precisión en la medida para aumentar la utilidad de los resultados de la evaluación para los directamente implicados en el programa (1980). Para Stake, la evaluación debe centrarse en las actividades del programa - no tanto en las intenciones -, responder a las necesidades de información de las partes implicadas y hacer referencia a las distintas perspectivas sobre los valores presentes al informar sobre el éxito o el fallo del programa (1980).

Figura 2.5. Matrices para facilitar la recogida de información en la evaluación de programas según Stake.



García Llamas (1995) estima que la propuesta de Stake se centra en la visión de globalidad de la evaluación, por ello, incluye los siguientes aspectos:

- a) La descripción lo más completa posible del propio programa, es decir, los antecedentes supuestos y reales, las operaciones didácticas realizadas y los resultados.

- b) El juicio del programa no debe ser cometido exclusivo de los especialistas en evaluación, sino que deben participar otros colectivos (portavoces de la sociedad, profesores, padres, estudiantes), con una valoración ponderada de sus aportaciones.
- c) La recopilación de datos se llevará a cabo en tres momentos, los antecedentes (información sobre el historial del grupo y sus circunstancias), las transacciones (encuentros entre los diversos colectivos implicados en el programa) y los resultados (logros de diversa índole alcanzados por el programa).

En relación a este tema, García Llamas (1995) realiza unas aportaciones muy aclaratorias en relación al modelo de Stake exponiendo que la estructura funcional operativa de la evaluación centrada en el cliente viene recogida en la obra de Stufflebeam y Shinkfield (1989, p. 262). Se le denomina la *evaluación del reloj* por su carácter cíclico siguiendo el movimiento de las agujas y dado que contempla doce pasos:

1. Identificar el alcance del programa.
2. Panorama de las actividades del programa.
3. Descubrir los propósitos e intereses.
4. Conceptualizar las cuestiones y problemas.
5. Identificar los datos necesarios para investigar los problemas.
6. Seleccionar observadores, jueces e instrumentos si los hay.
7. Observar los antecedentes, las transacciones y los resultados propuestos.
8. Desarrollar temas, preparar descripciones y estudiar casos concretos.
9. Validación: confirmación, búsqueda de evidencias para la no confirmación.
10. Esquema para uso de la audiencia.
11. Reunir los informes formales, si los hay.
12. Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias.

García Llamas (1995) añade que la secuenciación de estos pasos no es definitiva, ni tienen que seguir un orden lineal, en ciertas circunstancias pueden presentarse a la vez y en ocasiones es preciso volver sobre otros. No obstante, Stake (1980) estima que por encima de otras consideraciones, toda evaluación debe ser adaptable y la evaluación respondiente es claramente superior en el cumplimiento de este principio.

Como conclusión de la utilización de este modelo se pueden destacar las siguientes ventajas y limitaciones (véase cuadro 2.6.). En cuanto a las ventajas, podemos destacar, entre otras: a) permite cierto grado de flexibilidad para efectuar cambios y modificaciones en el programa; b) fomenta una cultura de innovación y participación de los clientes. Según Stake (1975) “el evaluador hace su mejor contribución cuando ayuda a descubrir ideas, respuestas, soluciones que muchas veces están en la mente de los que participan de una forma u otra en el programa (p. 36); c) potencia la actitud crítica de los componentes de la institución evaluada. En cuanto a las limitaciones, podemos resaltar, entre otras: a) el problema de la validez de un estudio de caso, en este sentido, este aspecto puede paliarse mediante la triangulación²⁴ de distintas investigaciones. Esta idea es aplicable a un mismo estudio de caso o a distintos estudios de caso para un mismo programa en distintos puntos geográficos. Por otra parte, Stake entiende que el método de la “*generalización natural*” tiene la ventaja de que los lectores de un caso pueden participar en la determinación de su validez (Stake , 1978, p. 27).

Cuadro 2.6. Ventajas y limitaciones del modelo de evaluación respondiente de Stake.

VENTAJAS	LIMITACIONES
Grado de flexibilidad	Limitaciones del estudio de casos.
Potencia la actitud crítica de los implicados.	Problemas de generalización.
Fomenta una cultura de innovación y participación.	Depende demasiado de la implicación de los miembros o participantes del programa.
Apuesta por las metodologías cualitativas, plurales y amoldables.	Dificultad en la precisión de los datos.

²⁴ La triangulación es un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de cualquier investigación. Los resultados que han sido objeto de estrategias de triangulación pueden mostrar más fuerza en su interpretación y construcción que otros que han estado sometidos a un único método (Donolo, 2009) recogido por Betrián, Galitó, García, Jové y Macurulla, 2013 (p.5).

2.2.2.3.El modelo de toma de decisiones de Stufflebeam.

Martínez Mediano (2009) recoge la definición de evaluación defendida por Stufflebeam y Shinkfield (1987, p. 183), del siguiente modo "la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados".

Una aclaración muy interesante, en este orden de ideas, la realizan Méndez y Monescillo (2002) cuando dicen que “aunque a Stufflebeam (1966, 1967) se le considera el máximo representante de este importantísimo enfoque al considerar que la evaluación debía ser utilizada tanto para el perfeccionamiento de un programa como para enjuiciar su valor, introduciendo una conceptualización de la evaluación basada en la idea de que esta debería ayudar a los educadores a tomar y justificar decisiones que pudieran satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes, se debe a Cronbach (1963)”

Álvarez (2001, p. 79) expone que este modelo pretende concretar cuatro dimensiones evaluativas (véase figura 2.6.). Su concepto de evaluación resume su propuesta del denominado con el acrónimo inglés “C.I.P.P.” (*Context-Input-Process-Product*). Cada una de estas dimensiones evaluativas se corresponden con cuatro tipos de decisiones. En síntesis, consiste en lo siguiente, tal y como aporta Martínez Mediano (2009)²⁵(véase en este sentido el cuadro 2.7).

- a) *La evaluación del contexto*, para servir a la toma de decisiones de planificación, que, tras el análisis de las necesidades del contexto, deberá determinar las necesidades de elaboración, o selección, de un programa educativo, con una clara definición de sus propósitos u de sus objetivos, para atender a las necesidades detectadas.

²⁵ Presentamos los aspectos más representativos de esta propuesta en el cuadro 2.7 recogido por Pérez-Juste (2006, pp. 117-118) de los estudios de Stufflebeam (1987, p. 194-195).

- b) *La evaluación de entrada*, al servicio de las decisiones de organización, estructurales, que nos indican los recursos disponibles, y los que serían necesarios, las diferentes estrategias alternativas para mejorar la aplicación del programa, y los planes que aportan un mayor potencial para diseñar la planificación que oriente cómo debe ser aplicado el programa.
- c) *La evaluación de proceso*, al servicio de las decisiones de implementación que nos informará sobre cómo se está realizando el plan previsto y las revisiones necesarias para mejorar la aplicación del programa.
- d) *La evaluación de producto*, al servicio de las decisiones de reciclaje, que nos aportará información sobre los resultados obtenidos, informando acerca de cómo han sido reducidas las necesidades, en intensidad, adecuación, y calidad, y, de acuerdo con los resultados, orientará sobre qué se debe hacer con el programa después de su aplicación.

Según Méndez y Monescillo (2002) “estas cuatro fases, contexto, entrada, proceso y producto, han de formar parte de un todo orgánico estructurado, si queremos contar con un proceso integral que recoja todas las dimensiones de la compleja realidad evaluativa en el campo de la realidad escolar, porque como señala Aubrey (1982) hay necesidad de evaluación al comienzo del programa, durante el proceso del programa y a su finalización, permitiendo el desarrollo de un proceso cíclico de interacción y *feedback* constante entre los distintos componentes”.

En general, estas cuatro partes de la evaluación de programas deben responder a las siguientes preguntas (Stufflebeam, 2002):

- ¿Qué se necesita hacer?
- ¿Cómo debe ser hecho?
- ¿Cómo está siendo realizado?
- ¿Tuvo éxito en términos de efectividad, impacto, sostenibilidad y transferencia?

Figura 2.6. Representación gráfica del modelo de Stufflebeam y Shinkfield.



Stufflebeam (1987) defiende los siguientes tres propósitos de la evaluación; en primer lugar la evaluación debe promover la comprensión de los fenómenos implicados, en segundo lugar, implica un proceso de toma de decisiones y, por último debe informar para la responsabilidad.

Así mismo, según Martínez Mediano (2009) “el concepto de evaluación que subyace al modelo CIPP, es que la evaluación debe valorar e informar a una entidad sobre su mérito, valor y significado con que funciona, teniendo en cuenta las normas del *Joint Committee* (1981, revisadas en 1994) sobre la evaluación que debe ser útil, factible, ética y exacta, requisitos fundamentales para que la evaluación cumpla con su objetivo primordial: la toma de decisiones informada que permita introducir mejoras ajustadas a las necesidades reales que motivaron el diseño del programa y las nuevas necesidades detectadas. El propósito más importante de la evaluación no es tanto mostrar lo que acontece sino informar para mejorar”. Por lo tanto, compartimos la idea con Méndez y Monescillo (2002) que en este modelo, la evaluación está orientada al perfeccionamiento de los sistemas y se fundamenta en mejorar la práctica educativa, para ello es necesario diseñar, obtener y proporcionar información, para así, poder determinar las alternativas de decisión.

En definitiva, según García Llamas (1986) la propuesta de Stufflebeam “es una de las más clarificadoras y ambiciosas en la evaluación de programas educativos, aunque el

mismo autor reconoce algunas de las limitaciones para llevar a cabo una evaluación exhaustiva siguiendo su modelo. Pero sí recomienda encarecidamente que la evaluación no es un fin en sí misma, sino que se incardina dentro de un proceso educativo más amplio y globalizado, por ello propugna que la propia evaluación sea objeto de evaluación (metaevaluación) recurriendo a una serie de criterios, procesos y técnicas apropiados para su cometido”.

A modo de conclusión, la utilización del modelo CIPP está concebida para promover el desarrollo y ayudar a los directivos y personal responsables de una institución o programa a obtener y utilizar una información continua y sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes u optimizarlas en función de los recursos disponibles; el modelo de Stufflebeam tiende hacia una evaluación totalizadora y sistemática, con propensión hacia el perfeccionamiento, que promueve el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan y defiende la elaboración de informes responsables.

Además, componentes de la asociación CASEL propone la aplicación del modelo CIPP en el ámbito de la evaluación de programas de educación socioemocional (Graczyk et al., 2000).

Cuadro 2.7. La propuesta evaluativa CIPP de Stufflebeam. Extraído de Pérez-Juste (2006, pp. 117-118) de los estudios de Stufflebeam (1987, p. 194-195).

CATEGORÍAS	CONTEXTO	ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO
OBJETIVOS	Definir el contexto institucional, identificar la población, el objeto del estudio y valorar sus necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias del programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
MÉTODO	Utilización de métodos de análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los tests diagnósticos y la técnica Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y los ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cuantitativos y cualitativos.

<p style="text-align: center;">RELACIÓN CON LA TOMA DE DECISIONES</p>	<p>Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de los problemas; Por ejemplo, la planificación de los cambios necesarios. Y proporcionar una base para juzgar los resultados</p>	<p>Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, estos es, estructurar las actividades de cambio. Y proporcionar una base para juzgar la realización.</p>	<p>Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.</p>	<p>Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de las actividades de cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados, no deseados, positivos y negativos).</p>
--	--	---	---	---

Nota: Cada categoría se cruza con tres ejes o elementos: objetivos, método y toma de decisiones

2.2.2.4. La evaluación de programas educativos de Pérez Juste.

Álvarez (2001, p. 81) resume la finalidad principal del modelo de Pérez-Juste comentando que parte de la idea de que “cualquier actividad puede ser mejorada y, es de hecho mejorable”. Además la evaluación de programas fundamenta los procesos de mejora tanto de los propios programas como de las personas implicadas y, “de modo indirecto, del cuerpo social en que éste se encuentra inmerso”.

En palabras de Martínez Mediano (2009) para Pérez Juste la evaluación de programas es una actividad pedagógica orientada a la mejora de los programas, del educando y del educador, de una manera directa, e indirectamente también actúa en la mejora de variables organizativas y técnicas y medioambientales, sobre los programas mismos. Recordamos, tal y como hemos expuesto anteriormente que según Pérez-Juste (2006) la evaluación de programas se define como un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa, con la finalidad de valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del entorno inmediato.

Por lo tanto, partiendo del concepto de evaluación de programas propuesto por Pérez-Juste (2006) cabe resaltar como notas básicas de esa definición los siguientes aspectos: la idea de proceso incardinado en algo más amplio que lo meramente medicional, además sistemático lo que implica una planificación, diseñado de forma intencional y técnica, esto es, reconociendo explícitamente el papel del evaluador y las exigencias técnicas de esta tarea. La recogida de información supone una superación de los modelos restrictivos de prueba y ampliar los datos a efectos no planeados inicialmente, además esta información deber ser rigurosa (exige planteamientos científicos), válida (riqueza de datos) y fiable (precisa en sus aportaciones). El concepto incluye el juicio de valor lo que nos lleva a explicitar tanto los criterios como las referencias para analizar la calidad y los logros del propio programa educativo. Todo ello dirigido al objetivo último de la toma de decisiones que repercutan sobre la mejora no solo centradas en el programa educativo sino en el personal implicado en su realización, lo que repercutirá de forma positiva sobre el grupo social sobre el que se está trabajando.

La propuesta del modelo evaluativo de Pérez-Juste (2006) recoge tres momentos que a su vez comprenden unas dimensiones con unos objetos concretos que precisan de los correspondientes criterios e indicadores de evaluación (véase cuadro 2.8). Estos tres momentos de evaluación son los siguientes (Álvarez, 2001, p.81):

1. El programa en cuanto tal: consiste en el análisis de la calidad intrínseca del programa, de su adecuación a los destinatarios y a la situación de partida.
2. La evaluación del proceso de implantación del programa: atiende al desarrollo en sí del programa, es decir, el proceso de implementación del mismo.
3. La evaluación de los resultados de la aplicación del programa: atendiendo no sólo al grado de logro, sino que se incorpora la valoración de los mismos y la continuidad del programa.

En dicha propuesta se pone de relieve la importancia de la evaluación integral de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo e integrado en un marco de referencia más amplio como es el centro escolar o el propio sistema educativo.

Cuadro 2.8. El modelo evaluativo para la práctica evaluativa Pérez-Juste (2006).

EL MODELO EVALUATIVO PARA LA PRÁCTICA EVALUATIVA		
MOMENTOS	DIMENSIONES	OBJETO
INICIAL: EL PROGRAMA EN SÍ MISMO	Calidad intrínseca del programa	- Contenido del programa - Calidad técnica - Evaluabilidad
	Adecuación al contexto	Respuesta a necesidades carencias - Priorización
	Adecuación a la situación de partida	Viabilidad
PROCESUAL: EL PROGRAMA EN SU DESARROLLO	Implantación	- Actividades - Secuencias - Tiempo - Flexibilidad
	Marco	- Clima - Coherencia

FINAL: EL PROGRAMA EN SUS RESULTADOS	Medida y logros	- Constatación
	Valoración	- Criterios - Referencias
	Continuidad	- Decisiones - Incorporación de mejoras
INTITUCIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN	La evaluación como parte de los programas	- Elaboración de planes de mejora - Plan de seguimiento

Desde nuestro punto de vista, compartiendo los planteamientos con García Llamas (1986) esta propuesta es muy ambiciosa en sus planteamientos, si bien como el mismo autor reconoce, no se trata de aplicarla de forma exhaustiva y completa. Si bien es cierto que puede ofrecer unas pautas rigurosas de actuación a los evaluadores en el entorno educativo. En nuestra opinión, siguiendo las aportaciones García Llamas (1986) una de las aportaciones principales a señalar “radica en el rigor con que se trata la evaluación inicial (el programa en sí mismo), ello permitirá conocer, antes de someter a aplicación, las virtualidades y los posibles defectos del programa, de tal forma que se puedan tomar decisiones de mejora del mismo. Por ello, destacaríamos el marcado matiz pedagógico del modelo, traducido a lo largo de toda la propuesta y de forma más explícita en la formulación de los criterios e indicadores de la evaluación formulados para cada uno de los momentos y dimensiones”.

Para ofrecer más detalles sobre el modelo evaluativo de Pérez-Juste (2006) recogemos en el cuadro 2.9. En este sentido, aportamos información sobre los cuatro momentos de la evaluación de programas, según el autor, sobre la finalidad de cada uno de los momentos, sobre la función que cumple en el proceso evaluativo, sobre la metodología y técnicas más representativas del momento, sobre la información a recoger, sobre los criterios fundamentales y, por último, sobre el tipo de decisiones a tomar.

Cuadro 2.9. Detalles sobre el modelo evaluativo para la práctica evaluativa Pérez-Juste (2006).

MOMENTOS	FINALIDAD	FUNCIONES	METODOLOGÍA	INFORMACIÓN	CRITERIOS	DECISIONES
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN SÍ MISMO	Establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad Poner en marcha el programa en condiciones óptimas.	Formativa y, en ocasiones sumativa.	Análisis de contenido de documentos, estudios prospectivos, técnica Delphi, juicios de expertos y registros.	Sobre el programa, su fundamentación, su formulación y su relación con las necesidades, carencias, demandas y expectativas de los destinatarios.	Calidad, pertinencia, realismo, suficiencia, calidad técnica, congruencia interna, viabilidad y evaluabilidad	Generalmente formativas. En casos graves sumativas (retirada del programa, no realización de la evaluación encargada o asumida).
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA.	Facilitar la toma de decisiones de mejora.	Formativa y, en ocasiones sumativa.	Observación, diálogos, entrevistas, análisis de tareas. Debates o sesiones de grupo	Sobre el desarrollo del programa, sobre resultados intermedios y sobre efectos no planteados.	Cumplimiento, coherencia institucional, eficacia parcial y satisfacción de los implicados.	Ajustes parciales. En casos extremos suspensión de la aplicación del programa.
EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	Comprobar la eficacia del programa.	Fundamentalmente sumativa, pero cuando sea posible, sumativa formativizada.	Resultados en relación con los objetivos. Análisis de los efectos.	Eficacia, eficiencia, efectividad, satisfacción de los destinatarios e impacto del programa.	Progreso del programa, evaluación criterial y comparación con otros programas.	Sumativas y formativizadas.
INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.						

Cuadro 2.10. Comparación de los diferentes modelos de evaluación de programas.

ELEMENOS DE ANÁLISIS/MODELOS	SCRIVEN	STAKE	STUFFLEBEAM	PÉREZ JUSTE	KIRKPATRICK
CONCEPCIÓN	Evaluación orientada al consumidor, evaluación libre de costos, libre de metas, evaluación formativa y sumativa	Evaluación como servicio, evaluación de la figura, evaluación respondiente.	Estructura básica del CIPP	Características de los programas, evaluación del programa, proceso y resultados	Se estructura en cuatro niveles que son los siguientes: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados
FUNCIONES	Formativa y sumativa	Formativa	Formativa y sumativa	Formativa y sumativa	Formativa y sumativa
PARA QUIÉN	Para todos los que quieran saber acerca de la calidad de un producto, programa, objeto, personal, etc.	Para los participantes del programa	Para el que toma las decisiones y para todos los miembros que participan en el programa	Para todos los interesados en el programa	Para el que toma las decisiones y para todos los miembros que participan en el programa
CARACTERÍSTICAS DEL EVALUADOR	Experto	Atento a lo que ocurre en el programa, respondiente	Especialista al servicio de la organización y de los miembros del programa.	Experto	Experto
ÁMBITOS Y CONTEXTOS	Para determinar el mérito o valor del objeto evaluado	Para servir a los participantes en el programa más que a los patrocinadores o directores	Programas orientados a la toma de decisiones para la mejora de los programas y su gestión, destacando los aspectos claves de la organización de los centros para maximizar la utilización de los resultados de la	Para constatar el grado de eficacia con que se consigue lograr las metas para la que fue elaborado el programa	Programas orientados a la toma de decisiones para la mejora de los programas y su gestión. También para analizar el impacto del programa y su transferibilidad a la vida de los participantes.

			evaluación		
FASES	<ul style="list-style-type: none"> - Determinación de criterios de mérito o calidad - Fijación de normas claras sobre lo que se debe conseguir en la práctica - Medida de la realización para confirmar que su aplicación sigue los criterios de mérito. 	Hablar con el personal, identificar la extensión y alcance, revisar actividades, descubrir preocupaciones, conceptualizar los temas, identificar la necesidad de datos, seleccionar los observadores e instrumentos, observar los antecedentes, transacciones y resultados, tematizar, describir y realizar estudios de caso, validar, confirmar y tratar de desconfirmar, presentar los resultados a los grupos interesados y adaptar para el uso de las audiencias.	Evaluación de: <ul style="list-style-type: none"> * Contexto * Input o entrada * Proceso * Producto o resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicial: el programa en sí mismo - Procesual: el programa en su desarrollo - Final: el programa en sus resultados - Institucionalización de la evaluación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reacción, 2. aprendizaje, 3.comportamiento, 4.resultados
METODOLOGÍA EVALUATIVA	Perspectivista. Múltiple	Estudio de casos	Diversa para cada tipo de evaluación	Cuantitativa y cualitativa	Cuantitativa y cualitativa
INFORMACIÓN A RECOGER	Toda la esperada y la no esperada, lo previsto y lo no previsto	Todo lo que está ocurriendo en el programa	De las necesidades, recursos, funcionamiento y el impacto	Diversa. Del programa, contextos, procesos y de los resultados	Diversa. Del programa, contextos, procesos y de los resultados
MÉTODOS, INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	Lógica probativa. Lista de claves de control de la evaluación	Emergentes, estudio de casos. Observación, entrevista, análisis de informes.	Diversos. Observación, entrevista, cuestionario	Principio de complementariedad metodológica. Variados: observación,	Diversos: Observación, entrevista, cuestionario

				entrevista, cuestionarios, pruebas de rendimiento	
TIPO DE INFORME	Descriptivo	Fotográfico, narrativo	Frecuente y para proporcionar una guía para la mejora del programa	Descriptivo	Descriptivo
GENERALIZACIÓN	La que permite la validez externa dificultada por la relatividad de los criterios de valor	Naturalista, experiencia vicaria	La que permitan el muestreo y la metodología utilizada	La que permita el diseño	La que permita el diseño
UTILIDAD DE LOS HALLAZGOS	Para valorar la calidad de los objetos	Para los participantes en el programa, para el lector	Para tomar decisiones de mejora	Para la mejora del personal y del programa y de la comunidad	Para la mejora del personal y del programa
CRITERIOS PARA JUZGAR LAS EVALUACIONES	La meta-evaluación, listas de claves de control, objetividad de los criterios de valor	Si descubre el mérito y las deficiencias de los programas para ayudar a sus participantes a incrementar su comprensión y responder a sus necesidades	Utilidad, factibilidad, ética y exacta	Rigurosidad (valiosas, válidas y fiables)	Utilidad, factibilidad, ética y exacta
CONTRIBUCIONES	Sus concepciones evaluativas	Al desarrollo de los métodos naturalistas y otros enfoques evaluativos	Evaluación de los contextos y los procesos	Desarrollo de teorías de programas, complementariedad metodológica y técnica.	Su fácil aplicación en el ámbito educativo.

Nota: Incluimos el modelo teórico de Scriven debido a la importancia de sus contribuciones teóricas a la evaluación de programas y servir de fuente de inspiración a muchos autores en este tema.

2.2.3. Conclusiones.

Como hemos expuesto anteriormente, existe un amplio consenso en la definición de la evaluación de programas como una actividad rigurosa que comprende descripción y juicio sobre el mérito o valor de algo, orientada a las decisiones de mejora de lo evaluado, incluidos los programas, las organizaciones y las personas.

Además, compartimos, en parte, las conclusiones de De la Orden (1985) en cuanto las características peculiares de la investigación evaluativa. Estas características pueden concretarse en las siguientes:

- a) Los juicios de valor acompañan al desarrollo de todo el programa: desde la selección del problema a estudio hasta en la aplicación de metodologías concretas.
- b) Resulta difícil (a veces inadecuado) formular hipótesis precisas, aunque pensamos que es imprescindible para facilitar el proceso evaluativo.
- c) La replicación es prácticamente imposible dadas las características casi irrepetibles de la ejecución de un programa de intervención. Nosotros pensamos que el autor, en este sentido, es muy rígido en sus conclusiones. La replicación en el ámbito de las ciencias sociales, comportamentales y de la educación es difícil pero puede ser facilitada mediante diseños experimentales o cuasi-experimentales adecuados.
- d) La recogida de datos está condicionada por la viabilidad del proceso.
- e) Multitud de variables relevantes sólo son susceptibles de un control superficial limitándose por tanto la utilización de diseños de carácter más experimental.
- f) Las decisiones importantes en relación con la paralización, sustitución o repetición del programa no son competencia del evaluador.
- g) El informe debe adaptarse a las exigencias de quien lo financia, en ningún caso, estamos de acuerdo con esta premisa, ya que, pensamos que las conclusiones de la evaluación de un programa educativo deben responder a unas reglas éticas.

Creemos que el potencial de la evaluación para la mejora de la calidad de los programas y de las organizaciones es de una gran trascendencia, al ayudar a identificar los aspectos positivos y negativos con los que operan los programas y las organizaciones, y los diferentes elementos que contribuyen al logro de sus objetivos. En definitiva, la evaluación se ha constituido en una disciplina necesaria para conocer el funcionamiento de los programas de cualquier ámbito de la actividad humana: político, económico, social, sanitario, educativo, innovativo, de las instituciones, de las organizaciones y de los grupos que los desarrollan.

Las anteriores propuestas de evaluación de programas educativos abarcan un amplio espectro informativo de vital importancia para los responsables e implicados, en el contexto específico de su programa, aula o centro, pudiendo llevar a cabo una evaluación sólida y científica. La opción elegida no necesariamente debe coincidir en sus extremos con alguno de los modelos, al contrario, defendemos y apostamos, que las diferentes aportaciones pueden enriquecer el trabajo y ofrecernos una visión más crítica y objetiva de la realidad educativa analizada (véase cuadro 2.10).

No obstante, la propia realidad de los centros educativos y, por ende, de los responsables e implicados en el programa, con una sobrecarga en la actividad docente directa en el aula ante sus alumnos, el aumento de las ratios, la diversidad de funciones del profesorado, hacen que el resto de posibles tareas educativas se vean desplazadas en aras a cubrir unas necesidades prioritarias.

2.3. El proceso de evaluación: aspectos metodológicos claves.

2.3.1. Fases de la evaluación de programas de educación emocional.

Asimismo, y con la finalidad de facilitar un marco adecuado para desarrollar la evaluación de programas en el ámbito educativo, proponemos las siguientes fases:

A. Encuadre de la evaluación.

Entendemos esta fase como el proceso mediante el cual se establecen acuerdos respecto a los propósitos de la evaluación del programa, las normas que van a regular el propio proceso evaluativo, el contexto sociocultural en el que se va a llevar a cabo el programa y el consiguiente proceso de evaluación, la viabilidad del proceso de evaluación, así como, los recursos humanos y materiales necesarios. Creemos al igual que Fernández Ballesteros (2001) que es de vital importancia conocer las siguientes cuestiones: a) ¿Quién solicita la evaluación?; b) ¿Para qué?; c) ¿Qué se pretende con ella? Además es necesario concretar los recursos personales, económicos e institucionales de los que dispone el responsable de la evaluación del programa.

En definitiva, en esta primera fase se deben identificar las carencias, necesidades, expectativas y demandas de los implicados en el programa (Pérez-Juste, 2006, p. 204).

B. Elección del modelo teórico de evaluación de programas.

Recordamos que los modelos de evaluación de programas educativos expuestos anteriormente deben ser entendidos como complementarios y, no como antagónicos, y tal y como, hemos explicitado en el apartado anterior, la opción elegida no necesariamente debe coincidir en sus extremos con alguno de los modelos, al contrario, defendemos y apostamos, que las diferentes aportaciones pueden enriquecer el trabajo y ofrecernos una visión más crítica y objetiva de la realidad educativa analizada.

En definitiva, y de acuerdo con Oña Cots (2008) “el modelo de evaluación idóneo para cada programa va a depender de varios factores que irán desde la naturaleza y características del programa a evaluar, cuáles son los elementos que quieren evaluarse, etc”.

C. Diseño de la evaluación

Según Oña Cots (2008) “la etapa que corresponde al diseño de la evaluación pretende identificar y definir la información que se valora como significativa, para elaborar los instrumentos y procedimientos de recogida y de análisis de la información. Es importante tener en cuenta que no hay un único diseño posible, sino que son varias las posibilidades a tener en cuenta. Esta fase consta de cuatro apartados: 1) definición de

objetivos específicos, selección de variables significativas e indicadores, 2) determinación de técnicas y elaboración de instrumentos de recogida y análisis de la información; 3) selección de la población y de la muestra; 4) establecimiento del calendario temporal y de los recursos necesarios”.

Tejedor (2000, p. 323) recoge una reformulación simplificada de la propuesta de Pérez Carbonell (1998, pp. 188-192) respecto a los aspectos a considerar en la delimitación del diseño en el marco de la Evaluación de Programas (véase cuadro 2.11).

Según Pérez-Juste (2006, p. 204) el diseño de evaluación intenta dotar al propio proceso evaluativo de las mismas características de los programas, estas son, la sistematicidad y la planificación.

Cuadro 2.11. Aspectos a considerar en la delimitación del diseño. Extraído de Tejedor (2000, p. 323).

ELEMENTOS	CONTENIDOS	DIFICULTADES	CONSECUENCIAS
Desarrollo del programa	Entorno Objeto de la evaluación Destinatarios Criterios de evaluación Actividades	No se considera a los implicados	No se implican los interesados y se tiende a descalificar la evaluación
Recogida de datos	Variables de interés Fuentes de información Instrumentos Técnicas de recogida	Procedimientos que violan derechos	Pleitos
		Procedimientos que utilizan tiempo valioso de usuarios	Falta de cooperación Datos no reales
		Procedimientos que implican cambios de hábitos	
Análisis de datos	Tipo de datos recogidos Criterios estadísticos Análisis adecuados Interpretación correcta	Datos con incidencia individual	Información criticada y no valorada
		Análisis demasiado técnicos	
Realización de informes	Destinatarios Número de informes Difusión	Los implicados no participan en el informe	La información no se utiliza por los grupos afectados
		La audiencia no tiene oportunidad de reaccionar	
		El informe afecta a puestos de trabajo	
		Se pone en aprieto a personas o instituciones	
Manejo información	Decisiones a tomar Personas afectadas Presupuesto de las decisiones a adoptar	No se especifican bien responsabilidades	Agravio colectivo
		Presupuestos deficientes Información desaprovechada	

D. *Puesta en práctica del proceso evaluativo.*

Básicamente esta fase se centra en el proceso de recogida de datos mediante los instrumentos de recogida de información seleccionados. En este sentido, señalamos la clásica discusión entre la conveniencia de utilizar métodos cuantitativos o cualitativos en la investigación educativa (véase cuadro 2.12). Apostamos por una complementariedad metodológica, entre los dos métodos, que además, en los últimos años ha ido ganando espacio en la comunidad científica como una posición más moderada, consistente en reconocer, no sólo, la posibilidad, sino la conveniencia y necesidad de complementar los planteamientos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación evaluativa.

Cuadro 2.12. Diferencias entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos para explorar la realidad educativa (recogida de datos/información).

SUPUESTOS	Evaluación “cuantitativa”	Evaluación “cualitativa”
Supuestos ontológicos	Realismo: la realidad es independiente del observador. La verdad es una representación de la realidad, de ahí que pueda ser explicada, lo que significa que puede ser controlable, medible y manipulable.	Construcción social: la realidad es una construcción social. La verdad, algo a consensuar. La metodología es hermenéutica: comprender es dar voz a los implicados.
Supuestos epistemológicos	Objetivo: el conocimiento de lo real es independiente del observador, en cuanto que existan garantías objetivas de la observación.	Consensuado: la verdad es algo a consensuar entre observador y observados.
Métodos	e.g., Encuesta, observación sistemática, entrevista estructurada	e.g., Entrevista abierta, discusión de grupos, análisis de documentos, observación participante.
	Metodología limitada en el tiempo.	Metodología continua y procesual
Objetivos	Búsqueda de objetividad, generalidades y medida de resultados.	Subjetividad de los implicados, casos representativos y evaluación de procesos.
Evaluación	Diseño previamente planificado. Se usa para evaluar programas de gran alcance.	Diseño emergente. Se emplea para la evaluación de programas específicos o locales.

La utilización de unas técnicas u otras dependerá del marco de investigación a realizar. La aplicación mecánica de unas técnicas en función del paradigma adolece de un excesivo simplismo y dificulta el proceso de investigación, dando lugar a veces a la aparición de barreras ficticias entre investigadores.

E. Análisis de la información.

Esta fase hace referencia a la extracción de conocimiento a partir de fuentes, en ocasiones muy numerosas, de datos. Por análisis de datos entendemos el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980, p. 70).

F. Determinación de las conclusiones y elaboración de los informes.

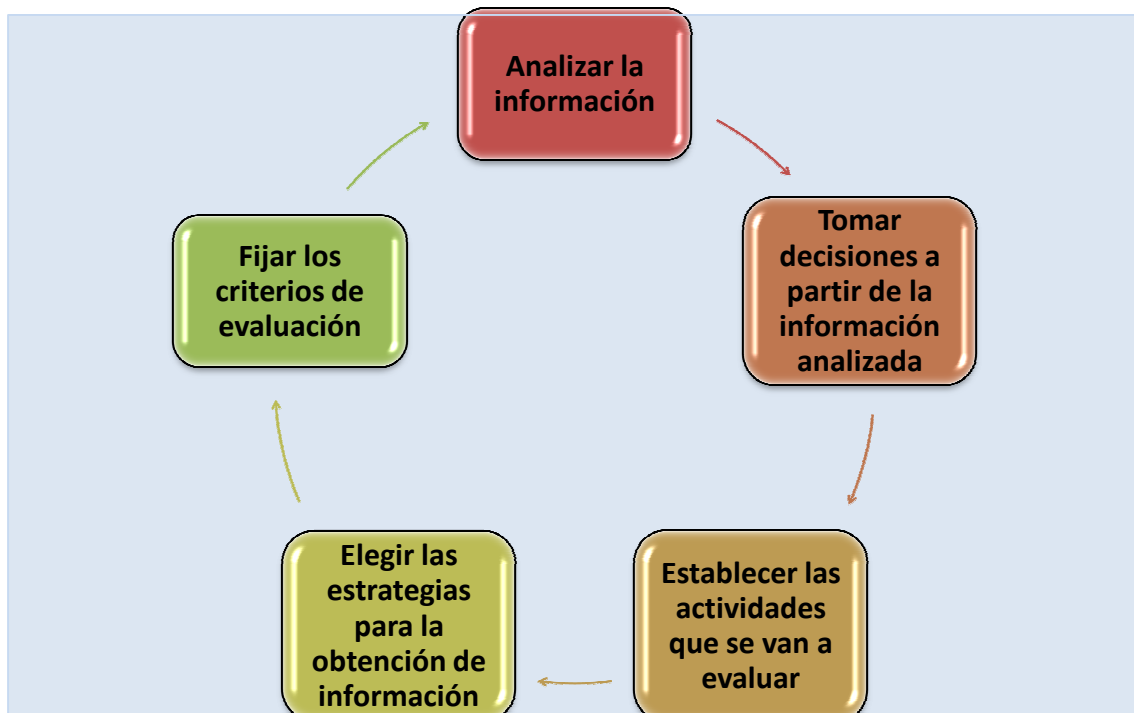
Esta fase pretende dar respuesta a los objetivos planteados. Las conclusiones son hechos con claros grados de validez y basadas en los análisis previamente realizados por los evaluadores. Desde nuestro punto de vista, en las conclusiones deben destacarse aquellos aspectos que tengan mayor relevancia y capacidad de influir en la toma de decisiones (para una visión más detallada de la elaboración de informes véase Pérez-Juste (2006, pp 262-270).

Según Pérez-Juste (2006, p. 262) un informe “es un documento técnico elaborado por el evaluador, sea éste una persona o grupo, destinado a ofrecer información a los responsables del programa y a las demás partes afectadas e interesadas”.

Asimismo, con la elaboración del informe lo que se pretende, en suma, es trasladar toda la información identificada a un texto comprensible y útil, de tal manera que cada implicado en el programa pueda apoyarse en la rigurosidad y fiabilidad del informe para tomar decisiones.

En definitiva, según Tejedor (2000, p. 322) expone que independientemente del modelo por el que se opte, toda investigación evaluativa debe tener en cuenta las siguientes fases: a) establecer las actividades o fases que se van a evaluar; b) fijar los criterios de evaluación; c) elegir las estrategias para la obtención de información; d) analizar la información; e) tomar decisiones a partir de la información analizada (véase en este sentido la figura 2.7.).

Figura 2.7. Tareas comunes a todos los modelos de evaluación de programas.

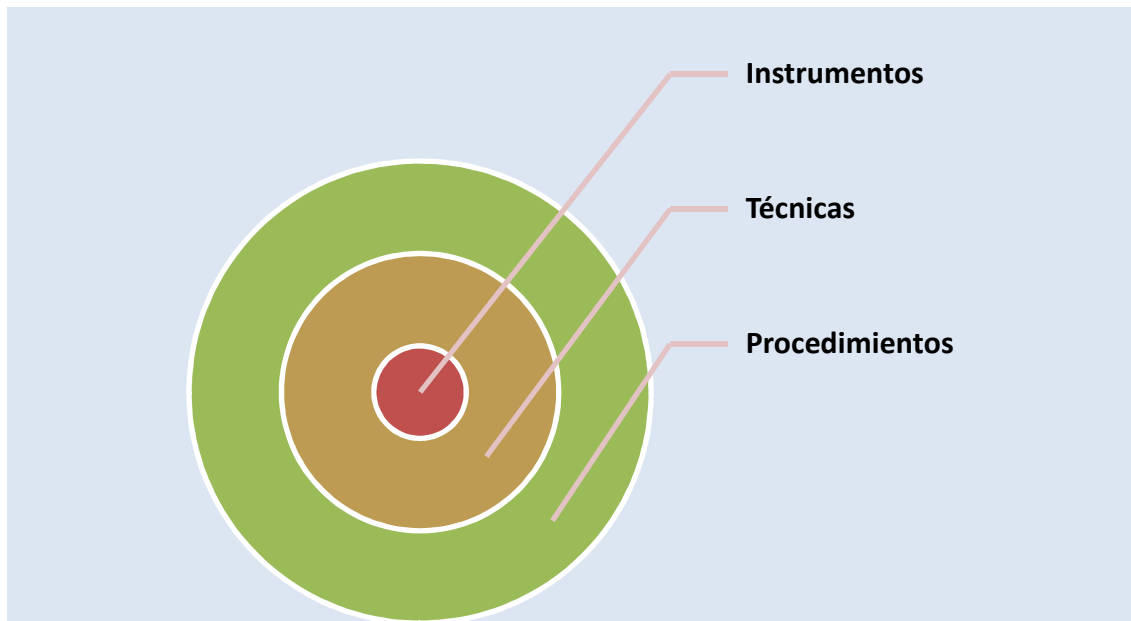


2.3.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información para la evaluación de programas.

La finalidad principal de este punto es responder a la siguiente cuestión: ¿Con qué evaluar? .Vamos a hacer referencia aquí a las técnicas e instrumentos utilizados para evaluar un programa educativo.

Para comenzar, creemos conveniente señalar la diferencia entre técnica e instrumento, ya que resulta frecuente encontrar que se hace un manejo indistinto de ellos (véase figura 2.8.). La técnica es el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación del programa, mientras que el instrumento será el medio con el que el evaluador del programa obtendrá la información al respecto. En conclusión, un instrumento es una herramienta específica del que se sirve una técnica para recoger datos de forma sistematizada y objetiva. Además los instrumentos deben poseer la suficiente validez, fiabilidad y practicidad para que puedan proporcionar una información evaluativa de calidad.

Figura 2.8. Delimitación conceptual entre procedimiento, técnica e instrumento.



En este sentido, aunque existen muchas clasificaciones de las técnicas e instrumentos de evaluación destacamos, en primer lugar, la clasificación realizada por Anaya (2002) basándose en Fernández-Ballesteros (1992; ver cuadro 2.13), en la que sintetiza los procedimientos de recogida de información en cinco categorías o tipos de técnicas:

- 1) De observación propiamente dichas:
 - a. Registros narrativos.
 - b. Escalas de estimación.
 - c. Catálogos de conducta (registros de conducta y matrices de interacción)
 - d. Registros de productos de conducta.
 - e. Procedimientos automáticos de registro.

- 2) Objetivas:
 - a. Cognitivas.
 - b. Motoras.
 - c. Psicofisiológicas.

3) De autoinforme:

- a. Entrevista.
- b. Cuestionarios, inventarios y escalas.
- c. Autorregistros (técnicas de papel y lápiz, contadores de respuesta, dispositivos de tiempo, dispositivos electrónicos)
- d. Pensamientos en voz alta (monólogo continuo, muestras de pensamiento, registro de eventos)

4) Subjetivas:

- a. Listas de adjetivos.
- b. Clasificación Q.
- c. Diferencial semántico.
- d. Test de constructos personales.

5) Proyectivas:

- a. Técnicas estructurales.
- b. Técnicas temáticas.
- c. Técnicas expresivas.
- d. Técnicas constructivas.
- e. Técnicas asociativas.

Cuadro 2.13. Técnicas de evaluación. Tomado de Fernández-Ballesteros (1980, p.172)

Categoría	Característica	Ejemplo	Clase De Datos
Psicométricas	Estructuradas	16 PF	Rasgos
	Voluntarias	PMA	Factores
Proyectivas	Semiestructuradas	TAT	Estructura inconsciente
	Enmascaradas	Rorschach	Conflictos
Subjetivas	Semiestructuradas	Entrevista	Percepciones individuales
	No enmascaradas	REP	
Objetivas	Estructuradas	GEFT	Respuestas frente a estímulos.
	No voluntarias	Códigos de observación	

En segundo lugar, nos parece interesante destacar la clasificación realizada por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996, p. 74) hacen la siguiente clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos en función de la finalidad y función que tenga la evaluación del programa (véase cuadro 2.14):

Cuadro 2.14. Relaciones entre los objetivos y procesos y técnicas de evaluación. Tomado de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996, p. 74)

Objetivos.	Procedimientos y técnicas
Describir una situación.	Cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventarios.
Contrastar una explicación.	Tests, lista de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada
Interpretar lo que otros piensan.	Diario, documento biografía, entrevista no estructurada, historia de vida
Analizar lo que pienso.	Autobiografía, diario, observación no estructurada.
Ayudar a que otros tomen conciencia	Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta, técnicas de grupos

En tercer lugar, señalamos la interesante y aclaratoria clasificación (véase cuadro 2.15) inspirado en Martínez-González (2007, pp.57-80) en el que se recogen las técnicas de recogida de datos en el desarrollo del proceso evaluativo, éstas son las siguientes:

- La observación.
- Las técnicas interrogativas.
- La sociometría.
- Las pruebas de aptitudes,
- Las pruebas de personalidad, de intereses, actitudes y adaptación.
- Pruebas de rendimientos pedagógicos.

Cuadro 2.15. Técnicas de recogida de información en el desarrollo del proceso evaluativo.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PROCESO EVALUATIVO		
OBSERVACIÓN	Fichas anecdóticas	Observación directa Observación indirecta
	Listas de control	
	Escalas de estimación	
	Análisis de trabajos	
	Escalas de producción	
INTERROGACIÓN	Entrevista	Estructurada
		No estructurada
	Encuesta	Cuestionario
	Examen	Oral
		Escrito
SOCIOMETRÍA	Utilización de sociogramas	
DE APTITUDES	Inteligencia general	Verbal
		No verbal

		Mixta
	Aptitudes diferenciales	
DE PERSONALIDAD, INTERESES, ACTITUDES Y ADAPTACIÓN	Cuestionarios e inventarios de personalidad.	
	Escala de actitudes	
	Test proyectivos y clínicos de personalidad	
	Escala de aptitudes	
	Pruebas de adaptación: escolar, personal, familiar y social	
	Intereses cognitivos y otras variables	
DE RENDIMIENTO Y PEDAGÓGICOS	Externos (tipificados)	Baterías de pruebas pedagógicas
		Pruebas de lectura, escritura ...
		Técnicas y hábitos de estudio
	Internos (construidos por el profesor o educador)	De referencia normativa
		De referencia criterial

Finalmente, destacamos la clasificación (véase cuadro 2.16) aportada por Pérez-Juste (2006, pp. 70-78) que opina que “la captación, construcción o producción de datos implica por lo general acudir a determinadas técnicas, diferentes en función de la naturaleza de aquellos. Las técnicas permiten medir, cuantificar o categorizar la información extraída de diversas fuentes productoras, tales como los usuarios, el personal del propio programa u otras partes interesadas u afectadas”. Además Pérez-Juste (2006) expone que todas las técnicas se materializan en instrumentos concretos que tienen que ser elegidos por los evaluadores en función de la finalidad de la evaluación, los datos que quiere conseguir y, de su concepción teórica sobre el proceso evaluativo.

Cuadro 2.16. Clasificación de las técnicas e instrumentos de evaluación. Adaptada de Pérez-Juste (2006, pp. 70-78).

TÉCNICAS	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS DE INSTRUMENTOS
Técnicas de observación	Sistemática, intencionada e ilustrada.	Listas de control, escalas de estimación o registros de incidentes críticos.
Técnicas de análisis	Análisis de contenido: actas, escritos, filmaciones, expedientes o actas.	
Técnicas de encuesta	Básicamente se refiere a un cuestionario con un número, en ocasiones, amplio de enunciados donde los sujetos deben marcar una opción de respuesta.	Cuestionarios, inventarios o entrevistas.
Técnicas de consulta	Realizada, en la mayoría de las ocasiones por expertos, para identificar carencias y necesidades, implementar los programas, construir instrumentos adecuados, analizar y valorar la información recogida, decidir	

	sobre la eficacia, eficiencia y satisfactoriedad del programa.(e.g., Técnica Delphi)	
Técnicas de prueba	Deben cumplir con las exigencias de fiabilidad y validez.	Pruebas objetivas. Test estandarizados.

Ahora bien ¿Qué criterios tener en cuenta a la hora de seleccionar las técnicas e instrumentos más idóneas para realizar una evaluación del programa de educación socioemocional que pueda ser considerada de calidad?

La multidimensionalidad aceptada de la realidad y, especialmente de los centros educativos exige la consideración multidimensional del objeto de diagnóstico y, por ello, a la complejidad del objeto le corresponde un pluralismo metodológico, técnico e instrumental que permita acceder a cada una de las dimensiones del objeto que en cada momento interese conocer. Así pues, los instrumentos y técnicas para la recogida de información pueden ser metodológicamente diversos para alcanzar las diversas perspectivas del objeto de estudio. Insistimos, junto con Padilla (2002), que la preferencia en exclusiva de una técnica o procedimiento, como es obvio, puede resultar una opción reduccionista que no contribuya a una comprensión en profundidad del objeto de diagnóstico.

Asimismo, tal y como recoge Pérez-Juste (2006, p. 290) citando a Cook y Reichardt (1986, p. 43) en relación a la investigación evaluativa y la evaluación de programas: en primer lugar, la “investigación evaluativa sirve a propósitos u objetivos múltiples, lo que a menudo exige variedad de métodos”, en segundo lugar, “los dos tipos de métodos, cualitativos y cuantitativos, pueden vigorizarse mutuamente para brindar aportaciones que ninguno de ellos puede ofrecer por separado”, por último, dado que ningún método es libre de prejuicios y limitaciones, sólo será posible acercarse a la verdad subyacente acudiendo a múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones”.

Además Pérez-Juste (2006, p. 291) defiende la complementariedad metodológica en el marco de la investigación evaluativa y la evaluación de programas, si bien reconoce que existen algunas dificultades objetivas para responder con garantías

a este principio. Añade que estas dificultades, en muchas ocasiones se deben a la capacitación de los investigadores en la utilización de ambas metodologías, pero también a la falta de recursos y tiempo para llevar a cabo el proceso evaluativo. También justifica su posición, específicamente en el contexto educativo, debido a la peculiaridad del *acto educativo*, destacando en este orden de ideas, la complejidad, la intencionalidad y la sistematicidad del proceso educativo.

Según Pérez-Juste (2006, p. 295) “en estas condiciones, cualquier intento de aportar conocimiento riguroso sobre los planes, proyectos, procesos y resultados educativos tiene, forzosamente, que estar abierto a la diversidad de métodos y procedimientos disponibles, siempre que cumplan con la exigencia del debido *rigor*. La autolimitación a ciertas metodologías, además de representar un reduccionismo en sí mismas, cercenan de hecho la posibilidad de conocer, de comprender y de explicar una realidad tan compleja”

En este sentido, las técnicas y los instrumentos de recogida de información deben seleccionarse en relación a los objetivos o variables de indagación y las características de las fuentes a las que nos remitamos. Siguiendo a Padilla (2002), consideramos que un buen profesional de la evaluación de programas en lo que respecta al uso de diversas técnicas podría ser el que sabe usar la estrategia más adecuada para cada caso o situación y, en la medida de lo posible, procura basar sus conclusiones del proceso evaluativo en un uso combinado de varias estrategias.

Como venimos señalando, son muchas las distintas técnicas e instrumentos que pueden utilizarse a la hora de afrontar un proceso evaluativo. A continuación vamos a repasar algunas de las técnicas e instrumentos existentes, como pueden ser la observación, la encuesta, la entrevista o los tests, analizando las ventajas, inconvenientes, estructuras, etc. de dichas técnicas y que obviamente pretenden responder al principio de complementariedad metodológica.

La evaluación de los programas se puede llevar a cabo a través de muchas y diversas técnicas e instrumentos, destacamos, por su utilidad en la evaluación de programas de educación socioemocional, los tests, el sistema de encuestas (la entrevista y el cuestionario) o la observación, analizando las ventajas, inconvenientes, estructuras, etc. de dichas técnicas.

Los tests

La definición de “*test*” no ha variado de forma significativa conforme evolucionaba la teoría de los tests. Según Anastasi (1968), un test psicológico es esencialmente una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta; para Lord (1980, p. 3) “un test psicológico o educativo es un instrumento para obtener una muestra de conducta”. La definición de Yela (1996, p 249) expresa en términos más generales la finalidad de los tests como “un reactivo que aplicado a un sujeto revela y da testimonio de la índole o grado de su instrucción, aptitud o manera de ser”. Una definición muy clara es la de Yela (1992), según el cual, un test es una situación problemática, previamente dispuesta y estudiada, a la que un sujeto tiene que responder siguiendo ciertas instrucciones y en cuyas respuestas se estima, por comparación con las respuestas de un grupo normativo, la calidad, índole o grado en que posee el constructo medido.

Podríamos resumir las características definitorias de un test psicológico en las siguientes:

- Procedimiento o instrumento estandarizado. Los tests plantean a las personas evaluadas una serie de tareas previamente determinadas, a las que deben responder siguiendo unas instrucciones fijadas de antemano y, de forma habitual, en un contexto controlado.
- Obtención de muestras de conducta. Los tests están diseñados para la obtención de los comportamientos reveladores del constructo objeto de la medición.
- Asignación numérica. Los tests deben permitir la cuantificación objetiva de acuerdo con unas reglas establecidas.
- Dispone de información sobre la calidad de las mediciones. Los autores de los tests y, en algunas circunstancias, los usuarios deben aportar información técnica sobre la precisión y relevancia para el objetivo de la evaluación de las mediciones aportadas por el test.

Aunque existen numerosas clasificaciones de los tests, inspirados por las aportaciones de Martínez-Arias (1995) porque consideramos que tiene una estructura muy didáctica y sistematizadora (véase cuadro 2.17). Desde estos planteamientos se pueden realizar diferentes clasificaciones de los tests en función de ciertos criterios,

entre ellos podemos destacar: según la forma de administración, según el material necesario, según el rendimiento exigido y según el objeto a medir.

Cuadro 2.17. Clasificación de los tests.

CRITERIOS	TIPOS	CARACTERÍSTICAS
Según forma de administración	Individuales	Se aplican a un sujeto solo.
	Colectivos	Se aplican a un gran número de sujetos a la vez.
Según el material	Impresos	Se responden con lápiz y papel, y su aplicación suele hacerse de forma colectiva
	Manipulativos.	El sujeto debe manejar una serie de objetos y materiales mientras el examinador observa y registra su conducta.
Según el tipo de tareas a realizar	De capacidad.	Donde el sujeto realiza tareas de un progresivo nivel de dificultad hasta que es incapaz de resolverlas adecuadamente. No suelen imponer límite de tiempo y se centran en medir la capacidad.
	De velocidad.	En los que se mide la productividad del individuo en la relación con una tarea, para lo cual se limita el tiempo de ejecución de la prueba. Se centran en el rendimiento.
Según el rendimiento exigido	Rendimiento máximo.	Exigen del sujeto su máximo esfuerzo y dedicación en la realización de los test. Las tareas propuestas miden aspectos relacionados con la inteligencia, las aptitudes o el rendimiento.
	Rendimiento típico.	Dirigidos a conocer lo que hace el sujeto normalmente de un modo estable y

		tranquilo. Los test de personalidad son un buen ejemplo.
Según el objeto a medir	Test de aptitudes.	Inteligencia general.
		Aptitudes
		Aptitudes diferenciales.
		Rendimiento.
	Test de personalidad	Pruebas objetivas
		Pruebas proyectivas

El sistema de encuestas.

Según Pérez-Juste (2006, p. 393) el sistema de encuestas presenta dos grandes modalidades, el cuestionario y la entrevista. Según Pérez-Juste (2006, p. 393) opina que “su aportación fundamental es la de recoger la información que necesita el evaluador para poder emitir sus valoraciones en relación con las diferentes cuestiones que suscita una realidad tan compleja como es la evaluación de un programa, con sus diferentes momentos y etapas, dimensiones, objetos y objetivos. En definitiva: la encuesta ofrece algo que el evaluador desconoce”. Pérez-Juste (2006, p. 394) reconoce que las informaciones obtenidas por esta técnica es muy “subjetiva y sometida a todas las limitaciones derivadas de las experiencias, prejuicios y posiciones ideológicas de los informantes”.

En definitiva, la encuesta es una técnica de recogida de información formal y estructurada, que tiene como objetivo el análisis de una población basándonos en los datos obtenidos sobre una muestra representativa. Es un método muy popular y conocido que se emplea frecuentemente en medios de comunicación como prensa y televisión. Podríamos decir que se aplica de forma generalizada en todos los campos y muy especialmente en el área de las ciencias sociales, permitiendo conocer opiniones, actitudes, creencias, expectativas, motivaciones, etc., de un colectivo.

*En cuanto al cuestionario*²⁶; el cuestionario solamente es un instrumento, una herramienta para recolectar datos con la finalidad de utilizarlos en una investigación y

²⁶ Para una revisión más amplia consúltese Pérez-Juste (2006, pp. 401-404)

específicamente en la evaluación de programas educativos. Un cuestionario nos puede ayudar a obtener la información necesaria si nuestra investigación tiene como objetivo conocer la magnitud de un fenómeno social, su relación con otro fenómeno o cómo o por qué ocurre, especialmente en el caso de que sea necesario conocer la opinión de una gran cantidad de personas (Martínez, 2002). La recogida sistemática de datos se puede realizar por métodos diferentes, generalmente a distancia, sirviéndonos del correo, del teléfono o de sistemas electrónicos. Pérez-Juste (2006, p. 402) reconoce que “por lo general, está integrado por preguntas cuya respuesta está estructurada en forma de alternativas propuestas para elegir una de ellas”.

Martínez (2002) señala cinco pasos básicos en la elaboración de un cuestionario (véase cuadro 2.18.):

Cuadro 2.18. Fases en la elaboración de un cuestionario. Adaptado de Martínez (2002).

Fases	Aspectos a tener en cuenta
Describir la información que se necesita	Determinar qué tipo de información necesitamos
	Decidir de qué personas queremos su opinión
Redactar las preguntas y escoger el tipo de preguntas	Incluir preguntas de tipo socio-demográfico
	Determinar el tipo de preguntas
	Redacción de las preguntas
Redactar un texto introductorio y las instrucciones	Debe garantizar el anonimato y la confidencialidad
	Debe contener instrucciones claras y explícitas sobre cómo debe llenarse y devolverse
Diseñar el aspecto formal del cuestionario	Aspectos como la presentación, la longitud, el orden de las preguntas, el formato de las preguntas o el tipo de aplicación.

En cuanto a la entrevista; a diferencia del cuestionario, en la entrevista, la interacción interpersonal es la característica nuclear de esta técnica. Es una técnica muy empleada en la investigación en ciencias sociales y educativas cuya finalidad principal es recabar información sobre los sujetos entrevistados. Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”.

Después del análisis de las definiciones anteriores podemos concluir que algunas de las características más importantes son:

- Implica una relación directa entre dos o más personas
- La relación se lleva a cabo a través de la comunicación verbal (conversación)
- Persigue unos objetivos que han sido formulados previamente cuando se solicitó o cuando se planificó

- Los objetivos son conocidos por ambas partes
- Los participantes asumen unos roles que permiten alcanzar los objetivos perseguidos.

En otro orden de ideas, existen muchas clasificaciones (véase cuadro 2.19.) para tipificar las diversas entrevistas. Sin embargo, vamos a fijarnos en el grado de estructuración por ser uno de los criterios más empleado y el más interesante en el ámbito educativo. Por tanto, según el grado de estructuración, la entrevista puede ser:

- *Estructurada*: El texto y secuencia de la preguntas están prefijados y las respuestas que se esperan del sujeto son dirigidas y sobre aspectos muy concretos.
- *Semiestructurada*. Posee un esquema o pauta de entrevista establecidos, pero no se explicita de forma tan rígida las preguntas a formular, pudiendo dar lugar también a preguntas abiertas.
- *Abierta*. Aunque la entrevista se dirija a un fin concreto, no se establece con anterioridad un esquema a seguir ni preguntas concretas.

A pesar de la extensa aplicación en el ámbito educativo es un procedimiento que ofrece grandes ventajas, pero también tiene sus limitaciones. Entre las principales ventajas, se encuentran las siguientes: a) es una estrategia barata y flexible; b) se obtiene mucha información en poco tiempo; c) permite observar el comportamiento verbal y no verbal; c) ofrece la oportunidad de expresar pensamientos y sentimiento; d) proporciona el efecto terapéutico de la escucha. Entre las desventajas o limitaciones de la entrevista se encuentran: a) requiere entrenamiento por parte del entrevistador; b) recoge los datos en un momento distinto al que se han producido; c) intervienen sesgos en la información proporcionada (e.g. estado de ánimo, deseo de agradar).

Cuadro 2.19. Clasificación de las entrevistas.

CLASIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	
Según el grado de estructuración	Estructurada
	Semiestructurada
	Abierta
Según el objetivo	De orientación
	Informativa
	De investigación
	Terapéutica
Según el grado de participación del entrevistado	Directiva
	No directiva
Según el número de entrevistados	Individual
	Colectiva
Según el centro de atención	Centrada en el entrevistador
	Centrada en el entrevistado

*La observación*²⁷.

Según Barberá (1999) se refiere a la observación como la manera de captar de un modo descriptivo y contextualizado lo que sucede, en un período de tiempo limitado, en una secuencia didáctica elegida en función de unos criterios establecidos previamente, que son el objeto de la observación.

²⁷ Para profundizar en la temática véase; Castillo, S., Cabrerizo, J. y Rubio, M. J. (2011): *La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos. Vademécum del educador social*. Madrid, Pearson.

Desde nuestro punto de vista, la observación va a suponer un proceso intencional elaborado y estructurado previa y sistemáticamente, cuya función es recoger información significativa para el observador sobre un objeto o persona tomada en consideración. La observación permite recoger datos en función de los cuales el investigador/evaluador puede formular sus hipótesis.

Asimismo, los datos e información sobre estos comportamientos o conductas serán recogidas mediante instrumentos de observación, generalmente elaborados ad hoc para la ocasión o circunstancia. Posteriormente, los datos son analizados para tener garantía de su validez y fiabilidad y, por último, se realizan los análisis evaluativos necesarios para determinar las conclusiones o resultados a las que se haya podido llegar.

Además, Pérez-Juste (2006, p. 352) explica que “en definitiva, la observación puede ser utilizada para apreciar la eficacia, tanto en su momento final como en el proceso de aplicación del mismo”.

Debido a que existen diferentes modos de llevar a la práctica la observación, vamos a presentar una clasificación siguiendo el criterio de la sistematicidad o no de las sesiones. La sistematicidad se refiere a aquello que precisa una definición específica y cuidadosa. Lo sistemático es algo intencionado, que requiere una preparación previa, se dirige a un fin concreto y tiene unos objetivos prefijados (véase cuadro 2.20).

Cuadro 2.20. Clasificación de los métodos de observación.

CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS OBSERVACIONALES		
OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA	Sistema de categorías	
	Listas de control	
	Escalas de estimación	
OBSERVACIÓN NO SISTEMÁTICA	In situ	Notas de campo
		Registro anecdótico
		Registro de muestras
	A posteriori	Diario

2.3.3. Dificultades y problemas pendientes en la evaluación de programas educativos.

Pérez-Juste (2006, p. 125) expone algunos de los problemas que, en su opinión, son los más importantes en la evaluación de programas educativos:

Existencia de expertos en el proceso evaluador.

Este problema pone el énfasis en dos aspectos fundamentalmente, el primero de ellos hace referencia a la existencia de expertos en el proceso evaluador; en la mayoría de los casos el diseño de la evaluación, así como, la recogida, organización y elaboración de la información es realizada por expertos, pero en ocasiones la formación de los encargados de la evaluación es escasa. Este hecho supone una pérdida de la calidad de la evaluación y del prestigio de los evaluadores en cuanto su competencia profesional.

La factibilidad.

Según Pérez-Juste (2006, p. 126) “nos encontramos ante un importante reto: el de conjugar una evaluación que merezca la pena por la aportación de información que pueda representar, y el tiempo, los recursos y el personal necesarios para lograrlo”. Recordamos en este orden de ideas, las normas o estándares del *Joint Committée*. Estas normas o estándares marcan el camino que ha de seguir la evaluación de programas educativos con el fin de mejorar la calidad de los mismos, en particular, y de la educación, en general. Se agrupan en torno a cuatro categorías, que son: utilidad, viabilidad o factibilidad, honradez o probidad y precisión (véase cuadro 2.21).

Cuadro 2.21. Criterios de calidad de las evaluaciones. Extraído de Pérez-Juste (2006, p. 135)

Categoría	Concreción
Utilidad	Se trata de ocho normas destinadas a asegurar que la evaluación proporcione la información que necesite cada una de las audiencias legitimadas. Habrá de ayudarles a identificar lo que está bien y lo que está mal, lo que es más importante y las formas de abordar las mejoras.
Viabilidad/ factibilidad	Se trata de tres normas concebidas para promover una evaluación realista, prudente, diplomática y moderada. Los procedimientos a utilizar deben estar al alcance del evaluador, sin crear problemas entre los afectados, pero controlando los intentos de ciertos grupos de inmiscuirse en la evaluación.
Honradez/ probidad	Este criterio está integrado por ocho normas, destinadas a asegurar una evaluación realizada con planteamientos legales y éticos, respetando a quienes intervienen en la evaluación y están interesados en las conclusiones. El informe debe ser equitativo.
Precisión	Este bloque es el más amplio, con un total de once normas, fundamentalmente técnicas, destinadas a asegurar la calidad de la información sobre la realidad estudiada, de forma que sea posible determinar su valor y su mérito.

Mejor juicios expertos o mejor juicios democráticos.

Según Pérez-Juste (2006, p. 127) la elección de uno u otro juicio, es decir, juicios expertos o juicios democráticos depende de las finalidades de la propia evaluación y de los solicitantes de dicha evaluación. Además Pérez-Juste (2006, p. 127) comenta que “lo ideal sería que tanto unos –los juicios- como otras –las decisiones- fueran el resultado de sesiones de evaluación en las que, con una adecuada dinámica de grupo, los responsables de la institución alcanzaran el consenso sobre los aspectos fundamentales o, al menos, la aceptación y asunción como propios de los acuerdos mayoritarios. Pero si no fuera así, resolver la cuestión en forma de votación no parece

ser la respuesta más correcta”. Aunque hace una excepción cuando la finalidad de la evaluación sea la certificación en la que, sin duda, la responsabilidad principal debe recaer en el evaluador experto.

Los planteamientos éticos.

Este aspecto hace referencia al comportamiento ético de los evaluadores. En muchas ocasiones, los criterios éticos presentan un papel secundario en la práctica. Entre las normas éticas que podrían ser tenidas en cuenta según el *Joint Committée* podemos destacar, entre otras: a) la evaluación de programas debe estar siempre orientada al servicio y a la ayuda de las instituciones; b) debe explicitarse las obligaciones de las partes implicadas y, a ser posible, plasmarlo en un documento escrito; c) la evaluación debe respetar los derechos humanos; d) los informes deben ser claros y completos; e) todos los implicados tienen derecho a saber los resultados y limitaciones de la evaluación; f) se debe afrontar de una forma abierta los conflictos de intereses que pudieran surgir del propio proceso de evaluación.

Asimismo, Méndez y Monescillo, 2002 (p. 199-200) opina que el proceso de evaluación de los programas de educación presenta algunas dificultades, estableciendo la siguiente categorización:

- 1) *Dificultades organizativas*. Es conveniente tener en cuenta aquellos problemas que nos podamos encontrar durante las fases del proceso, siendo algunos de ellos los siguientes: a) desvinculación del profesorado y el centro en la planificación y el diseño del programa; b) no inclusión del programa en el proyecto educativo del centro, por lo que se ve como algo aislado y ajeno; c) no establecimiento de responsabilidades y grado de implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa en el desarrollo del programa; d) participación de personas ajenas al centro en tareas de observación y evaluación; e) selección de los grupos; f) formación del Profesorado.
- 2) *Dificultades didácticas*. Las principales que podemos encontrar giran en torno a: a) falta de concordancia entre los objetivos del programa y los del centro; b) delimitación de objetivos, metas y criterios evaluativos; c) Saber interpretar los resultados de la evaluación.

2.4. Reflexiones finales.

En síntesis, proponemos y defendemos como principios y fundamentos básicos en el diseño, desarrollo y evaluación del programa de educación emocional “Dulcinea” los siguientes:

1. En síntesis, son tres los propósitos que más frecuentemente aparecen en las definiciones de evaluación: a) emitir juicios sobre el valor de un programa; b) asistir al responsable de la toma de decisiones; c) cumplir una función social.
2. Pensamos al igual que Scriven (1968) que existen dos funciones principales en el proceso de evaluación, dependiendo de su propósito y momento de aplicación: la formativa, para ayudar a la mejora del programa mientras se aplica, y la sumativa, para probar la eficacia del programa en un momento intermedio y o al final, cuando ha terminado. La evaluación del programa de educación emocional “Dulcinea” pretende dar respuesta a estas dos funciones fundamentales.
3. El proceso de evaluación del programa “Dulcinea” se fundamenta en las cuatro condiciones establecidas por el Joint Committee (Stufflebeam y Shinkfield (1995, pp. 26-27):
 - e) *Ser útil* al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar.
 - f) *Ser factible* al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
 - g) *Ser ética* al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria de cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados
 - h) *Ser exacta* al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.
4. Compartimos la idea con Martínez Mediano (2013) que la evaluación de programas, aplicada en todo su alcance, se constituye en una estrategia de aprendizaje continuo para la mejora de los programas, las personas, las organizaciones y la sociedad en la que se desarrollan.

5. Desde nuestro punto de vista, los distintos modelos teóricos sobre evaluación de programas educativos pueden servirnos de referencia para analizar y evaluar programas educativos y pueden aportarnos ideas para llevar a cabo una evaluación de calidad. Por lo tanto, nuestra propuesta de evaluación del programa “Dulcinea” pretende conjugar y valerse de los postulados teóricos y metodológicos de los modelos expuestos.
6. Por último, en nuestra opinión, y de acuerdo con las propuestas de Pérez-Juste (2006, p. 291) defendemos la complementariedad metodológica en el marco de la investigación evaluativa y la evaluación de programas, si bien reconoce que existen algunas dificultades objetivas para responder con garantías a este principio.

Capítulo 2

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Resumen

Objetivos: En este segundo Capítulo de la Tesis se pretende de ofrecer una revisión sistemática de la literatura sobre el concepto evaluación y concretamente de la evaluación de programas educativos según los principales modelos teóricos.

Enfoque: En primer lugar se presenta una aproximación al concepto de evaluación, así como su evolución histórica, sus funciones y tipos. A continuación se realiza una revisión de algunos de los modelos teóricos de evaluación de programas educativos. Estos modelos teóricos inspiran el proceso evaluativo que proponemos en la presente Tesis Doctoral. Finalmente se proponen los aspectos metodológicos claves para el proceso de evaluación de programas.

Resultados: Entre los modelos de evaluación de programas educativos destacamos los modelos siguientes: el modelo de cuatro fases de Kirpatrick, el modelo de evaluación sensible (respondiente) de Stake, el modelo de toma de decisiones de Stufflebeam y el modelo evaluación de programas educativos de Pérez Juste. En este sentido, destacamos que partiendo del concepto de evaluación de programas propuesto por Pérez-Juste (2006) cabe resaltar como notas básicas de esa definición los siguientes aspectos: la idea de proceso incardinado en algo más amplio que lo meramente medicinal, además sistemático lo que implica una planificación, diseñado de forma intencional y técnica, esto es, reconociendo explícitamente el papel del evaluador y las exigencias técnicas de esta tarea. La recogida de información supone una superación de los modelos restrictivos de prueba y ampliar los datos a efectos no planeados inicialmente, además esta información deber ser rigurosa (exige planteamientos científicos), válida (riqueza de datos) y fiable (precisa en sus aportaciones). El concepto incluye el juicio de valor lo que nos lleva a explicitar tanto los criterios como las referencias para analizar la calidad y los logros del propio programa educativo. Todo ello dirigido al objetivo último de la toma de decisiones que repercutan sobre la mejora no solo centradas en el programa educativo sino en el personal implicado en su realización, lo que repercutirá de forma positiva sobre el grupo social sobre el que se está trabajando.

Implicaciones prácticas: La investigación evaluativa requiere algunos criterios metodológicos claves tales como: el encuadre de la evaluación, elección del modelo teórico de evaluación de programas educativos, el diseño de la evaluación, la puesta en práctica del proceso evaluativo, el análisis de la información y la determinación de las conclusiones y la elaboración de los informes.

Implicaciones de la investigación: No es posible realizar una investigación evaluativa sin partir de una serie de requisitos metodológicos básicos.

Originalidad/valor: Se aporta una comparación original de algunos de los modelos de evaluación de programas educativos con más influencia en la investigación en este campo. Se propone un marco metodológico y teórico que integre los modelos de evaluación de programas educativos propuestos.

Palabras clave: evaluación, evaluación de programas educativos, programa, evaluación sumativa, evaluación formativa.

Carácter de la investigación: Teórica.

CAPÍTULO 3
PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL “DULCINEA”

“¡Oh señora de la hermosura, esfuerzo y vigor del debilitado corazón mío! Ahora es tiempo que vuelvas los ojos de tu grandeza a este tu cautivo caballero, que tamaña aventura está atendiendo.”

(Don Quijote de la Mancha)

3.1. Justificación del diseño y desarrollo del programa “Dulcinea”.

El programa “Dulcinea” se fundamenta teóricamente en las conclusiones que se derivan de cuatro líneas de investigación.

En primer lugar, en las aportaciones de las investigaciones teóricas realizadas en torno al constructo de IE y de las CSE, así como, en la necesidad de la educación emocional en todas las etapas del ciclo vital.²⁸

La segunda línea de investigación hace referencia a la importancia de la evaluación de programas de intervención en el contexto educativo y la necesidad de sistematizar este proceso evaluativo.²⁹

La tercera línea de investigación se centra, en el encuadre evolutivo del programa de educación emocional “Dulcinea”, es decir, los datos referentes a los cambios que se producen en esta etapa adolescente, es decir, el desarrollo cognitivo, el desarrollo de la autoestima y la autoconfianza, el papel de la interacción entre iguales y de las relaciones con la familia en el desarrollo personal y social en la adolescencia (Aberastury y Knobel, 1984; Coleman y Hendry, 2003; Estévez, Jiménez y Musitu, 2007; Güell y Muñoz, 2000; Kail y Cavanaugh, 2006; Rodríguez, 1994, entre otros).

La cuarta línea hace referencia a la escasa investigación evaluativa sobre programas de educación emocional que propicia una ausencia de programas validados.

²⁸ Explicitadas en el Capítulo 1 de la presente Tesis Doctoral.

²⁹ Aspectos expuestos en el Capítulo 2 de la presente Tesis Doctoral.

En este sentido, el programa de educación emocional “Dulcinea” se enmarca dentro de la intervención preventiva desde el campo de la educación, a través de una línea de intervención por programas.

Bisquerra (2012, p.19) recoge que el modelo de intervención por programas tiene como objetivo básico: anticiparse a los problemas y su finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona.

En este sentido, algunos autores han sintetizado las características fundamentales del modelo de programas. En nuestro contexto nacional cabe resaltar las aportaciones de Rodríguez Espinar (1986, 1992) y de Sanz Oro (1990), entre otros (ver cuadro 3.1).

Cuadro 3.1. Características fundamentales del modelo de programas.

AUTORES	CARACTERÍSTICAS
Rodríguez Espinar (1986, 1992)	<ol style="list-style-type: none"> 1. La finalidad principal es el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos. 2. Participación de toda la comunidad educativa. 3. Delimitación de las funciones de todos los participantes en el programa. 4. Debe incluir planes de formación específicos para los aplicadores del programa. 5. Requiere la evaluación de resultados y efectos del programa.
Sanz Oro (1996)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación de toda la comunidad educativa, incluidos los agentes sociales. 2. Persigue unos objetivos preestablecidos mediante una intervención sistemáticamente planificada, desarrollada y evaluada.

La importancia de la intervención por programas puede concretarse en los siguientes aspectos (Soldevila, Ribes, Filella y Agulló, 2005):

- Se centra en las necesidades de un colectivo.
- Se estructura por objetivos a lo largo de un continuum temporal y permite un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- Promueve la participación activa de los sujetos.
- Permite un mayor desarrollo del currículo.
- Optimiza los recursos.
- Requiere una implicación de todos los agentes educativos y de la comunidad y también precisa de la colaboración de otros profesionales, organismos y entidades en el estudio de la realidad.
- Implica la necesidad de determinar las competencias necesarias en cada uno de los ejecutores del programa

Metodológicamente de las diferentes formas básicas de intervención por programas (Bisquerra, 1998) se eligió la intervención desde la acción tutorial, como facilitadora de un proceso educativo que potencie el desarrollo integral de la personalidad del alumnado, facilitando el desarrollo psicosocial y afectivo de todos los alumnos.

3.1.1. La adolescencia como etapa idónea para la educación socioemocional.

No es nuestra intención realizar un estudio pormenorizado de las características evolutivas de la etapa adolescente, pero creemos necesario justificar, desde diversos enfoques, la importancia y la necesidad de educar emocionalmente en esta etapa, con dos finalidades principalmente: la primera desde un enfoque preventivo y, la segunda desde un enfoque de intervención como respuesta a los posibles problemas que pueden darse en esta etapa concreta del ciclo vital.

Etimológicamente adolescencia proviene de la palabra de origen latino “*adolecere*” que significa crecer o madurar, desde nuestro punto de vista, representa la principal característica de esta etapa del ciclo vital.

La adolescencia es un período de transición entre la infancia y la etapa adulta en la que se producen cambios físicos y biológicos, cambios sociales, cambios emocionales y cognitivos. A pesar de compartir esta premisa, Oliva, Parra y Arranz (2008) exponen que tradicionalmente la visión de la adolescencia como una etapa conflictiva,

problemática e incluso dramática ha estado presente en la literatura, la filosofía y la psicología durante la mayor parte del siglo pasado. Esta visión bastante pesimista se extendió más tarde a la psicología con la etiqueta de “*storm and stress*” (tormenta y tensión) en el mundo anglosajón, de forma que las primeras teorías que surgieron sobre esta etapa evolutiva destacaron los aspectos más conflictivos y patológicos.

Compartimos la idea con Oliva et al., (2008) que esta visión negativa y catastrofista de la adolescencia debe cambiar, fundamentalmente, por las evidencias empíricas en este campo, que están surgiendo en las investigaciones actuales, y aunque es ampliamente aceptado por la comunidad científica, que durante la adolescencia existe un aumento de la conflictividad familiar, la inestabilidad emocional y los comportamientos de riesgo (Arnett, 1999), no puede sostenerse la imagen de la adolescencia como un periodo exclusivamente, de conflictos y dificultades generalizadas.

Según Garaigordobil (2008, p.22) “la adolescencia es un período de profundos cambios, marcado por la inestabilidad y aún por la provisionalidad. La relativa estabilidad conductual y psicológica de la persona se supone estar en estos años fraguándose y no formarse hasta el final de la adolescencia, justo para señalar entonces en comienzo de la edad adulta (Fierro, 1985, p. 98)”.

Gallego (2007) clasifica las características de los adolescentes en las siguientes etapas:

- 1) *Primera adolescencia (11-13 años)*, cuyas características son; transformaciones físicas como inicio de la pubertad: aumento de talla y ensanchamiento, aparición del vello, primera menstruación, marcadas diferencias interindividuales época de tensión: tics, manías, etc (atención a un posible crecimiento de la ansiedad), disminución de la capacidad intelectual: aparición de inteligencia práctica, altibajos en el rendimiento académico, independencia de criterio, juicio propio y espíritu crítico, desobediencia, gran susceptibilidad, avidez de experiencias, afán de aventuras y curiosidad.
- 2) *Adolescencia propiamente dicha (14-16 años)*, que se caracteriza, entre otras, por: cambio de voz, vello, crecimiento, aumento de la talla, aumento de los órganos genitales, impulso sexual acentuado, introversión, descubrimiento del

yo, sentimiento de incompreensión y egocentrismo, sometimiento a la autoridad cuando la reconoce interiormente, búsqueda de modelos de conducta con los que identificarse y propensión al enamoramiento

- 3) *Adolescencia tardía (17-19 años)*, cuyas características son; físico más armónico, mejora en el rendimiento escolar, mejora en la capacidad de concentración, interés por un ideal de vida, preocupación por el porvenir, preocupaciones políticas y aparición del noviazgo.

Otros autores (e.g., Fierro, 1985), sin utilizar criterios clasificatorios y con una finalidad meramente descriptiva caracterizan la adolescencia utilizando los siguientes criterios:

- Es una etapa que propicia la consolidación de competencias específicas.
- Se produce una interiorización de patrones culturales pertenecientes a valores y habilidades específicas, como por ejemplo, las sociales.
- Hay un desequilibrio entre la independencia deseada y la permitida por los adultos.
- Existen contradicciones entre lo que pide la familia, la escuela y lo que el adolescente desea o espera; siendo estas contradicciones las causantes de tensiones, conflictos, crisis... etc.
- Es un momento de adaptación al posicionamiento social que ocupa y en consecuencia puede experimentar estrés, inestabilidad emocional, irritabilidad, cambio de humor, inadaptación social que conduzcan a problemas de convivencia.

Pensamos, al igual que Garaigordobil (2008), que el comienzo de la etapa está caracterizado por cambios biológicos, fisiológicos y físicos; sin embargo, su final está indicado por cambios sociales y de criterio frente a la vida, como también podemos comprobar en la caracterización propuesta por Fierro (1985).

Por tanto, consideramos que la adolescencia es una etapa idónea para trabajar la educación emocional debido a los cambios que en esta etapa evolutiva se producen concretamente: en cuanto al desarrollo cognitivo, el desarrollo emocional, la

construcción de la identidad personal y el desarrollo del yo, el autoconcepto y la autoestima, las relaciones en el grupo de iguales y la amistad y las relaciones en el contexto familiar y el apego. En este orden de ideas, destacamos dos aspectos fundamentales, por un lado, la construcción de la identidad del yo relacionada con la denominada por Gardner (1983) *inteligencia intrapersonal* y, por otro lado, la expansión de las relaciones interpersonales relacionada con la denominada por Gardner (1983) *inteligencia interpersonal*. Tanto la *inteligencia intrapersonal* como la *inteligencia interpersonal* constituyen las inteligencias personales que son aspectos nucleares de la IE.

Además, añadimos en este apartado algunas interesantes aportaciones de la neurociencia cognitiva que defienden la particular importancia del proceso educativo en los adolescentes fundamentados desde las investigaciones más recientes en este campo.

3.1.1.1. Justificación por las características en el desarrollo cognitivo en la adolescencia.

La referencia fundamental y obligada, para abordar este tema del desarrollo cognitivo en la etapa adolescente son los estudios de Jean Piaget siendo el primero en señalar que “un cambio cualitativo en la naturaleza de la capacidad mental y no cualquier simple incremento de la capacidad cognitiva es lo que debe esperarse que ocurra en torno a la pubertad, y afirmó que es en este punto del desarrollo en el que resulta finalmente posible el pensamiento relativo a operaciones formales” (Coleman, 1985, p.46).

Según Piaget (1951, 1971) en la etapa adolescente, y desde un punto de vista del desarrollo cognitivo, se produce un cambio con respecto a las etapas anteriores, ya que, pasan de las experiencias concretas reales (típicas del período anterior) a pensar en términos lógicos más abstractos; esto significa que pasan *de lo real a lo posible*, siendo capaces de utilizar el lenguaje metafórico, los símbolos algebraicos, la lógica propositiva y estrategias similares a las del pensamiento científico (hipotético-deductivo) en la resolución de los problemas. Todo ello se suma a la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento (metacognición).

Características funcionales del pensamiento formal.

Las más importantes pueden resumirse en:

- a. *La realidad concebida como subconjunto de lo posible*: en esta etapa de operaciones formales los adolescentes son capaces de orientarse hacia lo abstracto, lo que no está inmediatamente presente, situación que le permite adoptar lo posible como punto de partida para juzgar la realidad, proyectarse en el futuro y pensar en lo que podría ser, invocando todas las situaciones y relaciones causales posibles entre los elementos cuando va a solucionar un problema.
- b. El carácter hipotético-deductivo: el adolescente es capaz de aplicar a la realidad un razonamiento deductivo realizando una previsión de las posibles consecuencias de las acciones que puedan surgir.
- c. El carácter proposicional: fundamentalmente caracterizado por la utilización del lenguaje verbal, ya que las tareas intelectuales no sólo se realizan sobre objetos reales sino con representaciones de los mismos. En este orden de ideas, podemos consultar las teorías de Vygotsky (1989) sobre la importante doble función del lenguaje en esta etapa, tanto en su vertiente comunicativa, como en su vertiente reguladora de la propia conducta y la de los demás.

A pesar de la importancia de la teoría de Piaget en el crecimiento de la Psicología Evolutiva, ya desde la segunda mitad de la década de los sesenta se denota un esfuerzo de los estudiosos del desarrollo cognitivo por mejorar y renovar los postulados teóricos vigentes, tal como puede constatararse en las aportaciones que enmarcan dentro de la corriente neopiagetiana (e.g., Demetriou, 1988; Demetriou, Shayer y Efklides, 1992). En este sentido, se pueden destacar los siguientes modelos teóricos: la “teoría de los operadores constructivos” de Pascual-Leone, el modelo de Case, la “teoría de las habilidades” de Fischer y, finalmente, el “*el modelo de evaluación de reglas*” de Siegler, entre otros. Todos se caracterizan en general por su deseo de continuar y completar la teoría piagetiana con aportaciones de diferente procedencia.

Particularmente interesantes, en nuestra opinión, son las aportaciones de Young (1997, 2011, 2012) desde posiciones neopiagetianas, que pueden resumirse en las siguientes:

- a. Las etapas evolutivas no sólo deberían estar ordenadas en función de las características del pensamiento cognitivo y de la lógica del pensamiento,

sino también habría que tener en cuenta criterios de “participación social”.

- b. La utilización de unas características del desarrollo cognitiva está directamente influida por las demandas y naturaleza del entorno y el tipo de tareas.
- c. Expone que el ser humano posee una serie de “*inteligencias múltiples*” de corte adaptativo, en la línea de las aportaciones realizadas por Gardner (1983).

Sería necesario también resaltar las aportaciones de Serra, Pérez-Blasco y Viquer (1994) en las que defienden que el desarrollo evolutivo lleva implícito un proceso de pérdidas y ganancias, crecimiento o incremento y declive o decadencia. Este presupuesto se opone a la idea tradicional en otras orientaciones evolutivas según la cual el desarrollo es sinónimo de crecimiento continuo y ascendente hasta el final de la vida.

Los evolutivos del Ciclo Vital (Baltes y Goulet, 1970; Baltes, Reese y Nesselroade, 1981) defienden que todo cambio, ascendente o descendente, es desarrollo y que en cualquier momento del curso vital existen pérdidas y ganancias en unos u otros componentes de la conducta en desarrollo.

De nuevo encontramos como primer apoyo empírico a este presupuesto las aportaciones de la investigación psicométrica de la inteligencia y su constatación de ganancias y pérdidas simultáneas en los distintos subsistemas de habilidades intelectuales (Willis y Schaie, 2009).

Otras investigaciones han intentado comprobar si en etapas más tempranas del curso vital el desarrollo también se presenta como una dinámica entre pérdidas y ganancias, y los resultados parecen confirmar que esto es así al menos en algunas áreas de funcionamiento cognitivo. Así se ha puesto de manifiesto que, en cierto modo, un alto nivel de funcionamiento cognitivo tiene su coste cuando la tarea a resolver no tiene una solución lógica, ya que los niños más pequeños superan en su ejecución a niños mayores o a adultos. También hay constancia de que el avance cognitivo puede estar acompañado de un descenso en el juicio perceptivo.

El interés fundamental del estudio del desarrollo cognitivo en el tema que nos ocupa es debido a la interrelación existente entre los procesos cognitivos y emocionales. En este sentido, Damasio (2005, p.12) expone que " las emociones y los sentimientos no son unos intrusos en el bastión de la razón: pueden hallarse enmallados en sus redes para lo mejor y también para lo peor, es decir, que determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad". Damasio (2005) destaca la conexión e interdependencia entre los sentimientos y las emociones y los procesos propiamente cognitivos.

3.1.1.2. Justificación por las características en el desarrollo emocional y afectivo-social.

Para comenzar este apartado, nos parecen muy interesantes y aclaratorias las aportaciones realizadas por Garaigordobil (2008, p.21) en las que defiende que "la adolescencia como período y como proceso es un fenómeno esencialmente marcado por la cultura y por la historia. La mayor parte de las descripciones de la adolescencia valen sólo para los adolescentes de ese tiempo y de esa sociedad. La adolescencia, más que otros períodos del ciclo vital, es un fenómeno evolutivo socialmente situado y cultural e históricamente determinado. Las descripciones de la personalidad de los adolescentes están sujetas a importantes restricciones del aquí y del ahora, ya que mientras que algunos estudios transculturales muestran una relativa universalidad de ciertos fenómenos evolutivos en la adolescencia, otros evidencian resultados contradictorios".

Desarrollo emocional.

Según Ortiz (2008, p. 115) existe un abandono en el estudio del desarrollo emocional en la adolescencia, en parte debido a los ámbitos de estudio de esta temática que se han ceñido, fundamentalmente a "analizar la adquisición de diversas capacidades relacionadas con la comprensión, con la regulación emocional y con la empatía".

Además Ortiz (2008, p. 116) añade que la explicación a esta falta de estudios de investigación se debe a que según los psicólogos evolutivos concluyen que estas capacidades ya están consolidadas en esta etapa.

Ortiz (2008, p 116) resume algunas de las características del desarrollo emocional de los adolescentes, y expone que:

- Los adolescentes tienen un mayor conocimiento, que los niños, acerca de las repercusiones de sus estados de ánimo, tanto positivos como negativos y también poseen más habilidades a la hora de percibir las emociones de las personas.
- Los estudios evolutivos realizados por Harter y Whitesell (1989) sobre comprensión emocional corroboran que es en la adolescencia donde comienza a fraguarse la capacidad de comprender las emociones ambivalentes y contradictorias que puede sentir cada uno o puede motivar otras personas.
- Los adolescentes tienen más capacidad para indagar y recabar información sobre la persona a la hora de inferir y explicar emociones complejas.
- En el campo de la regulación emocional, la autorreflexión y las características del desarrollo cognitivo se asocian con un mayor conocimiento y utilización de estrategias de tipo cognitivo para regular los estados de ánimo y una percepción subjetiva de autoeficacia en la posibilidad de tener éxito en regular estos estados afectivos, especialmente negativos.
- También estos avances en la comprensión de las emociones, propician una mejora de las habilidades empáticas.

Compartimos la idea con Ortiz (2008, p. 117) de que “disponer de grandes competencias cognitivas y emocionales no quiere decir que se utilicen ni que su puesta en escena sea necesariamente adaptativa” y añade que “una tarea de la adolescencia es aprender a utilizar sus competencias emocionales. En este sentido, recalcamos la necesidad de educar emocionalmente a los adolescentes, y pensamos que “*la escuela*” tiene una gran responsabilidad en este aspecto.

Construcción de la identidad personal: desarrollo del yo.

Existe un consenso entre los investigadores de la personalidad en considerar, la identidad personal, como el elemento más característico del desarrollo de la personalidad en los años adolescentes que además se encuentra íntimamente ligado al desarrollo cognitivo. En este sentido Grotevant (1998) opina que la identidad se encuentra relacionada con el desarrollo de la personalidad individual, las relaciones

interpersonales, el autoconcepto y el contexto externo. Garaigordobil (2008, p.25) recoge algunas ideas de Erikson (1956, 1980) en las que expone que “la adolescencia constituye el momento clave y también crítico de formación de la identidad, definiendo el concepto “*identidad*” como diferenciación personal inconfundible, autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores”. También Garaigordobil (2008, p. 25) incluye las ideas de Fierro (1985) en las que subraya que la identidad es de naturaleza psicosocial y contiene elementos cognitivos, ya que el sujeto realiza un juicio de sí mismo teniendo en cuenta las opiniones de los demás, en comparación con ellos mismos. Es una etapa de búsqueda y de consecución de la identidad del individuo. Para algunos autores la finalidad principal de la adolescencia es la “*individuación*”, entendida como la delimitación de las fronteras que le separan a uno de los demás, la ruptura de los lazos con los objetos de la infancia y la toma de distancia frente a los padres.

Además, los investigadores del ciclo vital opinan que la adolescencia es una etapa de transición entre la infancia y la adultez en la que se produce una desestructuración de la identidad, en definitiva, una crisis. Según Garaigordobil (2008, p.25) la búsqueda de la identidad personal y la afirmación de la misma serán la finalidad de esta etapa, en la que finalmente se establece la identidad adulta. El adolescente se cuestiona sobre su identidad, su futuro, y la dirección de su vida. Se enfrenta, por un lado, con su inestabilidad interior y, por otro, con diversas demandas que le llegan del mundo exterior: sociales (amistades), intelectuales (estudio) vocacionales (elección del futuro).

Para Aberastury y Knobel (1984) el adolescente realiza tres duelos fundamentales: 1) el duelo por el cuerpo infantil perdido; 2) el duelo por el rol y la identidad infantil que le obliga a la renuncia de la dependencia y a la aceptación de responsabilidades que muchas veces desconoce, y 3) el duelo por los padres de la infancia a los que persistentemente trata de retener en su personalidad buscando el refugio y la protección que ellos significan.

Los adolescentes se encuentran en un proceso de búsqueda de su identidad, estamos de acuerdo con Garaigordobil (2008, p.25) en que “es normal que en este proceso de búsqueda de sí mismo y de su identidad sienta ansiedad y confusión, quiera alejarse del hogar y se revele contra la autoridad, se muestre contradictorio en sus

sucesivos comportamientos (comportamientos infantiles coexisten con comportamientos más maduros), se debata en deseos contradictorios (dependencia-independencia) y estados de ánimo intensos y lábiles”. Por lo tanto, desde los contextos educativos debemos fomentar la búsqueda de la identidad personal de los adolescentes, en aras a responder a la finalidad principal de la educación que es el desarrollo integral de la personalidad del alumnado.

El autoconcepto y la autoestima.

Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) realizan un análisis de las aportaciones de varios autores sobre el autoconcepto (e.g., Elexpuru, Garma, Marroquín y Villa, 1992; González y Touron, 1992; Núñez y González-Pineda, 1994) y exponen que “el autoconcepto global vendría a ser el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo (multidimensionalidad), que se estructuran en una organización jerárquica: el autoconcepto general se compondría del autoconcepto académico y del no académico y este último, a su vez, incluiría tanto el autoconcepto social como el personal y el físico” (p. 70). En la adolescencia se producen algunos cambios en el autoconcepto debido, en parte, a los avances a nivel cognitivo. En este sentido, los adolescentes son capaces de describirse mediante rasgos integrados en la realidad que les rodea, además estas descripciones son más elaboradas que en etapas anteriores ayudadas por el progreso de capacidades de abstracción y de síntesis.

Íntimamente relacionado con el autoconcepto se encuentra la autoestima que es un constructo psicológico que históricamente ha suscitado mucho interés entre los investigadores debido a su relación con variables de ajuste psicosocial y también en el ámbito de la. En este orden de ideas Rosenberg (1965, 1979) definió la autoestima personal como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo. Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs (2003) añaden que la autoestima desempeña un papel fundamental para facilitar el afrontamiento de circunstancias estresantes convirtiéndose en un almacenamiento de sentimientos positivos y además, la autoestima se aprende y puede ser modificada a lo largo de la vida.

La importancia de la autoestima y del autoconcepto en el marco educativo ha sido puesto de manifiesto también por Coopersmith y Feldman (1974) apreciando la necesidad de implementar diversos programas para favorecer en el niño un autoconcepto positivo que resumimos en los siguientes puntos (Beltrán, 1984):

- Desde el punto de vista teórico, un niño con una buena/mala autoestima o un buen/mal concepto de sí mismo va a actuar en coherencia con él.
- Lo que se trata esencialmente en la escuela es de saber cómo desarrollar un programa adecuado para que, aumentando la capacidad de los alumnos, se desarrolle al mismo tiempo un autoconcepto positivo.
- El desarrollo del autoconcepto y la autoestima positivos se encuentran entre los tres primeros objetivos señalados por padres y educadores.
- A pesar de la influencia que los padres y la sociedad pudieran ejercer, la escuela puede favorecer un concepto y autoestima positivos a través de los educadores y el contacto con los compañeros.

Las relaciones en el grupo de iguales y la amistad.

Según Fuentes (2008, p. 260) los amigos y el grupo de iguales son estructuras de ayuda para el adecuado afrontamiento de los retos evolutivos que presenta la adolescencia, en relación a; asumir los cambios físicos y biológicos propios de la pubertad, la construcción del yo, la adaptación a los entornos nuevos en los que se va a comenzar a desenvolverse, cambios en las relaciones de amistad, ya que éstas se conciben como un vínculo afectivo más estable, leal y con una elevada confianza y, en su caso, el establecimiento de relaciones de pareja y relaciones sexuales.

Garaigordobil (2008) expone que en la adolescencia se produce un aumento de la influencia de los iguales con relación a la influencia ejercida anteriormente por los padres. Durante este tiempo, las actitudes de los adolescentes con respecto a los padres son más negativas, al tiempo que aumenta la disposición a participar en conductas negativas. Surgiendo, en este sentido, aspectos diferenciales en la influencia de los padres y los iguales en algunas esferas de la vida; por un lado, los adolescentes tienden a conformarse con los valores parentales en las áreas que consideran de importancia, como planes educativos, por otro lado, los iguales ejercen su influencia en las áreas más triviales, como en las cuestiones de moda. Sin embargo, los adolescente tienen una influencia bastante poderosa sobre las decisiones que conciernen al esparcimiento y al consumo de drogas (Hopkins, 1986). Además, compartimos la idea de que el propio concepto de “grupo” está unido al de “adolescencia”, ya que la grupalidad es una de las manifestaciones por excelencia de la adolescencia.

Algunos autores han sistematizado la evolución de la estructura de los grupos en una serie de etapas (e.g., Dunphy, 1963):

- Pandilla unisexuada que prolonga a la pandilla de preadolescentes formada por ambos sexos.
- Aun manteniéndose las pandillas aisladas por sexos, comienza alguna interacción entre ellas. Las pandillas unisexuales interactúan de grupo a grupo.
- Transición del grupo unisexuado al mixto: los miembros líderes de cada grupo forman ya una piña mixta. Los miembros de las pandillas unisexuales con estatus superior forman pandillas heterosexuales.
- Etapa de la piña mixta plenamente desarrollada. Pandillas heterosexuales en íntima asociación.
- Cierta desintegración del grupo, que se transforma en un conjunto de parejas asociadas entre sí.

Según Oliva, Parra y Sánchez-Queija (2002) las relaciones con los iguales que se caracterizan por vivenciar el sentido de pertenencia ejercen una influencia positiva sobre el ajuste emocional en los adolescentes pero no es a partir de la adolescencia tardía y principios de la etapa adulta cuando la influencia sucede sobre la dimensión conductual.

Así, las óptimas relaciones con los compañeros se han asociado a una alta autoestima y a un menor riesgo de padecer problemas emocionales y de conducta (Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga y Liu, 1994; Coie y Dodge, 1997; Facio y Ressel, 2007).

En cuanto a la *amistad*, puede definirse como un acto voluntario que puede acabarse por abandono de uno de los implicados y que requiere una reafirmación continua, un proceso en el que ambas partes deben participar. La amistad es una relación diádica recíproca, voluntaria, que se mantiene en el tiempo y que conlleva afecto, interés y sensibilidad por lo que le sucede a otra persona; supone interacciones intensas e íntimas, basadas más en sistemas de comunicación personal que en los roles sociales. El abanico de estudios que han abordado el papel de la amistad en el desarrollo socioemocional permite sintetizar las siguientes funciones (Garaigordobil, 1993, pp 64-65):

- Los amigos proporcionan oportunidades para el aprendizaje de capacidades sociales.
- Las relaciones de amistad facilitan comparaciones de índole social que conducen a la autoevaluación necesaria en la formación de la identidad
- Las relaciones con los amigos permiten cubrir específicas necesidades afectivas

En nuestra opinión, y debido a los planteamientos anteriores, la adolescencia se convierte en una etapa idónea para fomentar las habilidades interpersonales y sociales, con la finalidad de optimizar las relaciones en el grupo de iguales y disminuir las posibles conductas de riesgo que puedan surgir en esta etapa del desarrollo.

Las relaciones en el contexto familiar y el apego.

La relación con las figuras de apego sigue siendo fundamental, para el adecuado desarrollo evolutivo también en la adolescencia. López (2008, p. 259) defiende que “los adolescentes necesitan de la incondicionalidad y disponibilidad de las figuras de apego para sentirse seguros y abrirse a nuevas relaciones”, aunque podemos realizar una puntualización, en el sentido que en la adolescencia se amplía y diversifica las figuras de apego, que pueden ser, amigos e incluso alguna pareja.

Como afirman Estévez, Jiménez y Musitu (2007) la familia desempeña una función relevante en el bienestar emocional y psicológico del hijo adolescente y los padres continúan siendo una fuente de apoyo para los adolescentes (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002). En esta transformación del niño que se convierte en adolescente los padres constituyen una figura importante en referencia a la expresión, comprensión y manejo de las emociones de sus hijos, ya que, como aseguran Mayer y Salovey (1997), las carencias de las figuras paternas influyen en la capacidad del adolescente para atender, comprender y regular sus propias emociones y las de los demás.

Por lo tanto, es necesario que las reglas que guían las relaciones en el contexto familiar deban ajustarse a las modificaciones que se experimentan a lo largo de la adolescencia; en consecuencia, se pasará de una estructura jerárquica, a una mayor igualdad y equilibrio que caracterizan las relaciones paterno-filiales durante la adolescencia tardía y adultez. Estos cambios pueden verse favorecidos mediante procesos educativos y formativos que ayuden a ambas partes, adolescentes y padres y madres, a gestionar adaptativamente estas nuevas situaciones.

3.1.1.3. Justificación desde los planteamientos de la neurociencia cognitiva.

Según Marina (2010, p. 8) los estudios empíricos que tienen la hipótesis de que el cerebro se sigue desarrollando en todas las etapas evolutivas son novedosos y aún escasos, en realidad se inician en la década de 1950. Estos planteamientos de la neurociencia cognitiva³⁰, en cuanto a cómo aprende el cerebro es probable que tengan un gran impacto en la educación o, al menos, eso nos gustaría creer, porque hasta ahora, existen pocos vínculos entre las investigaciones cerebrales y las políticas y prácticas educativas.

Blakemore y Frith (2010, p.19) exponen que “comprender los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje y la memoria, así como los efectos de la genética, el entorno, la emoción y la edad en el aprendizaje, podrían transformar las estrategias educativas y permitirnos idear programas que optimizaran el aprendizaje de personas de todas las edades y con las más diversas necesidades”.

Las aportaciones más importantes, en nuestra opinión, de la neurociencia cognitiva para justificar la necesidad de diseñar y desarrollar programas de educación emocional en la adolescencia son las siguientes (Blakemore y Frith, 2010):

- Realiza una defensa de los efectos de la educación en el cerebro y no sólo en la mente. Utilizan la metáfora del “*ajardinamiento del cerebro*” que consiste en pensar que los profesores son como los jardineros y pueden “sembrar semillas en la mente de un alumno, nutrirla y sustentar en ella las buenas y hechos importantes así como arrancar las malas hierbas de los errores y malentendidos” (Blakemore y Frith, 2010, p. 31).
- Los neurocientíficos postulan que en las diferentes etapas evolutivas existen *periodos sensibles* que comprenden cambios sutiles en la susceptibilidad del cerebro de ser moldeado y modificado por experiencias que se producen a lo largo de la vida.
- Reconocen la poca existencia de estudios científicos sobre el desarrollo de las destrezas cognitivas y el cerebro, en general, durante la pubertad y la adolescencia.

³⁰ Ciencia que intenta estudiar la base neuronal, por tanto, física, de los fenómenos psicológicos conscientes e inconscientes, de nuestros pensamientos, emociones, comportamientos, etc.

- Algunos descubrimientos, muy prometedores de la neurociencia cognitiva que pueden tener grandes repercusiones en educación son: a) la velocidad de transmisión de las neuronas después de la pubertad aumenta en relación a etapas anteriores; b) en la adolescencia se produce la denominada *pruning sináptica* que da origen a una disminución de la densidad sináptica, especialmente en los lóbulos frontales, que curiosamente están relacionados con las funciones ejecutivas, como la capacidad para inhibir conductas inapropiadas, planificar, seleccionar acciones, guardar información en la mente o hacer dos cosas a la vez. Los efectos de esta reorganización de las estructuras frontales parecen ser un mayor autocontrol y una mejor planificación de las acciones complejas necesarias para una adaptación a los contextos familiar, social, escolar y laboral, en su caso.
- Además, nos parece muy interesante destacar que:
 - a) Existen cambios importantes en el cerebro: por un lado una disminución en la materia gris y, por otro lado, un aumento en la materia blanca (aumento de la mielina).
 - b) Estos cambios afectan fundamental a la corteza prefrontal, estructura encargada de algunos procesos cognitivos y que experimenta un importante desarrollo a partir de la pubertad que no concluye hasta los primeros años de la adultez temprana (Oliva, 2004). Otros cambios afectan al circuito mesolímbico, relacionado con la motivación y la búsqueda de recompensas, que va a verse influido por las alteraciones hormonales asociadas a la pubertad. Como consecuencia de esas modificaciones, durante los primeros años de la adolescencia se produce un cierto desequilibrio entre ambos circuitos cerebrales, el cognitivo y el motivacional, que puede generar cierta vulnerabilidad y justificar el aumento de la impulsividad y las conductas de asunción de riesgos durante la adolescencia (Oliva, 2007, p.239).
 - c) En los último cinco años, los neurocientíficos (e.g., Blakemore y Frith, 2010) defienden que existen dos periodos sensibles para el aprendizaje; la primera infancia (0-3 años) y la adolescencia (12-16 años).
 - d) Los neurocientíficos defienden que si el cerebro tiene un desarrollo sensible en la adolescencia es esencial aprender en esta etapa. En este sentido, defienden que las investigaciones revelan que la educación secundaria y la superior son vitales para el desarrollo cerebral, ya que, en este periodo, el

cerebro se está desarrollando: es adaptable y necesita ser moldeado y modelado. Por lo tanto, concluyen que la enseñanza entre los 10-15 años “es una oportunidad importantísima para aprender”. Blakemore y Frith (2010) comentan “¿Puede la educación hacer que el cerebro sea mejor? La respuesta rotundamente es “sí” (p. 271).

En conclusión, coincidimos con De Andrés (2005) en que el entrenamiento en educación emocional debe comenzar desde el nacimiento. Cuanto antes se fomente el desarrollo de las competencias socioemocionales y de la IE, más fácil será su aprendizaje y su futura transferencia a nuevas situaciones. La educación emocional actúa de forma preventiva frente a las consecuencias de la mala gestión de emociones negativas. El desarrollo emocional es responsabilidad de todos, se trata de una sabiduría y responsabilidad compartida entre padres, educadores y donde la sociedad también juega un papel importante. Pérez-Escoda (2009) enfatiza la necesidad de la educación emocional en la adolescencia es todavía más ineludible. Esta etapa es un momento clave para el crecimiento emocional en el cual se experimentan grandes cambios, como la aceleración de su desarrollo físico, la preocupación por su aspecto, la madurez sexual, la búsqueda de la identidad personal, la elaboración del autoconcepto, la rebeldía respecto al adulto, la importancia de la pandilla, los intereses profesionales, etc. los cuales generan una gran ambivalencia emocional. Todo ello justifica la relevancia de intervenir educativamente.

Además, podemos añadir, según Garaigordobil (2008, p. 30) en las que recoge que actualmente las investigaciones están poniendo de relieve que los efectos de programas de intervención que fomentan la interacción entre iguales durante la adolescencia denotan resultados satisfactorios en relación a factores del desarrollo socioemocional (e.g. Hatcher et al., 1994; Vernon, 1998).

Estamos de acuerdo con Garaigordobil (2008) en que el adolescente que recibe apoyo emocional e instrumental en su contexto de relaciones, es decir, con sus figuras familiares, de sus iguales y de otras entidades sociales, estará mejor equipado para afrontar y resolver la problemática de esta etapa.

3.1.2. Ausencia de programas de educación emocional validados.

En este sentido, y con el afán de no ser reiterativos en todos los contenidos teóricos expuestos es necesario consultar el apartado 1.7. de la presente Tesis Doctoral, así como las conclusiones de Bisquerra, Pérez-González y García (2015) que pueden resumirse en las siguientes:

- Las revisiones de la literatura científica sobre la educación emocional, en sentido laxo o amplio y en sentido restringido, concluyen que las CSE y la IE se pueden mejorar mediante experiencias educativas innovadoras (Pérez-González, 2012; Schutte, Malouff y Thorstheinson, 2013) aunque es necesario un proceso de replicación de estos resultados (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015, p. 265).
- Asimismo, son numerosos los estudios, especialmente varias revisiones metaanalíticas, que concluyen que las CSE se pueden mejorar a través de intervenciones escolares (Diekstra, 2008; Durlak *et al.*, 2011). Por otro lado, según resultados (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015, p. 270) “es menor la robustez de la evidencia científica a favor de la eficacia de programas de educación emocional en sentido restringido (Pérez-González, 2012; Schutte, Malouff y Thorstheinson, 2013)”. Por lo tanto, es necesario desarrollar investigaciones evaluativas que doten de evidencias científicas a la educabilidad de la IE, además de las ya existentes.³¹
- Existe más evidencia de la educabilidad de la IE como rasgo de personalidad que de la educabilidad de la IE como capacidad, en parte se debe a que la mayoría de los instrumentos utilizados en la investigación evaluativa sobre los programas de educación emocional son instrumentos de rendimiento típico y en menor medida los instrumentos de rendimiento máximo. En este sentido, es necesario fortalecer esta línea de investigación.

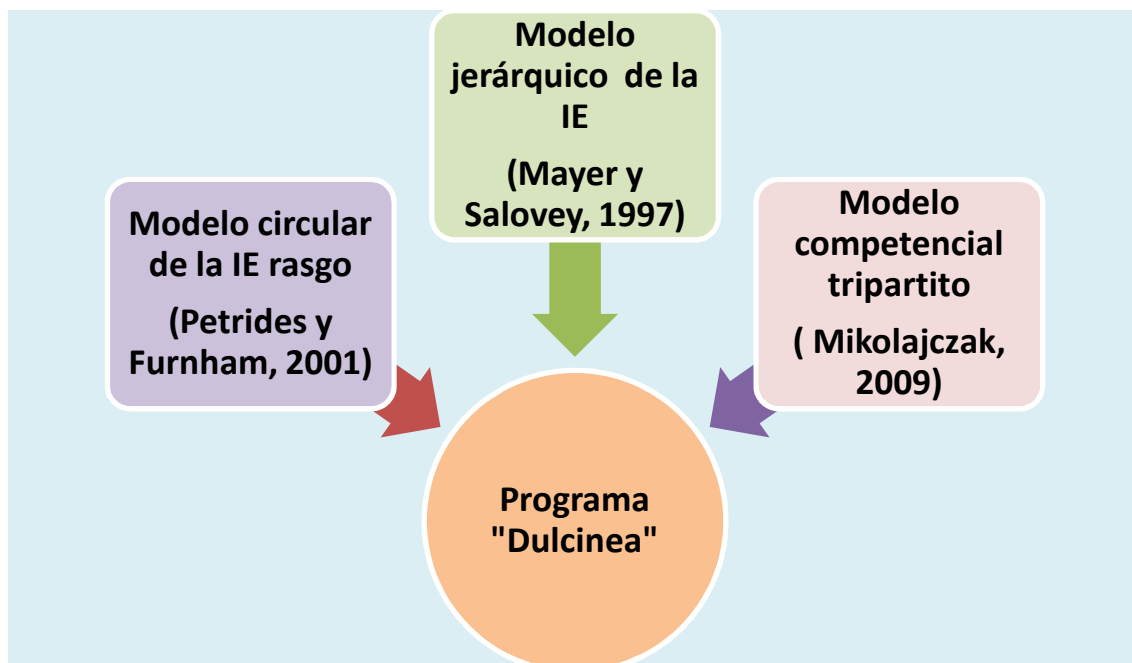
³¹ En este sentido, véase apartado 1.7. de la presente Tesis Doctoral.

3.2. Fundamentación teórica del programa.

El programa de educación emocional “Dulcinea” está basado en una integración de algunos de los modelos teóricos de la inteligencia emocional, que actualmente cuentan con más respaldo científico (para más detalle sobre los modelos teóricos véase el apartado 1.2).

- Modelo circular de la inteligencia emocional rasgo (Petrides y Furnham, 2001).
- Modelo jerárquico de cuatro ramas de inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997)
- Modelo tripartito de competencia emocional (Mikolajczak et al., 2009).

Figura 3.1. Modelos teóricos que fundamentan teóricamente el programa de educación emocional “Dulcinea”.



En este sentido, compartimos la idea, tal y como, recoge Ferrando (2006, p. 182) que independientemente de los elementos que componen los modelos teóricos, la mayoría de los modelos de la IE tienden a ser complementarios más que contradictorios (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000); de hecho, los principales modelos de la IE tienden a compartir facetas, aunque también incluyen otras que son a primera vista irrelevantes para el constructo.

Por lo tanto, los objetivos, contenidos, actividades, técnicas y procedimientos de intervención del programa de educación emocional “Dulcinea” intenta recoger el amplio dominio muestral de la IE desde los planteamientos teóricos, anteriormente citados (véase en este sentido el cuadro 3.2).

Cuadro 3.2. Relación de los contenidos de las sesiones en función de los tres modelos teóricos de la IE.

MODELOS TEÓRICOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL		SESIONES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL "DULCINEA"																
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª
Modelo circular de IE rasgo de personalidad de Petrides y Furham (2003)																		
FACTOR BIENESTAR	Autoestima				+													
	Felicidad rasgo							-	+	+								
	Optimismo rasgo.					+		+	+									
FACTOR EMOCIONALIDAD	Habilidades de relación										+	+	-	-				
	Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás	+	-	+	+	+	+											
	Expresión emocional	+	-	+			+				-	-						
	Empatía rasgo	-		+		-												
FACTOR SOCIABILIDAD	Asertividad.												+	+				
	Competencia social										+	+	-	-				
	Gestión emocional de los demás																	
FACTOR AUTOCONTROL	Baja impulsividad														+	+	+	+
	Manejo del estrés														+	+	-	-
	Regulación emocional				-										+	+	+	+
FACETAS INDEPENDIENTES	Automotivación					+												
	Adaptabilidad										-	-						

Modelo jerárquico de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997)		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª
PERCEPCIÓN, VALORACIÓN, Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES	1.1. Capacidad para identificar emociones en los estados físicos, sentimientos, y pensamientos de uno/a mismo/a.	+	-		-	+	+											
	1.2. Capacidad para identificar emociones en otras personas, en diseños, trabajos artísticos, etc., a través del lenguaje, el sonido, la apariencia, y el comportamiento.	+	-	+														
	1.3. Capacidad para expresar las emociones con exactitud y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.	+	-	+								-	-					
	1.4. Capacidad para discriminar entre expresiones de sentimientos precisas e imprecisas, y sinceras vs. Hipócritas.						+											
FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO	2.1. Las emociones priorizan las ideas dirigiendo la atención hacia la información importante.																	
	2.2. Las emociones están suficientemente vívidas y disponibles como para que puedan ser generadas como ayudas para el juicio y la memoria en relación a los sentimientos.																	
	2.3. Las variaciones en los estados de ánimo cambian la perspectiva individual de optimista a pesimista, estimulando la consideración de múltiples puntos de vista.				-													
	2.4. Los estados emocionales estimulan diferentes aproximaciones específicas hacia los problemas, como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.																	
COMPREENSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES	3.1. Capacidad para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones, como la relación entre gustar y amar.		+	+			+											
	3.2. Capacidad para interpretar los significados que conllevan las emociones con respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo viene acompañada de una pérdida.		+			+		-	-	-								

	3.3. Capacidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclas.		+																	
	3.4. Capacidad para reconocer las transiciones probables entre las emociones, como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la culpabilidad o la vergüenza.																			
REGULACIÓN REFLEXIVA DE LAS EMOCIONES	4.1. Capacidad para permanecer abierto/a a los sentimientos, tanto a los agradables como a los desagradables																			
	4.2. Capacidad para aferrarse a una emoción o bien para desligarse de ella en función del juicio hecho acerca de su utilidad o de su valor informativo																			
	4.3. Capacidad para supervisar las emociones con relación a uno/a mismo/a y a los demás, como al reconocer cómo de claras, típicas, influyentes o razonables son																			
	4.4. Capacidad para gestionar las emociones en uno/a mismo/a y en los demás, moderando las emociones negativas y realzando las positivas.																			
Modelo tripartito de competencia emocional de Mikolajczak et al., 2009.		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª		
FACTOR INTRAPERSONAL	Identificación de las emociones propias.	+	+												+					
	Expresión de las emociones propias.	+	+																	
	Comprensión de las emociones propias.																			
	Regulación de las emociones propias.																			
	Utilización de las emociones propias.																			
FACTOR INTERPERSONAL	Identificación de las emociones de los otros.	+	+	+																

Expresión de las emociones de los otros.	+								-			+					
Comprensión de las emociones de los otros..			-	-								+		+			
Regulación de las emociones de los otros.							+			-					-	-	-
Utilización de las emociones de los otros.					-	-						+					

Nota: (+) Se refiere a los contenidos nucleares de la sesión. (-) Se refiere a los contenidos secundarios de la sesión

3.3. Objetivos del programa.

El presente programa de educación emocional tiene tres objetivos principales:

- Favorecer el desarrollo emocional del alumnado, mejorando las facetas que incluye la IE.
- Promover la adaptación social del alumnado.
- Mejorar la adaptación escolar del alumnado.

Estos objetivos generales pueden concretarse en los siguientes:

1. Favorecer el desarrollo emocional del alumnado, mejorando las facetas que incluye la IE.
 - a. Conocer e identificar las características principales de las emociones.
 - b. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las de los demás.
 - c. Conocer y aplicar nuevas estrategias de regulación emocional.
 - d. Fomentar la autoestima y el autoconocimiento.
 - e. Valorar la importancia de la felicidad y del optimismo como características personales adaptativas ante el afrontamiento de las situaciones de la vida.
2. Promover la adaptación social del alumnado.
 - a. Potenciar las habilidades de relación interpersonal para mejorar sus interacciones sociales.
 - b. Facilitar estrategias de resolución de conflictos.
 - c. Estimular la comunicación asertiva y disminuir los comportamientos pasivos y agresivos, en su grupo de iguales, así como, en su familia.
 - d. Mejorar las relaciones con los miembros de su familia.
3. Mejorar la adaptación escolar del alumnado.
 - a. Mejorar las relaciones sociales en el centro escolar, especialmente en su grupo de referencia.
 - b. Disminuir los problemas de conducta en el centro educativo.
 - c. Facilitar la expresión de sentimientos de los alumnos en su grupo y el respeto a la diversidad emocional de todos ellos.

- d. Aumentar la satisfacción general del alumnado con la institución escolar.

3.4. Contenidos del programa.

Este programa está dirigido a alumnado entre 12 y 18 años. El programa incluye 17 sesiones, recogidas resumidamente en la cuadro 3.3, donde se explicitan, tanto el título, como los objetivos de las diferentes sesiones. La propuesta que presentamos para su aplicación (ver cuadro 3.4.) ha sido planificada para que sea desarrollada por los profesores-tutores de los grupos dentro de la hora dedicada a la tutoría con la que cuenta la Educación Secundaria Obligatoria³². Las actividades propuestas, 70 en total, intentan propiciar la autorreflexión personal, el conocimiento y comprensión emocional propia y ajena, la empatía con las emociones de los otros y la regulación de las emociones, tanto en procesos intrapersonales como en las relaciones interpersonales. En su conjunto, las actividades que contiene el programa estimulan la comunicación interpersonal, la autoestima, el autoconocimiento, la confianza y la cohesión del grupo-clase.

Cada sesión incluye la ficha técnica donde se recogen los objetivos, la descripción y desarrollo de la actividad, así como, los materiales que se requieren, el tiempo estimado de duración y la forma de distribución grupal para su implementación.

Basándonos en Garaigordobil (2006, p. 94) todas las sesiones tienen una ficha de presentación de las mismas que incluyen los elementos siguientes:

- a. Título de la actividad: Se recoge el título de la sesión representativo del contenido de la misma.
- b. Objetivos: Se indican los objetivos específicos de la sesión o sesiones.
- c. Descripción de la actividad. Se detallan las instrucciones para el desarrollo óptimo de la sesión. Además indican también los materiales que van siendo necesarios para su correcta aplicación (presentaciones en *power point*, vídeos, duración, preguntas o anexos necesarios)
- d. Materiales necesarios para su aplicación.
- e. Tiempo estimado: Se propone un tiempo aproximado para la realización de la actividad, no obstante esta indicación es flexible, ya que, depende del número de alumnos y de las características del grupo.

³² Para la aplicación del programa en bachillerato se han utilizado las horas de las materias optativas (e.g., la materia de Psicología).

- f. Estructuración grupal: Se facilita mediante códigos el modelo de organización del grupo de cada actividad (I= Individual) (PG= Pequeño grupo) (GG= Gran grupo).
- g. Orientaciones generales: Se presentan algunas recomendaciones y recordatorios importantes.

Cuadro 3.3. Resumen de las sesiones del programa.

Sesión 1. Introducción al programa.	<ul style="list-style-type: none"> -Motivar a los alumnos para que sigan el programa con interés y participación activa. -Concienciar al alumnado sobre la importancia de las emociones en su vida. -Reflexionar sobre las propias emociones.
Sesión 2. Comprensión emocional.	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer los tipos de emociones y sus clasificaciones. -Percibir adecuadamente las emociones propias y ajenas. -Reflexionar sobre la repercusión de las propias emociones y las emociones de los demás.
Sesión 3. Percepción emocional.	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar un adecuado reconocimiento e identificación de las emociones propias y ajenas. -Comprender mejor las causas que producen las diferentes emociones. -Reconocer las emociones de los demás: sus causas y sus consecuencias.
Sesión 4. Autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar las posibilidades de autoconocimiento con la finalidad de ser conscientes de nuestras capacidades y limitaciones. -Reflexionar sobre la importancia que tiene la visión sobre nosotros mismos, en nuestra vida.
Sesión 5. Automotivación.	<ul style="list-style-type: none"> -Fomentar el autoconocimiento, tanto de nuestras limitaciones como de nuestras posibilidades. -Comprender mejor la importancia de las propias expectativas de éxito en las tareas diarias. -Reconocer las limitaciones que nos imponemos a nosotros mismos.
Sesión 6. Diario emocional.	<ul style="list-style-type: none"> -Fomentar el autoconocimiento emocional. -Comprender el manejo del diario emocional. Este diario pretende que los alumnos sean conscientes de la relación entre pensamientos- emociones y nuestro comportamiento.
Sesión 7. Optimismo rasgo.	<ul style="list-style-type: none"> -Valorar objetivamente la realidad, con sus aspectos positivos y negativos, como nuestro punto de partida. -Aceptar la responsabilidad personal, tanto en la situación que se está viviendo, como en la respuesta para resolver los problemas o modificar aquello que se pueda modificar. -Comprender que los aspectos negativos y el sufrimiento tienen un objetivo positivo: aprender y a madurar.
Sesión 8 y 9. Felicidad rasgo.	<ul style="list-style-type: none"> -Facilitar la reflexión de los alumnos en torno a su percepción personal de la felicidad. -Promover el intercambio y la expresión de emociones en el grupo.
Sesión 10 y 11. Habilidades de relación.	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar en los participantes destrezas y habilidades para una adecuada comunicación interpersonal. -Conocer las diferentes habilidades sociales, especialmente la habilidad de decir “no” y la “escucha activa”

Sesión 12 y 13. Asertividad.	<ul style="list-style-type: none"> -Expresar lo que queremos, sentimos y pensamos sin herir los sentimientos de la otra persona. -Reflexionar sobre la forma en que nos relacionamos con los demás. -Definir qué es la asertividad y porqué se considera una habilidad social. -Conocer tus derechos asertivos como base para tus relaciones sociales. -Aprender diferentes técnicas con las que puedes mejorar tu asertividad.
Sesión 14 y 15. Regulación emocional I.	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer los rasgos comportamentales identificativos más importantes de la ansiedad y el estrés. -Reflexionar sobre las causas y consecuencias personales en la vida cotidiana. -Conocer estrategias de afrontamiento efectivas para manejar adecuadamente el estrés y la ansiedad.
Sesión 16 y 17. Regulación emocional II.	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer los rasgos comportamentales identificativos más importantes el enfado/ira/cólera. -Reflexionar sobre las causas y consecuencias personales en la vida cotidiana. -Conocer estrategias de afrontamiento efectivas para manejar adecuadamente el enfado/ira/cólera.

Cuadro 3.4. Actividades que incluyen las sesiones del programa.

Número de la sesión	Título de la sesión.	Actividades	Tiempo	Organización grupal.
1	“Nos metemos en el tema”.	1.Introducción del programa	55´	I-PG-GG-PG
		2.Emociones aliadas		
		3. Miénteme		
		4.Percepción emocional		
		5.Cuestionario de satisfacción		
2	“Conociendo emociones”	6.Recordatorio sobre la sesión anterior	55´	PG-GG-PG-GG
		7.“Vocabulario emocional”		
		8.Puesta en común		
		9.Cuestionario de satisfacción		
3	“Qué siento, qué sienten”.	10.sinopsis de la película “ <i>Cobardes</i> ”	55´	GG-PG-GG-PG-GG
		11.Corte 1 de la película “ <i>Cobardes</i> ”		
		12.Canción “El Cos: Acoso escolar”		
		13.Corte 2 de la película “ <i>Cobardes</i> ”		
		14.Cuestionario de satisfacción		
4	“Cómo me veo, cómo me valoro”.	15. Canción “ <i>Autoestima</i> ” de Curri C.	55´	GG-GG-I-GG
		16.Lluvia de ideas sobre el concepto de autoestima,		
		17.Proyección del documento sobre “Autoestima”		
		18. Documento Listado de Adjetivos.		
		19.Video sobre la autoestima		
		20..Cuestionario de satisfacción		
		21.Video “ <i>Anuncio: Adidas Messi</i> ”		
5	“¡Podemos, Sí!”.	22.Sinopsis de la película “ <i>En busca de la Felicidad</i> ”	55´	GG-PG-GG-GG
		23.Video de la película “ <i>En busca de la Felicidad</i> ”		
		24.Puesta en común		

		25. Cuestionario de satisfacción		
6	“Reflexionando sobre mí”.	26. Corte 3 de la película “Cobardes”	55´	PG-GG- I
		27. diario emocional		
		28. Cuestionario de satisfacción		
7	“Hoy todo vuelve a sonreír”.	29. Canción de Shakira “ <i>Sale el Sol</i> ”	55´	GG-PG-GG-GG
		30. Sinopsis de la película “ <i>La vida es Bella</i> ”.		
		31. Corte de la película “ <i>La vida es Bella</i> ”.		
		32. La presentación sobre “Optimismo”.		
		33. Análisis de Frases sobre optimismo.		
8 y 9 (Dos sesiones)	“Para mí la felicidad es...”.	34. Cuestionario de satisfacción.	110´	GG-I-GG-PG-GG
		35. Proyectará los videos “ <i>La felicidad en cuatro minutos: Amigos</i> ”		
		36. La sinopsis de la Película “ <i>Planta 4ª</i> ”.		
		37. Proyectará la escena 1 “ <i>Planta 4ª</i> ”.		
		38. Actividad de reflexión.		
		39. La presentación sobre la “Felicidad”.		
		40. Frases célebres sobre la felicidad.		
		41. Video de “La felicidad en cuatro minutos: Compartir momentos”.		
10 y 11 (Dos sesiones)	“Aprendiendo a relacionarse”.	42. Cuestionario de satisfacción.	110´	GG-GG-PG-GG-GG
		43. Video “ <i>Introducción: Habilidades sociales</i> ”		
		44. La escena de la serie “ <i>Friends</i> ”		
		45. Presentación “Escucha activa”		
		46. Escenificación del material		

		47.Video de la serie <i>House</i> “ <i>Mejores frases</i> ”		
		48.Actividad 2 sobre “House”		
		49. Presentación “Aprender a decir NO”		
		50.Actividad 3 sobre “House”		
		51. Cuestionario de satisfacción.		
12 y 13 (Dos sesiones)	“Defendiendo mis derechos”.	52.video de sobre “La asertividad”	110´	GG-I-GG- PG-GG
		53. Escena película “ <i>Celda 211</i> ”		
		54. Escena de la película “ <i>Doce Hombres sin piedad</i> ”		
		55. Escena de la película “ <i>El Diablo viste de Prada</i> ”		
		56. Video “¿ <i>Y si somos asertivos?</i> ”		
		57. Video “¿ <i>Y si somos asertivos?</i> ”		
		58. Cuestionario de satisfacción.		
14 y 15 (Dos sesiones)	“Hoy seré el maestro de mis emociones”.	59. Documental sobre “ <i>La ansiedad</i> ”	110´	GG-PG-GG
		60. Presentación sobre la “ <i>Ansiedad</i> ”		
		61. Cortometraje sobre “ <i>Estrés</i> ”		
		62. Presentación sobre el “ <i>Estrés</i> ”		
		63. Cuestionario de satisfacción.		
16 y 17 (Dos sesiones)	“Controlando a la fiera”.	64. Documental sobre “ <i>Rocío</i> ”.	110´	GG-PG-GG
		65.Sinopsis de la película “ <i>Gladiator</i> ”		
		66. Escena 1 de la película “ <i>Gladiator</i> ”		
		67.Escena 2 de la película “ <i>Gladiator</i> ”		
		68.Presentación sobre “Regulación emocional”		
		69. Presentación sobre el “Enfado en los adolescentes”		
		70. Cuestionario de satisfacción.		

Nota: Inspirado en las aportaciones de Garaigordobil (2008)

3.5. Criterios metodológicos y técnicas utilizadas.

Garaigordobil (2006, p. 95) señala que para facilitar la aplicación de programas en la contexto educativo, con un grupo concreto, es necesario tener en cuenta una serie de recomendaciones metodológicas y, además, implica el mantenimiento de una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Las variables constantes para la administración de esta experiencia han sido las siguientes:

- **Constancia intersesional:** Sería conveniente llevar a cabo una sesión de intervención semanal de 1 hora de duración a lo largo de todo el curso escolar coincidiendo con la hora dedicada a la tutoría. Para su aplicación en la etapa de Bachillerato³³ se utilizarán algunas horas de las materias optativas (e.g., Materia de Psicología).
- **Constancia espacio-temporal:** La experiencia se realiza en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, pudiendo ser el aula del grupo. En nuestro caso y, tal y como hemos señalado anteriormente coincidiendo con la hora dedicada a la tutoría.
- **Constancia de las figuras adultas que articulan la intervención:** Las sesiones son dirigidas siempre por el profesor-tutor del grupo, durante todo el curso escolar.
- **Constancia de la estructura o formato de la sesión:** La sesión comienza con una breve descripción de los objetivos de la sesión, posteriormente se realizan las actividades propuestas. La sesión concluye con una breve evaluación de la sesión.

En cuanto a las técnicas con las que se trabajan las diferentes sesiones podemos destacar (para una profundización sobre este aspecto, véase el apartado 1.5.):

- Las dramatizaciones, escenificaciones o role-playing,
- Pequeños grupos de discusión.
- La utilización del cine.
- La utilización de las artes en general.
- La técnica del torbellino de ideas, "Brainstorming" o tormenta de ideas.
- La reflexión individual.


³³ Algunas Comunidades Autónomas no cuentan con un periodo lectivo dedicado a la tutoría.

- Otras como el modelado, el entrenamiento en la solución de problemas o la reestructuración cognitiva, la técnica del torbellino de ideas.

El programa intenta facilitar la generalización y transferencia de lo aprendido en las diferentes actividades a situaciones cotidianas y reales de la vida de los adolescentes. En nuestra propuesta defendemos que las diferentes facetas que incluye la IE pueden ser aprendidas y mejoradas a través de la educación, pero para que esto ocurra es necesario que las pongamos en práctica (Ruiz-Aranda et al., 2008).

Un ejemplo de actividad que propicia la generalización del aprendizaje es la utilización del diario emocional (véase figura 3.2) que consiste en un registro sistemático de las emociones experimentadas durante una situación de su vida cotidiana. La idea primordial es siempre plantear o definir una situación en el pasado, las tareas que el sujeto tuvo que realizar en esa situación, las acciones que llevó a cabo y una reflexión sobre los resultados obtenidos.

Figura 3.2. Ejemplo de diario emocional.

	<p align="center">Diario emocional.</p> <p>Hoy, _____ / _____ / 2012, fui emocionalmente inteligente...</p>
<p align="center">DESCRIBE UNA SITUACIÓN QUE TE HA PASADO ESTA SEMANA</p>	<p>¿Qué me pasó o sucedió? Relata lo que te ocurrió.</p>
<p align="center">ACCIÓN</p>	<p>Lo que sentí (en un principio) fue...</p>
	<p>Lo que pensé fue (en un principio)...</p>
<p align="center">RESPUESTA</p>	<p>Luego me sentí...</p>

	Luego pensé....
APRENDIZAJE	La próxima vez intentaré...

3.6. Descripción de las actividades del programa.

Presentamos a continuación, a modo de ejemplo, la primera de las fichas de las sesiones que componen el programa “Dulcinea”. En el apartado de anexos se pueden consultar todas las fichas restantes y los materiales complementarios necesarios para la correcta aplicación del programa (véase figura 3.3.)³⁴.

Figura 3.3. Ejemplo de sesión del programa.

³⁴ Recordamos, en este sentido, que todas las fichas y materiales necesarios para desarrollar el programa de educación emocional “Dulcinea” se encuentran en el *Tomo Anexo*.

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD: “Nos metemos en el tema”.

OBJETIVOS

- Motivar a los alumnos para que sigan el programa con interés y participación activa.
- Concienciar al alumnado sobre la importancia de las emociones en su vida.
- Reflexionar sobre las propias emociones.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

En primer lugar el profesor tutor leerá la introducción al programa. (Anexo IB).

Posteriormente proyectará el video “*Emociones aliadas*” (5 minutos). La finalidad principal de este video será reflexionar sobre la importancia de las emociones en nuestra vida. Después de la visión del video se dividirá al grupo en subgrupos de 4-5 alumnos que realizarán un breve comentario sobre el documental. Las cuestiones para plantear a los grupos son las siguientes:

1. ¿Qué emociones conocen?
2. ¿Cuáles consideran positivas y negativas?
3. Conclusiones que sacan del documental.

Los subgrupos deberán elegir un representante que será el que recogerá las aportaciones de su grupo para luego compartir con todo la clase lo que han hablado. Cuando los alumnos en los subgrupos hayan terminado se realizará una puesta en común de todas las aportaciones de los grupos (10-15 minutos).

Posteriormente se proyectará el video titulado “*Introducción: Miénteme*” (3’38 minutos) extraído de la serie “Lie to me” sobre la importancia de los gestos en la comunicación no verbal y su interpretación.

La finalidad principal de esta sesión es la actividad sobre Percepción emocional para ello utilizaremos el documento sobre percepción emocional.

En primer lugar se dividirá al grupo en equipos de 4 ó 5 alumnos. Tras esta división el profesor o profesora proyectará la presentación sobre “Percepción emocional”. (Anexo IC)

Los grupos deberán adivinar qué emoción es la que aparece en la diapositiva. Cuando algún grupo la haya adivinado se comentará brevemente la utilidad y características principales de dicha emoción.

Concluiremos con la evaluación de la satisfacción del alumnado con la sesión realizada.

MATERIALES:

Videos referidos anteriormente.
Anexo IA: Cuestionario de satisfacción.
Anexo IB: Introducción al programa.
Anexo IC: Presentación sobre percepción

emocional.

Proyector. Ordenador. Folios

TIEMPO: 55 minutos.

ESTRUCTURA GRUPAL: I-PG-GG-PG

ORIENTACIONES:

- Propiciar la participación de todo el alumnado en la dinámica de la sesión.
- Recoger todos los materiales que sean elaborados por el alumnado en la carpeta de trabajo o portafolio.
- Realizar el cuestionario de satisfacción del alumnado. (Anexo IA)

3.7.Fases en el desarrollo del programa.

A continuación, presentamos las fases de desarrollo del programa (ver cuadro 3.5). Respecto de las fases de un proceso de implementación del programa, podríamos dividir la metodología del desarrollo del programa en cinco fases claramente diferenciadas. Estas son las siguientes:

Cuadro 3.5. Resumen de las fases del programa “Dulcinea”

<u>Fases</u>	<u>Temporalización</u>	<u>Actividades</u>	<u>Responsables</u>
Sensibilización a la comunidad educativa sobre la importancia de trabajar la Educación emocional en el centro.	Mayo/ Junio de 2009	Información en CCP y Claustro de Profesores sobre la propuesta de realizar un proyecto sobre el desarrollo de la competencia emocional. Información a las familias.	Equipo directivo y Jefe del Departamento de Orientación (responsable del proyecto de innovación)
		Convocatoria del Claustro y del Consejo Escolar del centro para la aprobación del proyecto.	
Seminario de formación del profesorado	Octubre de 2009/junio de 2010	Seminario de formación coordinado por el orientador del centro	Profesorado implicado
Análisis de necesidades	Septiembre /Diciembre de 2009	Recogida de información.	Equipo directivo, Equipo de profesores implicados y Jefe del Departamento de Orientación.
Elaboración y diseño del proyecto de innovación.	Octubre de 2009/junio de 2010	Recogida de información sobre materiales, bibliografía y desarrollo de otras experiencias innovadoras y Redacción del proyecto de innovación..	Grupo de profesores y Orientador del centro.
Aplicación del proyecto.	Noviembre/ Diciembre de 2010	Aplicación de la batería de tests.	Grupo de profesores y Orientador del centro.
	Enero/ Junio de 2011	Aplicación de las sesiones planificadas	
Evaluación de los resultados del programa.	Septiembre 2012/Diciembre 2014	Análisis de resultados.	Orientador del centro y autor de la presente tesis doctoral.

3.7.1. Primera fase. Sensibilización de la comunidad educativa y formación del profesorado.

En primer lugar, y en el marco de la Convocatoria oficial para el desarrollo de proyectos de innovación en centros educativos no universitarios de la Consejería de Educación de Castilla La Mancha³⁵ para el curso 2009/10 (puede consultarse en el apartado de anexos) y, después, de proceder a la oportuna información, tanto al Claustro de Profesores como a los miembros del Consejo Escolar del centro. Se solicitó el consentimiento para pedir una subvención con la finalidad de desarrollar un programa de educación emocional en el centro. En este sentido, las votaciones se realizaron en estos dos órganos colegiados. Ambos órganos, decidieron por unanimidad, que se solicitara las ayudas para dicho proyecto de centro y, por lo tanto, ofrecían su respaldo a la participación en dicho proceso selectivo³⁶.

En segundo lugar el profesorado interesado en participar (75% del Claustro de Profesores) en el proyecto de innovación solicitó a los responsables de formación y al Departamento de Orientación del centro la conveniencia de contar con formación para facilitar la puesta en marcha.

El profesorado implicado participó en un Seminario de formación, de manera voluntaria. Después de la conclusión del Seminario recibirían cinco créditos de formación certificado por el Centro de Profesores de la zona. Este seminario de formación estaba compuesto por ocho sesiones de dos horas de duración cada una desarrolladas fuera del horario lectivo. La metodología de impartición del Seminario de formación fue la modalidad de consulta colaborativa interna (Muñoz de Morales, 2005) en la que un agente interno, en este caso el profesor de la especialidad de Orientación Educativa, apoya los procesos de formación e innovación que realizan los equipos docentes, estableciendo el contexto de colaboración a partir de un plano de igualdad.

La formación del profesorado implicado giró en torno a los siguientes contenidos:

- a. Aproximación al concepto de inteligencia emocional.

³⁵ Orden de 16/01/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se aprueban las bases y se convocan ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación educativa y prórrogas de los proyectos seleccionados el curso anterior en los centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en la Comunidad autónoma de Castilla La Mancha.

³⁶ El proyecto de innovación recibió una subvención de 4.500 euros.

- b. Diferencias entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional.
- c. Modelos teóricos sobre inteligencia emocional. Análisis personal y reflexión conjunta.
- d. Aplicaciones de la educación emocional en el aula y la mejora del clima del aula.
- e. Materiales, recursos y metodología de desarrollo de la educación emocional y la mejora de la convivencia en el centro en las distintas materias curriculares. Inclusión en las Programaciones didácticas y las Programaciones de aula.
- f. El desarrollo de la inteligencia emocional en la tutoría. Elaboración y selección de materiales.

En este sentido exponemos a continuación el esquema de una sesión tipo del Seminario de formación del profesorado:

- a. Exposición del tema por parte del coordinador del proyecto, en esta parte se desarrollarán los contenidos teóricos que se hayan programado para esa sesión. Duración aproximada de 30 a 45 minutos.
- b. Análisis de nuestras programaciones didácticas en relación a los contenidos tratados, prestando especial atención a la inclusión de las competencias emocionales en la programación didáctica. Revisaremos exhaustivamente la tipología de tareas que se les propone a los alumnos en relación con este tema.
- c. Elaboración de pautas para incluir las diferentes facetas que componen la inteligencia emocional, que hayamos trabajado en esa sesión, en las programaciones didácticas y de aula.
- d. Elaboración de tareas y actividades para trabajar en el aula.

- e. Aspectos positivos encontrados y aspectos mejorables en el desarrollo de las diferentes tareas y actividades propuestas a los alumnos.
- f. Intercambio de experiencias y diseño de una propuesta de Cambio, pensando en las diversas alternativas de actuación. Estas propuestas de cambio serán incluidas en las actividades que se diseñen en la siguiente sesión.

Por último, se remitió a todas las familias del centro una carta informativa en la que se explicaban los siguientes aspectos (se puede consultar en el apartado de anexos):

- a. Proceso seguido para solicitar el proyecto de innovación.
- b. Finalidad y objetivos del programa.
- c. Solicitud de permiso a las familias para realizar las evaluaciones pertinentes.

3.7.2. Segunda fase. Análisis de necesidades.

Tal y como, hemos argumentado en apartados anteriores, consideramos el análisis y detección de necesidades es una fase muy importante para fundamentar la intervención educativa en educación emocional (Álvarez González, 2001; Pérez Campanero, 2000; Pérez Juste, 2006).

Desde nuestro punto de vista, creemos al igual que Riart (2002) que el análisis de necesidades (AN) es el pilar fundamental de cualquier intervención psicopedagógica especialmente en el diseño, desarrollo y evaluación de programas en el contexto educativo. Siguiendo a Sanz (1990, p. 81) y Pérez Campanero (1995) podríamos definir el AN como el procedimiento sistemático para establecer prioridades y tomar decisiones sobre programas y sobre asignaciones de recursos.

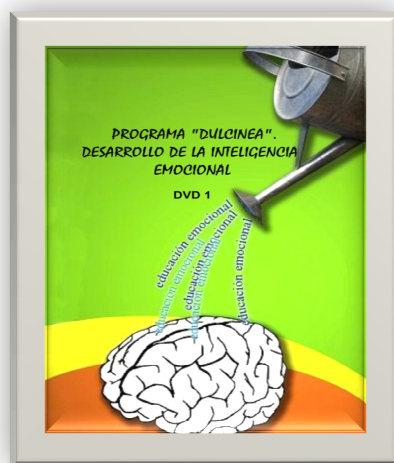
Este proceso de AN se llevó a cabo mediante grupos de discusión que tuvieron lugar en las reuniones de coordinación de tutores supervisadas por la jefatura de estudios y el jefe del departamento de orientación del centro. Asimismo se mantuvieron reuniones con los representantes del Asociación de Madres y Padres del centro para recoger sus opiniones al respecto.

3.7.3. Tercera fase. Diseño del programa.

Todas las sesiones que contiene el programa de educación emocional “Dulcinea” fueron diseñadas, ad hoc, para esta experiencia, por el autor de la presente tesis doctoral, teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por el profesorado participante en el Seminario de formación y después de revisar los programas de educación emocional en sentido laxo y estricto³⁷, así como, los programas más importantes de desarrollo de las competencias emocionales e inteligencia de nuestro contexto nacional.

En relación a este tema y, con la finalidad de facilitar a los profesores-tutores la puesta en marcha del programa se incluyó todos los materiales necesarios (e.g., vídeos, fichas técnicas de las películas, presentaciones en *power point*, bibliografía complementaria, anexos, etc) para la aplicación correcta, en formato DVD³⁸ (véase figura 3.4)

Figura 3.4. Carátula e imagen del DVD del programa “Dulcinea”



3.7.4. Cuarta fase. Puesta en práctica del programa.

Como ya hemos comentado anteriormente, el programa consta de 17 sesiones con una hora de duración semanal desarrolladas en la hora lectiva dedicada a la tutoría. Con la finalidad de facilitar la puesta en marcha y de comentar los aspectos más importantes en el proceso de aplicación del programa, los profesores- tutores

³⁷ Véase apartado 1.7.

³⁸ Los materiales fueron incluidos en un DVD por un equipo de profesores implicado en el proyecto de innovación, se pueden consultar las imágenes utilizadas en el apartado de anexos.

(encargados del desarrollo del programa) contarán con una hora, coincidiendo con la hora de coordinación tutorial semanal, coordinada por el responsable del Departamento de Orientación, responsable y autor del programa y, con la supervisión de la Jefatura de Estudios del centro.

Todos los tutores desarrollaron 17 horas lectivas dedicadas a la aplicación de las sesiones del programa. Las sesiones del programa se desarrollaron durante el segundo y el tercer trimestre del curso académico 2011/2012. Aunque no todos llevaron a cabo las mismas sesiones (véase cuadro 3.6).

3.7.5. Quinta fase: evaluación de los resultados del programa.

Evaluación del proceso y de los resultados del programa que se detallarán en la segunda parte de la presente tesis doctoral.

3.8. Conclusión.

En definitiva, el diseño, desarrollo y evaluación del programa de educación emocional “Dulcinea” pretende cumplir las recomendaciones fundamentales para implementar programas de educación emocional en el ámbito educativo. En este sentido, destacamos:

- El programa de educación emocional “Dulcinea” se enmarca dentro de la intervención preventiva desde el campo de la educación, a través de una línea de intervención por programas.
- El programa de educación emocional “Dulcinea” está basado en una integración de los modelos teóricos de la inteligencia emocional, que actualmente cuentan con más respaldo científico.
- La formulación de los objetivos pretende facilitar su evaluabilidad y comprensión para los implicados.
- En todo momento, hemos propiciado el apoyo de la comunidad educativa, tanto del alumnado, como de las familias y de los profesores, representado en el Claustro de profesores y en el Consejo Escolar del centro.
- La implantación del programa en el centro ha sido sistemática y progresiva, favorecida por las reuniones de coordinación del equipo de profesores que aplicaba el programa, así como, por los procesos formativos empleados.

- Cuenta con un plan de evaluación antes, durante y después de la aplicación del programa.
- Utiliza un diseño de investigación cuasiexperimental con grupos de control.
- Incluye formación para el profesorado, de carácter inicial y procesual mediante un modelo de consulta colaborativa interna, con la finalidad de garantizar la aplicación del programa.
- Los instrumentos utilizados para la evaluación del impacto del programa han sido seleccionados por dos motivos fundamentalmente, en primer lugar, por la utilidad contrastada en la evaluación de programas de educación emocional, en segundo lugar, por sus cualidades psicométricas (fiabilidad y validez).
- Las técnicas de enseñanza-aprendizaje son prioritariamente activas y participativas, mientras que las actividades han sido diseñadas teniendo en cuenta, las características de la población destinataria, buscando en todo momento que fueran motivadoras.
- Creemos que es fundamental que todo lo aprendido durante el programa debe favorecer la generalización, buscando la funcionalidad de los contenidos y su transferibilidad a la vida cotidiana de los sujetos.

A modo de conclusión, incidir que la propuesta del programa de educación emocional “Dulcinea” pretende enriquecer los numerosos programas de educación emocional, tanto en sentido laxo, como estricto que existen. Desde nuestro modesto punto de vista, realiza una aportación muy interesante, y en este sentido, puede facilitar a investigadores, orientadores educativos, profesores y familias un marco para favorecer la educación emocional en un centro de educación secundaria.

Cuadro 3.6. Sesiones realizadas por los profesores-tutores en cada uno de los grupos.

CURSO	GRUPO	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	17ª
1º ESO	A	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
	C	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
2º ESO	A	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
3º ESO	A	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
4º ESO	A	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
	B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
1º BAC	A	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2º BAC	A	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Capítulo 3

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL “DULCINEA”

Resumen

Objetivos: En este tercer Capítulo de la Tesis se trata de ofrecer el programa de educación emocional “Dulcinea”

Enfoque: En este Capítulo, se recogen los aspectos fundamentales del programa de educación emocional “Dulcinea” y, además incluye las recomendaciones necesarias para aplicar el programa. En primer lugar, se analiza la justificación del diseño y desarrollo del programa “Dulcinea” por dos motivos principalmente: el primero porque la adolescencia es una etapa idónea para el desarrollo de las CSE y de la IE y, el segundo porque es aún escasa la investigación evaluativa sobre programas de educación emocional. Además se detalla la fundamentación teórica del diseño y desarrollo del programa de educación emocional. Posteriormente, se precisan los objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas utilizadas. Así mismo, en el tomo Anexo se detallan todas las actividades que incluye el programa de educación emocional. Por último, se explican las fases llevadas a cabo para el diseño, desarrollo y evaluación del programa.

Resultados: El programa de educación emocional “Dulcinea” se fundamentan en torno a cuatro líneas de investigación: en primer lugar, en las aportaciones de las investigaciones teóricas realizadas en torno al constructo de IE y de las CSE, así como, en la necesidad de la educación emocional en todas las etapas del ciclo vital. La segunda línea de investigación hace referencia a la importancia de la evaluación de programas de intervención en el contexto educativo y la necesidad de sistematizar este proceso evaluativo. La tercera línea de investigación se centra, en el encuadre evolutivo del programa de educación emocional “Dulcinea”, es decir, los datos referentes a los cambios que se producen en esta etapa adolescente, es decir, el desarrollo cognitivo, el desarrollo de la autoestima y la autoconfianza, el papel de la interacción entre iguales y de las relaciones con la familia en el desarrollo personal y social en la adolescencia (Aberastury y Knobel, 1984; Coleman y Hendry, 2003; Estévez, Jiménez y Musitu, 2007; Güell y Muñoz, 2000; Kail y Cavanaugh, 2006; Rodríguez, 1994, entre otros). La cuarta línea hace referencia a la escasa investigación evaluativa sobre programas de educación emocional que propicia una ausencia de programas validados.

Implicaciones prácticas: Es necesario seguir una serie de recomendaciones metodológicas a la hora de diseñar y desarrollar programas de educación emocional en la escuela.

Implicaciones de la investigación: Se necesitan programas de educación emocional fundamentados en una teoría sólida de la IE. Se necesitan estudios de evaluación de programas de educación emocional que aporten evidencias científicas de su validez.

Originalidad/valor: Se aporta un programa de educación emocional original: el programa de educación emocional “Dulcinea”. Este programa de educación emocional está fundamentado en una integración de los modelos de IE que actualmente cuentan con más respaldo científico.

Palabras clave: programa de educación emocional, inteligencia emocional, contenidos, temporalización, actividades.

Carácter de la investigación: Teórica.

PARTE II.
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

“El científico busca lo común en lo diverso, separa lo esencial de lo superfluo: y es lo que continuamente hace Sancho Panza, que busca respuestas sensatas a los disparates de Don Quijote.”

(Jorge Wagensberg)

4.1. Planteamiento y formulación del problema.

Sabariago y Bisquerra (2004, p. 90) señalan que “en términos generales el proceso de investigación se aplica tanto al enfoque cuantitativo como al cualitativo, lógicamente con claras diferencias entre ambos procesos. El modelo está constituido por una serie de etapas interconectadas de un modo lógico, secuencial y dinámico”. Estas fases son las siguientes:

- a) Selección de un tema o área a investigar.
- b) Identificación de un problema.
- c) Revisión de la literatura.
- d) Selección del método y diseño de la investigación, que incluye la selección de hipótesis, la selección de la muestra o sujetos participantes y la planificación de la obtención de la información y el análisis de datos.
- e) Recolección de datos.
- f) Análisis de datos.
- g) Interpretación de los resultados y elaboración de las conclusiones.
- h) Redacción del informe final.

Tal y como reconocen Sabariago y Bisquerra (2004, p. 90) “el punto de partida de cualquier investigación es la selección de un tema, de una idea o de un área a investigar”. Este aspecto facilitará la concreción y formulación del problema a resolver.

El tema o área sobre el que versa esta Tesis queda formulado de la forma siguiente:

La importancia e interés del diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación emocional en el contexto educativo.

- ¿Es la adolescencia una etapa evolutiva adecuada para desarrollar programas de educación emocional?
- ¿Qué diferencias existen entre los conceptos de educación emocional/socioemocional e inteligencia emocional?
- ¿Existen diferentes concepciones teóricas sobre el constructo de inteligencia emocional? ¿Es posible encontrar alguna convergencia entre estos modelos teóricos, especialmente a la hora de planificar intervenciones educativas?
- ¿Existen evidencias empíricas del impacto de programas de educación emocional en variables cognitivas, afectivas y de adaptación socioescolar del alumnado de educación secundaria?
- ¿Cuáles deben ser las recomendaciones o criterios principales para diseñar, desarrollar y evaluar programas de educación emocional en un centro de educación secundaria?

La revisión de la literatura expuesta en los Capítulos 1, 2, y 3 muestra que, la adolescencia es un etapa evolutiva adecuada para llevar a cabo programas de educación emocional. Además después de revisar las investigaciones en torno a la IE en educación, encontramos tres áreas fundamentales en las que la IE presenta algún impacto: el ajuste psicosocial del alumnado: el rendimiento académico y: la adaptación socioescolar. A pesar de estos hallazgos es necesario contar con más estudios empíricos que avalen, si cabe con más fuerza estos beneficios. Cabe señalar, también que a pesar de las evidencias en cuanto a la educabilidad de las CSE y de la IE aun son escasos los estudios empíricos que evidencien estos hallazgos, por lo tanto, es necesario seguir estudiando el impacto de estos programas de intervención en el contexto educativo (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015).

De modo que, basándonos en las conclusiones de la revisión de la literatura como a partir de las preguntas de investigación precedentes formulamos el siguiente **problema de investigación:**

¿Qué impacto tendrá el desarrollo del programa de educación emocional “Dulcinea” en los adolescentes que participen en él, en variables cognitivas, en variables de personalidad y en variables de adaptación socioescolar?

La manera más conveniente de resolver el citado problema es mediante un estudio encuadrado en los postulados de la denominada *investigación de carácter*

evaluativo con la finalidad de comprobar la validez del programa de educación emocional “Dulcinea”.

Según Tejedor (2000, p. 319) “la evaluación de programas es un proceso para generar formas útiles de comprensión sobre una innovación (o una intervención). Este sentido de utilidad hay que entenderlo como la posibilidad de utilizar la intervención como un recurso crítico para mejorar los procesos de acción educativa, razón por la que, a nivel metodológico, puede entenderse como un proceso de investigación evaluativa (Amezcuca y Jiménez, 1996; Martínez Mediano, 1997, 2002; Pérez Juste, 1995,2006; Tejedor, 1994)”.

Además, Tejedor (2000) añade que la investigación evaluativa es un modo de investigación que implica un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo.

Esta denominada *investigación evaluativa* según De la Orden (1985) puede definirse como el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. Asimismo, Alvira Martín (1985) defiende que la investigación evaluativa es la acumulación de información sobre una intervención, programa o sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias. Suchman (recogido por Stufflebeam, 1987) defiende que la investigación evaluativa consiste en los procedimientos de recopilación y análisis de datos que aumentan la posibilidad de demostrar, más que de asegurar, el valor de alguna actividad social. Para Patton (1990) el propósito de la investigación evaluativa es informar a la acción, apoyar la toma de decisiones y aplicar el conocimiento para resolver problemas humanos y sociales.

Podemos afirmar que, en general, es similar a cualquier proceso investigativo, aunque se diferencia más por los objetivos que por los métodos empleados. En este sentido, podríamos entenderla como una mera extensión, con ciertas caracterizaciones propias, hacia un campo práctico concreto. A pesar de estas similitudes, Tejedor (2000) recoge que algunos autores, sin embargo, piensan que sería adecuado buscar las diferencias entre ambas tareas, entre estas características singulares de la investigación de tipo evaluativo se pueden extraer las siguientes (De la Orden, 1985).

- En todo el proceso de investigación de carácter evaluativo, son los juicios de valor los que están presentes desde la selección del problema hasta la aplicación de una metodología concreta.
- La complejidad de su objeto de conocimiento y los contextos en que se desempeñan hacen enormemente complejo tanto la formulación de hipótesis precisas, como un completo control de las variables intervinientes, limitándose el uso de los diseños con carácter más experimental.
- La recogida de datos queda condicionada a la viabilidad del proceso y posibilidades de los sujetos intervinientes.
- La replicación, dadas las peculiares e irrepetibles características de la ejecución, es prácticamente imposible (De la Orden, 1985). En este sentido, creemos que el autor es extremadamente rígido en su idea, ya que, compartiendo la dificultad que presenta la replicación de la puesta en marcha de programas y su evaluación, estos aspectos pueden ser paliados con adecuados diseños de investigación y procedimientos estadísticos.

4.2. Objetivos de investigación de la tesis doctoral.

La finalidad principal de la presente Tesis Doctoral está relacionada, en primer lugar, con la mejora de la educación en general, en tanto que pretende promover cambios eficaces en las prácticas educativas en un centro educativo, en segundo lugar con la optimización en los procesos de convivencia y resolución de conflictos y, por último, el fomento en las relaciones interpersonales que mantienen los diversos agentes de la comunidad educativa. Por consiguiente, la presente Tesis doctoral tiene una finalidad, fundamentalmente aplicada.

4.2.1. Objetivos generales de la Tesis Doctoral.

En concreto la presente Tesis Doctoral tiene los siguientes objetivos generales:

- 1) Diseñar un programa de educación emocional para alumnado de Educación Secundaria.³⁹
- 2) Implementar el programa de educación emocional en un centro educativo.

³⁹ Tanto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como de Bachillerato.

- 3) Evaluar la idoneidad de diseño, el progreso en el proceso de aplicación y los efectos en diversas variables del desarrollo cognitivo, del desarrollo social y afectivo-emocional como son: la inteligencia fluida y cristalizada, la inteligencia emocional como rasgo de personalidad, la inteligencia emocional como capacidad, el conocimiento emocional, la salud mental, la adaptación socioescolar, la motivación (aprendizaje autorregulado), el rendimiento académico, el absentismo escolar, la convivencia escolar y las relaciones intragrupo.

4.2.2. Objetivos específicos de la Tesis Doctoral.

Los tres objetivos generales de esta Tesis Doctoral se pretenden alcanzar a partir de los siguientes objetivos específicos. Para la organización de los objetivos específicos hemos adoptado las aportaciones de Pérez-González (2008) en la que realiza una propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional, basándose en el modelo de evaluación de programas de Pérez-Juste (2006).

- 1) Asegurar la adecuación del programa al contexto sociocultural y a los destinatarios del programa de educación emocional.
- 2) Fundamentar el programa de educación emocional desde un modelo integrador de las teorías de la inteligencia emocional.
- 3) Garantizar las condiciones necesarias para favorecer la calidad técnica del programa.
- 4) Establecer un plan sistemático de evaluación del programa, propiciando la evaluabilidad del programa.
- 5) Favorecer las condiciones necesarias para garantizar la viabilidad del programa de educación emocional en el centro educativo.
- 6) Garantizar las condiciones necesarias para el óptimo desarrollo del programa de educación emocional.
- 7) Evaluar la satisfacción sobre la participación en el programa de educación emocional de los implicados en éste, por un lado, de los profesores-tutores y, por otro lado, del alumnado.

- 8) Valorar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados para la evaluación del programa de educación emocional.
- 9) Estudiar la *validez interna del diseño de investigación evaluativa*.
- 10) Estudiar las ganancias, estadísticamente significativas, en las medidas pretest y posttest, tanto en el grupo de intervención como en el grupo control, es decir, tras la *eficacia como ganancia* de las siguientes categorías de variables: variables de personalidad, variables de adaptación socioescolar, variables de motivación y variables de capacidad cognitiva.
- 11) Estudiar las posibles diferencias significativas en las puntuaciones posttest entre el grupo de intervención y el grupo control, a la conclusión del programa, es decir, la *eficacia inmediata o a corto plazo* de las siguientes variables: variables de personalidad, variables de adaptación socioescolar, y variables de capacidad cognitiva.
- 12) Estudiar la perdurabilidad de las posibles ganancias logradas por el programa, seis meses después de la aplicación del mismo, es decir, la *eficacia diferida o a medio plazo* de las siguientes variables: variables de personalidad y variables de adaptación socioescolar.
- 13) Estudiar las posibles diferencias significativas en las puntuaciones posttest cuya mejora se ha demostrado que es efecto del programa, en el grupo de intervención teniendo en cuenta la variable moderadora sexo, tras la conclusión del programa, es decir, la *eficacia inmediata o a corto plazo* de las siguientes variables: variables de personalidad, variables de adaptación socioescolar, variables de motivación y variables de capacidad cognitiva.
- 14) Estudiar la perdurabilidad de las posibles ganancias logradas por el programa, seis meses después de la aplicación del mismo en el grupo de intervención teniendo en cuenta la variable moderadora sexo, es decir, la *eficacia diferida o a medio plazo* de las siguientes variables: variables de personalidad y variables de adaptación socioescolar.
- 15) Estudiar la *eficacia subjetiva* del programa, por un lado, la eficacia percibida por los profesores-tutores y, por otro lado, del alumnado.
- 16) Estudiar la satisfacción de los implicados en el desarrollo del programa, es decir, *la validez social*.

- 17) Valorar si los recursos utilizados (e.g., humanos, materiales) invertidos en el programa son acordes con los resultados conseguidos, es decir, *la eficiencia del programa*.
- 18) Estudiar si se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente, es decir, *la efectividad colateral*.
- 19) Estudiar si existen indicios sobre el impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro, es decir, *el impacto social del programa*.

4.3. Hipótesis de investigación de la tesis doctoral.

Aludimos y recordamos, en este sentido, la distinción clásica realizada por el fisiólogo y médico francés Claude Bernard (1813-1878) en relación a la investigación experimental. Este reconocido científico establece tres etapas en la investigación experimental: la observación, la hipótesis y la comprobación; pero es la hipótesis la brújula que guía la generación de conocimiento científico.

Según Sabariego (2004, p. 128) “las hipótesis son proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones al problema planteado: su función es ofrecer una explicación posible o provisional que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender”.

En definitiva basándonos en la revisión de la literatura científica sobre la temática de evaluación de programas y concretamente, de la evaluación de programas de educación emocional, recogida en la parte teórica de la presente Tesis Doctoral, planteamos las siguientes hipótesis (**H**) en función del momento de evaluación del programa (Pérez-Juste, 2006):

En relación a la evaluación **inicial** del programa (**H1**):

- **H1.1.:** El programa de educación emocional “Dulcinea” se adecúa tanto al contexto sociocultural como a la población destinataria a la que va dirigido.
- **H1.2.:** El programa de educación emocional “Dulcinea” se fundamenta en un modelo teórico sólido.
- **H1.3.:** El programa de educación emocional “Dulcinea” cuenta con las condiciones necesarias que propician una adecuada calidad técnica.

- **H1.4.:** El programa de educación emocional “Dulcinea” tiene un plan sistemático de evaluación público, es decir, es conocido por todos los implicados.
- **H1.5.:** El programa de educación emocional “Dulcinea” presenta condiciones óptimas iniciales que favorecen la viabilidad del programa.

En relación a la evaluación **procesual** del programa (**H2**):

- **H2.1.:** El programa de educación emocional “Dulcinea” presenta condiciones óptimas que garantizan su desarrollo con garantías de éxito.
- **H2.2.:** La satisfacción de los implicados durante la aplicación del programa es adecuada.

En relación a la evaluación **final** del programa:

*En relación a la situación de partida pretest (evaluación basal o línea base) (**H3**):*

- **H3.1.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de la variable inteligencia emocional rasgo.
- **H3.2.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de la variable inteligencia emocional capacidad.
- **H3.3.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de la variable salud mental.
- **H3.4.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de las variables sensibilidad al castigo y sensibilidad a la recompensa.
- **H3.5.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de la variable índice de síntomas emocionales.
- **H3.6.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de la variable desajuste escolar.

- **H3.7.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de la variable desajuste clínico.
- **H3.8.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de la variable ajuste personal.
- **H3.9.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de la variable exteriorizar problemas.
- **H3.10.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de la variable interiorizar problemas.
- **H3.11.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de la variable problemas escolares.
- **H3.12.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de la variable habilidades adaptativas.
- **H3.13.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de la variable índice de síntomas comportamentales.
- **H3.14.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de las variables de motivación.
- **H3.15.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de las variables faltas de asistencia y faltas de amonestación.
- **H3.16.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones sobre la elección positiva de compañeros.⁴⁰

⁴⁰ En este sentido, es necesario señalar que la elección positiva de compañeros está compuesta por SC1, SC3, GWL, GWC y GWB.

- **H3.17:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones sobre la elección negativa de compañeros.⁴¹
- **H3.18.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones sobre rendimiento académico.
- **H3.19.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones de las variables de capacidad cognitiva.
- **H3.20.:** No existen diferencias estadísticamente significativas, entre el grupo de intervención y el grupo control en las puntuaciones del conocimiento explícito emocional.

En relación a los cambios o ganancias experimentados en el grupo control y en el grupo de intervención (cambios intragrupo) (H4):

- **H4.1.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en la variable inteligencia emocional rasgo.
- **H4.2.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en la variable inteligencia emocional capacidad.
- **H4.3.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en la variable salud mental.
- **H4.4.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en las variables sensibilidad al castigo y sensibilidad a la recompensa, en este sentido, se refiere a un descenso en la variable sensibilidad al castigo y un aumento en la variable sensibilidad a la recompensa.

⁴¹ En este sentido, es necesario señalar que la elección negativa de compañeros está compuesta por SC2, SC4, y GWA,

- **H4.5.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en la variable índice de síntomas emocionales.
- **H4.6.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en la variable desajuste escolar.
- **H4.7.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en la variable desajuste clínico.
- **H4.8.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en la variable ajuste personal.
- **H4.9.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en la variable exteriorizar problemas.
- **H4.10.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en la variable interiorizar problemas.
- **H4.11.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en la variable problemas escolares.
- **H4.12.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en la variable habilidades adaptativas.
- **H4.13.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en la variable índice de síntomas comportamentales.
- **H4.14.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en las variables de motivación.
- **H4.15.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en las variables faltas de amonestación y faltas de asistencia.

- **H4.16.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en las variables de elección positiva de compañeros, caracterizadas por un aumento en las puntuaciones.
- **H4.17:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en las variables de elección negativa de compañeros, caracterizadas por un descenso en las puntuaciones.
- **H4.18.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en las variables de rendimiento académico.
- **H4.19.:** Las ganancias experimentadas por el grupo de intervención serán más elevadas que las experimentadas por el grupo control en las variables de capacidad cognitiva.

En relación a la comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo (después de la conclusión del programa) entre el grupo control y en el grupo de intervención (H5):

- **H5.1.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable inteligencia emocional rasgo.
- **H5.2.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable inteligencia emocional capacidad.
- **H5.3.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable salud mental.
- **H5.4.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en las variables sensibilidad al castigo y sensibilidad a la recompensa.
- **H5.5.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable índice de síntomas emocionales.

- **H5.6.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable desajuste escolar.
- **H5.7.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable desajuste clínico.
- **H5.8.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable ajuste personal.
- **H5.9** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que los experimentados por el grupo control en la variable exteriorizar problemas.
- **H5.10.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable interiorizar problemas.
- **H5.11.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable problemas escolares.
- **H5.12.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable habilidades adaptativas.
- **H5.13.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable índice de síntomas comportamentales.
- **H5.14.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en las variables de motivación.
- **H5.15.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en las variables faltas de amonestación y faltas de asistencia.
- **H5.16.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en las variables de elección positiva de compañeros.

- **H5.17:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en las variables de elección negativa de compañeros.
- **H5.18.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en las variables de rendimiento académico.
- **H5.19.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en las variables de capacidad cognitiva.

En relación a la comparación de la eficacia diferida o a medio plazo (después de seis meses de la conclusión del programa) entre el grupo control y en el grupo de intervención (H6):

- **H6.1.:** La eficacia diferida o a medio plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable inteligencia emocional rasgo.
- **H6.2.:** La eficacia diferida o a medio plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable inteligencia emocional capacidad.
- **H6.3.:** La eficacia diferida o a medio plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable índice de síntomas emocionales.
- **H6.4.:** La eficacia diferida o a medio plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable desajuste escolar.
- **H6.5.:** La eficacia diferida o a medio plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable desajuste clínico.
- **H6.6.:** La eficacia diferida o a medio plazo experimentada por el grupo de intervención será más elevada que la experimentada por el grupo control en la variable ajuste personal.

En relación a la comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo (después de la conclusión del programa) entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos en el grupo de intervención (H7):

- **H7.1.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por la submuestra de chicos será más elevada que la experimentada por la submuestra de chicas, del grupo de intervención, en la variable Inteligencia emocional capacidad. Rama de percepción emocional.
- **H7.2.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por la submuestra de chicos será más similar que la experimentada por la submuestra de chicas en la variable sensibilidad a la Recompensa.
- **H7.3.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por la submuestra de chicos será similar que la experimentada por la submuestra de chicas, del grupo de intervención, en la variable desajuste escolar.
- **H7.4.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por la submuestra de chicos será más elevada que la experimentada por la submuestra de chicas, del grupo de intervención, en la variable exteriorizar problemas.
- **H7.5.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por la submuestra de chicas será más elevada que la experimentada por la submuestra de chicos, del grupo de intervención, en la variable interiorizar problemas.
- **H7.6.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por la submuestra de chicas será más elevada que la experimentada por la submuestra de chicos, del grupo de intervención, en la variable índice de síntomas comportamentales.
- **H7.7.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por la submuestra de chicas será más elevada que la experimentada por la submuestra de chicos, del grupo de intervención, en las variables de rendimiento académico.
- **H7.8.:** La eficacia inmediata o a corto plazo experimentada por la submuestra de chicas será similar que la experimentada por la submuestra de chicos, del grupo de intervención, en las variables de capacidad cognitiva.

En relación a la comparación de la eficacia diferida o a medio plazo (a los seis meses de la conclusión del programa) entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos en el grupo de intervención (H8):

- **H8.1.:** La eficacia diferida o a medio plazo experimentada por la submuestra de chicos será similar a la experimentada por la submuestra de chicas, del grupo de intervención, en la variable inteligencia emocional rasgo.
- **H8.2.:** La eficacia diferida o a medio plazo experimentada por la submuestra de chicas será similar que la experimentada por la submuestra de chicos, del grupo de intervención, en la variable inteligencia emocional capacidad.
- **H8.3.:** La eficacia diferida o a medio plazo experimentada por la submuestra de chicas será más elevada que la experimentada por la submuestra de chicos, del grupo de intervención, en la variable índice de síntomas emocionales.
- **H8.4.:** La eficacia diferida o a medio plazo experimentada por la submuestra de chicos será más elevada que la experimentada por la submuestra de chicas, del grupo de intervención, en la variable desajuste escolar.

En relación a otras cuestiones importantes sobre la evaluación final del programa (H9):

- **H9.1.:** El alumnado percibirá que el programa ha mejorado sus competencias emocionales.
- **H9.2.:** La satisfacción percibida por el profesorado y el alumnado implicado en el programa será adecuada.
- **H9.3.:** Los recursos utilizados (e.g., humanos, materiales) invertidos en el programa son acordes con los resultados conseguidos, es decir, *la eficiencia del programa*.
- **H9.4.:** El programa tendrá efectos beneficiosos que no estaban previstos inicialmente, es decir, *la efectividad colateral*.
- **H9.5.:** El programa tendrá impacto positivo en otros aspectos o miembros del centro, es decir, *el impacto social del programa*.

4.4. Método.

4.4.1. Tipo de investigación.

Según Bisquerra (2009, p. 120) después de la selección del método idóneo para la investigación hay que concretar “la manera práctica” para ofrecer una respuesta a los problemas planteados, y así, facilitar la consecución de los objetivos prefijados: “se trata de seleccionar o desarrollar el diseño de la investigación y aplicarlo al contexto particular del estudio”. En palabras de Pérez-Juste (2006, p. 496) “toda investigación necesita de una *plan de acción*, de un determinado esquema de actuación, de unos métodos que nos permitirán recoger y ordenar los datos con los que dar respuesta a las preguntas en que traducimos el problema a investigar”

Desde las planteamientos de Tejedor (2000) es “un diseño es un plan que fija qué medidas y cuándo serán tomadas en el curso de un proceso de evaluación. Plantearse la especificación de un diseño supone haber realizado reflexiones previas en torno a cuestiones relacionadas con el concepto general de evaluación y con las finalidades de las diferentes opciones metodológicas; posteriormente delimitaremos, como parte de la planificación prevista, los fundamentos de la misma, los objetivos, los elementos personales implicados en el programa, los ámbitos de intervención, los instrumentos de recogida de datos, las técnicas de análisis y los momentos de la evaluación; todo ello, de acuerdo al modelo que se haya elegido para realizar la actividad evaluativa y teniendo en cuenta que en todos estos elementos existen diferencias según la perspectiva o enfoque (paradigma o modelo) que se siga”.

Aunque existen muchas clasificaciones (Fitz Gibbon y Morris, 1987; Colás y Rebollo, 1993) de los tipos de diseños de investigación, en sentido restringido los exponemos en el cuadro 4.1.

Cuadro 4.1. Diseños de investigación utilizables en el ámbito específico de la evaluación de programas. Adaptado de Tejedor (2000).

Diseños para la investigación cuantitativa	Diseños descriptivos-comparativos (estudios tipo <i>survey</i>)	
	Diseños longitudinales	Secuenciales (diacrónicos)
		Transversales (sincrónicos)
	Diseños Correlacionales	Correlación y regresión
		Técnicas de clasificación
	Diseños causales	
	Diseños experimentales	Preexperimentales
		Cuasiexperimentales
Experimentales de campo (intergrupo e intragrupo)		
Diseños para la investigación cualitativa	Observación naturalista	Estudios de casos
		Estudios del grupo
		Estudios de comunidades (etnográficos)
		Estudios de situaciones o contextos
	Diseños participativo-críticos	Investigación-acción

En este sentido, defendemos la complementariedad metodológica en el desarrollo de investigaciones de corte evaluativa (e.g., Chatterji, 2004, 2007, 2008; Pérez-Juste, 2006; Tejedor, 2000). A pesar de, esta premisa básica esta Tesis Doctoral principalmente parte del **paradigma positivista/cuantitativo**, y se trata de un **diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo de control**.

Según Sans y Bisquerra (2009, p.188) los diseños experimentales son los más idóneos para establecer relaciones causales de la variable independiente, debido al sólido control de las fuentes de validez interna. Además señalan que las razones por las

que, en muchas ocasiones, son complicada la utilización de este tipo de diseños en la evaluación de programas son: a) imposibilidad de asignar al azar los sujetos a los grupos de intervención y de control, o no disponer de grupo control; b) la complejidad de las variables; c) dificultad para establecer un control efectivo sobre las variables intervinientes; d) larga duración de los trabajos de investigación.

En este orden de ideas, Pérez-Juste (2006, p.505) explica que “dando por bueno cualquier intento de acercarse cuanto se pueda a este tipo de diseños” propone como alternativa razonable para paliar estos problemas los diseños cuasi-experimentales, más en línea con el reconocimiento de la complejidad de los hechos educativos que hace Chatterji (2004, 2007, 2008). No obstante, el centro de interés o la prioridad de nuestro estudio evaluativo es el análisis cuantitativo, más próximo a la postura de Slavin (2008) que a la propuesta de Chatterji (2004,2007, 2008).

Tejedor (2000) realiza un resumen de las principales características de un diseño cuasiexperimental. Éstas quedarían formuladas de la siguiente forma:

- a) el empleo de escenarios naturales;
- b) la dificultad de contar un control experimental riguroso;
- c) “el uso de procedimientos (producción de observaciones múltiples) como sustitutos del control experimental intentando minimizar y, en algunos casos eliminar, los efectos de tantas fuentes de invalidez interna como sea posible”;
- d) su disponibilidad, ya que pueden realizarse cuando no es posible la aplicación de un diseño experimental (de laboratorio o de campo).

En concreto, en nuestro caso, se compararán once grupos de intervención⁴² (grupos naturales concretados en la asignación de los alumnos a los diferentes grupos-aula realizados por Jefatura de estudios en el inicio de curso⁴³) y diez grupos de control.

⁴² Preferimos el término “*Grupo de intervención*”, ya que, desde nuestro punto de vista, facilita la diferenciación con los diseños experimentales, propiamente dichos.

⁴³ Recogidos en el Proyecto educativo del centro y consensuado en el Consejo Escolar. Estos giran en torno a la asignación equitativa del alumnado con las características siguientes a cada grupo-aula: número de alumnos repetidores, alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, alumnos con problemas de conducta, también se tienen en cuenta variables de rendimiento académico y, en algunos casos, las materias optativas en las que están matriculados.

La representación esquemática de nuestro diseño es la siguiente (figura 4.1.):

Figura 4.1. Representación esquemática de nuestro diseño de investigación.

Grupo de intervención	O₁	X₁	O₂	O₃
Grupo de control	O₄	X₀	O₅	O₆
Donde:				
<p>O₁ y O₄ representan las medidas pretest tomadas en los grupos, de intervención y de control, respectivamente, antes de la aplicación del programa.</p>				
<p>X₁ y X₀ representan el nivel de intervención (aplicación del programa) y el de control (ausencia de aplicación del programa), respectivamente.</p>				
<p>O₂ y O₅ representan las medidas posttest tomadas en los grupos, de intervención y de control, respectivamente, justamente después de la aplicación del programa.</p>				
<p>O₃ y O₆ representan las medidas posttest tomadas en los grupos, de intervención y de control, respectivamente, a los seis meses después de la aplicación del programa</p>				

4.4.2. Muestra.

La muestra (Tabla 4.1) total de participantes estuvo compuesta por 507 alumnos. Estos alumnos pertenecen a dos centros educativos de titularidad pública de Enseñanza Secundaria de la provincia de Toledo situado en una zona rural en la comarca de La

Mancha, que además es el único centro que imparte Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) y Postobligatoria en la localidad. La muestra está constituida por la práctica totalidad de los alumnos de dicha localidad. Estos alumnos fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico incidental o de conveniencia (Rojas, Fernández y Pérez, 1998) o también denominado de tipo “casual” o por “accesibilidad”. Del total de la muestra, 215 alumnos pertenecen al grupo de intervención suponiendo el 42.41% de la muestra, mientras que 292 alumnos pertenecen al grupo control que suponen el 57.59% de la muestra.

Tabla 4.1 Descripción de la muestra.

Nivel de enseñanza	Grupo de intervención			Grupo control			TOTAL
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	
1º ESO	25	32	57	46	36	82	139
2º ESO	15	15	30	14	16	30	60
3º ESO	22	16	38	9	10	19	57
4º ESO	26	22	48	1	3	4	52
1º BACH	10	7	17	43	45	88	105
2º BACH	14	11	25	59	10	69	94
TOTAL	112	103	215	172	120	292	507

A continuación se describen sucintamente las principales características demográficas de la muestra utilizada. Posteriormente en la Figura 4.1, se presentan los diagramas de barras correspondientes a las variables estudiadas.

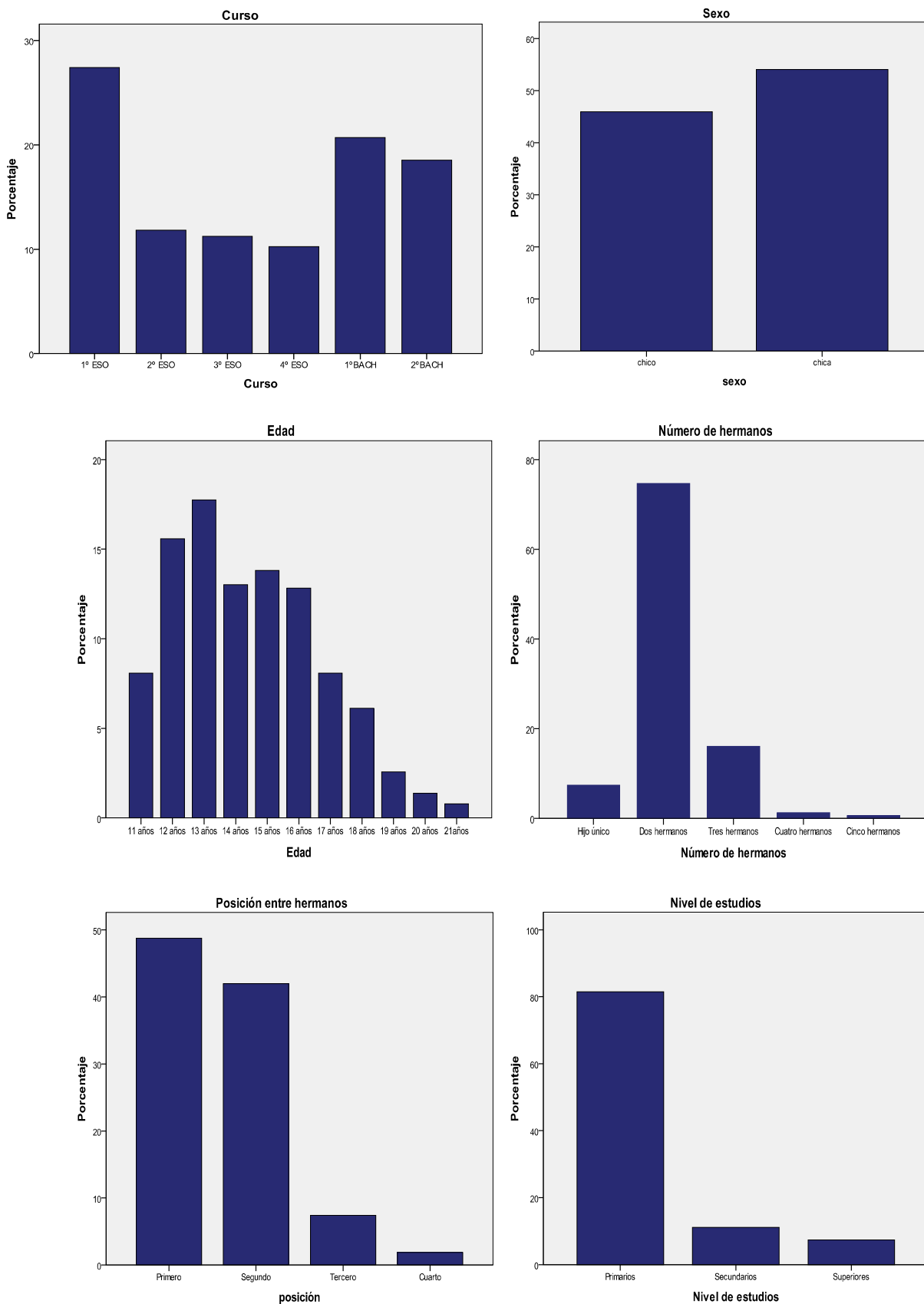
- El 27.4 % de la muestra está constituida por los alumnos de 1º de ESO, el 11.8 % por los alumnos de 2º de ESO, el 11.2 % por los alumnos de 3º de ESO, el 10.3 % por los alumnos de 4º de ESO, el 20.7 % por los alumnos de 1º de bachillerato, y el 18.5 % por los alumnos de 1º de bachillerato.
- El 57.6 % eran chicas, mientras el 42.4 % eran chicos.
- Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 11 y los 21 años ($M = 16.17$, $DT = 1.95$).
- En cuanto al número de hermanos (incluyéndose el propio sujeto), el 7.4 % se declaraba hijo único, el 74.7 % pertenecía a una familia con 2

hermanos, el 16.6 % de 3 hermanos, el 1.4 % de 4 hermanos, y el .08 % formaba parte de una familia de más de 5 hermanos.

- El 48.8 % de los alumnos eran el mayor de entre sus hermanos, el 42 % eran el segundo entre sus hermanos, el 7.4 % eran el tercero entre sus hermanos, mientras que el 1.8 % eran el menor entre sus hermanos.
- Tal y como, puede observarse en las gráficas, la formación académica con la que cuentan, padres y madres, se circunscribe mayoritariamente a los estudios primarios.⁴⁴

⁴⁴ Es necesario señalar que no incluimos detalladamente la muestra en cada una de las variables estudiadas debido a la cantidad de instrumentos utilizados.

Figura 4.1. Diagrama de barras correspondientes a la características demográficas de la muestra.



4.4.3. Variables e instrumentos.

En primer lugar, debemos señalar que en el marco de la investigación de carácter empírico tienen un papel fundamental las variables. Además, en las investigaciones de corte evaluativo, ya sean con diseños de tipo experimental o cuasiexperimental, las variables se agrupan, principalmente, en dos categorías: variables dependientes y variables independientes, no ya por su propia naturaleza sino atendiendo al papel que juegan en la investigación.

Según Bisquerra (2009, p. 138) “la variable independiente (VI) responde al factor que el investigador se propone observar y manipular de manera deliberada para descubrir sus relaciones con la variable dependiente. Son la supuesta causa, la situación antecedente de una modificación en una relación causa-efecto. Suele coincidir con una variable estímulo, que pretende explicar los cambios producidos en la variable dependiente (situación consecuente)”. Mientras que “la variable dependiente (VD) responde al fenómeno, que aparece, desaparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente. Es el efecto que actúa como consecuencia de la variable independiente”.

En nuestro caso, el programa de educación emocional “Dulcinea” es la **variable independiente**, mientras que las **variables dependientes** son: variables cognitivas (inteligencia fluida e inteligencia cristalizada), variables de personalidad (e.g., inteligencia emocional rasgo e inteligencia emocional capacidad) y variables de adaptación socioescolar (e.g., rendimiento académico, absentismo escolar, relaciones interpersonales).⁴⁵ Además incluimos como **variable moderadora** el sexo, para comprobar si modifica la relación entre la variable independiente y la variable dependiente en nuestro estudio, es decir, si el impacto del programa en las distintas variables estudiadas están mediadas por el sexo al que pertenecen los sujetos.⁴⁶

Con la finalidad de evaluar los efectos del programa de educación emocional “Dulcinea”, en el trabajo de validación experimental de esta experiencia se utilizaron dos tipos de metodologías de evaluación. Por un lado, una evaluación pretest-postest, sumativa, del resultado, del cambio producido por el programa de educación emocional y, por otro lado, una evaluación formativa, del proceso, una evaluación continua del

⁴⁵ Para más detalle sobre las variables dependientes del estudio véase cuadro 5.1.

⁴⁶ Variable moderadora: tipo de variable independiente que se manipula y/o mide para comprobar si modifica la relación entre la variable independiente y la variable dependiente. Se incluye para ver sus efectos sobre la variable dependiente

programa mediante cuestionarios de evaluación subjetiva cumplimentadas por los participantes en el desarrollo del programa (profesores y alumnos).

Por otra parte, para facilitar la presentación de los instrumentos utilizados⁴⁷ para la evaluación pretest-postest, y teniendo en cuenta las aportaciones de Hilgard (1980) en la que defendió la Teoría Tripartita de la mente. A juicio de Hilgard (1980) es imposible concebir el estudio separado de cualquier elemento de la Trilogía Clásica de la mente: motivación, emoción y cognición. En este sentido presentamos a continuación, las características, subescalas y propiedades psicométricas más relevantes de los instrumentos de evaluación empleados en este estudio estructurados en cuatro grandes apartados. El primero de ellos hace referencia a los instrumentos utilizados para evaluar las variables de personalidad, el segundo se centra en los instrumentos utilizados para evaluar la capacidad cognitiva, el tercero versa sobre los instrumentos utilizados para evaluar los aspectos motivacionales, y, por último, los instrumentos y registros escolares utilizados para evaluar la adaptación socioescolar. Además, recogemos una relación entre las variables y los instrumentos utilizados en el estudio de investigación (Cuadro 4.2).

Garaigordobil (2003, 2006) defiende que complementariamente a la metodología de evaluación experimental de un programa, es necesario contar con un sistema de evaluación continua en la que participen todos los implicados en el diseño y desarrollo del programa de educación emocional. En este sentido, esta evaluación continua se opera a través de varios instrumentos que se expondrán posteriormente en función de los implicados a los que van dirigidos.

⁴⁷ Presentamos en el apartado de anexos todos los instrumentos utilizados en el estudio empírico, a excepción, de los instrumentos comercializados en distintas editoriales.

Cuadro 4.2. Variables dependientes e instrumentos utilizados.

VARIABLES DEPENDIENTES	CATEGORÍAS		INSTRUMENTOS
PERSONALIDAD	Inteligencia emocional (IE)	IEC (Capacidad)	MSCEIT v 2.0. Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test. (Mayer, Salovey y Caruso, 2002). Adaptación al castellano por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006)
			STEU- ASF. Adaptación del Situational Test of Emotional Understanding (MacCann, C. y Roberts, R. 2008)
		IER (Rasgo)	TEIQUE-ASF. Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescents Short Form (Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2007). Adaptación al castellano en la versión reducida para adolescentes por Ferrando y Serra (2011).
		Salud mental (SM)	MH-5. Mental Health-5. Es una escala reducida de 5 ítems obtenida del cuestionario de Salud SF-36 (Health Survey SF-36; Ware y Sherbourne, 1992)
	Sensibilidad al castigo (SC) y Sensibilidad a la recompensa(SR)		SCSR-J. Cuestionario de Sensibilidad al Castigo y Sensibilidad a la Recompensa para jóvenes (Torrubia, García-Carrillo, Ávila, Caseras y Grande, 2012). Basado en el modelo de personalidad de Gray (1981,1982)
CAPACIDAD COGNITIVA	Inteligencia fluida (Gf)		PMA. Primary Mental Abilities (Thurstone,19 Subescala Factor R. Capacidad para resolver problemas lógicos, comprender y planear)
	Inteligencia cristalizada (Gc)		16 PF- 5. Cuestionario factorial de personalidad

		v.5 (Cattell y Cattell, 1993).Subescala Factor B Razonamiento
MOTIVACIÓN	Motivación escolar. Aprendizaje autorregulado	EEMA-VS. Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje. Versión Secundaria (Suárez y Fernández, 2011). Exclusivamente el componente estratégico de expectativa. (Subescala de expectativas)
ADAPTACIÓN SOCIESCOLAR	Comportamiento y adaptación socioescolar	BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. Segunda edición (Reynolds y Kamphaus, 2004). Escalas que se van a utilizar: BASC-S3 (autoinforme) y BASC-T3 (cuestionario para tutores)
	Rendimiento académico	Calificaciones (en puntuación directa) de Matemáticas, Lengua e Inglés.
	Absentismo escolar	Faltas de asistencia injustificadas.
	Convivencia escolar	Partes de amonestación.
	Relaciones intragrupo	Cuestionario sociométrico. Tipo <i>Guess Who?</i> (Frederickson y Graham, 1999 ; Mavroveli, Petrides, Sangareau y Furnham, 2009) Cuestionario sociométrico. Tipo clásico (Moreno, 1931,1951; Garaigordobil, 2008)
CONOCIMIENTO EXPLÍCITO	Conocimiento explícito emocional	TEKE-AF. Test de conocimiento explícito emocional para adolescentes (Pérez-González y Cejudo, 2011)

4.4.3.1. Instrumentos utilizados para evaluar las variables de personalidad.

Teniendo en cuenta los planteamientos expuestos en la *Parte Teórica* de esta Tesis Doctoral, los instrumentos utilizados para evaluar las variables de personalidad son:

- **Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test⁴⁸** (MSCEIT v.2.0, Mayer, Salovey y Caruso, 2001; adaptación española, Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Este instrumento es una medida IE capacidad. El MSCEIT evalúa cuatro factores correspondientes al modelo teórico de Mayer y Salovey (1997): percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación de las emociones propias y de los demás. Además proporciona una puntuación total de inteligencia emocional así como puntuaciones en dos áreas, experiencial y estratégica, y en cada una de las tareas específicas que incluye el test. Realiza una evaluación de la inteligencia emocional general basada en el rendimiento de los sujetos, aplicable a partir de los 17 años de edad. La prueba presenta unas propiedades psicométricas adecuadas. La fiabilidad en la adaptación española, que informa el manual del instrumento, explicita que muestra una fiabilidad en la puntuación total de .95 En cuanto a cada una de las ramas la fiabilidad ha sido la siguiente: (IEC-PER) Percepción emocional (.93); (IEC-FAC) Facilitación emocional (.76); (IEC-COM) Comprensión emocional (.83) y (IEC-REG) Regulación emocional (.85). Este instrumento ha sido ampliamente utilizado por los investigadores (e.g., , Barchard, 2000); Davis y Humphrey, 2012; Lopes, Salovey y Straus, 2003; Nelis, Kotsou, Quoidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis y Mikolajczak, 2011; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda,

⁴⁸ En este sentido, no pretendemos posicionarnos en el debate teórico y empírico, en torno, a la inclusión de la IE como capacidad en el ámbito de la personalidad simplemente hemos tenido en cuenta la clasificación realizada por Richardson, Abraham y Bond (2012, p. 355) en la que la IE queda encuadrada dentro del dominio de investigación de la personalidad.

Castillo y Palomera, 2011) y posiblemente, aún sea el mejor instrumento de medida de la inteligencia emocional capacidad (IEC).

- **Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescents Short Form** (TEIQUE-ASF; Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2007; adaptación al castellano en la versión reducida para adolescentes por Ferrando y Serra, 2011). Este instrumento incluye 30 ítems que evalúan las 15 subescalas que los autores señalan en su modelo del constructo de IER: 1) Adaptabilidad; 2) Asertividad; 3) Percepción emocional; 4) Expresión emocional; 5) Dirección emocional de otros; 6) Autocontrol-Autorregulación emocional; 7) Estilo reflexivo (baja impulsividad); 8) Habilidades de mantenimiento de las relaciones; 9) Autoestima; 10) Automotivación; 11) Competencia social; 12) Tolerancia al estrés; 13) Empatía; 14) Felicidad; y 15) Optimismo. Los ítems que componen el cuestionario TEIQue-ASF se puntúan en una escala formato tipo Likert de siete puntos (1=completamente en desacuerdo; 7=completamente de acuerdo). La puntuación global de la escala total se obtiene a través de la suma de los 30 ítems del cuestionario. Este instrumento ha sido utilizado ampliamente en la investigación sobre IER (e.g., Davis y Humphrey, 2012; Inglés et al., 2014; Frederickson, Petrides y Simmonds, 2012; Mavroveli, Petrides, Rieffe y Bakker, 2007; Petrides Frederickson y Furnham, 2004).
- **Situational Test of Emotional Understanding Adolescents Short Form** (STEU-ASF; MacCann, C. y Roberts, R. 2008; adaptación al castellano en la versión abreviada para adolescentes por Cejudo y Pérez-González ,2013). Este instrumento es una medida de capacidad de IE basada en el modelo de IE como capacidad de Mayer y Salovey (2002). Esta escala evalúa la tercera rama del modelo anteriormente referido; la comprensión emocional (IEC-SEU). El instrumento (STEU-SF) original consta de 25 ítems con formato de respuesta de selección múltiple. Este instrumento consta de 28 ítems, e igualmente cuenta con formato de respuesta de selección múltiple Las puntuaciones totales se calculan tomando como referencia la media

de todas las puntuaciones de los ítems. En nuestra opinión, a pesar de, las posibilidades del instrumento son aún escasos los estudios empíricos en los que se ha utilizado (e.g., Nelis, Kotsou, Quoidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis y Mikolajczak, 2011).

- **Escala de Salud Mental (MH5;** Ware y Sherbourne, 1992; adaptado al español por Alonso, Prieto y Antó, 1995). La Mental Health-5 (MH-5) es una de las subescalas del cuestionario de salud SF-36 de Ware y Sherbourne, (1992), adaptado al español por Alonso, Prieto y Antó (1995). El SF-36 es uno de los instrumentos de mayor uso para evaluación de los resultados clínicos por su adaptación a quince países. Está compuesto por 36 ítems que cubren ocho dimensiones del estado de salud y proporcionan un perfil del mismo. El MH-5 está compuesta de 5 ítems del área de bienestar emocional y evalúa la salud mental de los sujetos, en concreto, el grado de sintomatología depresiva y ansiosa que ha presentado el sujeto durante el último mes. Una puntuación elevada en esta escala se asocia con una mejor salud mental. Su carácter reducido la convierte en un instrumento muy útil para la investigación. Su corta administración y breves explicaciones evitan el cansancio de los participantes. Las preguntas que contiene esta escala son del tipo: “Durante las últimas cuatro semanas, ¿cuánto tiempo estuvo muy nervioso?” y las respuestas se codifican por medio de una escala tipo Likert que oscila desde 1= Siempre a 6= Nunca (Siempre, Casi siempre, Muchas veces, Algunas veces, Sólo alguna vez, Nunca). A los participantes se les pregunta cuestiones del tipo: “Durante las últimas cuatro semanas, ¿cuánto tiempo se sintió tan bajo de moral que nada podía animarle?”. Sus propiedades psicométricas han mostrado una adecuada fiabilidad y validez a lo largo de más de una década de incesantes investigaciones. La fiabilidad en los estudios que han utilizado esta escala ha sido adecuada, con un alfa de Cronbach oscilante entre .77 y .85 (Vilagut, Ferrer, Rajmil, Rebollo et al., 2005). La prueba presenta unas propiedades psicométricas adecuadas (Sánchez, Montañés, Latorre y Fernández-Berrocal, 2006).

- **Cuestionario de Sensibilidad al Castigo y Sensibilidad a la Recompensa para jóvenes (SCSR-J;** Torrubia, García-Carrillo, Ávila, Caseras y Grande, 2012). Basado en el modelo de personalidad de Gray (1981,1982). Este instrumento presenta 30 ítems que evalúan las 2 subescalas que los autores señalan en su modelo: a) sensibilidad al castigo (SCT) que incluye 15 ítems, y b) sensibilidad a la recompensa (SRP) que incluye, igualmente 15 ítems. Los ítems que componen el cuestionario SCSR-J se puntúan en una escala dicotómica (Sí o No). La puntuación global de la escala total se obtiene a través de la suma de los 15 ítems que componen cada una de las subescalas del cuestionario.

4.4.3.2. Instrumentos utilizados para evaluar las variables de capacidad cognitiva.

En primer lugar, creemos necesarios determinar qué entendemos en el presente trabajo por capacidad cognitiva.

Como ocurre con muchos de los conceptos importantes en las teorías psicológicas, existe un considerable desacuerdo con respecto al concepto y definición de lo que es inteligencia o capacidad cognitiva

Según Colom y Andrés-Pueyo (1999) la capacidad cognitiva “permite razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, y aprender de la experiencia. No constituye un simple conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular, o una pericia para resolver tests, sino que refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el ambiente—darse cuenta, dar sentido a las cosas, o imaginar qué se debe hacer” (p. 458).

En este orden de ideas, nos parece muy interesante la distinción, originalmente ideada por R.B. Cattell en los años 40, que consideramos de gran utilidad, especialmente en la investigación en el ámbito educativo. Tal y como, señalan Colom y Andrés-Pueyo (1999, p. 456) “se trata de distinguir la inteligencia del conocimiento (o aprendizaje) ya que ambos fenómenos

están íntimamente relacionados con el rendimiento, que es el referente último de esta capacidad”.

Según este criterio, podemos distinguir dos tipos de inteligencia: la inteligencia fluida (Gf) y la inteligencia cristalizada (Gc).

La inteligencia fluida es la capacidad de adaptarse y afrontar situaciones nuevas de forma flexible, sin que el aprendizaje previo constituya una fuente de ayuda determinante para su manifestación. Está básicamente configurada por aptitudes primarias: inducción, deducción, relaciones y clasificaciones figurativas, amplitud de la memoria asociativa y rapidez intelectual, entre otras. Alcanza su máximo esplendor antes que la cristalizada (en la adolescencia). Según Colom y Andrés-Pueyo (1999) se relaciona con el rendimiento ante tareas novedosas (en las que el conocimiento no es el eje central de la ejecución).

La inteligencia cristalizada hace referencia a aquel conjunto de capacidades, estrategias y conocimientos, que representa el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado a través de la historia de aprendizaje del sujeto. Esta constituida fundamentalmente por aptitudes relativas a la comprensión verbal, el establecimiento de relaciones semánticas, la evaluación y valorización de la experiencia, el establecimiento de juicios y conclusiones, los conocimientos mecánicos o la orientación espacial y es la que utilizamos ante situaciones familiares o conocidas.

Según Colom y Andrés-Pueyo (1999) ambas constituyen tipos de inteligencia general, no específicas de un dominio cognitivo particular, ambas están relacionadas entre sí, y aunque se utilizan con una misma finalidad, se implican diferencialmente en las tareas de acuerdo a sus exigencias.

Los instrumentos utilizados para evaluar las variables de capacidad cognitiva son:

- **Cuestionario 16 PF Quinta Edición** (Cattell, Cattell y e Cattell, 1993; adaptación española: Seisdedos et al, 1995). Este instrumento tiene como objetivo la apreciación de 16 rasgos de primer orden y 5

dimensiones globales de la personalidad, En este estudio se ha utilizado la subescala B: Razonamiento. Esta subescala entrega una breve medida de inteligencia y es muy sensible a la escolaridad del sujeto. Altas puntuaciones indican satisfactoria capacidad de razonamiento y capacidad verbal. Este adecuado funcionamiento intelectual se traduce a su vez en capacidad para controlar los impulsos, anticipar contingencias y resolver los problemas de la vida cotidiana. Bajas puntuaciones indican pensamiento concreto, lo que puede explicarse por deterioro cognitivo, bajo nivel de instrucción, o bien, por una importante ansiedad. La prueba presenta unas propiedades psicométricas adecuadas y ha sido utilizado como un estimador cercano al concepto de Gc (O'Connor y Little, 2003).

- **Aptitudes Mentales Primarias** (PMA; Thurstone, 1941; adaptación al castellano: TEA Ediciones 1996). Esta prueba permite realizar la evaluación de las siguientes aptitudes mentales: comprensión verbal (V), espacial (E), razonamiento (R), cálculo (N) y fluidez verbal (F). En el presente trabajo de investigación se ha utilizado la subescala del Factor R (Razonamiento). Esta subescala evalúa la capacidad para resolver problemas lógicos, proveer y planear. Esta subprueba consta de 30 elementos y ha sido utilizado como un estimador cercano al concepto de Gf (Burgaleta y Colom, 2008, p.781).

4.4.3.3. Instrumentos utilizados para evaluar las variables de motivación. Estrategias motivacionales para el aprendizaje.

Según Suárez y Fernández (2011, p. 369) se ha producido un incremento en la cantidad de estudios empíricos que tienen como finalidad investigar los procesos a través de los cuales los estudiantes pueden controlar y regular su propio proceso de aprendizaje, partiendo de la investigación metacognitiva una línea de investigación que se fundamenta en el concepto de *Aprendizaje Autorregulado* (AAR, en síntesis, se refiere a las estrategias motivacionales del aprendizaje. Además, Suárez y Fernández (2011, p. 369) añaden que “la principal diferencia entre la investigación metacognitiva y la dirigida al estudio del AAR es que la segunda incorpora no sólo factores cognitivos, sino también factores

motivacionales y afectivos, así como factores socio-contextuales y conductuales (Suárez y Fernández, 2005)”.

Estos estudios de investigación actuales parten de la premisa siguiente: el estudiante puede, por un lado, gestionar su cognición y su conducta (e.g., Suárez, González y Valle, 2001) pero, por otro lado, también puede hacerlo con su motivación y afectividad, lo cual supondría una mayor implicación en el proceso de aprendizaje, aplicando un mayor nivel de esfuerzo y más adecuadas estrategias de aprendizaje. Todo lo cual, a su vez, favorecería un mayor nivel en su rendimiento académico y en su satisfacción. Suárez y Fernández (2011, p. 369) destacan que “en este sentido, las estrategias de autorregulación motivacional están dirigidas a la generación y gestión de los motivos y afectos que conducen al inicio, dirección y mantenimiento de la conducta”.

Los instrumentos utilizados para evaluar las variables de motivación son:

- **Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje-Versión Secundaria** (EEMA-VS; Suárez y Fernández, 2011). Este instrumento pretende evaluar la utilización de diferentes tipos de estrategias de autorregulación afectivo-motivacional, desde una perspectiva autorreguladora de la motivación y el aprendizaje en estudiantes de secundaria. El instrumento está formado por tres escalas: expectativas, valor y afecto. En el presente estudio sólo se ha utilizado la escala de expectativas (EXG) que incluye las subescalas de autoconcepto/autoestima (AUT) y de expectativas/atribuciones (ATR), las cuales incluyen las estrategias de *self-handicapping* (SHD), auto-afirmación (ATO), pesimismo defensivo (PSD), ensalzamiento de los otros (ENO) y anulación de los otros (ANO), y de generación de atribuciones externas (GAE) y generación de expectativas positivas (GEP), respectivamente. Los ítems que componen la escala se puntúan en una escala formato tipo Likert de cinco puntos (1=nunca; 5=siempre).

4.4.3.4. Instrumentos y registros escolares utilizados para evaluar las variables de adaptación socioescolar.

Los instrumentos utilizados para evaluar las variables de adaptación socioescolar (posteriormente describiremos qué entendemos por adaptación socioescolar) se han dividido en varias categorías: a) Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. Segunda edición (BASC); b) Técnicas sociométricas y; c) Registros escolares.

- **Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. Segunda edición** (BASC; Reynolds y Kamphaus, 1992; adaptado al castellano por González-Marqués, Fernández-Guinea, Pérez-Hernández y Santamaría, 2004).

Este instrumento es considerado como uno de los sistemas de evaluación más reconocidos internacionalmente para la evaluación de variables conductuales, sociales y emocionales de niños y adolescentes, tanto en el ámbito educativo como en el clínico (Doyle, Ostrander, Skare, Crosby y August, 1997; Reynolds y Kamphaus, 1992).

El BASC es un sistema de evaluación multidimensional y multimétodo diseñado para la valoración de dimensiones tanto positivas (escalas adaptativas) como negativas (escalas clínicas) del comportamiento y la personalidad del niño o adolescente. Este instrumento es empleado regularmente en la investigación sobre educación socioemocional y adaptación socioescolar en niños y adolescentes (e.g., Ruiz-Aranda, Martín Salguero y Cabello, 2012)

El BASC presenta cinco componentes que valoran al sujeto desde diferentes perspectivas y que pueden ser utilizados individualmente o en cualquier combinación: Un autoinforme de personalidad (S), en el que el sujeto puede describir sus emociones y autopercepciones. Presenta dos niveles de edad: niños de edades comprendidas entre 8 y 12 años (S2); y adolescentes, entre 12 años a 18 años (S3). Una historia estructurada del desarrollo (H), que recoge sistemáticamente información referente a sucesos del desarrollo y problemas médicos en el seno familiar que puedan tener influencia en la conducta del niño.

- Un sistema de observación del estudiante (O) para registrar y clasificar la conducta observada directamente en el aula.
- Dos cuestionarios de valoración, uno para padres (P) y otro para tutores (T), los cuales recogen descripciones del comportamiento del niño en diferentes contextos.

En la actual investigación hemos utilizado el autoinforme de personalidad S3 y el heteroinforme para tutores T3.

- a. **El autoinforme (BASC-S3)** es un inventario que consta de 185 enunciados que han de ser contestados como verdadero (está de acuerdo) o falso (no está de acuerdo). Presenta doce escalas, agrupadas en ocho escalas clínicas y cuatro escalas adaptativas. Las puntuaciones directas de dichas escalas son transformadas en puntuaciones estandarizadas según los baremos establecidos en la adaptación española de la prueba. A continuación se describen estas doce escalas que son utilizadas en el presente estudio.

Las escalas adaptativas miden el ajuste positivo. En estas escalas, la obtención de puntuaciones altas representa características positivas y deseables (Cuadro 4.3).

Las escalas clínicas miden desajuste, representando características negativas o no deseables. La obtención de puntuaciones altas en éstas es indicativo de inadaptación (Cuadro 4.4).

Cuadro 4.3. Escalas adaptativas del BASC-S3. Adaptada del Manual del BASC, 2004.

Escala	Definición
Relaciones Interpersonales (RLI)	Percepción de tener buenas relaciones sociales y amistades con los compañeros.
Relaciones con los padres (RLP)	Consideración positiva hacia los padres y sentimiento de que ellos le estiman.
Autoestima (AUT)	Sentimientos de autoestima, autorrespeto y autoaceptación.
Confianza en sí mismo (CON)	Confianza en la propia capacidad para resolver problemas, creencia en la propia independencia y capacidad de decidir por uno mismo

Cuadro 4.4. Escalas clínicas del BASC-S3. Adaptada del Manual del BASC, 2004.

Escala	Definición
Actitud negativa hacia el colegio (ANC)	Sentimientos y conductas de alineación, hostilidad e insatisfacción respecto del colegio
Actitud negativa hacia los profesores (ANP)	Sentimientos y conductas de resentimiento y antipatía hacia los profesores,.
Búsqueda de sensaciones (BUS)	Tendencia a asumir riesgos, gustos por el ruido y búsqueda de emoción.
Atipicidad (ATI)	Tendencia a tener cambios bruscos de ánimo, ideas extrañas y pensamientos obsesivo-compulsivos
Locus de control externo (LDC)	Creencia de que los premios y castigos están controlados por eventos externos o por otras personal.
Somatización (SOM)	Tendencia a ser excesivamente sensible y a experimentar o quejarse de problemas físicos e incomodidades relativamente pequeños.
Estrés social (ESS)	Sentimientos de estrés y tensión en las relaciones personales, sentimientos de ser excluido de las actividades sociales
Ansiedad (ANS)	Sentimientos de nerviosismo, preocupación y miedo, tendencia a sentirse desbordado por los problemas
Depresión (DEP)	Sentimientos de infelicidad, tristeza y desánimo, creencia de que nada va bien
Sentido de incapacidad (SEI)	Percepciones de no tener éxito en el colegio, dificultad para conseguir los propios objetivos y, en general, sentimientos de incapacidad

El BASC-S3 también arroja cuatro escalas globales o índices compuestos, las cuales han sido empleadas en el presente estudio. Dichas escalas son calculadas a partir de la agrupación de varias escalas simples, y son las siguientes:

1. *Síntomas emocionales (ISE)*. Representa un indicador global de alteraciones emocionales, concretamente de problemas interiorizados. Consta de las escalas de ansiedad, relaciones interpersonales, autoestima, estrés social, depresión y sentido de incapacidad. La obtención de puntuaciones elevadas en esta escala informa de la presencia de problemas socioemocionales.
2. *Desajuste escolar (DSE)*. Consta de las escalas de actitud negativa hacia el colegio, actitud negativa hacia los profesores y búsqueda de sensaciones. Las puntuaciones altas se asocian con inadaptación escolar.
3. *Desajuste clínico (DSC)*. Comprende las escalas de ansiedad, atipicidad, somatización y locus de control. Altas puntuaciones en este apartado indican la presencia de problemas clínicos y de naturaleza interiorizada.
4. *Ajuste personal (AJP)*. Consta de las escalas de relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismo y autoestima. Puntuaciones altas indican niveles positivos de ajuste socioemocional.

La adaptación española de la prueba presenta unas adecuadas propiedades psicométricas (González et al., 2004). En cuanto a fiabilidad, sus coeficientes de consistencia interna son elevados para todas las escalas globales, concretamente, .93 para síntomas emocionales, .85 para desajuste escolar, .90 para desajuste clínico y .84 para adaptación personal.

También ha sido calculada la fiabilidad test-retest en un intervalo de tres meses, presentando la medida una estabilidad de .77, .81, .69 y .77 para las escalas de síntomas emocionales, desajuste escolar, desajuste clínico y adaptación personal respectivamente.

- b. **El cuestionario de valoración para tutores (BASC-T3)** consta de 137 ítems que describen conductas que pueden observarse en los adolescentes y jóvenes. Los ítems que componen la escala se puntúan en una escala formato tipo Likert de cuatro puntos (a=nunca; b=alguna vez; c=frecuentemente, d= casi siempre). Las instrucciones solicitan al tutor la elección de la respuesta que mejor describa cómo se ha comportado el joven o adolescente en los últimos seis meses.

Las escalas adaptativas miden el ajuste positivo. En estas escalas, la obtención de puntuaciones altas representa características positivas y deseables (Cuadro 4.5).

Las escalas clínicas miden desajuste, representando características negativas o no deseables. La obtención de puntuaciones altas en éstas, indican un alto grado de inadaptación (Cuadro 4.6).

Cuadro 4.5. Escalas adaptativas del BASC-T3. Adaptada del Manual del BASC, 2004.

Escala	Definición
Adaptabilidad (ADP)	Capacidad para adaptarse fácilmente a cambios en el ambiente.
Habilidades sociales (HHS)	Habilidades para interactuar satisfactoriamente con iguales y adultos en los ámbitos del hogar, la escuela y de la comunidad.
Liderazgo (LID)	Destrezas asociadas con lograr metas académicas, sociales o comunitarias.
Habilidades para el estudio (HBE)	Habilidades que sirven para lograr un buen rendimiento académico.

Cuadro 4.6. Escalas desadaptativas del BASC-T3. Adaptada del Manual del BASC, 2004.

Escala	Definición
Agresividad (AGR)	Tendencia a actuar de forma hostil.
Hiperactividad (HIP)	Tendencia a ser excesivamente activo y actuar sin pensar.
Problemas de conducta (PBC)	Tendencia a mostrar comportamientos antisociales.
Problemas de atención (PBA)	Tendencia a distraerse con facilidad.
Problemas de aprendizaje (PBE)	Presencia de dificultades académicas.
Atipicidad (ATI)	Tendencia a manifestar comportamientos “extraños”
Depresión (DEP)	Presencia de pensamientos de infelicidad y tristeza.
Ansiedad (ANS)	Tendencia a estar nervioso.
Retraimiento (RET)	Tendencia a evitar las relaciones sociales.
Somatización (SOM)	Tendencia a manifestar quejas somáticas.

El BASC-T3 también informa sobre cinco escalas globales o índices compuestos, las cuales han sido empleadas en el presente estudio. Dichas escalas son calculadas a partir de la agrupación de varias escalas simples, y son las siguientes:

- 1) *Exteriorizar problemas (EXP)*. Consta de las escalas; agresividad, hiperactividad, y problemas de conducta. Altas puntuaciones en esta escala global indica dificultades de control del comportamiento.
- 2) *Interiorizar problemas (INP)*. Consta de las escalas; ansiedad, depresión y somatización. Altas

puntuaciones en esta escala global indica un excesivo control del comportamiento.

3) *Problemas escolares (PBE)*. Consta de las escalas; problemas de atención y problemas de aprendizaje. Altas puntuaciones en esta escala global indica dificultades académicas que incluyen problemas de motivación, atención, aprendizaje y cognición.

4) *Habilidades adaptativas (HHA)*. Consta de las escalas: adaptabilidad, habilidades sociales y liderazgo. Altas puntuaciones en esta escala global indica alto grado de habilidades prosociales y organizativas.

5) *Índice de síntomas comportamentales (ISC)*. Consta de las escalas: agresividad, hiperactividad, problemas de atención, atipicidad, ansiedad y depresión. Altas puntuaciones en esta escala global indica el nivel global de la conducta problema.

- Técnicas sociométricas.

El cuestionario sociométrico consiste en un instrumento diseñado para analizar las relaciones humanas de carácter afectivo. (Moreno ,1934)

Díaz-Aguado (1996, 2002) explica que los procedimientos sociométricos proporcionan la posibilidad de evaluar en poco tiempo y con gran validez las relaciones entre compañeros, permitiendo obtener información tanto del nivel de integración de cada alumno/a como de los contextos en los que se desarrolla

La evaluación sociométrica es la forma más usual para evaluar las relaciones entre iguales. Un punto de vista muy extendido considera los sociométricos como medidas efectivas de reputación social entre iguales (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hymel, Vaillancourt, McDougall y Renshaw, 2002).

Los métodos sociométricos que hemos utilizado en nuestro estudio de investigación, se basan en un enfoque múltiple que implica los siguientes procedimientos:

a) Método de las nominaciones.(*Tipo clásico*)

El método de las nominaciones consiste en pedir al alumno, a través de una pregunta criterio que en nuestro caso hacen alusión a dos contextos significativos en la vida diaria de los adolescentes. En primer lugar el ámbito de estudio, escolar o trabajo y, en segundo lugar, el ámbito de ocio o tiempo libre, de forma que puedan obtenerse datos más diferenciados.

En este sentido, y concretando en nuestro estudio de investigación, los alumnos deben nombrar a los chicos o chicas de su grupo con los que más le gusta trabajar o estudiar (cuestión uno en nuestro sociograma para adolescentes) y con los que menos le gusta trabajar o estudiar (cuestión dos en nuestro sociograma para adolescentes) También se solicita a los adolescentes que elijan de entre sus compañeros a los que considera mejores para jugar o estar en su tiempo libre (cuestión tres en nuestro sociograma para adolescentes) y con los que menos le gusta jugar o estar (cuestión cuatro en nuestro sociograma para adolescentes).

Este procedimiento permite obtener información sobre las elecciones recibidas, en nuestra versión para adolescentes se obtienen dos puntuaciones: elecciones para trabajar (número de veces que el sujeto es nombrado en la pregunta número uno) y elecciones para el tiempo libre (número de veces que es nombrado en la pregunta número tres). Además podemos obtener el índice de rechazos, es decir, el número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las preguntas dos (rechazos para trabajar) y cuatro (rechazos para el tiempo libre)

b) Método de asociación de atributos perceptivos (*Tipo Guess Who? o “¿Adivina quién?”*).

En este tipo de sociograma se solicita a los adolescentes que identifiquen a un compañero que encajaría con las características propuestas (Coie y Dodge, 1988; Coie, Dodge, y Coppotelli, 1982; Hartshorne, May y Maller, 1929)

En el ámbito de estudio de la inteligencia emocional ha sido utilizado, entre otros, por Mavrovelli y Sánchez-Ruiz (2011).

En nuestro estudio, se pidió a los adolescentes que señalaran a todos los compañeros de clase que se ajusten a las siguientes descripciones conductuales: 1) Una categoría compuesta por tres descripciones conductuales que hacen referencia a comportamientos prosociales (“líder”, “cooperador” y “agradable/sentido del humor”), 2) Una categoría compuesta por una descripción de comportamiento antisocial (“acosador”).

- Registros escolares.
 - a) Calificaciones en las materias de Matemáticas, Lengua e Inglés. Para operacionalizar la variable del Rendimiento Académico, se solicitaron a la Jefatura de estudios del Centro las calificaciones correspondientes a la primera y tercera evaluación en las materias de matemáticas, lengua e inglés. Las calificaciones de las materias anteriormente citadas se consultaron de manera online en el programa de gestión “Delphos”, con la previa autorización de los participantes y de sus familias. En este sentido, se registró la nota obtenida de las materias de matemáticas, lengua e inglés utilizando una escala del 0 al 10.
 - b) Faltas de asistencia injustificadas al centro educativo. Para operacionalizar la variable del absentismo escolar, se solicitaron a la Jefatura de estudios del Centro las faltas de asistencia correspondientes al primer y tercer trimestre.
 - c) Partes de amonestación. Para operacionalizar la variable de convivencia escolar, se solicitaron a la Jefatura de estudios del Centro los partes de amonestación correspondientes al primer y tercer trimestre.

4.4.3.5. Instrumentos utilizados para la evaluación inicial y continua del programa.

Tal y como recoge Pérez-Juste (2006) es importante evaluar la opinión que tienen todos los participantes en relación al diseño, desarrollo y evaluación del programa con la finalidad de complementar la evaluación objetiva realizada.

Esta evaluación continua (Garaigordobil, 2003, 2006) se opera a través de varios instrumentos:

- En relación al profesorado.(Cuadro 4.7)
 - Escala de Estimación de Indicadores para Evaluar Programas de Educación Socioemocional. (EEIPESE, Pérez González, 2008). Esta escala de estimación cuenta con un total de 29 ítems con la finalidad principal de evaluar programas de educación socioemocional A cada ítem le acompaña una escala de estimación tipo Lickert que varía de 0 (*nulo cumplimiento del indicador*) hasta 4 (*grado de cumplimiento muy alto*). Consta de 4 subescalas: evaluación inicial, procesual, final y metaevaluación. Cumple el principio de complementariedad metodológica al incluir, además de la escala de respuesta tipo Likert, anteriormente citada, un espacio para observaciones donde reflejar información cualitativa. Tal y como, propone el autor la escala EEIPESE fue cumplimentada por todos los profesores-tutores de los grupos con el objetivo de, posteriormente contrastar y triangular sus valoraciones (cualitativas y cuantitativas), y obtener una valoración inter-jueces.
 - Cuestionario para la valoración de cada una de las sesiones por parte de los profesores. (Cejudo y Pérez-González, 2012). Este cuestionario cuenta con 7 ítems, tiene como finalidad principal, valorar la percepción del alumnado en relación a la sesión realizada. A cada ítem le acompaña

una escala de estimación tipo Lickert que varía de 1 (*muy mal*) hasta 10 (*excelente*).

o Cuestionario para la valoración global por parte de los profesores. (Cejudo y Pérez- González, 2012). El cuestionario cuenta con 2 ítems con la finalidad de valorar globalmente el diseño, desarrollo y evaluación del programa, y por otro lado, conocer su disponibilidad para participar en otra experiencia similar. A cada ítem le acompaña una escala de estimación tipo Lickert que varía de 1 (*muy mal*) hasta 10 (*excelente*). Además incluye 4 preguntas abiertas que solicitan a los profesores que realicen sus valoraciones sobre las siguientes cuestiones: a) alumnos/as a los que ha beneficiado más esta experiencia; b) influencia de esta experiencia en el estilo docente; c) aspectos positivos del programa; d) aspectos mejorables del programa.

Cuadro 4.7. Instrumentos utilizados para la evaluación subjetiva del programa. (Profesorado)

Variables	Instrumentos
Evaluación del programa de educación socioemocional en sus aspectos básicos: Diseño, Proceso, Resultados y Metaevaluación.	EEIPESE. Escala de Estimación de Indicadores para Evaluar Programas de Educación Socioemocional. (Pérez González, 2008)
Percepción de los profesores de cada una las sesiones.	Cuestionario para la valoración de cada una de las sesiones por parte de los profesores. (Cejudo y Pérez- González, 2012)
Percepción global de los implicados	Cuestionario para la valoración global por parte de los alumnos. (Cejudo y Pérez- González, 2012)
	Cuestionario para la valoración global por parte de los profesores. (Cejudo y Pérez- González, 2012)

- En relación al alumnado. (Cuadro 4.8)
 - o Cuestionario para la valoración de cada una de las sesiones por parte de los alumnos. (Cejudo y Pérez- González, 2012). Este cuestionario cuenta con 7 ítems, tiene como finalidad

principal, valorar la percepción del alumnado en relación a la sesión realizada. A cada ítem le acompaña una escala de estimación tipo Lickert que varía de 1 (*muy mal*) hasta 10 (*excelente*).

- Cuestionario para la valoración global por parte de los alumnos. (Cejudo y Pérez- González, 2012). Este cuestionario cuenta con 15 ítems. Consta de 2 subescalas: Percepción subjetiva de mejora en las dimensiones emocionales adquiridas (10 ítems) y valoración global del programa (5 ítems). En la primera subescala se solicita al alumno que valore en qué medida el programa le ha ayudado a mejorar en su vida las competencias que recoge el cuestionario. A cada ítem le acompaña una escala de estimación tipo Lickert que varía de 1 (*nada*) hasta 10 (*mucho*). En la segunda subescala se solicita al alumno que valora el grado de acuerdo con las cuestiones planteadas. A cada ítem le acompaña una escala de estimación tipo Lickert que varía de 1 (*Totalmente de desacuerdo*) hasta 10 (*Totalmente de acuerdo*). Además incluye dos cuestiones de tipo cualitativo en las que se solicita al alumno que exponga los aspectos, que en su opinión, son más positivos y los mejorables del programa.

Cuadro 4.8. Instrumentos utilizados para la evaluación subjetiva del programa por parte del alumnado.

Variables	Instrumentos
Percepción de los alumnos de cada una de las sesiones.	Cuestionario para la valoración de cada una de las sesiones por parte de los alumnos. (Cejudo y Pérez- González, 2012)
Percepción global de los alumnos	Cuestionario para la valoración global por parte de los alumnos. (Cejudo y Pérez- González, 2012)

4.4.3.6. Instrumento utilizado para evaluar el conocimiento explícito emocional.

- **TEKE-AF**, (Cejudo y Pérez-González ,2011). Este instrumento es una medida de conocimiento explícito emocional. Este cuestionario

cuenta con 12 ítems que se responden en una escala dicotómica (verdadero o falso). Los ítems hacen referencia a contenidos teóricos sobre las dimensiones más importantes de la inteligencia emocional.

4.4.4. Procedimiento.

El procedimiento de aplicación de la batería de instrumentos de evaluación se llevó a cabo en cuatro sesiones de evaluación de 55 minutos cada una, tanto en la fase pretest (tiempo 1) como en la fase postest 1 (tiempo 2) (véase cuadro 4.9), por un lado, al grupo de intervención y, por otro lado, al grupo control. Con respecto a la fase post test 2 (tiempo 3) (seis meses después) se llevó a cabo en dos sesiones de evaluación de 55 minutos cada una (véase cuadro 4.10)⁴⁹. Todas las sesiones de evaluación se realizaron en horario lectivo.

Las sesiones de evaluación pretest (tiempo 1) se administraron durante el mes de octubre y noviembre del curso académico 2011/2012 y las sesiones de evaluación postest 1 (tiempo 2) se administraron durante el tercer trimestre (mes de junio) del curso académico 2011/2012 coincidiendo con la finalización del programa.

En relación a las sesiones de evaluación postest 2 (tiempo 3) se administraron durante el segundo trimestre (mes de febrero) del curso académico 2012/2013. Los profesores cumplimentaron los cuestionarios (BASC-T3), en el momento pretest, durante el segundo trimestre (mes de enero) del curso 2011/2012 y, en el momento postest 1 durante el mes de junio del mismo curso.

Así mismo, todas las sesiones estuvieron supervisadas por el profesor-tutor del grupo y por el autor de la presente Tesis Doctoral. Con anterioridad a la toma de datos, se obtuvo tanto el consentimiento de los padres de los alumnos participantes como la autorización del equipo directivo del centro educativo (en anexos).

Todos los instrumentos se aplicaron en horario lectivo siguiendo las instrucciones de los manuales y las recomendaciones de los autores, así como las normas éticas básicas para la administración de pruebas psicopedagógicas.

⁴⁹ Para el diseño de los cuadros (4.9 y 4.10) nos hemos inspirado en Garaigordobil (2008)

Cuadro 4.9. Temporalización de las sesiones de evaluación pretest (tiempo 1) y postest 1 (tiempo 2).

Número de Sesión	Cursos	Instrumento aplicados
Sesión evaluativa 1ª	Todos	16 PF- 5. Cuestionario factorial de personalidad v.5 (Cattell y Cattell, 1993). <i>Subescala Factor B Razonamiento</i>
		PMA. Primary Mental Abilities (Thurstone, 1938) <i>Subescala Factor R.</i>
		TEIQUE-ASF. Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescents Short Form (Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2007).
		MH-5. Mental Health-5. Es una escala reducida de 5 ítems obtenida del cuestionario de Salud SF-36 (Health Survey SF-36; Ware y Sherbourne, 1992).
Sesión evaluativa 2ª	Todos	STEU- ASF. Adaptación del Situational Test of Emotional Understanding (MacCann, C. y Roberts, R. 2008).
		SCSR-J. Cuestionario de Sensibilidad al Castigo y Sensibilidad a la Recompensa para jóvenes (Torrubia, García-Carrillo, Ávila, Caseras y Grande, 2012).
Sesión evaluativa 3ª	ESO	BASC-S3. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. Segunda edición (Reynolds y Kamphaus, 2004).
	Bachillerato	MSCEIT v 2.0. Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test. (Mayer, Salovey y Caruso, 2002).
Sesión evaluativa 4ª	ESO	Técnicas sociométricas. (Sociogramas)
		TEKE-AF. Test de conocimiento emocional explícito para adolescentes (Cejudo y Pérez-González, 2012)*.
		EEMA-VS. Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje. Versión Secundaria (Suárez y Fernández, 2011).
	Bachillerato	TEKE-AF. Test de conocimiento emocional explícito para adolescentes (Cejudo y Pérez-González, 2012)*.
		EEMA-VS. Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje. Versión Secundaria (Suárez y Fernández, 2011).
		BASC-S3. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. Segunda edición (Reynolds y Kamphaus, 2004).

Cuadro 4.10. Temporalización de la sesión de evaluación posttest 2 (tiempo 3) (después seis meses)

Número de Sesión	Cursos	Instrumentos aplicados.
Sesión evaluativa 1ª	Todos	TEIQUE-ASF. Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescents Short Form (Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2007).
		STEU- ASF. Adaptación del Situational Test of Emotional Understanding (MacCann, C. y Roberts, R. 2008)
Sesión evaluativa 2ª	ESO	BASC-S3. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. Segunda edición (Reynolds y Kamphaus, 2004).
	Bachillerato	MSCEIT v 2.0. Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test. (Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

4.4.5. Plan de análisis de datos.

Con los datos recogidos en las distintas fases de evaluación del programa se han realizado dos tipos de análisis: por un lado, un análisis del cambio en las variables objeto de estudio, y por otro, un análisis de la información contenida en los cuestionarios de evaluación del programa. Asimismo se ha realizado una integración de la información cualitativa ofrecida en estos cuestionarios, con la finalidad de responder a nuestra premisa de complementariedad metodológica.

Se utilizó tanto estadística descriptiva como inferencial⁵⁰. En primer lugar, se realizó análisis de estadísticos descriptivos, tanto de tendencia central y de dispersión, así como un análisis de fiabilidad entendida como consistencia interna (alfa de Cronbach), para todas las variables estudiadas en los tres momentos de evaluación (pretest-posttest 1-posttest 2)⁵¹, excepto para aquellas en las que no tuvimos acceso al sistema de puntuación del instrumento.

En segundo lugar, para el estudio de diferencias de medias entre el grupo de intervención y el grupo control se emplean las pruebas *t* de Student (para muestras independientes o, en su caso, para muestras relacionadas), así como métodos de análisis multivariante tales como ANOVA y ANCOVA. Teniendo en cuenta el diseño de investigación empleado y las posibles diferencias en las puntuaciones del pretest entre

⁵⁰ Para una mayor profundidad consúltese Etxeberría y Tejedor (2006); Tejedor y Etxeberría (2006).

⁵¹ Posttest 1 (justamente después de la intervención: Posttest 2 (a los seis meses de la conclusión de la intervención).

los grupos está recomendado el uso del ANCOVA (análisis de covarianza) con el objeto de separar el efecto de la intervención (es decir, el programa de educación emocional "Dulcinea) del efecto de las diferencias en la selección de los participantes (Cook y Campbell, 1979, p. 149) Por lo tanto, siguiendo las directrices de Cook y Campbell (1979, p. 153) para comprobar la eficacia del tratamiento se realizó un análisis de variancia sobre el postest 1 y postest 2 incluyendo como covariable las puntuaciones de los participantes en el pretest.

Además recogemos el tamaño del efecto de las diferencias entre grupos mediante el cálculo de la d de Cohen y de η^2 al cuadrado (η^2). Analizar el tamaño del efecto añade valiosa información a la proporcionada por los valores de la significación p , ya que está afectada por el tamaño de las muestras. El tamaño del efecto aporta información sobre la magnitud de las diferencias, informando sobre la estabilidad de los resultados entre distintas muestras.

En primer lugar, para la interpretación de la d de Cohen (Cohen, 1992) hemos utilizado la siguiente categorización de « d »: 1 = cercana a cero ($d \leq .10$); 2 = pequeño ($0 \leq d \leq .35$); 3 = moderado ($.36 \leq d \leq .65$); 4 = grande ($.66 \leq d \leq 1.00$); 5 = muy grande ($d > 1.00$). En segundo lugar, para la interpretación de η^2 al cuadrado (η^2) hemos utilizado la siguiente categorización (Tabachnick y Fidell, 2007): Efecto despreciable ($0 \leq \eta^2 \leq .009$); efecto bajo ($.01 \leq \eta^2 \leq .089$); efecto medio ($.09 \leq \eta^2 \leq .249$) y; efecto grande (a partir de .25).

Una característica de las puntuaciones del tamaño del efecto es que pueden ser directamente convertidas en afirmaciones para la comparación entre dos muestras en términos de percentiles. Las puntuaciones del tamaño del efecto son equivalentes a un puntaje z de una distribución normal. El procedimiento de interpretación de la d de Cohen será el siguiente: en primer lugar dado un valor d de Cohen $d=.20$ en relación al grupo de intervención, equivale a una puntuación $z=.20$; en segundo lugar, se consultarán las tablas de áreas y ordenadas de la curva de distribución normal⁵²; para el ejemplo analizado observamos que a este valor le corresponde en la columna del "área desde la media hasta ese valor", el valor de .0793, es decir, lo correspondiente a 7.9 puntos porcentuales más en el grupo de intervención, que el grupo control, en tercer lugar, consultamos la columna de "área de la parte mayor" y vemos que le corresponde

⁵² Véase Anexo XXIX. Tabla de áreas y ordenadas de la curva de distribución normal.

el valor de ".5793", es decir, lo que indica que con una $d=.20$ implica que la puntuación promedio del grupo de intervención equivale a una puntuación percentil de 57.8 en el grupo control.

En relación a análisis basado en las matrices de correlaciones, se estudian los coeficientes de correlación de Pearson, o de Spearman para el caso de variables nominales.⁵³

Todos los análisis estadísticos se han llevado a cabo mediante la utilización del paquete estadístico SPSS 19.0 salvo para el cálculo del tamaño del efecto de la d de Cohen, que se ha realizado con el software diseñado por Ellis (2010)⁵⁴.

⁵³ Las matrices de correlaciones se encuentran en los anexos.

⁵⁴ Ellis, PD (2010), "Preguntas frecuentes sobre el tamaño del efecto", sitio web <http://www.effectsizefaq.com>, consultado el [16/09/2014].

Capítulo 4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Resumen

Objetivos: En este cuarto Capítulo de la Tesis se describe el diseño de la investigación en el que se basa esta Tesis Doctoral.

Problema de investigación: ¿Qué impacto tendrá el desarrollo del programa de educación emocional “Dulcinea” en los adolescentes que participen en él, en variables cognitivas, en variables de personalidad y en variables de adaptación socioescolar?

Objetivos generales de la Tesis Doctoral:

- 1) Diseñar un programa de educación emocional para alumnado de Educación Secundaria.
- 2) Implementar el programa de educación emocional en un centro educativo.
- 3) Evaluar la idoneidad de diseño, el progreso en el proceso de aplicación y los efectos en diversas variables del desarrollo cognitivo, del desarrollo social y afectivo-emocional como son: la inteligencia fluida y cristalizada, la inteligencia emocional como rasgo de personalidad, la inteligencia emocional como capacidad, el conocimiento emocional, la salud mental, la adaptación socioescolar, la motivación (aprendizaje autorregulado), el rendimiento académico, el absentismo escolar, la convivencia escolar y las relaciones intragrupo.

Objetivos específicos de la Tesis Doctoral:

- 1) Asegurar la adecuación del programa al contexto sociocultural y a los destinatarios del programa de educación emocional.
- 2) Fundamentar el programa de educación emocional desde un modelo integrador de las teorías de la inteligencia emocional.
- 3) Garantizar las condiciones necesarias para favorecer la calidad técnica del programa.
- 4) Establecer un plan sistemático de evaluación del programa, propiciando la evaluabilidad del programa.
- 5) Favorecer las condiciones necesarias para garantizar la viabilidad del programa de educación emocional en el centro educativo.
- 6) Garantizar las condiciones necesarias para el óptimo desarrollo del programa de educación emocional.
- 7) Evaluar la satisfacción sobre la participación en el programa de educación emocional de los implicados en éste, por un lado, de los profesores-tutores y, por otro lado, del alumnado.
- 8) Valorar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados para la evaluación del programa de educación emocional.
- 9) Estudiar la *validez interna del diseño de investigación evaluativa*.
- 10) Estudiar las ganancias, estadísticamente significativas, en las medidas pretest y posttest, tanto en el grupo de intervención como en el grupo control, es decir, tras la *eficacia como ganancia* de las siguientes categorías de variables: variables de personalidad, variables de adaptación socioescolar, variables de motivación y variables de capacidad cognitiva.
- 11) Estudiar las posibles diferencias significativas en las puntuaciones posttest entre el grupo de intervención y el grupo control, a la conclusión del programa, es decir, la *eficacia inmediata o a corto plazo* de las siguientes variables: variables de personalidad, variables de adaptación socioescolar, y variables de capacidad cognitiva.
- 12) Estudiar la perdurabilidad de las posibles ganancias logradas por el programa, seis meses después de la aplicación del mismo, es decir, la *eficacia diferida o a medio plazo* de las siguientes variables: variables de personalidad, variables de adaptación socioescolar, y variables de capacidad cognitiva. .
- 13) Estudiar las posibles diferencias significativas en las puntuaciones posttest cuya mejora se ha demostrado que es efecto del programa, en el grupo de intervención teniendo en cuenta la variable moderadora sexo, tras la conclusión del programa, es decir, la *eficacia inmediata o a corto plazo* de las siguientes variables: variables de personalidad, variables de adaptación socioescolar, variables de motivación y variables de capacidad cognitiva.

- 14) Estudiar la perdurabilidad de las posibles ganancias logradas por el programa, seis meses después de la aplicación del mismo en el grupo de intervención teniendo en cuenta la variable moderadora sexo, es decir, la *eficacia diferida o a medio plazo* de las siguientes variables: variables de personalidad y variables de adaptación socioescolar.
- 15) Estudiar la *eficacia subjetiva* del programa, por un lado, la eficacia percibida por los profesores-tutores y, por otro lado, del alumnado.
- 16) Estudiar la satisfacción de los implicados en el desarrollo del programa, es decir, *la validez social*.
- 17) Valorar si los recursos utilizados (e.g., humanos, materiales) invertidos en el programa son acordes con los resultados conseguidos, es decir, *la eficiencia del programa*.
- 18) Estudiar si se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente, es decir, *la efectividad colateral*.
- 19) Estudiar si existen indicios sobre el impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro, es decir, *el impacto social* del programa.

Tipo de investigación: Esta Tesis Doctoral principalmente parte del paradigma positivista/cuantitativo, y se trata de un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo de control.

Originalidad/valor: Se presenta un plan de evaluación sistemática, inicial, procesual y final, del programa de educación emocional. La finalidad principal es dotar de validez al programa a partir de las evidencias de eficacia del programa.

Palabras clave: programa de educación emocional, evaluación inicial, evaluación procesual, evaluación final.

Carácter de la investigación: Metodológico.

CAPÍTULO 5
PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

“Confía en el tiempo, que suele dar dulces salidas a muchas amargas dificultades.”

(Don Quijote de La Mancha)

“A él (Sancho) le vino en voluntad y deseo de hacer lo que otro no pudiera hacer por él.”

(Don Quijote de La Mancha)

“El amor nunca hizo ningún cobarde”

(Don Quijote de La Mancha)

En este sentido, y tal y como, expusimos en la fundamentación teórica⁵⁵, nuestra propuesta de evaluación de programas de educación emocional se basa en los diferentes modelos que se detallan en el Capítulo 2 (Modelo de cuatro fases de Kirkpatrick, Modelo de evaluación respondiente Stake, Modelo CIPP de Stufflebeam y Modelo de Pérez-Juste). Asimismo, para facilitar la exposición y comprensión, de la presentación y discusión de los resultados vamos a adoptar la propuesta del modelo evaluativo de Pérez-Juste (2006) que, recordamos, recoge tres momentos de evaluación. Estos tres momentos de evaluación son los siguientes:

1. **Evaluación inicial (del diseño):** consiste en el análisis de la calidad intrínseca del programa, de su adecuación a los destinatarios y a la situación de partida.
2. **Evaluación procesual (de la aplicación):** atiende al desarrollo en sí del programa, es decir, el proceso de implementación del mismo.
3. **Evaluación final (de los resultados de la aplicación del programa):** atendiendo no sólo al grado de logro, sino que se incorpora la valoración de los mismos y la continuidad del programa.

5.1.Evaluación inicial (del diseño).

Para llevar a cabo esta evaluación inicial hemos utilizada la Escala de Estimación de Indicadores para Evaluar Programas de Educación Socioemocional (Pérez González,

⁵⁵ Capítulo 2.

2008), concretamente la subescala de Estimación de la evaluación inicial (véase tabla 5.1)

5.1.1. Escala de estimación de indicadores para la evaluación de programas de educación socioemocional (inicial).

En este sentido, debemos recordar que estas valoraciones responden a la percepción de los profesores-tutores que participaron en el diseño, desarrollo y evaluación del programa.⁵⁶

Para una representación gráfica de los resultados véase la figura 5.1.

En cuanto a la ***adecuación a los destinatarios*** que incluye el ítem número 1 que se refiere a si *el programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*.

En cuanto a la ***adecuación al contexto*** que incluye el ítem número 2 que se refiere a si *el programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*.

Estos resultados apoyan completamente la hipótesis **H1.1**.

En cuanto al ***contenido*** que incluye los ítems número 3 y 4. El ítem 3 se refiere a si *se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del programa, quedando bien definido cuál es el modelo teórico de IE o CSE en las que se basa el programa*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. El ítem 4 se refiere a si *los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa* el grado de cumplimiento informado por los profesores se encuentra entre *alto* y *muy alto*. Estos resultados confirman la hipótesis **H1.2**.

En cuanto al ***calidad técnica*** que incluye los ítems número 5,6 y 7. El ítem 5 se refiere a si *el programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos y sistemas de evaluación del propio programa*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. . El ítem 6 se refiere a

⁵⁶ Recordamos, en este sentido, que todos los modelos de evaluación expuestos en el Capítulo 2 apuestan, de una u otra manera, por la inclusión de los implicados en la evaluación de programas.

si el programa dispone tanto de cuaderno del profesor como cuaderno del alumno el grado de cumplimiento informado por los profesores se encuentra entre *bajo* y *medio*. Siendo el ítem que obtiene una media más baja, si bien es cierto que el programa incluye un material para el profesor, pero no para el alumnado. El ítem 7 se refiere a si *existe coherencia interna entre los diversos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. Estos resultados confirman la hipótesis **H1.3**.

En cuanto a la **evaluabilidad** que incluye el ítem número 8 que se refiere a si *los objetivos del programa son evaluables*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. Estos resultados confirman la hipótesis **H1.4**.

En cuanto a la **viabilidad** que incluye los ítems número 9 y 10. El ítem 9 se refiere a si *los responsables del programa están plenamente capacitados para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación y capacitación específica necesaria*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. El ítem 10 se refiere a si *el programa cuenta con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores, familias y resto de personal implicado)* el grado de cumplimiento informado por los profesores es *muy alto*. Siendo el ítem que obtiene la puntuación media más alta. Estos resultados confirman la hipótesis **H1.5**.

En definitiva el índice de evaluación inicial:⁵⁷

$$(e_1) = (\text{puntuación total}/40) \times 100 = 80.4$$

Este resultado es un apoyo más a las hipótesis **H1.1, H1.2, H1.3, H1.4 y H1.5**.

En cualquier caso, estos resultados apoyarían la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad con la finalidad de poner en marcha el programa en condiciones óptimas destacando fundamentalmente la percepción de los profesores-tutores de que el programa cuenta con el apoyo de los órganos de gobierno, de participación y de coordinación docente del centro⁵⁸.

⁵⁷ Siguiendo las indicaciones del autor Pérez-González, 2008.

⁵⁸ Somos conscientes, en este sentido, que la variación del observador o examinador está relacionada con su entrenamiento, formación y capacidad, y también se llama error del examinador. A menor variación de éste, mayor precisión se consigue a la hora de realizar una prueba y, por tanto, más válido

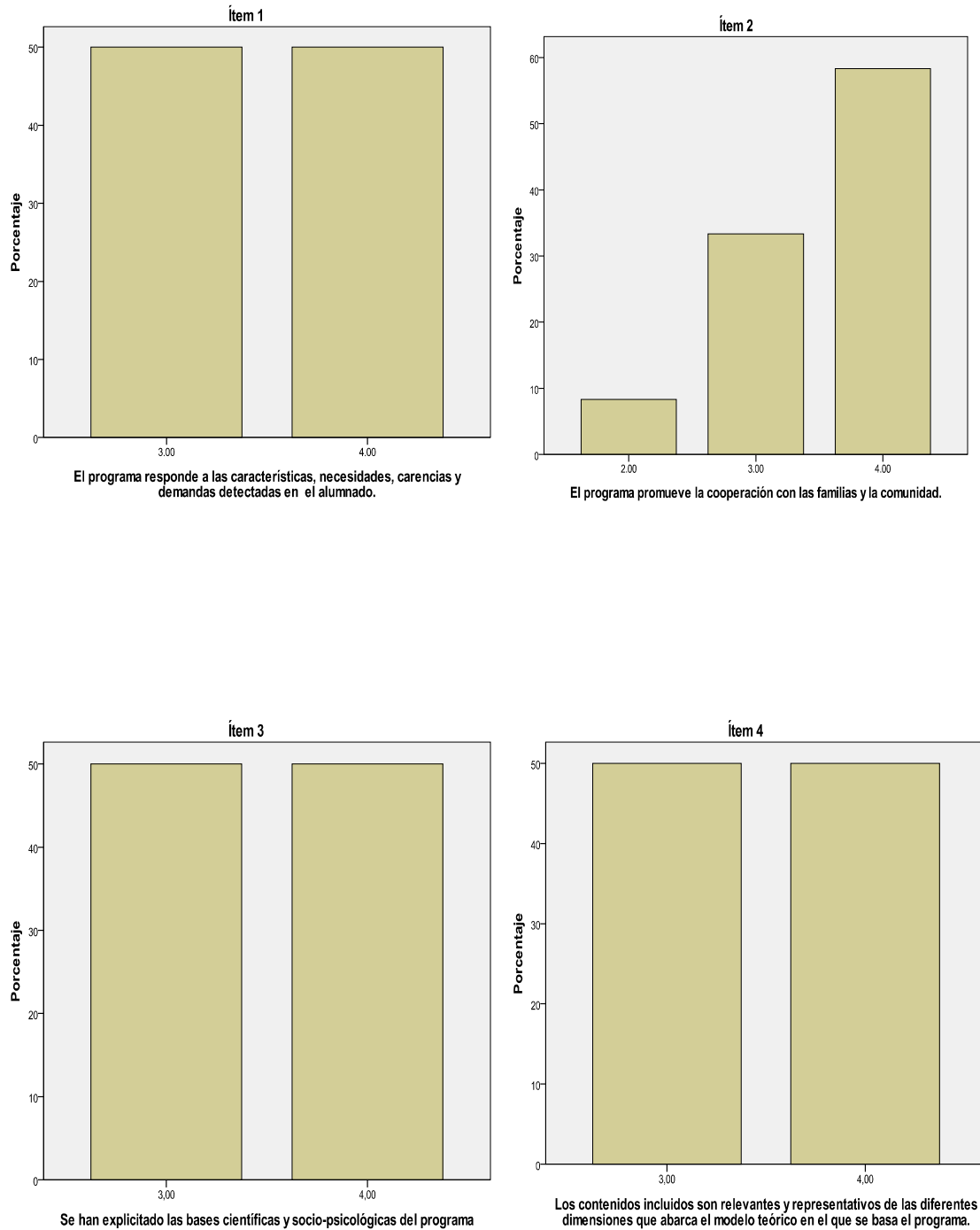
Tabla 5.1. Estadísticos descriptivos de la **evaluación inicial** mediante la **EEIPESE**.

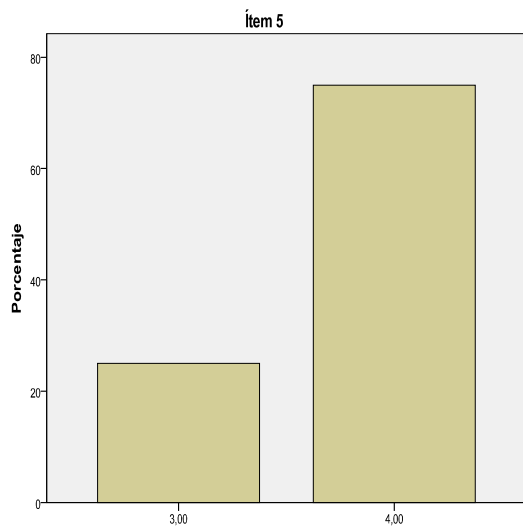
Profesores (n=11)					
	Media	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Ítem 1	3.50	3.00 ^a	.52	3.00	4.00
Ítem 2	3.50	4.00	.67	2.00	4.00
Ítem 3	3.50	3.00 ^a	.52	3.00	4.00
Ítem 4	3.50	3.00 ^a	.52	3.00	4.00
Ítem 5	3.75	4.00	.45	3.00	4.00
Ítem 6	1.92	2.00	.67	1.00	3.00
Ítem 7	3.83	4.00	.39	3.00	4.00
Ítem 8	3.83	4.00	.39	3.00	4.00
Ítem 9	3.83	4.00	.39	3.00	4.00
Ítem 10	4.00	4.00	.00	4.00	4.00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

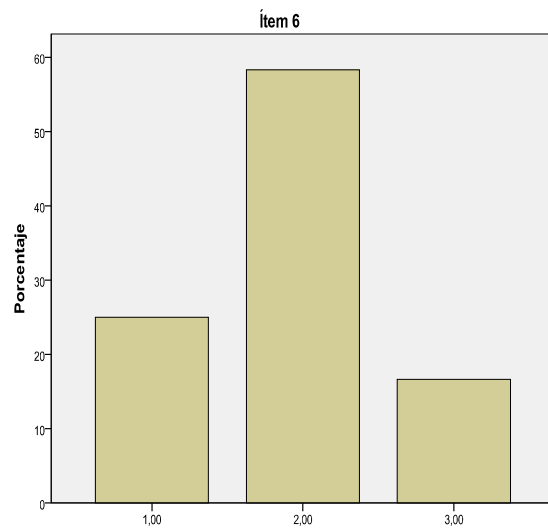
será el resultado. Para subsanar esta posible fuente de error calculamos el índice de **Kappa de Cohen**. El índice kappa relaciona el acuerdo que exhiben los observadores, más allá del debido al azar, con el acuerdo potencial también más allá del azar. No obstante, el índice Kappa es dependiente del número de categorías. Cuantas más categorías se estén considerando, más difícil será clasificar correctamente los sujetos de observación, lo que habitualmente implica valores de kappa más bajos. Por tanto, debe tenerse en cuenta el número de categorías y de observadores a la hora de interpretar *kappa* (Berry, Johnston y Mielke, 2008; Berry y Mielke, 1988). Por lo tanto, hemos optado por no incluir este índice estadístico en la presente Tesis Doctoral.

Figura 5.1. Diagrama de barras correspondiente a la evaluación inicial mediante la EEIPESE.

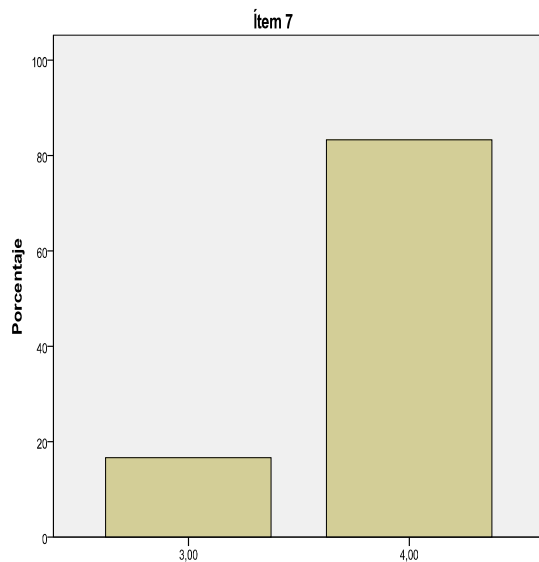




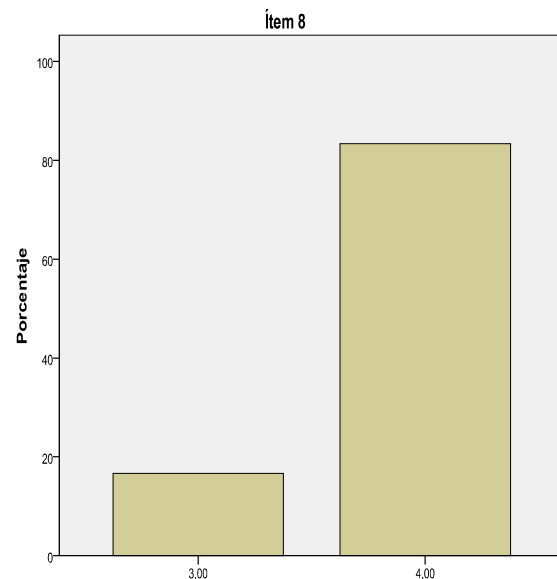
El programa incluye información detallada y suficiente sobre los elementos fundamentales de un programa.



El programa dispone tanto de cuaderno del profesor como cuaderno del alumno

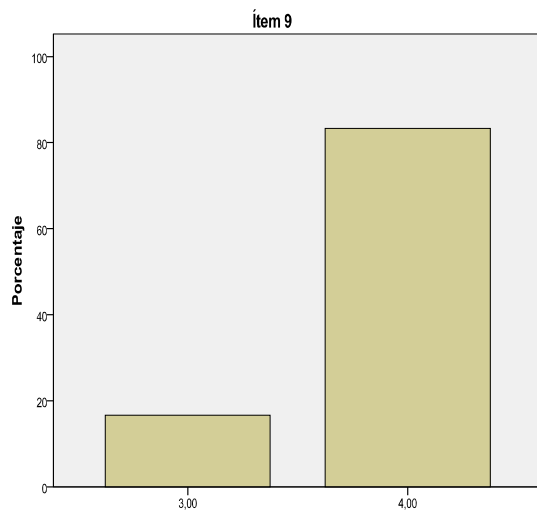


Existe coherencia interna entre los diversos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.

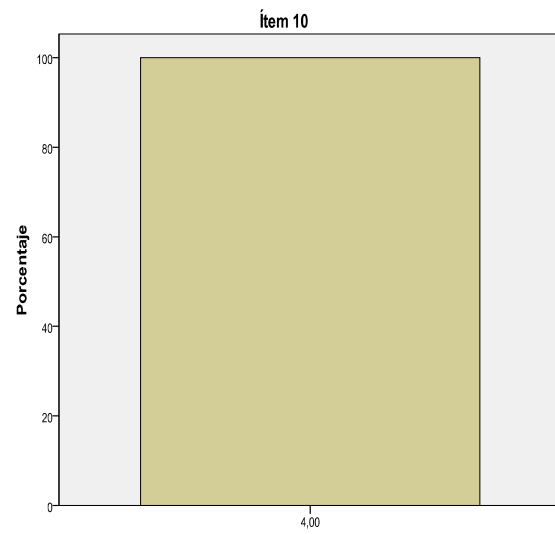


Los objetivos del programa son evaluables.

Continuación figura 5.1.



Los responsables del programa están plenamente capacitados para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación y capacitación específica necesaria.



El programa cuenta con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores, familias y resto de personal implicado).

Continuación figura 5.1.

5.2. Evaluación procesual (de la aplicación).

5.2.1. Escala de estimación de indicadores para evaluar programas de educación socioemocional. Subescala de estimación de la evaluación procesual.

Para llevar a cabo esta evaluación procesual, es decir, de la aplicación del programa, hemos utilizado la Escala de Estimación de Indicadores para Evaluar Programas de Educación Socioemocional (Pérez González, 2008), concretamente la subescala de Estimación de la evaluación procesual (véase tabla 5.2).

Para una representación gráfica de los resultados véase la figura 5.2.

En cuanto a la ***puesta en marcha*** que incluye los ítems número 11,12, 13, 14 y 15. El ítem 11 se refiere a si *la metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. . El ítem 12 se refiere a si *los alumnos muestran interés/motivación hacia las actividades del programa*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** es *alto*. Siendo el ítem que obtiene una media más baja. El ítem 13 se refiere a si *la secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos destinatarios y recursos planificados*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. El ítem 14 se refiere a si *se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. El ítem 15 se refiere a si *se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención, sobre todo, la mejora de futuras experiencias*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. Siendo el ítem que obtiene una media más alta. Tales resultados apoyan la **H2.1**

En cuanto a la ***marco o contexto de la aplicación del programa*** que incluye los ítems número 16, 17 y 18. El ítem 16 se refiere a si *el clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnos, entre alumnos y profesores) resulta favorable al programa* **informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. . El ítem 17 se refiere a si *se aprecia satisfacción entre los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas e*

interesadas en el mismo. El grado de cumplimiento informado por los profesores es alto. El ítem 18 se refiere a si *la organización y disciplina del aula en donde se desarrolla el programa concuerda con el sistema organizativo y disciplinar del centro.* **El grado de cumplimiento informado por los profesores es alto.** Tales resultados confirman la **H2.1**.

En definitiva el índice de evaluación procesual⁵⁹:

$$(e_2) = (\text{puntuación total}/32) \times 100 = 80.21$$

Este resultado supone un apoyo más a las hipótesis **H2.1**.

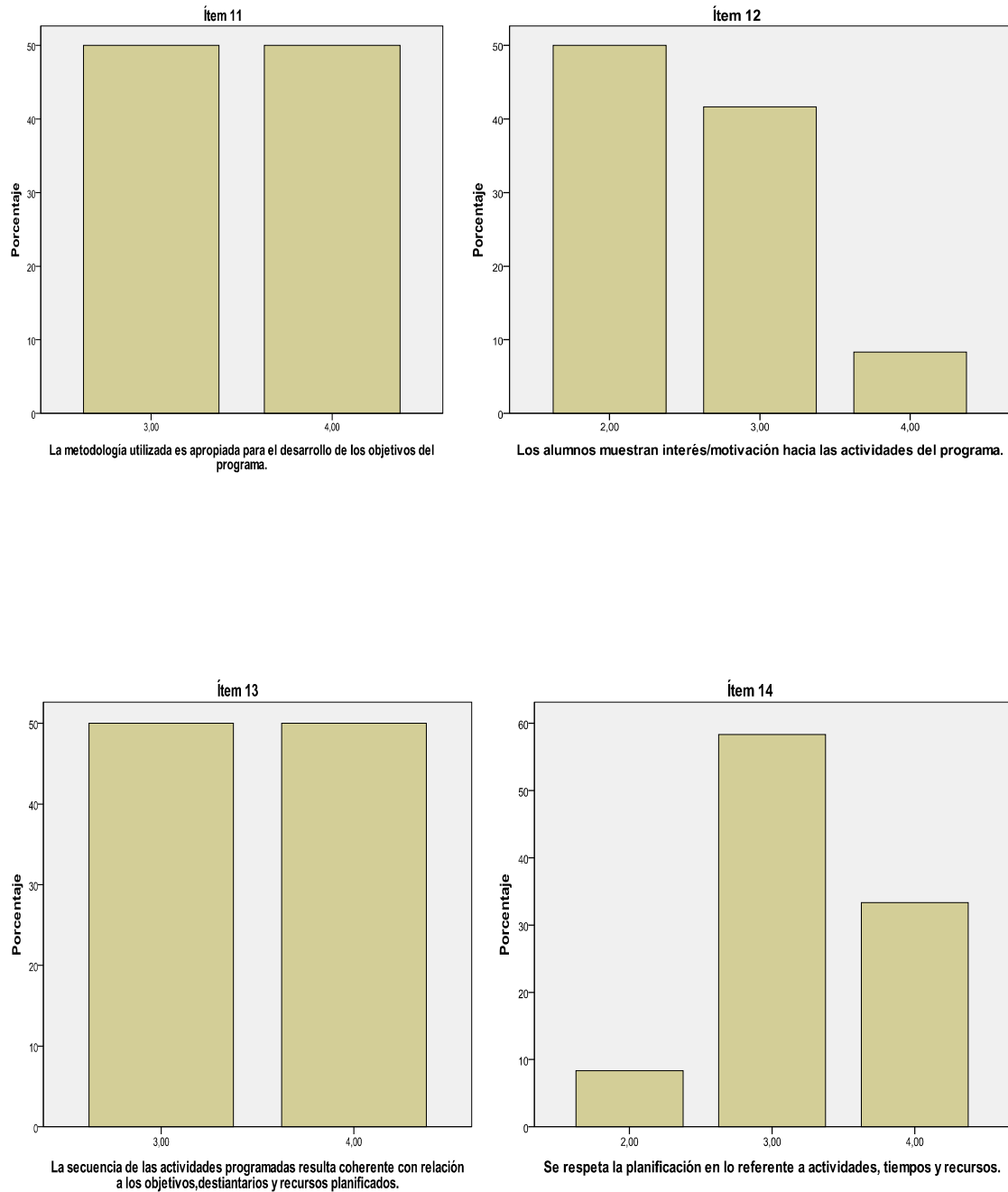
En cualquier caso, estos resultados apoyarían la evaluación positiva de la aplicación del programa, destacando fundamentalmente la percepción de los profesores-tutores en cuanto a la utilización de un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención. Si bien, sería necesario para mejorar el programa encontrar estrategias y/o técnicas que propicien el aumento de la motivación del alumnado hacia las actividades del programa.

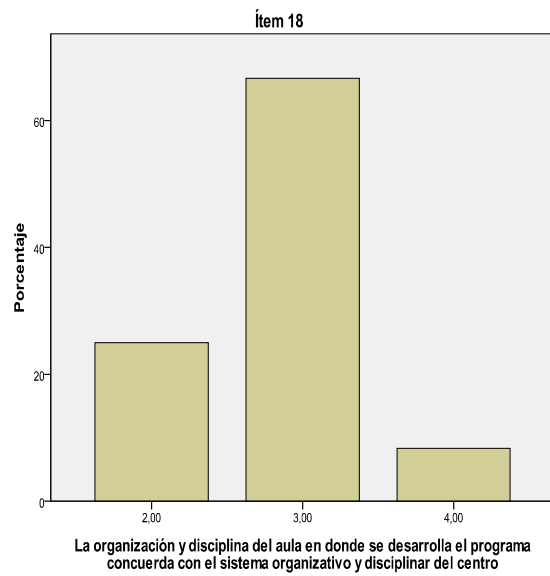
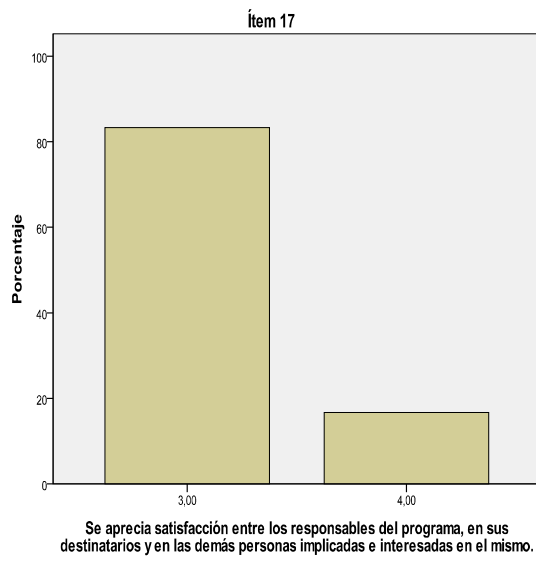
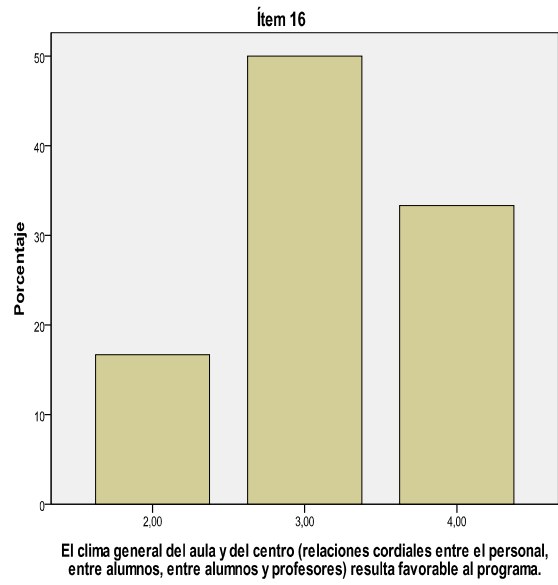
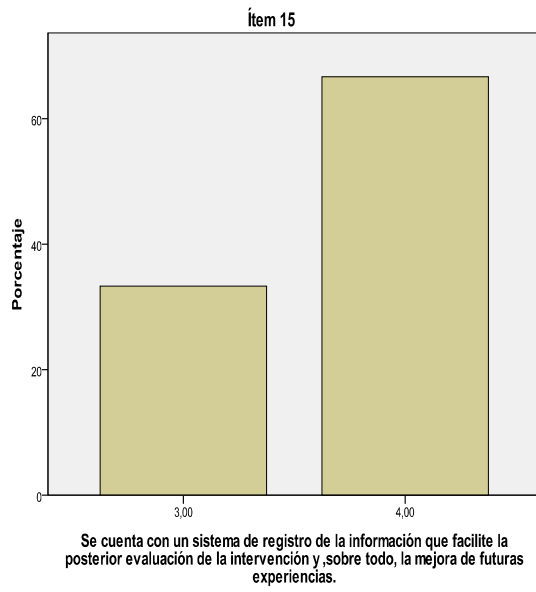
Tabla 5.2. Estadísticos descriptivos de la **evaluación procesual** mediante la **EEIPESE**.

Profesores (n=11)					
	Media	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Ítem 11	3.50	3.00	.52	3.00	4.00
Ítem 12	2.58	2.00	.67	2.00	4.00
Ítem 13	3.5	3.00	.52	3.00	4.00
Ítem 14	3.25	3.00	.62	2.00	4.00
Ítem 15	3.67	4.00	.49	3.00	4.00
Ítem 16	3.17	3.00	.72	2.00	4.00
Ítem 17	3.17	3.00	.39	3.00	4.00
Ítem 18	2.83	3.00	.58	2.00	4.00

⁵⁹ Siguiendo las indicaciones del autor Pérez-González, 2008.

Figura 5.2. Diagrama de barras correspondiente a la evaluación procesual mediante la EEIPESE.





Continuación figura 5.2

5.2.2. Cuestionario de valoración de las sesiones (profesorado).⁶⁰

Con la finalidad de complementar la evaluación de la implementación del programa y con el objetivo de analizar la información subjetiva aportada por los profesores-tutores que participaron en la aplicación del programa de educación emocional “Dulcinea”, hemos procedido a realizar un análisis de los estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario del profesorado. En este apartado se describen los resultados obtenidos con este análisis del cuestionario **de evaluación del programa, administrado al profesorado**, al final de cada una de las sesiones.

En relación al primer ítem del cuestionario que hace referencia a la valoración global de la sesión y, por tanto, de la satisfacción general con las sesiones del programa, como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 7.67 y 9.6, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **8.75** (véase tabla 5.3). Estos resultados indican una puntuación global muy alta en relación a la valoración global de las sesiones que componen el programa. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 4, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 15 (tal y como se observa en la figura 5.3). Además la moda indica que en más del 50% de las sesiones la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este primer ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (5-10). Apoyándose así la hipótesis **H2.2** y parcialmente la hipótesis **H9.2**.

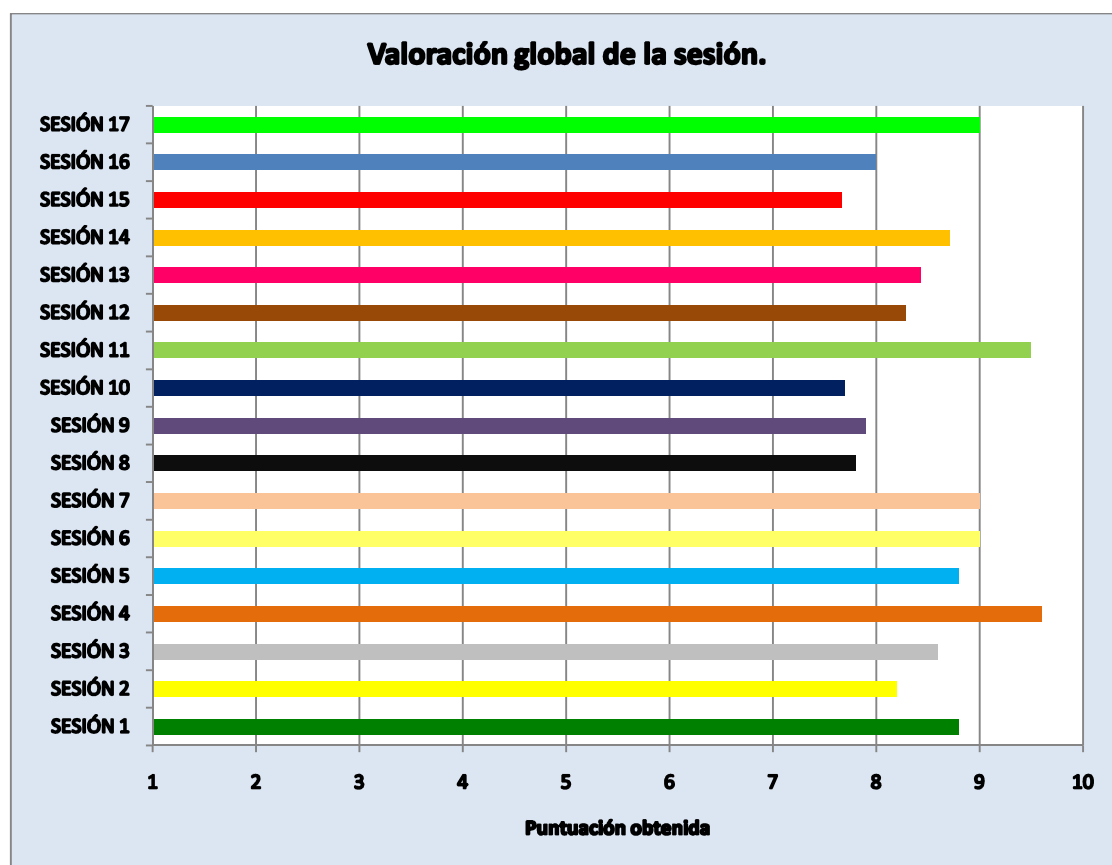
Tabla 5.3. Estadísticos descriptivos del ítem 1 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.

	ITEM 1. Valoración global de la sesión					
SESIONES	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	10	8.8	1.32	10	10	6
SESIÓN 2	10	8.2	1.13	8	10	7
SESIÓN 3	10	8.6	1.84	10	10	5
SESIÓN 4	10	9.6	.52	10	10	9
SESIÓN 5	10	8.8	1.40	10	10	6

⁶⁰ Para facilitar la comprensión de este apartado se deben consultar la estructura de las sesiones expuestas en el capítulo 4.

SESIÓN 6	10	9	1.33	10	10	7
SESIÓN 7	10	9	1.70	10	10	6
SESIÓN 8	10	7.8	1.32	9	10	5
SESIÓN 9	10	7.9	.87	7	10	7
SESIÓN 10	10	7.7	1.25	9	10	5
SESIÓN 11	8	9.5	.53	9	10	9
SESIÓN 12	7	8.28	.75	9	9	7
SESIÓN 13	7	8.43	.79	9	9	7
SESIÓN 14	7	8.71	1.50	10	10	6
SESIÓN 15	3	7.67	2.52	10	10	5
SESIÓN 16	2	8	2.83	10	10	6
SESIÓN 17	2	9	0	9	9	9

Figura 5.3. Representación gráfica de los resultados en el ítem 1: valoración global de la sesión.



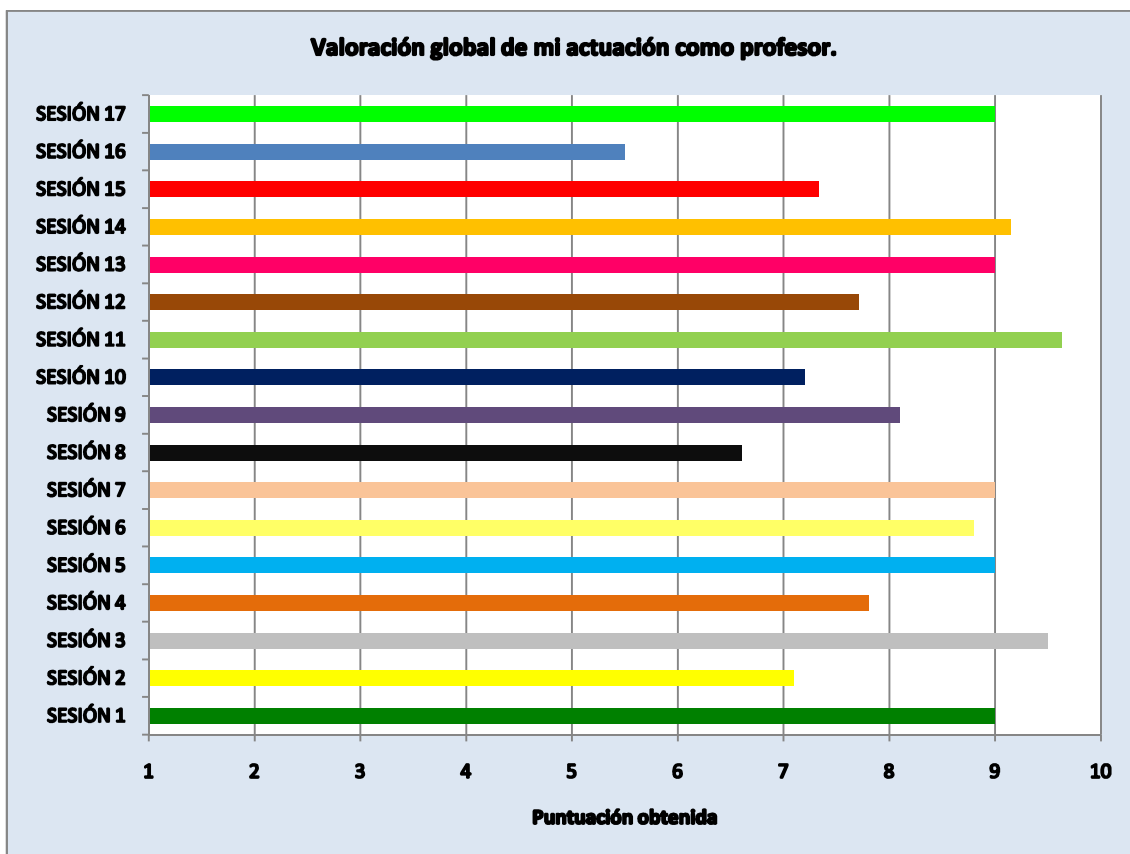
Con respecto al segundo ítem del cuestionario, hace referencia a la valoración global de la actuación como profesor-tutor en el desarrollo de la sesión, como

podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 5.5 y 9.62, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **9** (véase tabla 5.4). Estos resultados indican una puntuación global muy alta en relación a la valoración global de la actuación como profesor en cada una de las sesiones del programa. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 11, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 16 (tal y como se observa en la figura 5.4). Además la moda indica que en más del 41.17% de las sesiones la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este segundo ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10). Siendo un apoyo más a la hipótesis **H1.3**.

Tabla 5.4. Estadísticos descriptivos del ítem 2 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.

SESIONES	ITEM 2. Valoración global de mi actuación como profesor					
	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	10	9	.82	9	10	8
SESIÓN 2	10	7.1	1.37	6	10	5
SESIÓN 3	10	9.5	.97	10	10	7
SESIÓN 4	10	7.8	.79	7	10	7
SESIÓN 5	10	9	1.05	10	10	7
SESIÓN 6	10	8.8	.42	9	10	8
SESIÓN 7	10	9	1.25	10	10	7
SESIÓN 8	10	6.6	1.26	6	10	5
SESIÓN 9	10	8.1	.87	9	10	7
SESIÓN 10	10	7.2	1.32	7	10	5
SESIÓN 11	8	9.62	.52	10	10	9
SESIÓN 12	7	7.71	1.25	7	9	6
SESIÓN 13	7	9	1.41	9	10	6
SESIÓN 14	7	9.14	.90	10	10	8
SESIÓN 15	3	7.33	1.15	10	8	6
SESIÓN 16	2	5.5	6.36	10	10	1
SESIÓN 17	2	9	0	9	9	9

Figura 5.4. Representación gráfica de los resultados en el ítem 2: valoración global de mi actuación como profesor



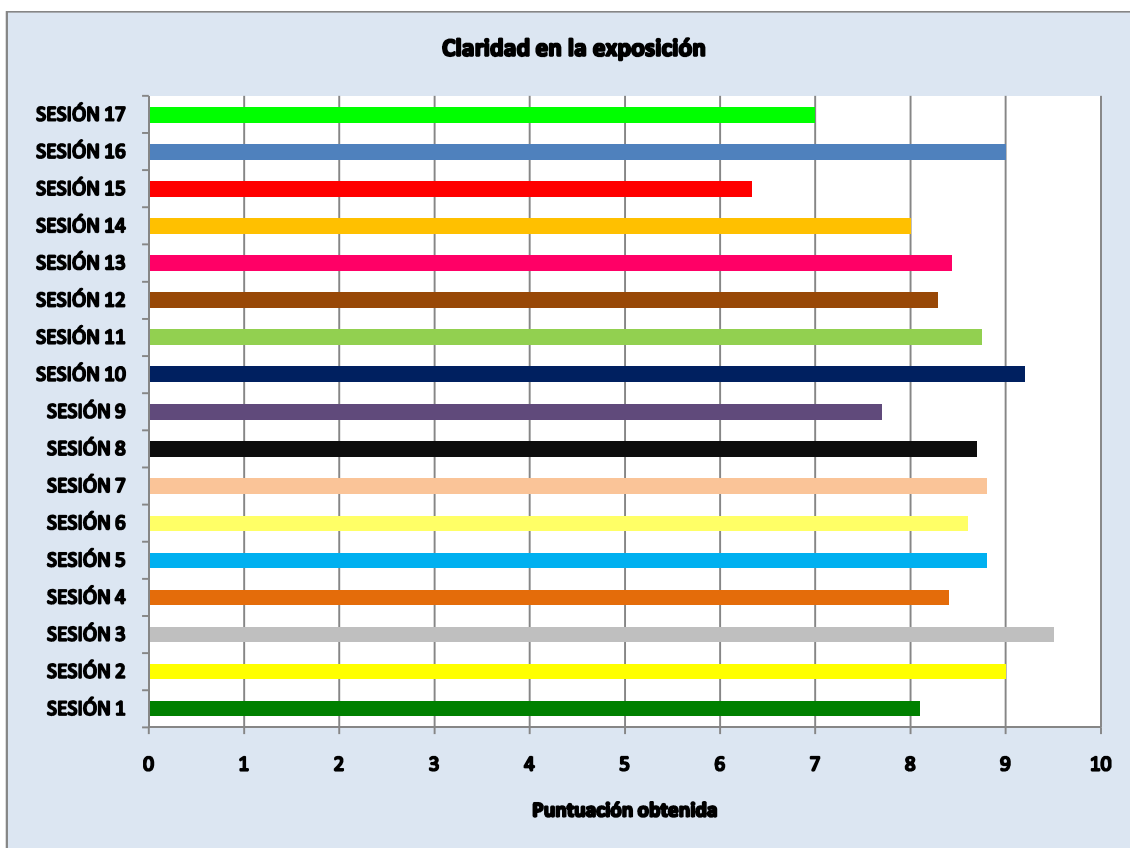
El tercer ítem del cuestionario sigue haciendo referencia a la actuación del profesor-tutor en el desarrollo de la sesión, concretamente a la claridad en la exposición de los contenidos de la sesión. Como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 6.33 y 9.5, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **8.25** (véase tabla 5.5). Estos resultados indican una puntuación global muy alta en relación a la valoración global de la actuación como profesor en cada una de las sesiones del programa, concretamente en la claridad durante la exposición. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 3, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 15 (tal y como se observa en la figura 5.5). Además la moda indica que en más del 29.41 % de las sesiones la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo

evidencia que para este tercer ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (5-10). Siendo un apoyo más a la hipótesis **H1.3**.

Tabla 5.5. Estadísticos descriptivos del ítem 3 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.

SESIONES	ITEM 3. Claridad en la exposición.					
	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	10	8.1	1.45	8	10	6
SESIÓN 2	10	9	0.94	9	10	7
SESIÓN 3	10	9.5	0.71	10	10	8
SESIÓN 4	10	8.4	0.84	9	10	7
SESIÓN 5	10	8.8	1.23	9	10	6
SESIÓN 6	10	8.6	0.70	9	10	7
SESIÓN 7	10	8.8	0.42	9	10	8
SESIÓN 8	10	8.7	1.42	10	10	6
SESIÓN 9	10	7.7	1.25	7	10	5
SESIÓN 10	10	9.2	1.03	10	10	7
SESIÓN 11	8	8.75	0.71	9	10	8
SESIÓN 12	7	8.28	1.80	9	10	5
SESIÓN 13	7	8.43	1.27	10	10	7
SESIÓN 14	7	8	1.53	8	10	5
SESIÓN 15	3	6.33	1.53	8	8	5
SESIÓN 16	2	9	1.41	10	10	8
SESIÓN 17	2	7	0	7	7	7

Figura 5.5. Representación gráfica de los resultados en el ítem 3: claridad en la exposición.

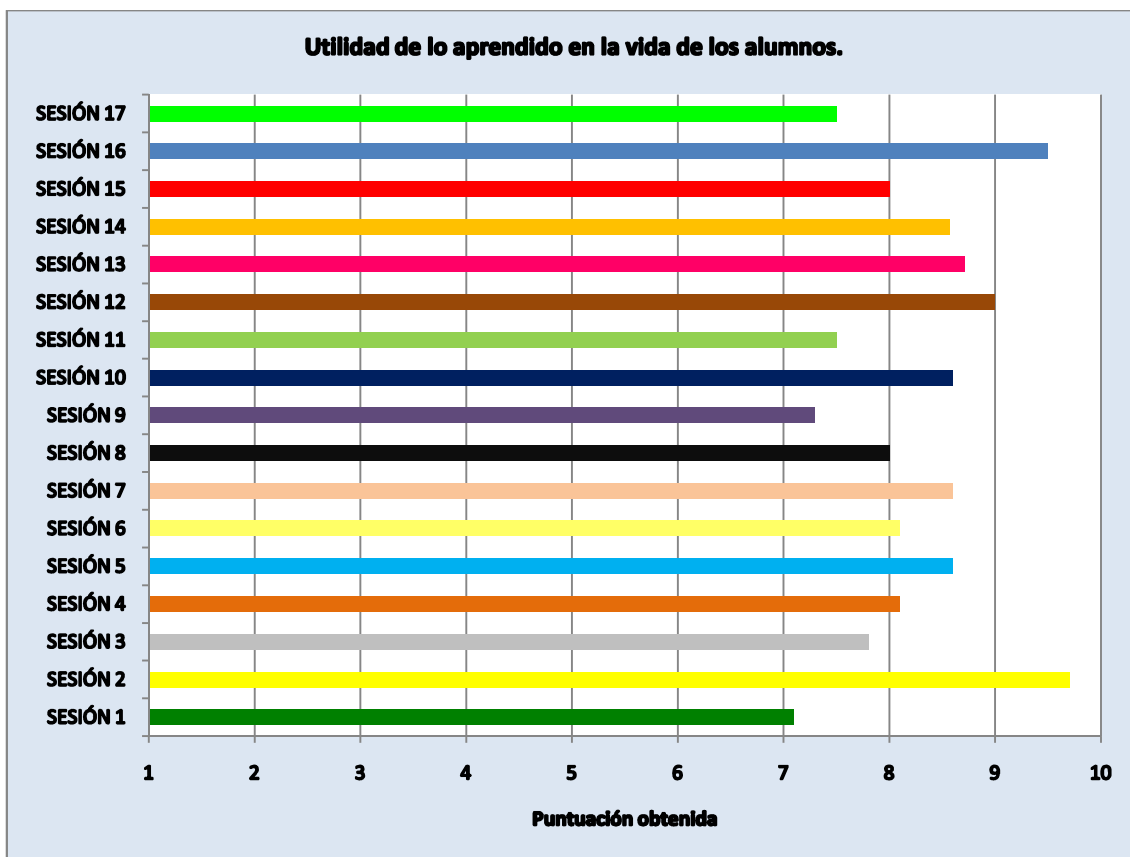


El cuarto de los ítems del cuestionario hace referencia a la generalización y utilidad de los contenidos tratados en la sesión en la vida diaria del alumnado. Como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 7.1 y 9.7, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **8.33** (véase tabla 5.6). Estos resultados indican una puntuación muy alta en relación a la percepción por parte del profesor de la utilidad y generalización de los aspectos tratados en cada una de las sesiones del programa. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 2, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 1 (tal y como se observa en la figura 5.6). Además la moda indica que en más del 41.17 % de las sesiones la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este cuarto ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (5-10). Tales resultados apoyan parcialmente la hipótesis **H9.1**.

Tabla 5.6. Estadísticos descriptivos del ítem 4 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.

	ITEM 4. Utilidad de lo aprendido en la vida de los alumnos.					
SESIONES	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	10	7.1	1.20	8	10	5
SESIÓN 2	10	9.7	0.67	10	10	8
SESIÓN 3	10	7.8	2.30	10	10	3
SESIÓN 4	10	8.1	0.87	9	10	7
SESIÓN 5	10	8.6	1.78	10	10	5
SESIÓN 6	10	8.1	1.45	10	10	6
SESIÓN 7	10	8.6	0.70	9	10	7
SESIÓN 8	10	8	1.33	9	10	6
SESIÓN 9	10	7.3	1.42	9	10	5
SESIÓN 10	10	8.6	1.58	9	10	5
SESIÓN 11	8	7.5	1.31	7	9	5
SESIÓN 12	7	9	1.29	10	10	7
SESIÓN 13	7	8.71	0.95	9	10	7
SESIÓN 14	7	8.57	1.13	8	10	7
SESIÓN 15	3	8	2	8	10	6
SESIÓN 16	2	9.5	0.71	10	10	9
SESIÓN 17	2	7.5	0.71	10	8	7

Figura 5.6. Representación gráfica de los resultados en el ítem 4: utilidad de lo aprendido en la vida de los alumnos



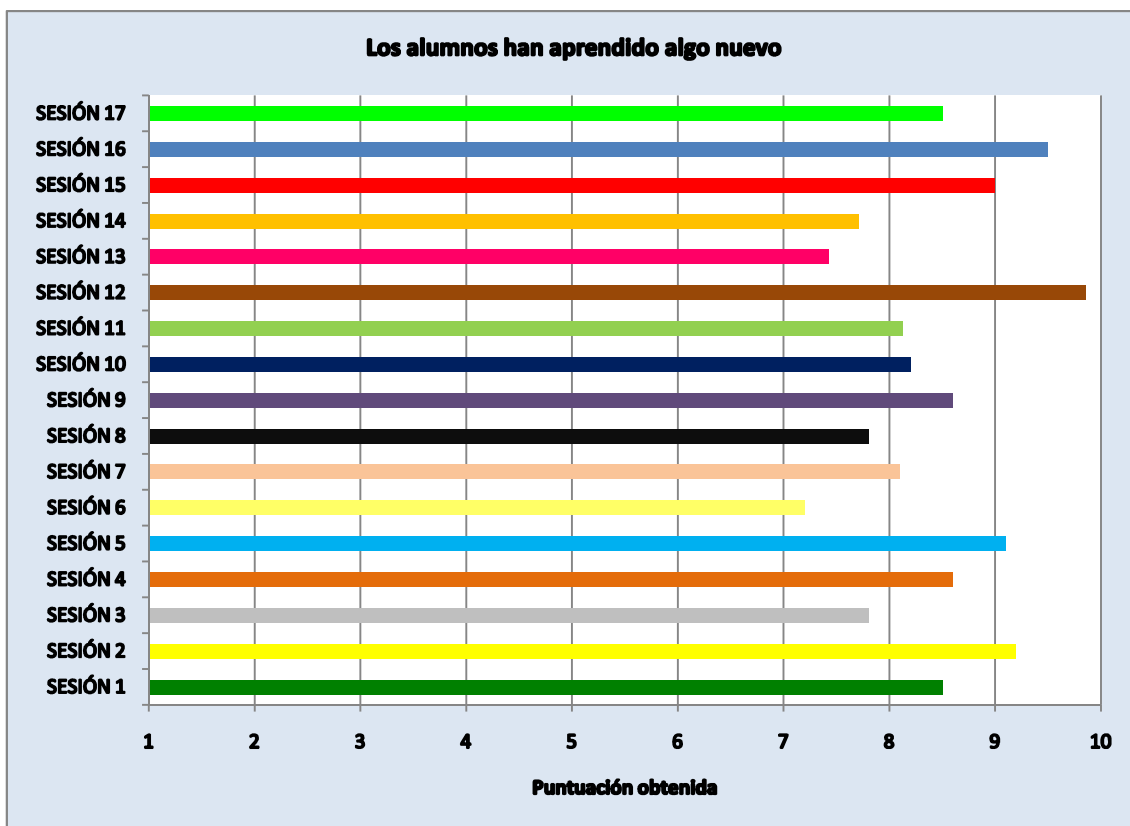
En relación al ítem 5 del cuestionario hace referencia a si los alumnos han aprendido algo nuevo para su vida. Como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 7.43 y 9.86, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **9** (véase tabla 5.7). Estos resultados indican una puntuación muy alta en relación a la percepción por parte del profesor de la utilidad y novedad de los aspectos tratados en cada una de las sesiones del programa. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 12, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 13 (tal y como se observa en la figura 5.7). Además la moda indica que en más del 58.82 % de las sesiones la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este quinto ítem los valores estuvieron en

un rango de la escala (1-10). Tales resultados se configuran como un apoyo más a la hipótesis **H9.1**.

Tabla 5.7. Estadísticos descriptivos del ítem 5 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.

ITEM 5. Los alumnos han aprendido algo nuevo para su vida.						
SESIONES	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	10	8.5	1.18	9	10	6
SESIÓN 2	10	9.2	1.03	10	10	7
SESIÓN 3	10	7.8	3.01	10	10	1
SESIÓN 4	10	8.6	0.70	9	10	7
SESIÓN 5	10	9.1	1.29	10	10	7
SESIÓN 6	10	7.2	2.62	8	10	1
SESIÓN 7	10	8.1	1.45	10	10	6
SESIÓN 8	10	7.8	0.92	7	10	7
SESIÓN 9	10	8.6	1.35	10	10	6
SESIÓN 10	10	8.2	1.32	9	10	6
SESIÓN 11	8	8.12	0.99	9	9	7
SESIÓN 12	7	9.86	0.38	10	10	9
SESIÓN 13	7	7.43	1.62	6	10	6
SESIÓN 14	7	7.71	2.06	10	10	5
SESIÓN 15	3	9	1.73	10	10	7
SESIÓN 16	2	9.5	0.71	10	10	9
SESIÓN 17	2	8.5	2.12	10	10	7

Figura 5.7. Representación gráfica de los resultados en el ítem 5: los alumnos han aprendido algo nuevo para su vida.

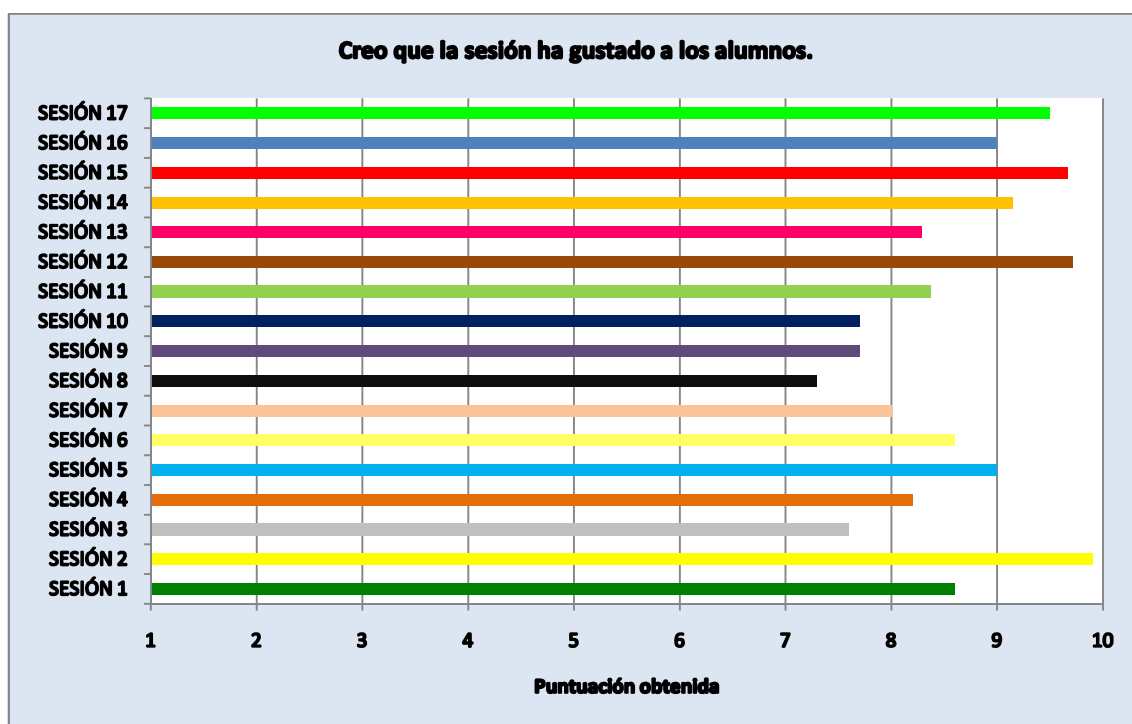


Con respecto al ítem 6 del cuestionario hace referencia al grado de placer en relación al desarrollo de la sesión. Como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 7.3 y 9.9, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **8.67** (véase tabla 5.8). Estos resultados indican una puntuación muy alta en relación a la percepción por parte del profesor del grado de placer del alumnado en cada una de las sesiones del programa. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 2, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 3 (tal y como se observa en la figura 5.8). Además la moda indica que en más del 52.94 % de las sesiones la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este sexto ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (5-10). Tales resultados son un apoyo más a la hipótesis **H9.2**.

Tabla 5.8. Estadísticos descriptivos del ítem 6 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.

SESIONES	ITEM 6. Creo que ha gustado a los alumnos					
	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	10	8.6	1.35	10	10	6
SESIÓN 2	10	9.9	0.32	10	10	9
SESIÓN 3	10	7.6	2.41	10	10	4
SESIÓN 4	10	8.2	0.92	9	10	7
SESIÓN 5	10	9	1.70	10	10	6
SESIÓN 6	10	8.6	1.78	10	10	5
SESIÓN 7	10	8	1.15	8	10	6
SESIÓN 8	10	7.3	1.25	7	10	5
SESIÓN 9	10	7.7	1.42	8	10	6
SESIÓN 10	10	7.7	1.70	9	10	5
SESIÓN 11	8	8.37	1.19	9	10	6
SESIÓN 12	7	9.71	0.49	10	10	9
SESIÓN 13	7	8.28	1.70	8	10	5
SESIÓN 14	7	9.14	0.90	10	10	8
SESIÓN 15	3	9.67	0.58	10	10	9
SESIÓN 16	2	9	0	9	9	9
SESIÓN 17	2	9.5	0.71	10	10	9

Figura 5.8. Representación gráfica de los resultados en el ítem 6: creo que ha gustado a los alumnos

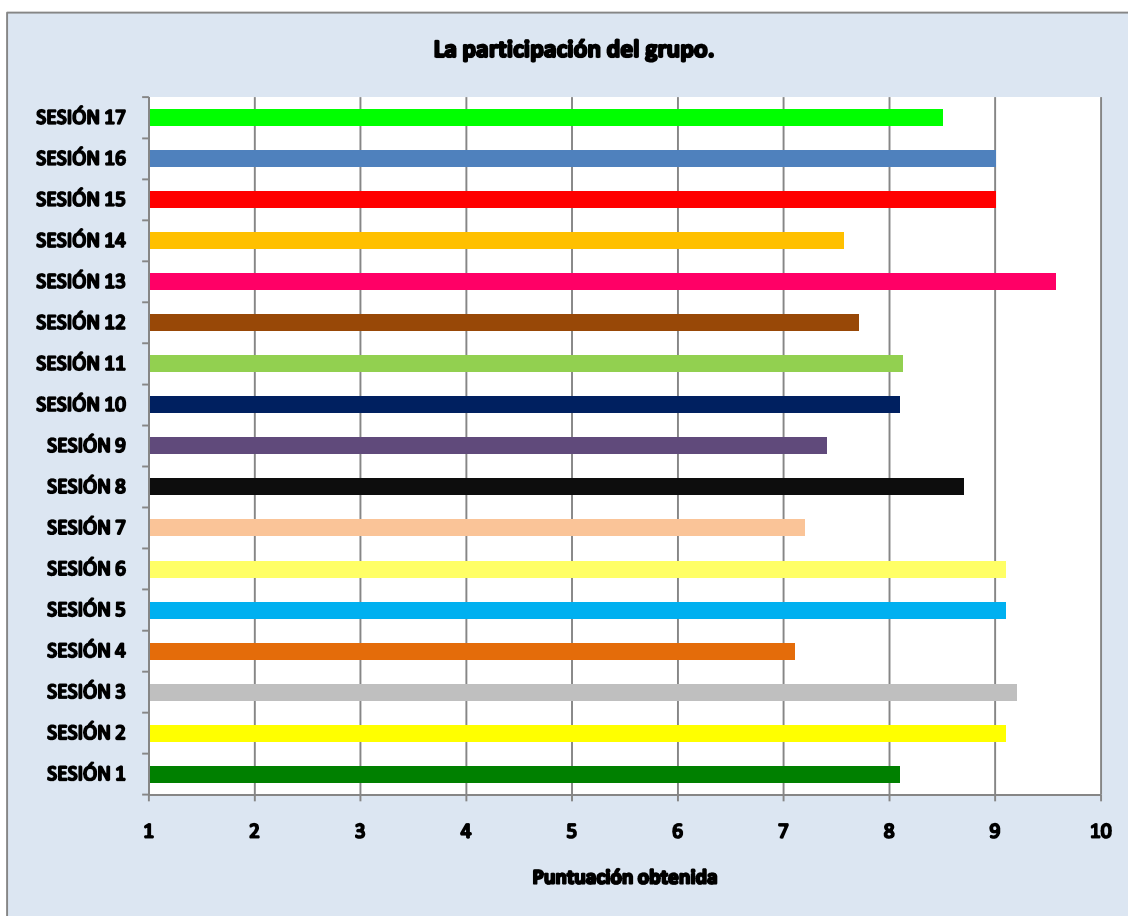


El último de los ítems del cuestionario hace referencia a la participación del grupo-clase en la sesión. Como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 7.1 y 9.57, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **9** (véase tabla 5.9). Estos resultados indican una puntuación muy alta en relación a la percepción por parte del profesor de la participación del grupo en cada una de las sesiones del programa. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 7, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 4 (tal y como se observa en la figura 5.9). Además la moda indica que en más del 35.29 % de las sesiones la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este último ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (3-10). Estos resultados son un apoyo más la hipótesis **H9.2**.

Tabla 5.9. Estadísticos descriptivos del ítem 7 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.

	ITEM 7: La participación del grupo					
SESIONES	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	10	8.1	2.08	8	10	3
SESIÓN 2	10	9.1	1.29	10	10	7
SESIÓN 3	10	9.2	1.55	10	10	5
SESIÓN 4	10	7.1	1.52	6	10	5
SESIÓN 5	10	9.1	1.29	10	10	7
SESIÓN 6	10	9.1	1.29	10	10	7
SESIÓN 7	10	7.2	0.92	7	10	6
SESIÓN 8	10	8.7	1.16	9	10	6
SESIÓN 9	10	7.4	0.97	8	10	6
SESIÓN 10	10	8.1	1.59	9	10	5
SESIÓN 11	8	8.12	0.64	8	9	7
SESIÓN 12	7	7.71	0.75	7	9	7
SESIÓN 13	7	9.57	0.79	10	10	8
SESIÓN 14	7	7.57	1.62	7	10	5
SESIÓN 15	9	9	1	7	10	8
SESIÓN 16	2	9	0	9	9	9
SESIÓN 17	2	8.5	2.12	10	10	7

Figura 5.9. Representación gráfica de los resultados en el ítem 7: participación del grupo.



5.2.3. Cuestionario de valoración de las sesiones (alumnado).⁶¹

Con la finalidad de complementar la evaluación de la implementación del programa y con el objetivo de analizar la información subjetiva aportada por el alumnado que participaron en la aplicación del programa de educación emocional “Dulcinea”, hemos procedido a realizar un análisis de los estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario de los alumnos. En este apartado se describen los resultados obtenidos con este análisis del **cuestionario de evaluación del programa administrado al alumnado**, al final de cada una de las sesiones.

En relación al primer ítem del cuestionario que hace referencia a la valoración global de la sesión y, por tanto, de la satisfacción general con las sesiones del programa

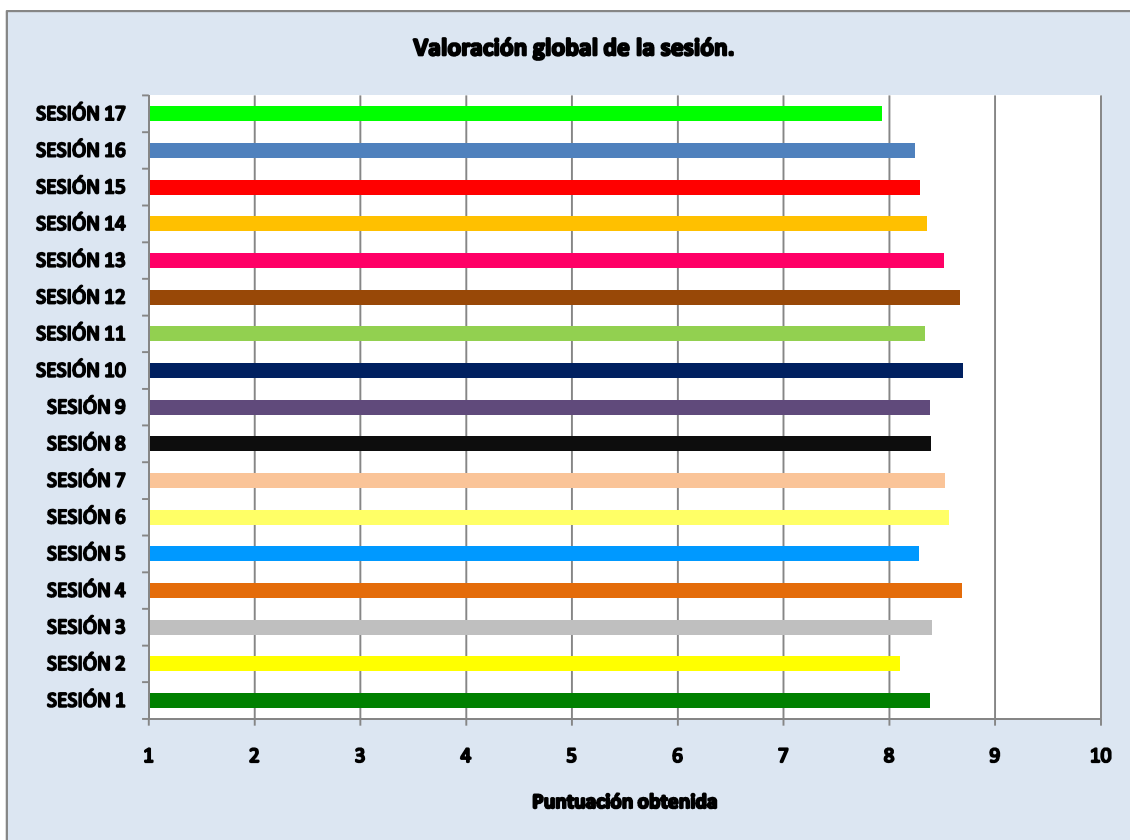
⁶¹ Para facilitar la comprensión de este apartado se deben consultar la estructura de las sesiones expuestas en el capítulo 4.

del alumnado, como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 7.93 y 8.69, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **8.42** (véase tabla 5.10). Estos resultados indican una puntuación global muy alta en relación a la valoración global de las sesiones que componen el programa. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada son las sesiones 4 y 10, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 17 (tal y como se observa en la figura 5.10). Además la moda indica que en más del 76.47% de las sesiones, la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este primer ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10). Lo cual apoya la hipótesis **H9.2**.

Tabla 5.10. Estadísticos descriptivos del ítem 1 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.

	ITEM 1. Valoración global de la sesión					
SESIONES	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	244	8.38	1.50	9	10	1
SESIÓN 2	236	8.10	1.57	10	10	5
SESIÓN 3	228	8.40	1.41	10	10	5
SESIÓN 4	233	8.69	1.37	10	10	5
SESIÓN 5	230	8.28	1.67	10	10	1
SESIÓN 6	229	8.56	1.48	10	10	4
SESIÓN 7	226	8.53	1.73	10	10	1
SESIÓN 8	222	8.39	1.62	10	10	1
SESIÓN 9	220	8.38	1.22	9	10	5
SESIÓN 10	225	8.69	1.55	10	10	1
SESIÓN 11	180	8.33	1.61	10	10	3
SESIÓN 12	158	8.67	1.74	10	10	1
SESIÓN 13	133	8.51	1.43	9	10	4
SESIÓN 14	132	8.35	1.75	10	10	3
SESIÓN 15	66	8.29	1.81	10	10	1
SESIÓN 16	29	8.24	1.80	10	10	3
SESIÓN 17	28	7.93	1.94	9	10	1

Figura 5.10. Representación gráfica de los resultados en el ítem 1: valoración global de la sesión.

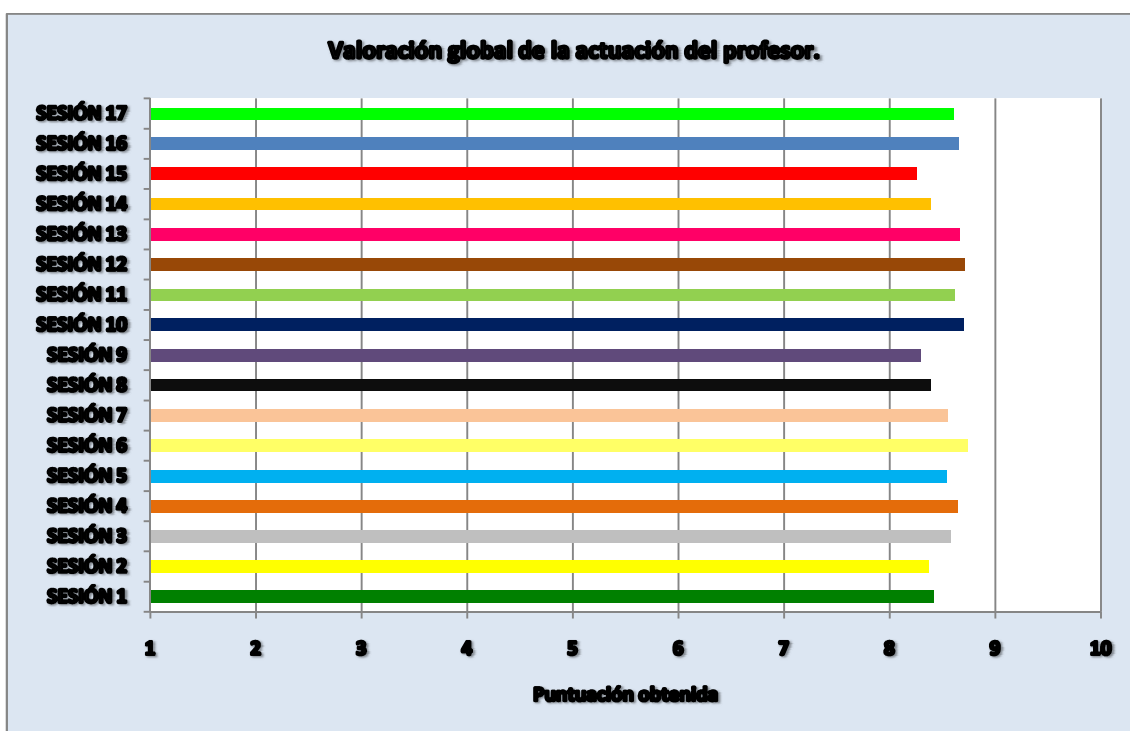


Con respecto al segundo ítem del cuestionario, hace referencia a la valoración global de la actuación del profesor-tutor en el desarrollo de la sesión, como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 8.26 y 8.74, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **8.54** (véase tabla 5.11). Estos resultados indican una puntuación global muy alta en relación a la valoración global de la actuación del profesor en cada una de las sesiones del programa. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 6, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 15 (tal y como se observa en la figura 5.11). Además la moda indica que en más del 94.12% de las sesiones, la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este segundo ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10). Lo cual apoya la hipótesis **H1.3**.

Tabla 5.11. Estadísticos descriptivos del ítem 2 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.

SESIONES	ITEM 2. Valoración global de la actuación del profesor					
	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	244	8.42	1.42	10	10	5
SESIÓN 2	236	8.37	1.56	10	10	1
SESIÓN 3	228	8.58	1.36	10	10	5
SESIÓN 4	233	8.64	1.43	10	10	1
SESIÓN 5	230	8.54	1.42	10	10	5
SESIÓN 6	229	8.74	1.41	10	10	1
SESIÓN 7	226	8.55	1.48	10	10	1
SESIÓN 8	222	8.39	1.51	10	10	1
SESIÓN 9	220	8.29	1.44	9	10	1
SESIÓN 10	225	8.7	1.53	10	10	4
SESIÓN 11	180	8.62	1.48	10	10	1
SESIÓN 12	158	8.71	1.61	10	10	1
SESIÓN 13	133	8.66	1.42	10	10	4
SESIÓN 14	132	8.39	1.87	10	10	1
SESIÓN 15	66	8.26	1.86	10	10	3
SESIÓN 16	29	8.65	2.02	10	10	1
SESIÓN 17	28	8.61	1.49	10	10	5

Figura 5.11. Representación gráfica de los resultados en el ítem 2: valoración global de la actuación del profesor.

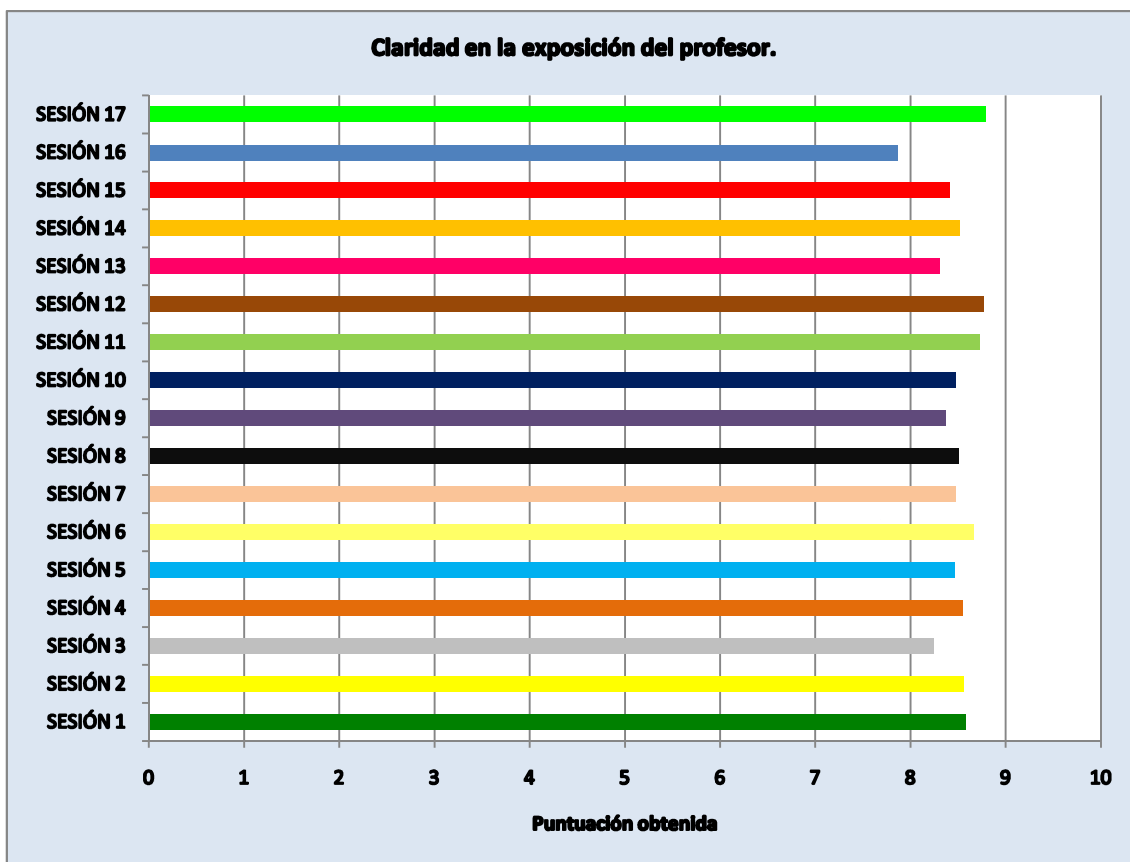


El tercer ítem del cuestionario sigue haciendo referencia a la actuación del profesor-tutor en el desarrollo de la sesión, concretamente a la claridad en la exposición de los contenidos de la sesión. Como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 7.86 y 8.78, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **8.48** (véase tabla 5.12). Estos resultados indican una puntuación global muy alta en relación a la valoración global de la actuación del profesor en cada una de las sesiones del programa, concretamente en la claridad durante la exposición. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 17, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 16 (tal y como se observa en la figura 5.12). Además la moda indica que en más del 82.35 % de las sesiones la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este tercer ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10). Lo cual apoya la hipótesis **H1.3**.

Tabla 5.12. Estadísticos descriptivos del ítem 3 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.

	ITEM 3. Claridad en la exposición del profesor					
SESIONES	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	244	8.58	1.30	9	10	1
SESIÓN 2	236	8.56	1.46	10	10	1
SESIÓN 3	228	8.24	1.47	9	10	5
SESIÓN 4	233	8.54	1.52	10	10	1
SESIÓN 5	230	8.46	1.64	10	10	1
SESIÓN 6	229	8.66	1.42	10	10	1
SESIÓN 7	226	8.47	1.44	10	10	1
SESIÓN 8	222	8.51	1.37	10	10	7
SESIÓN 9	220	8.37	1.40	10	10	5
SESIÓN 10	225	8.47	1.67	10	10	1
SESIÓN 11	180	8.72	1.29	10	10	5
SESIÓN 12	158	8.77	1.61	10	10	1
SESIÓN 13	133	8.31	1.71	10	10	1
SESIÓN 14	132	8.52	1.93	10	10	1
SESIÓN 15	66	8.41	2.08	10	10	1
SESIÓN 16	29	7.86	1.5	7	10	3
SESIÓN 17	28	8.78	1.10	10	10	7

Figura 5.12. Representación gráfica de los resultados en el ítem 3: claridad en la exposición del profesor

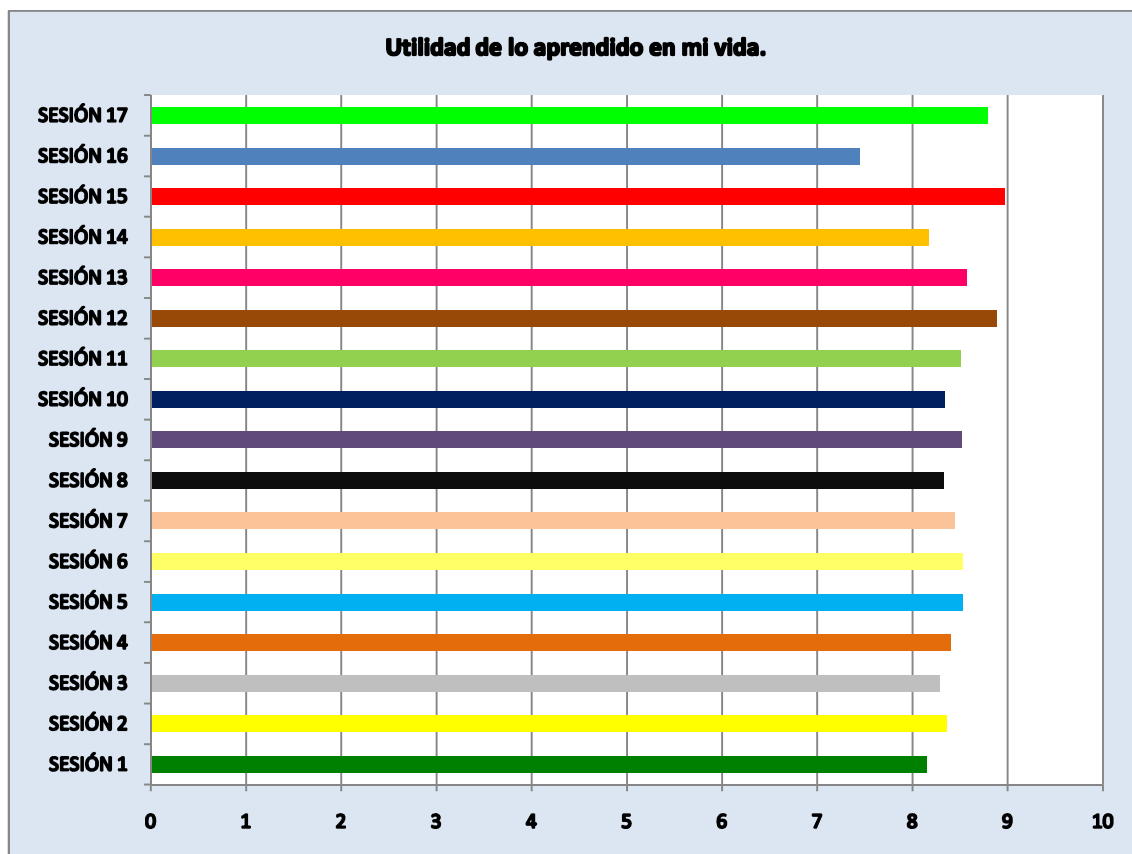


El cuarto de los ítems del cuestionario hace referencia a la percepción de eficacia subjetiva de los contenidos tratados en la sesión, en la vida diaria del propio alumnado. Como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 7.45 y 8.97, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **8.42** (véase tabla 5.13). Estos resultados indican una puntuación muy alta en relación a la percepción por parte del alumnado de la utilidad y generalización de los aspectos tratados en cada una de las sesiones del programa. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 15, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 16 (tal y como se observa en la figura 5.13). Además la moda indica que en más del 76.47 % de las sesiones la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este cuarto ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10). Lo cual apoya la hipótesis **H9.1**.

Tabla 5.13. Estadísticos descriptivos del ítem 4 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.

	ITEM 4. Utilidad de lo aprendido en mi vida.					
SESIONES	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	244	8.14	1.55	8	10	1
SESIÓN 2	236	8.36	1.52	10	10	3
SESIÓN 3	228	8.28	1.48	9	10	4
SESIÓN 4	233	8.40	1.56	10	10	1
SESIÓN 5	230	8.53	1.58	10	10	4
SESIÓN 6	229	8.53	1.62	10	10	1
SESIÓN 7	226	8.44	1.50	10	10	1
SESIÓN 8	222	8.33	1.31	10	10	1
SESIÓN 9	220	8.52	1.32	9	10	5
SESIÓN 10	225	8.33	1.76	10	10	1
SESIÓN 11	180	8.50	1.58	10	10	3
SESIÓN 12	158	8.88	1.33	10	10	3
SESIÓN 13	133	8.57	1.58	10	10	1
SESIÓN 14	132	8.17	1.80	10	10	3
SESIÓN 15	66	8.97	1.54	10	10	1
SESIÓN 16	29	7.45	1.57	7	10	4
SESIÓN 17	28	8.78	1.77	10	10	4

Figura 5.13. Representación gráfica de los resultados en el ítem 4: utilidad de lo aprendido en mi vida.

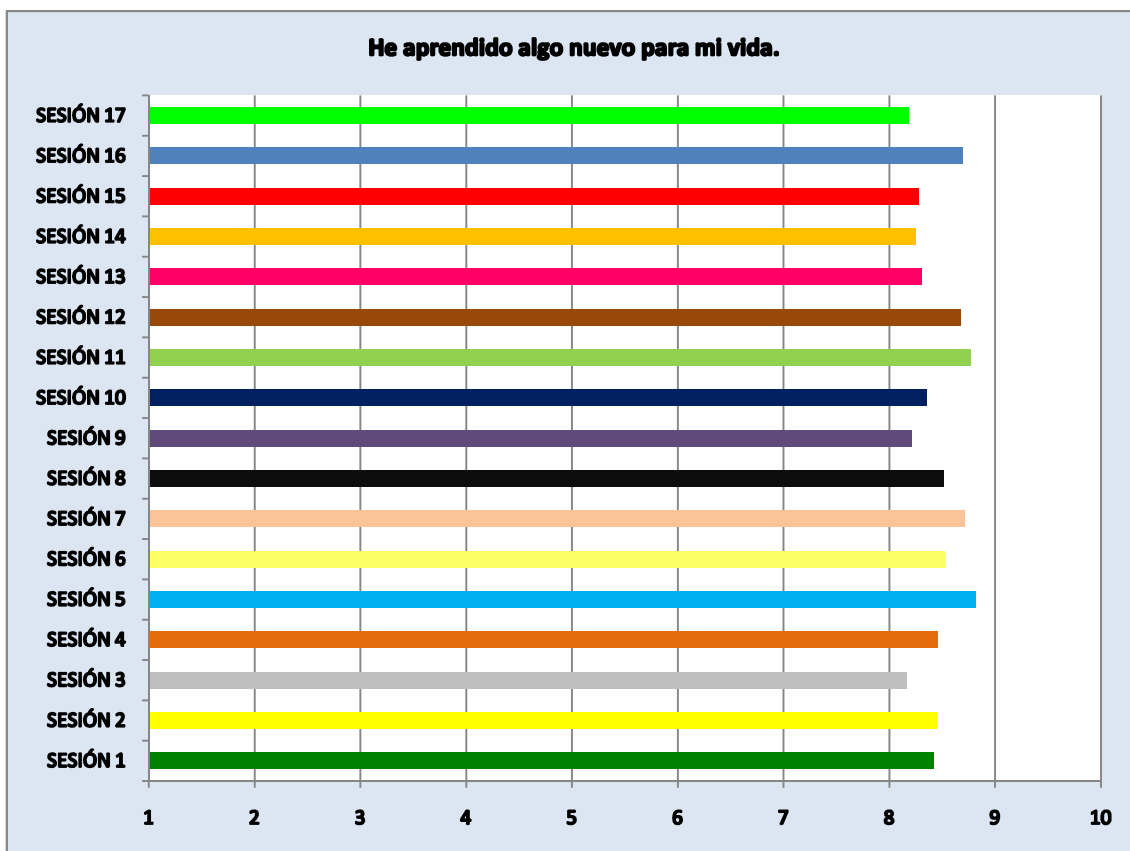


En relación al ítem 5 del cuestionario hace referencia a si los alumnos opinan si han aprendido algo nuevo para su vida. Como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 8.17 y 8.82, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **8.45** (véase tabla 5.14). Estos resultados indican una puntuación muy alta en relación a la percepción por parte del alumnado de la utilidad y novedad de los aspectos tratados en cada una de las sesiones del programa. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 5, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 3 (tal y como se observa en la figura 5.14). Además la moda indica que en más del 94.12 % de las sesiones la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este quinto ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10). Lo cual apoya la hipótesis **H9.1**.

Tabla 5.14. Estadísticos descriptivos del ítem 5 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.

	ITEM 5. He aprendido algo nuevo para mi vida.					
SESIONES	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	244	8.42	1.44	9	10	1
SESIÓN 2	236	8.44	1.47	10	10	1
SESIÓN 3	228	8.17	1.61	10	10	3
SESIÓN 4	233	8.45	1.69	10	10	1
SESIÓN 5	230	8.82	1.22	10	10	5
SESIÓN 6	229	8.52	1.46	10	10	1
SESIÓN 7	226	8.71	1.36	10	10	1
SESIÓN 8	222	8.51	1.28	10	10	1
SESIÓN 9	220	8.21	1.50	10	10	1
SESIÓN 10	225	8.35	1.66	10	10	1
SESIÓN 11	180	8.77	1.56	10	10	1
SESIÓN 12	158	8.68	1.40	10	10	1
SESIÓN 13	133	8.31	1.63	10	10	3
SESIÓN 14	132	8.25	2.11	10	10	1
SESIÓN 15	66	8.27	1.51	10	10	3
SESIÓN 16	29	8.69	1.77	10	10	4
SESIÓN 17	28	8.18	1.94	10	10	3

Figura 5.14. Representación gráfica de los resultados en el ítem 5: he aprendido algo nuevo para mi vida.

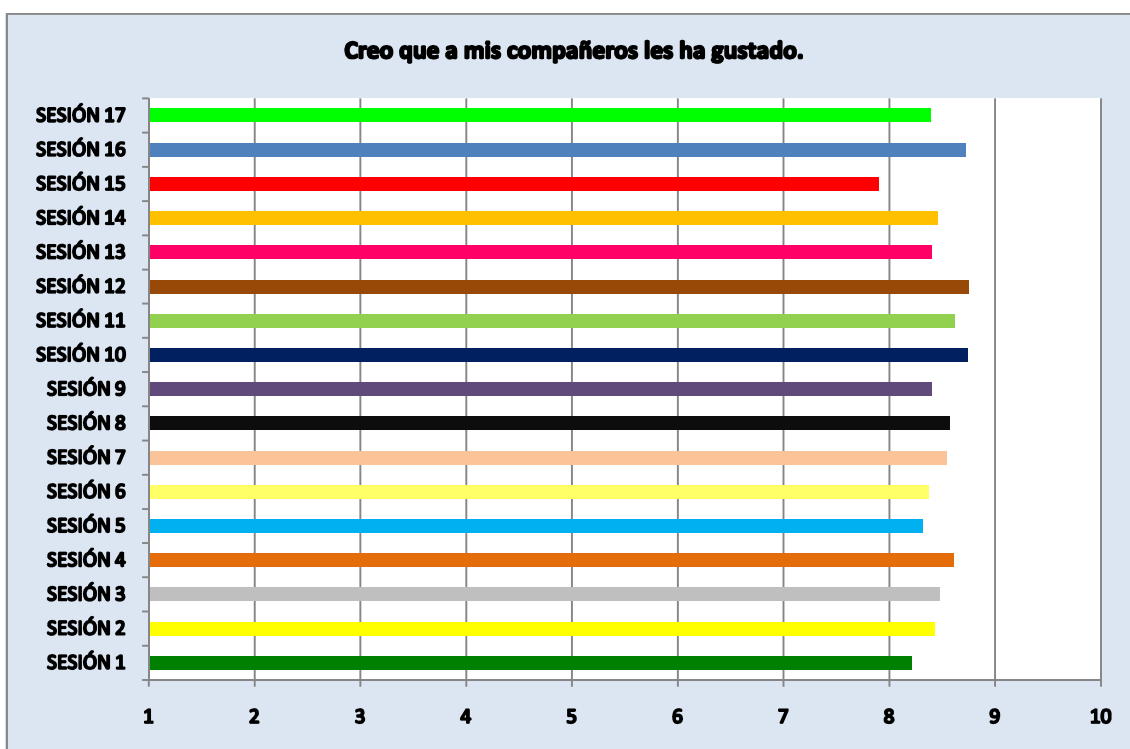


Con respecto al ítem 6 del cuestionario hace referencia al grado de placer, en relación a los compañeros, en el desarrollo de la sesión. Como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 7.89 y 8.75, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **8.46** (véase tabla 5.15). Estos resultados indican una puntuación muy alta en relación a la percepción por parte del alumnado del grado de placer de los compañeros en cada una de las sesiones del programa. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 2, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 12 (tal y como se observa en la figura 5.15). Además la moda indica que en más del 100 % de las sesiones la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este sexto ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10). Lo cual apoya la hipótesis **H9.2**.

Tabla 5.15. Estadísticos descriptivos del ítem 6 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del alumnado.

SESIONES	ITEM 6. Creo que ha gustado a mis compañeros					
	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	244	8.21	1.56	10	10	1
SESIÓN 2	236	8.43	1.48	10	10	3
SESIÓN 3	228	8.48	1.51	10	10	1
SESIÓN 4	233	8.60	1.52	10	10	1
SESIÓN 5	230	8.32	1.59	10	10	1
SESIÓN 6	229	8.37	1.76	10	10	1
SESIÓN 7	226	8.54	1.51	10	10	1
SESIÓN 8	222	8.57	1.29	10	10	7
SESIÓN 9	220	8.39	1.45	10	10	5
SESIÓN 10	225	8.74	1.46	10	10	4
SESIÓN 11	180	8.62	1.51	10	10	1
SESIÓN 12	158	8.75	1.32	10	10	3
SESIÓN 13	133	8.40	1.78	10	10	1
SESIÓN 14	131	8.46	2.02	10	10	1
SESIÓN 15	66	7.89	1.80	10	10	1
SESIÓN 16	29	8.72	1.58	10	10	3
SESIÓN 17	28	8.39	2.11	10	10	1

Figura 5.15. Representación gráfica de los resultados en el ítem 6: creo que ha gustado a mis compañeros

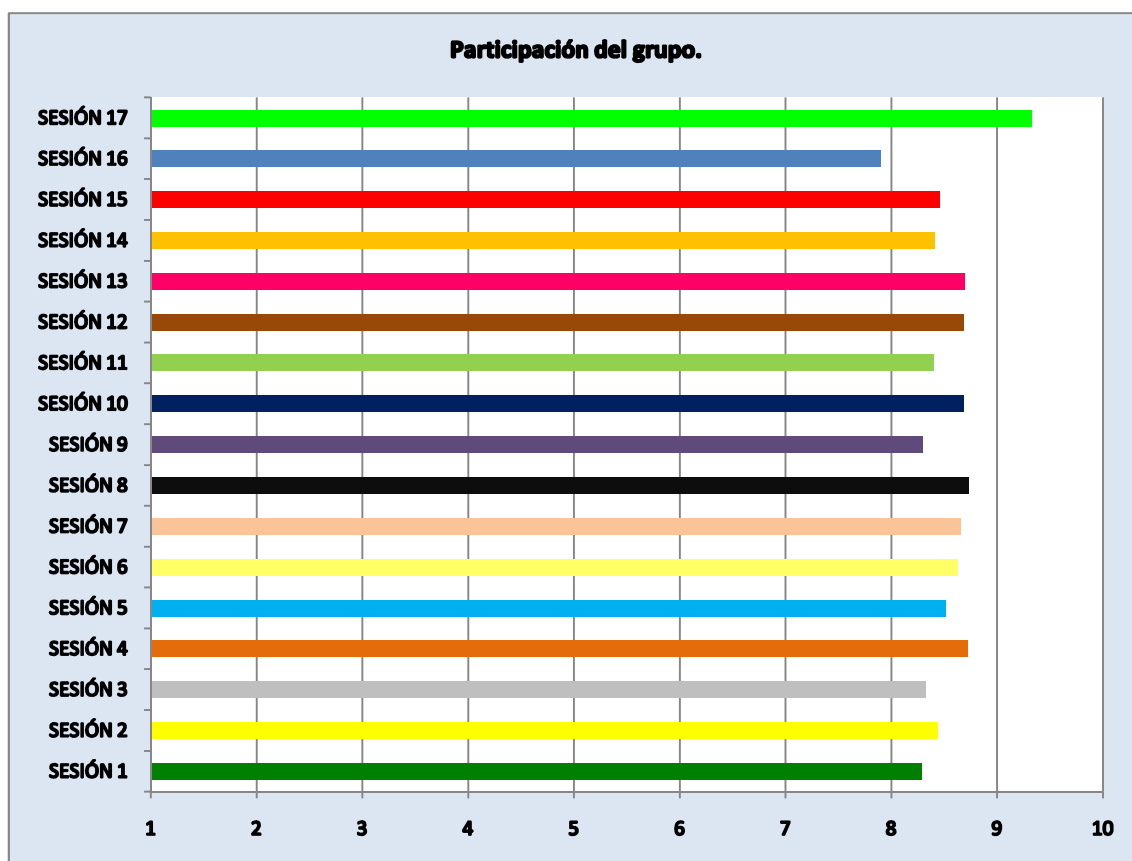


El último de los ítems del cuestionario hace referencia a la participación del grupo-clase en la sesión. Como podemos observar las puntuaciones medias de las sesiones oscilan entre 7.90 y 9.32, siendo la **puntuación media** de todas las sesiones de **8.53** (véase tabla 5.16). Estos resultados indican una puntuación muy alta en relación a la percepción por parte del alumnado de la participación del grupo en cada una de las sesiones del programa. Cabe destacar que la sesión con una puntuación media más elevada es la sesión 17, y que la sesión con una puntuación media más baja es la sesión 16 (tal y como se observa en la figura 5.16). Además la moda indica que en más del 35.29 % de las sesiones la valoración es máxima. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este último ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (3-10). Lo cual apoya la hipótesis **H9.2**.

Tabla 5.16. Estadísticos descriptivos del ítem 7 del cuestionario de evaluación de las sesiones por parte del profesorado.

	ITEM 7: La participación del grupo					
SESIONES	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
SESIÓN 1	244	8.29	1.50	9	10	1
SESIÓN 2	236	8.44	1.48	10	10	1
SESIÓN 3	228	8.32	1.63	10	10	1
SESIÓN 4	233	8.72	1.56	10	10	1
SESIÓN 5	230	8.51	1.54	10	10	1
SESIÓN 6	229	8.63	1.41	10	10	1
SESIÓN 7	226	8.65	1.50	10	10	1
SESIÓN 8	222	8.73	1.32	10	10	1
SESIÓN 9	220	8.3	1.59	10	10	1
SESIÓN 10	225	8.68	1.43	10	10	4
SESIÓN 11	180	8.4	1.60	10	10	3
SESIÓN 12	158	8.68	1.54	10	10	1
SESIÓN 13	133	8.69	1.79	10	10	1
SESIÓN 14	131	8.40	1.77	10	10	3
SESIÓN 15	66	8.45	1.84	10	10	1
SESIÓN 16	29	7.90	1.78	10	10	3
SESIÓN 17	28	9.32	1.06	10	10	6

Figura 5.16. Representación gráfica de los resultados en el ítem 7: La participación del grupo



A modo de conclusión, podemos sintetizar los resultados expuestos anteriormente de la siguiente forma (véase tabla 5.17):

- Las diferencias en las puntuaciones medias del profesorado y del alumnado en cada una de las sesiones es muy baja, aspecto que puede indicar un grado de acuerdo muy elevado en la valoración de cada una de las sesiones del programa.
- El grado de satisfacción con la aplicación del programa, tanto en el alumnado como en el profesorado es muy alto, estando siempre por encima de 8 puntos en todas las sesiones.
- Las puntuaciones aportadas por el profesorado son siempre ligeramente superiores a las aportadas por el alumnado (exceptuando el ítem 3: que hace referencia a la claridad en la exposición y el ítem 4: que hace referencia a la percepción de eficacia subjetiva).

Tabla 5.17. Estadísticos descriptivos del cuestionario dirigido al profesorado y al alumnado.

Nº ítem	Puntuaciones medias		Sesión mejor valorada		Sesión peor valorada	
	Profesorado	Alumnado	Profesorado	Alumnado	Profesorado	Alumnado
1	8.75	8.42	4 ^a	4 ^a y 10 ^a	15 ^a	17 ^a
2	9	8.54	11 ^a	6 ^a	16 ^a	15 ^a
3	8.25	8.48	3 ^a	17 ^a	15 ^a	16 ^a
4	8.33	8.42	2 ^a	15 ^a	1 ^a	16 ^a
5	9	8.45	12 ^a	5 ^a	13 ^a	3 ^a
6	8.67	8.46	2 ^a	2 ^a	3 ^a	12 ^a
7	9	8.53	7 ^a	17 ^a	4	16 ^a

Nota: Ítem 1. Valoración global de la sesión; Ítem 2. Valoración global actuación del profesor; Ítem 3. Claridad en la exposición; Ítem 4. Grado de utilidad; Ítem 5. Grado de aprendizaje; Ítem 6. Grado de placer; Ítem 7. Grado de participación.

5.3. Evaluación final (de los resultados de la aplicación del programa).

5.3.1. Escala de estimación de indicadores para evaluar programas de educación socioemocional. Subescala de estimación de la evaluación final.

A continuación se exponen los resultados obtenidos al analizar los resultados de Escala de estimación de indicadores para evaluar programas de educación socioemocional (Subescala de Estimación de la evaluación final) cumplimentados el profesorado participante en el desarrollo del programa. Estos cuestionarios fueron realizados al finalizar el programa de educación emocional “Dulcinea”. En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos de la valoración final del programa, así como sus representaciones gráficas. Posteriormente se presenta el índice de evaluación final del programa.

Para llevar a cabo esta evaluación final, de los resultados de la aplicación del programa, hemos utilizado la Escala de Estimación de Indicadores para Evaluar Programas de Educación Socioemocional (Pérez González, 2008), concretamente la subescala de Estimación de la evaluación final (véase tabla 5.18).

Para una representación gráfica de los resultados véase la figura 5.17.

En cuanto a la **medida** que incluye los ítems número 19 y 20. El ítem 19 se refiere a si *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*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto y muy alto*. El ítem 20 se refiere a si *los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y fiabilidad* el grado de cumplimiento informado por los profesores es *alto*. Siendo el ítem que obtiene una media más alta. Estos resultados se configuran como un apoyo parcial más a las hipótesis **H1.1, H1.2, H1.3, H1.4 y H1.5**.

En cuanto a los **resultados** que incluye los ítems número 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29. El ítem 21 se refiere a si *los sujetos asignados a los grupos experimental y control tienen características (personales y contextuales) semejantes*. **El grado de**

cumplimiento informado por los profesores se encuentra entre *alto* y *muy alto*. Siendo el ítem que obtiene una media más alta, junto a la puntuación del ítem 20 indicando, en este sentido una óptima validez interna del diseño de investigación evaluativa. Este resultado supone un apoyo a las hipótesis **H3.1, H3.2, H3.3, H3.4, H3.5, H3.6, H3.7, H3.8, H3.9, H3.10, H3.11, H3.12, H3.13, H3.14, H3.15, H3.16, H3.17, H3.18, H3.19 y H3.20**. El ítem 22 se refiere a si *existe una ganancia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental (destinatarios del programa) en las medidas pretest y postest*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** es *alto*. Este ítem hace referencia a la eficacia como ganancia, es decir, teniendo la situación de partida como referencia. Este resultado supone un débil apoyo a las hipótesis **H4.1, H4.2, H4.3, H4.4, H4.5, H4.6, H4.7, H4.8, H4.9, H4.10, H4.11, H4.12, H4.13, H4.14, H4.15, H4.16, H4.17, H4.18 y H4.19**. El ítem 23 se refiere a si *existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones postests obtenidas por los sujetos del grupo experimental y las puntuaciones postests obtenidas por los sujetos del grupo control, a favor del primer grupo*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. Siendo el ítem que obtiene una media más baja. Este ítem hace referencia a la eficacia intervención-control, es decir, la aplicación del programa como referencia. Este resultado supone un apoyo a las hipótesis **H5.1, H5.2, H5.3, H5.4, H5.5, H5.6, H5.7, H5.8, H5.9, H5.10, H5.11, H5.12, H5.13, H5.14, H5.15, H5.16, H5.17, H5.18 y H5.19**. El ítem 24 se refiere a si *se han vuelto a constatar las ganancias logradas del programa, una vez transcurridos, al menos, seis meses tras la aplicación del mismo*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. Este ítem hace referencia a la eficacia diferida o a medio plazo, es decir, a la perdurabilidad de las ganancias. Este resultado supone un débil apoyo a las hipótesis **H6.1, H6.2, H6.3, H6.4, H6.5, y H6.6**. El ítem 25 se refiere a si *independientemente de lo que indican los instrumentos de medida el programa parece haber mejorado la IE o las CSE de los alumnos*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. Este ítem hace referencia a la eficacia subjetiva. Lo cual apoya la hipótesis **H9.1**. El ítem 26 se refiere a si *los destinatarios, agentes y personal implicado en el programa ha mostrado una satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa*. **El grado de cumplimiento informado por los profesores** se encuentra entre *alto* y *muy alto*. Este ítem se refiere a la validez social del programa. Lo cual apoya la hipótesis **H9.1**. El ítem 27 se refiere a si *los*

recursos (humanos, materiales, organizativos y espacio-temporales) que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos. El grado de cumplimiento informado por los profesores se encuentra entre alto y muy alto. Este ítem se refiere a la eficiencia del programa. El ítem 28 se refiere a si *se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente el grado de cumplimiento informado por los profesores se encuentra entre alto y muy alto.* Este ítem se refiere a la efectividad colateral del programa. El ítem 29 se refiere a si *existen indicios del impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro y/o del contexto. El grado de cumplimiento informado por los profesores se encuentra entre alto y muy alto.* Este ítem se refiere al impacto social del programa. Lo cual apoya la hipótesis **H9.5**.

En definitiva el índice de evaluación final⁶²:

$$(e_3) = (\text{puntuación total}/44) \times 100 = 93.43.$$

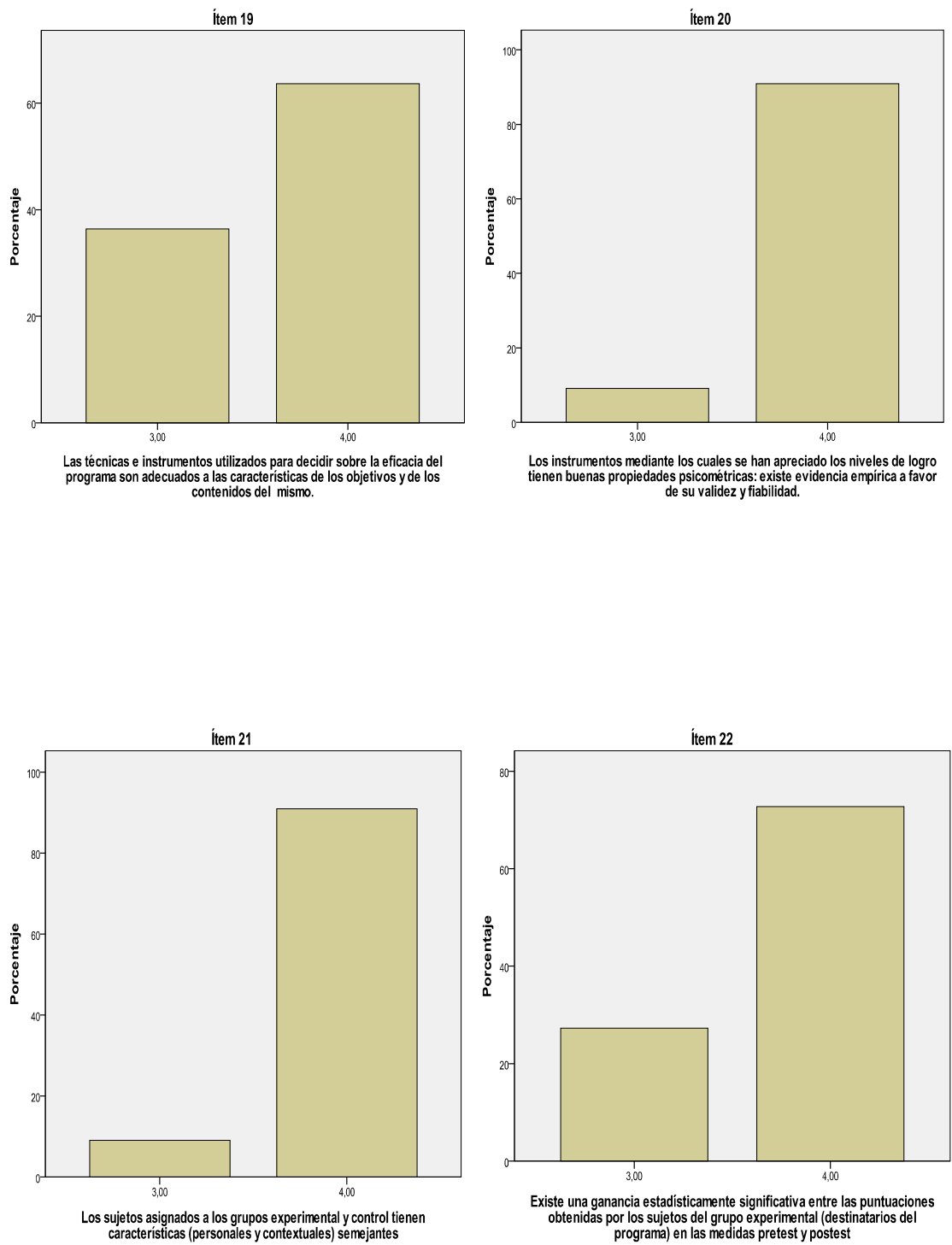
Siendo el índice más elevado en comparación índice de evaluación inicial y con el índice de evaluación procesual

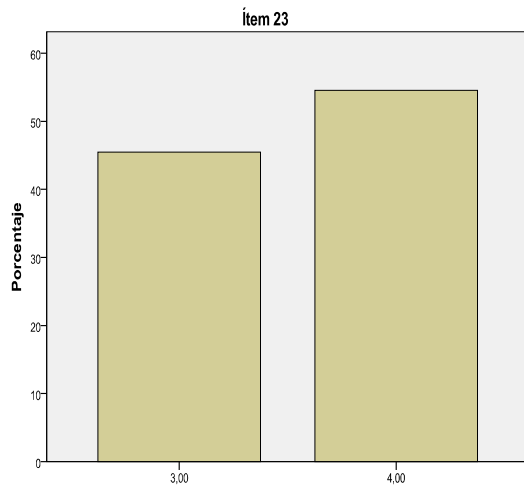
Tabla 5.18. Estadísticos descriptivos de la evaluación final mediante la EEIPESE.

Profesores (n=10)					
	Media	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Ítem 19	3.64	4.00	.50	3.00	4.00
Ítem 20	3.91	4.00	.30	3.00	4.00
Ítem 21	3.91	4.00	.30	3.00	4.00
Ítem 22	3.73	4.00	.47	3.00	4.00
Ítem 23	3.54	4.00	.52	3.00	4.00
Ítem 24	3.73	4.00	.47	3.00	4.00
Ítem 25	3.64	4.00	.50	3.00	4.00
Ítem 26	3.73	4.00	.47	3.00	4.00
Ítem 27	3.73	4.00	.47	3.00	4.00
Ítem 28	3.82	4.00	.41	3.00	4.00
Ítem 29	3.73	4.00	.47	3.00	4.00
a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.					

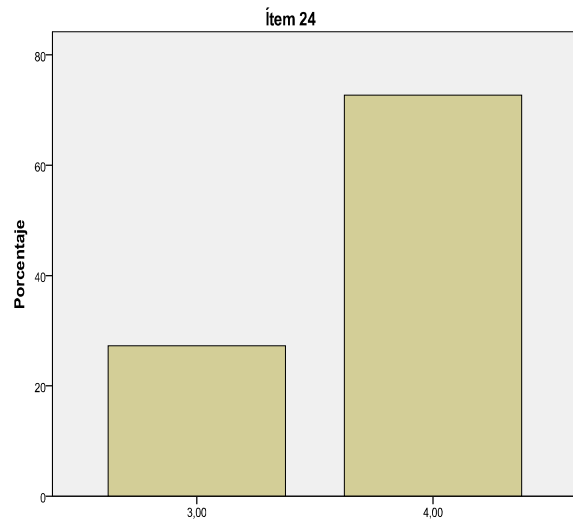
⁶² Siguiendo las indicaciones del autor Pérez-González, 2008.

Figura 5.17. Diagrama de barras correspondiente a la evaluación final mediante la EEIPESE.

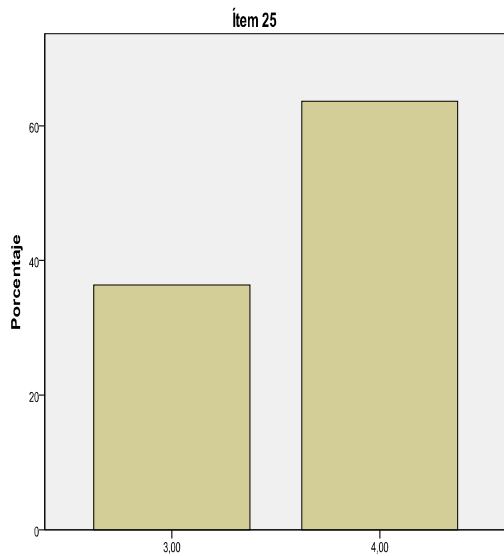




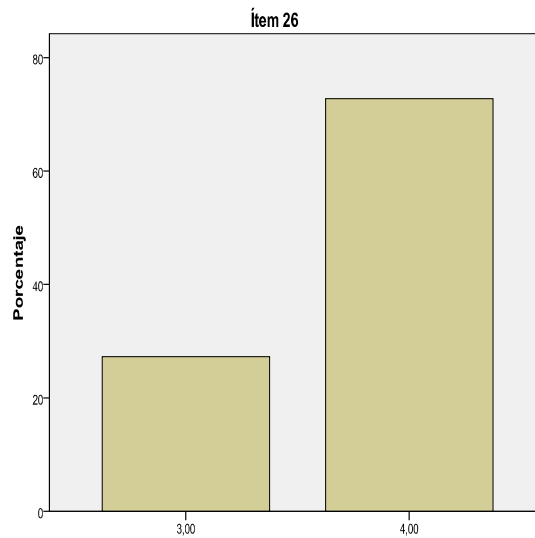
Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones postests obtenidas por los sujetos del grupo experimental y las puntuaciones postests obtenidas por los sujetos del grupo control, a favor del primer grupo.



Se han vuelto a constatar las ganancias logradas del programa, una vez transcurridos, al menos, seis meses tras la aplicación del mismo.

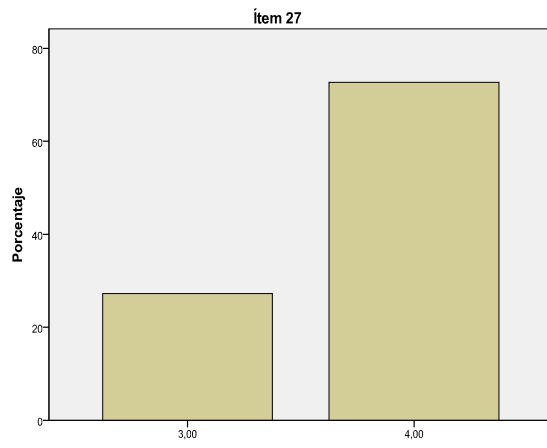


Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida el programa parece haber mejorado la IE o las CSE de los alumnos.

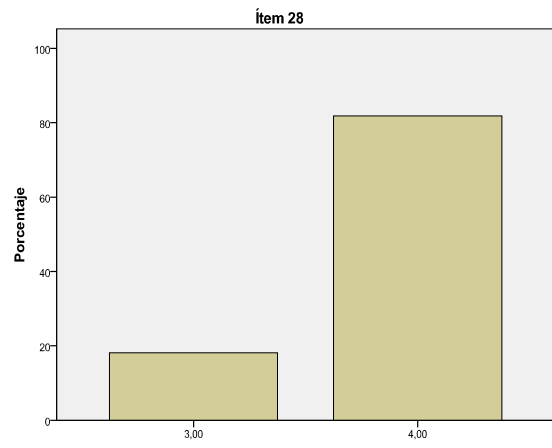


Los destinatarios, agentes y personal implicado en el programa ha mostrado una satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa.

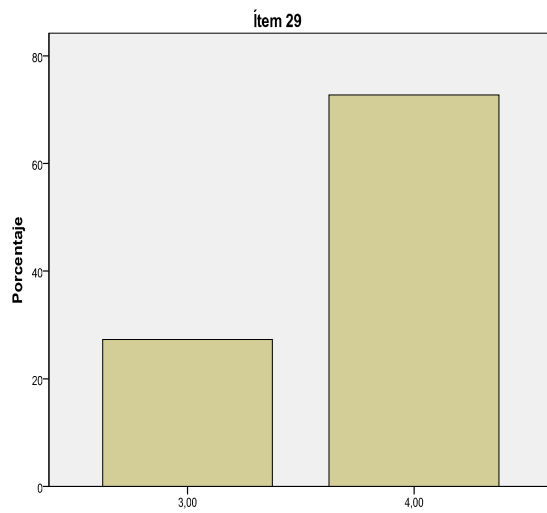
Continuación figura 5.17.



Los recursos (humanos, materiales, organizativos y espacio-temporales) que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos.



Se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente.



Existen indicios del impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro y/o del contexto.

Continuación figura 5.17.

5.3.2. Cuestionario de evaluación global del programa del profesorado.

A continuación se exponen los resultados obtenidos al analizar los cuestionarios de evaluación global del programa cumplimentados por el profesorado participante en el desarrollo del programa. Estos cuestionarios fueron realizados al finalizar el programa de educación emocional “Dulcinea”. En primer lugar, se presentan las estadísticas descriptivas de la valoración global del programa y de la predisposición a repetir la experiencia del desarrollo programa, así como sus representaciones gráficas. Posteriormente, se muestran las respuestas cualitativas literales que dieron los profesores a las cuatro preguntas de tipo cualitativo del cuestionario de evaluación del programa.

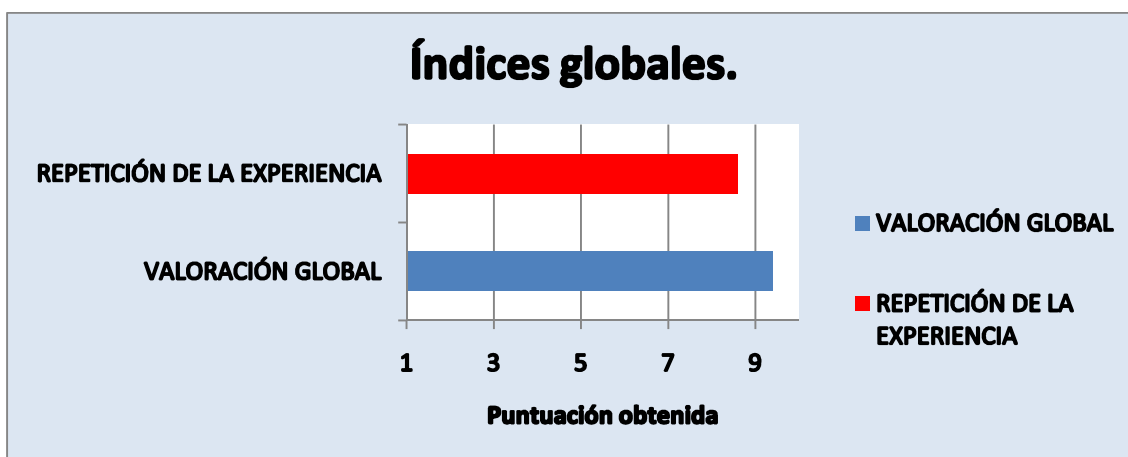
Los resultados obtenidos en este **cuestionario de evaluación global y final por parte del profesorado** describen un alto grado de satisfacción con cada uno de los elementos definidos en el instrumento (véase tabla 5.19). Concretamente, los ítems de corte cuantitativo hacen referencia, en primer lugar, a la valoración global del desarrollo del programa y, en segundo lugar, a la predisposición a repetir la experiencia en el diseño, desarrollo y evaluación del programa.

En este sentido, la valoración global del programa obtiene una puntuación media de 9.4, siendo la moda la puntuación máxima, es decir, 10.00. La puntuación aportada por el profesorado nunca se encuentra por debajo de 8 puntos, tal y como indica, el análisis de los valores mínimo y máximo. Tales resultados apoyan las hipótesis **H1.3**, **H1.5**, **H2.2**, y **H9.2**. Por otro lado, la predisposición a repetir la experiencia en el diseño, desarrollo y evaluación del programa obtiene una puntuación media de 8.6, siendo la moda la puntuación máxima, es decir, 10.00. La puntuación aportada por el profesorado nunca se encuentra por debajo de 6 puntos, tal y como indica, el análisis de los valores mínimo y máximo. Los resultados de una manera gráfica se encuentran representados en la figura 5.18. Tales resultados apoyan principalmente la hipótesis **H9.2**

Tabla 5.19. Estadísticos descriptivos del cuestionario de evaluación final del profesorado.

	EVALUACIÓN FINAL PROFESORADO					
	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
GLOBAL	10	9.4	0.70	10	10	8
REPETICIÓN	10	8.6	1.35	10	10	6

Figura. 5.18. Representación gráfica de los resultados del cuestionario de evaluación final del profesorado.



Asimismo el cuestionario de evaluación global del programa integra cuatro cuestiones de **corte cualitativo**, que consideramos que, además de responder a nuestro principio de complementariedad metodológica, puede añadir información a la evaluación del programa.

La primera de las cuestiones abiertas del cuestionario de evaluación global del programa preguntaba sobre el perfil del alumnado que más se habrá beneficiado de la experiencia. Las respuestas del profesorado se exponen a continuación ordenadas en función del grupo-aula de cada uno de los profesores-tutores (cuadro 5.1). Analizando las diferentes respuestas podemos destacar que **los docentes** observan que el alumnado al que más ha beneficiado el programa presenta dos características fundamentales:

- Alumnos que tienen dificultades de integración en el grupo aula.
- Alumnos con posibles desajustes emocionales y personales.

Cuadro 5.1. Tipología del alumnado que más se ha beneficiado de la experiencia. Según el profesorado.

Cuestión 1: ¿A qué tipo de alumnos/as ha beneficiado más esta experiencia?	
Curso	Respuestas
1º ESO	<i>Creo que alumnos que no eran demasiados conflictivos pero se encontraban en el aula sin demasiados amigos, con algunos complejos y que debido a las actividades se han dado más a conocer y los demás han aprendido a apreciarlos, se han integrado más en el grupo.</i>
	<i>A los más tímidos.</i>
	<i>En mi opinión, a los alumnos que presentan dificultades de integración en el grupo.</i>
2º ESO	<i>A los alumnos con más problemas, ya sea de autoestima o de relación con el resto del grupo.</i>
	<i>A los que habitualmente procuran mejorar en valores.</i>
3º ESO	<i>A todos. A los chicos porque son más impulsivos y agresivos y las chicas porque expresan más sus emociones.</i>
	<i>A los alumnos menos asertivos.</i>
4º ESO	<i>A los alumnos con ganas de conocerse más a sí mismos y ganas de aprender sobre la competencia emocional; alumnos en general más tímidos o inseguros.</i>
	<i>A los alumnos con más dificultades en controlarse y menos autoestima.</i>
1º BACHILLERATO	<i>A los alumnos con dificultades de relación interpersonal, y especialmente a los que tienen problemas en su autorregulación de las emociones.</i>
2º BACHILLERATO	<i>A los alumnos que muestran más niveles de ansiedad y estrés.</i>

Nota: Las respuestas del profesorado se muestran de manera literal.

La segunda de las cuestiones abiertas del cuestionario de evaluación global del programa preguntaba sobre el grado de influencia en el estilo docente que ha tenido el desarrollo del programa. Las respuestas del **profesorado** se exponen a continuación ordenadas en función del grupo-aula de cada uno de los profesores-tutores (cuadro 5.2). En general, se observa una variedad en las respuestas ofrecidas por el profesorado. Aunque podemos destacar que en la mayoría de las respuestas se destaca la importancia del *mundo emocional* en la tarea docente.

Cuadro 5.2. Opinión del profesorado sobre la influencia en el estilo docente de la experiencia.

Cuestión 2: ¿Te ha influido el desarrollo de esta experiencia en tu estilo docente? ¿Por qué?	
Curso	Respuestas
1º ESO	<i>Sí, porque he conocido mejor a mis alumnos, sus sentimientos y sus pensamientos.</i>
	<i>No.</i>
	<i>No demasiado. Llevo muchos años trabajando en educación no formal y este tipo de experiencias me son muy familiares.</i>
2º ESO	<i>Sí. Porque me ha ofrecido variedad de opiniones para poder trabajar en valores con los alumnos.</i>
	<i>Es un estilo que llevo trabajando desde siempre, aunque con esta experiencia se ha hecho más patente que es el camino correcto.</i>
3º ESO	<i>En algunas ocasiones he intentado poner en práctica algunas de las técnicas de asertividad. Además intento mantener una actitud más positiva y optimista.</i>
	<i>Sí. Porque me ha ayudado a afrontar situaciones y pensamientos de forma positiva</i>
4º ESO	<i>Sí, un poco, ya que intento fijarme más en las reacciones de los alumnos.</i>
	<i>No.</i>

1º BACHILLERATO	<i>Sí, me he dado cuenta que los alumnos que para enseñar también es necesario atender y tener en cuenta las emociones.</i>
2º BACHILLERATO	<i>La importancia del mundo emocional en el aprendizaje, y creo que también en la enseñanza.</i>

Nota: Las respuestas del profesorado se muestran de manera literal.

La tercera de las cuestiones abiertas del cuestionario de evaluación global del programa preguntaba sobre los aspectos positivos en el desarrollo del programa. Las respuestas del profesorado se exponen a continuación ordenadas en función del grupo-aula de cada uno de los profesores-tutores (cuadro 5.3). Analizando las diferentes respuestas podemos destacar que **los docentes** observan que los aspectos positivos del programa pueden resumirse en los siguientes:

- Facilitación de las relaciones interpersonales.
- Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Mejora de los aspectos relacionados con la inteligencia intrapersonal.
- Destacan las actividades realizadas con el diario emocional.⁶³

⁶³ Véase, en este sentido, el tomo anexo.

Cuadro 5.3. Opinión del profesorado sobre los aspectos positivos del programa.

Cuestión 3: Aspectos positivos del programa	
Curso	Respuestas
1º ESO	<i>Trabaja aspectos del alumnado esenciales y que si no estuviese esta hora de tutoría no podrían tratarse. Permite que el alumno exprese partes de su vida que hace que se conozcan más entre ellos y el mejor conocimiento de unos y otros hace que se valoren más y que surjan lazos afectivos en esos trabajos en grupo. Fomenta las relaciones entre compañeros.</i>
	<i>Expresar emociones en público.</i>
	<i>Uno de los aspectos más positivos ha sido el diario emocional.</i>
2º ESO	<i>Que saca a la luz los problemas que existan con el alumnado y que son los que los bloquean e impiden que puedan avanzar en su aprendizaje.</i>
	<i>Los alumnos aprenden a conocerse un poco más. Al mismo tiempo, dejan de ser excesivamente egocentristas, considerando algo más a los demás (asertividad). “Las opiniones de uno, no sólo son, las únicas que valen”.</i>
3º ESO	<i>Todos aprendemos juntos.</i>
	<i>Mejora la calidad de las relaciones interpersonales.</i>
4º ESO	<i>Conocerse a uno mismo más a fondo, detenerse más a evaluar lo que sentimos y pensamos, afrontar los problemas de forma más positiva, saber controlar los impulsos agresivos, ser más tolerantes, etc.</i>
	<i>Los alumnos saben diferenciar las diferentes emociones y aprenden a controlarlas.</i>
1º BACHILLERATO	<i>Creo que intenta dar respuesta a un aspecto olvidado por el sistema</i>

	<i>educativo.</i>
2º BACHILLERATO	<i>El diario emocional lo hacíamos juntos y vimos muchas situaciones en las que nos dimos cuenta de cómo actuábamos y como deberíamos actuar. Nos sirvió para conocernos un poco más a nosotros mismos.</i>

Nota: Las respuestas del profesorado se muestran de manera literal.

La cuarta de las cuestiones abiertas del cuestionario de evaluación global del programa preguntaba sobre los aspectos negativos en el desarrollo del programa. Las respuestas del profesorado se exponen a continuación ordenadas en función del grupo-aula de cada uno de los profesores-tutores (cuadro 5.4). Analizando las diferentes respuestas podemos destacar que **los docentes** observan que los aspectos mejorables del programa pueden resumirse en los siguientes:

- En general, debería mejorarse la temporalización de las actividades, puesto que los profesores opinan que en algunas sesiones existe una falta de tiempo para desarrollarlas.
- En algunas sesiones, existen muchas actividades de lápiz y papel.

Cuadro 5.4. Opinión del profesorado sobre los aspectos mejorables del programa.

Cuestión 4: Aspectos mejorables del programa	
Curso	Respuestas
1º ESO	<i>Las técnicas de grupo resultan quizá monótonas. Podrían incluir algunas que recojan resultados de sus reflexiones de una manera más creativa. Los chicos se aburren a veces de escribir las preguntas, en papel y poner en común. Algunas sesiones se quedan cortas. Se necesitan más tiempo para realizarlas con 1º ESO, sobre todo si el grupo es participativo.</i>
	<i>En realidad me ha parecido una experiencia muy enriquecedora</i>
	<i>Nada.</i>
2º ESO	<i>Me hubiese gustado haber tenido más tiempo para que el grupo pudiera expresarse plenamente en algunos temas que le interesaban más. De cualquier forma es un programa muy completo.</i>
	<i>Tratar menos temas, pero con mayor profundidad.</i>
3º ESO	<i>A veces falta tiempo para entrevistas individuales con los chicos.</i>
	<i>Las sesiones más espaciadas en el tiempo. Tengo la sensación de que muchas veces estaban cansados y necesitaban cambiar.</i>
4º ESO	<i>En general nada, salvo más interés y participación por parte del alumnado.</i>
	<i>El programa quizás es demasiado largo, los alumnos al final estaban un poco cansados.</i>
1º BACHILLERATO	<i>Las primeras sesiones fueron más monótonas, hablando de las diferentes emociones. Creo que se podrían mezclar con algunas del final que eran más amenas. Puede que el simple cambio orden de las sesiones animase el programa.</i>

Nota: Las respuestas del profesorado se muestran de manera literal.

5.3.3. Cuestionario de evaluación global del programa del alumnado.

A continuación se exponen los resultados obtenidos al analizar los cuestionarios de evaluación global del programa cumplimentados por **246 alumnos pertenecientes al grupo de intervención**. Estos cuestionarios fueron realizados al finalizar el programa de educación emocional “Dulcinea”. En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos del nivel de cambio percibido subjetivamente en relación con diversos objetivos del programa (tabla 5.20), así como sus representaciones gráficas (gráfica 5.19). Posteriormente, se muestran las respuestas cualitativas literales que dieron los alumnos del grupo de intervención a las dos preguntas de tipo cualitativo del cuestionario de evaluación del programa. Finalmente, se extraen unas conclusiones de los resultados más significativos obtenidos con los datos del cuestionario.

Tal y como, hemos expuesto anteriormente, el cuestionario tiene 15 ítems de tipo cuantitativo. Consta de 2 subescalas: la primera hace referencia a la percepción sobre la mejora en varias facetas emocionales adquiridas (10 ítems) y, la segunda, se centra en la valoración global del programa (5 ítems). En la primera subescala se solicita al alumno que valore en qué medida el programa le ha ayudado a mejorar en su vida las facetas emocionales que recoge el cuestionario. A cada ítem le acompaña una escala de estimación tipo Lickert que varía de 1 (nada) hasta 10 (mucho). En la segunda subescala se solicita al alumno que valora el grado de acuerdo con las cuestiones planteadas. A cada ítem le acompaña una escala de estimación tipo Lickert que varía de 1 (Totalmente de desacuerdo) hasta 10 (Totalmente de acuerdo).

Además incluye **dos cuestiones de tipo cualitativo** en las que se solicita al alumno que exponga los aspectos, que en su opinión, son más positivos y los mejorables del programa.

Análisis de los ítems cuantitativos sobre percepción de mejora.

El ítem 1 versa sobre la percepción de *mejora en la competencia para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud*. En este sentido, la **puntuación media obtenida es de 8.21**, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha mejorado notablemente esta competencia. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo

evidencia que para este primer ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10).

El ítem 2 se centra sobre la percepción de *mejora en la competencia para comprender las emociones*. En este sentido, la **puntuación media obtenida es de 8.23**, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha mejorado notablemente esta competencia. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este segundo ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10).

El ítem 3 versa sobre la percepción de *mejora en la competencia para regular tus emociones*. En este sentido, **la puntuación media obtenida es de 8.38**, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha mejorado notablemente esta competencia. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este tercer ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10).

El ítem 4 versa sobre la percepción de *mejora en la competencia para ser asertivo/a*. En este sentido, **la puntuación media obtenida es de 8.58**, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha mejorado notablemente esta competencia. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este cuarto ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10).

El ítem 5 versa sobre la percepción de *mejora en la competencia para saber qué emociones sienten y qué emociones sienten los demás*. En este sentido, **la puntuación media obtenida es de 8.43**, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha mejorado notablemente esta competencia. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este quinto ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10).

El ítem 6 versa sobre la percepción de *mejora en la competencia para mantener relaciones personales satisfactorias*. En este sentido, **la puntuación media obtenida es de 8.19**, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha mejorado notablemente esta competencia. Este ítem obtiene la puntuación más baja, si bien es cierto que esta diferencia puede ser considerada como ligera. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este sexto ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10).

El ítem 7 versa sobre la percepción de *mejora en la competencia para aumentar y mantener una alta autoestima*. En este sentido, **la puntuación media obtenida es de 8.43**, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha mejorado notablemente esta competencia. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este séptimo ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10).

El ítem 8 versa sobre la percepción de *mejora en la competencia de empatía*. En este sentido, **la puntuación media obtenida es de 8.69**, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha mejorado notablemente esta competencia. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este octavo ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (3-10).

El ítem 9 versa sobre la percepción de *mejora en la competencia para alcanzar la felicidad*. En este sentido, **la puntuación media obtenida es de 8.70**, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha mejorado notablemente esta competencia. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este noveno ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10).

El ítem 10 versa sobre la percepción subjetiva de *mejora en la competencia para ser optimista*. En este sentido, **la puntuación media obtenida es de 8.50**, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha mejorado notablemente esta competencia. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este décimo ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10).

Análisis de los ítems cuantitativos sobre valoración de aspectos globales.

El ítem 11 pregunta sobre la percepción sobre si *el programa ha influido en el clima de convivencia del centro*. En este sentido, *la puntuación media obtenida es de 5.91*, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha tenido un impacto escaso en el clima de convivencia del centro. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este undécimo ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (3-10).

El ítem 12 pregunta sobre la percepción sobre si *el programa ha influido en los resultados académicos propios*. En este sentido, **la puntuación media obtenida es de 3.79**, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha tenido un impacto nulo en los resultados escolares. Como podemos observar es el ítem que obtiene una puntuación

más baja. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10).

El ítem 13 pregunta sobre la percepción sobre si *el programa ha influido en la relación con mi familia*. En este sentido, **la puntuación media obtenida es de 8.76**, por lo tanto, **el alumnado opina** que el programa ha tenido un impacto notable en la relación en el contexto familiar. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (4-8).

El ítem 14 pregunta sobre la percepción sobre si *volvería a participar en una experiencia como esta*. En este sentido, **la puntuación media obtenida es de 8.58**, por lo tanto, **el alumnado opina** que volvería a participar en el programa. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (5-10).

El ítem 15 pregunta sobre la percepción sobre *la valoración global del programa*. En este sentido, **la puntuación media obtenida es de 8.29**. Por lo tanto, la valoración global del programa realizada por **el alumnado** es muy alta. Por último, el análisis de los valores mínimo y máximo evidencia que para este último ítem los valores estuvieron en un rango de la escala (1-10).

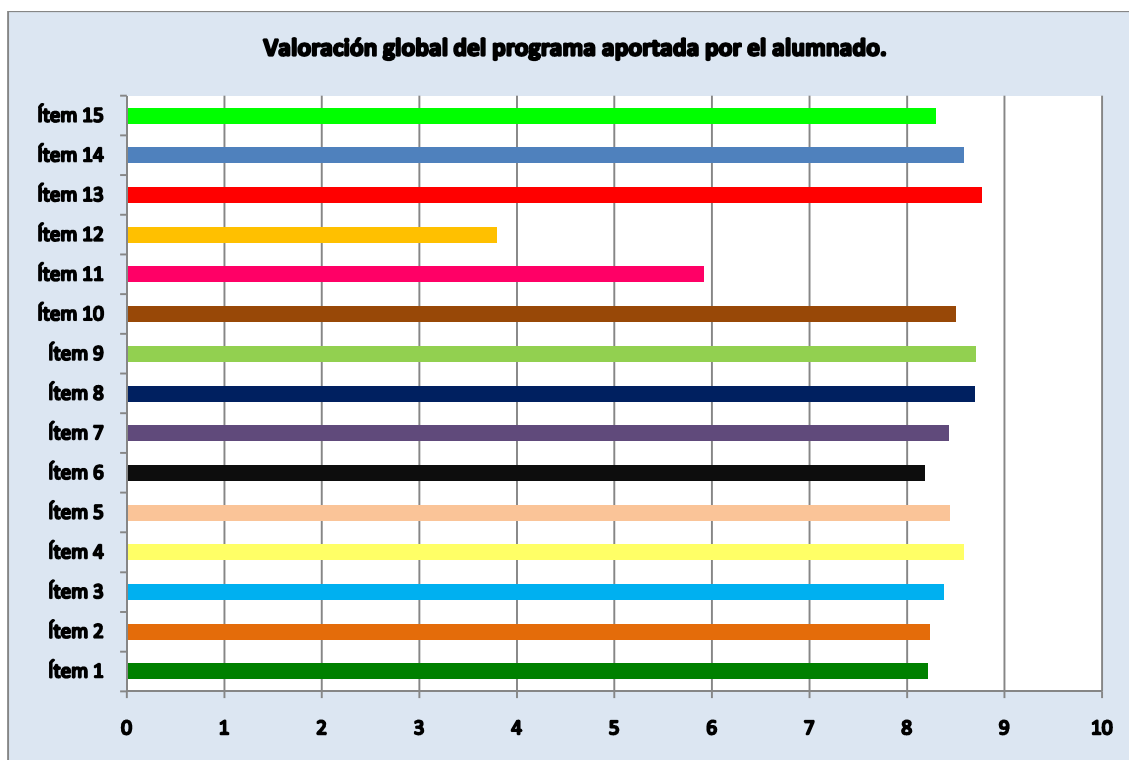
En conjunto, estos resultados suponen un apoyo muy importante para la hipótesis **H9.2**.

Tabla 5.20. Estadísticos descriptivos de la evaluación global del alumnado.

Nº ítem	EVALUACIÓN FINAL ALUMNADO					
	FRECUENCIA	MEDIA	DT	MODA	MAX	MIN
1	246	8.21	1.60	8	10	1
2	246	8.23	1.59	9	10	1
3	246	8.38	1.68	10	10	1
4	246	8.58	1.52	10	10	1
5	246	8.43	1.52	10	10	1
6	246	8.19	1.64	10	10	1
7	246	8.43	1.54	10	10	1
8	246	8.69	1.52	10	10	3
9	246	8.70	1.50	10	10	1
10	246	8.5	1.61	10	10	1
11	246	5.91	1.53	6	10	3
12	246	3.79	1.41	3	10	1
13	246	8.76	1.41	10	8	4

14	246	8.58	1.22	10	10	5
15	246	8.29	1.52	9	10	1

Figura 5.19. Representación gráfica de las puntuaciones del cuestionario de evaluación global del alumnado.



Análisis de las cuestiones de tipo cualitativo.

En relación a los aspectos positivos del programa se recogen literalmente en el cuadro 5.5. Analizando las diferentes respuestas podemos destacar que **los alumnos** observan que los aspectos positivos del programa pueden resumirse en los siguientes:

Cuadro 5.5. Aspectos positivos del programa según el alumnado.

Cuestión 1: Aspectos positivos del programa
<ul style="list-style-type: none"> a) aprender cosas nuevas; b) lo bien que nos lo hemos pasado; c) hemos participado todos; d) hablar todos sin chillar; e) la utilización de juegos y representaciones; f) utilizar las canciones; g) trabajar por grupos;

- h) el diario emocional porque ha sido divertido;
- i) la utilización de los vídeos;
- j) debatir entre nosotros;
- k) poder reflexionar sobre nosotros mismos.

En relación a los aspectos positivos del programa se recogen literalmente en el cuadro 5.6.

Cuadro 5.6. Aspectos mejorables del programa según el alumnado.

Cuestión 2: Aspectos mejorables del programa
<ul style="list-style-type: none"> a) En muchas ocasiones no podemos participar por falta de tiempo; b) las actividades en las que hay que escribir. c) los problemas con los altavoces porque había veces que no se escuchaban bien los vídeos; d) algunos compañeros “pasaban” de las actividades; e) había muchas actividades que hacer.

Por lo tanto, podemos concluir que la valoración sobre la percepción de mejora que tiene **el alumnado** es muy positiva en el cuestionario de evaluación que cumplieron después de realizar el programa de educación emocional “Dulcinea”. La valoración media de la percepción de cambio e impacto cambio en las distintas facetas emocionales que trabaja el programa y cabe resaltar que en todos los ítems que contiene el cuestionario de evaluación indican que el nivel de cambio que han percibido en ellos mismos después del programa es bastante elevado. En general, sobre una escala de estimación tipo Lickert de 1 a 10, valoran el cambio en un rango de 3.79 a 8.76. Por otro lado, el ítem que menor puntuación media obtiene hace referencia a la incidencia positiva del programa en los resultados académicos, mientras que el ítem que mayor puntuación media obtiene hace referencia a la incidencia positiva del programa en la relación con la familia.

En definitiva, desde los planteamientos de la investigación evaluativa (Pérez-Juste, 2006) estas conclusiones extraídas, desde posiciones cualitativas, son muy valiosas para mejorar y revisar el programa de educación emocional “Dulcinea”.

5.3.4. Instrumentos estandarizados⁶⁴.

En este apartado se presentan los resultados empíricos de la evaluación final (de los resultados) obtenidos mediante instrumentos estandarizados. Para facilitar la exposición, análisis y discusión de los resultados, este apartado se ha organizado en dos partes diferenciadas.

- La **primera parte** tiene como finalidad la **evaluación de los resultados según el grupo de tratamiento**. En primer lugar, se recogen los estadísticos descriptivos, análisis de la consistencia interna y la presentación de las correlaciones para la muestra total (*en anexos*). En segundo lugar, se recogen los resultados de la evaluación basal (línea base) en todas las variables de estudio, con el objetivo de analizar posibles diferencias significativas en la composición del grupo control y el grupo de intervención. En tercer lugar, se analiza el efecto intra-grupo (grupo control y grupo de intervención) del programa con la finalidad de realizar un análisis y discusión de las ganancias y cambios obtenidos en cada grupo. Por último, se realiza un estudio de la eficacia inmediata o a corto plazo y a medio plazo del programa.
- La **segunda parte** tiene como objetivo la **evaluación de los resultados en el grupo de intervención en función del sexo**. En primer lugar, se recogen los estadísticos descriptivos y el análisis de la consistencia interna. En segundo lugar, se recogen los resultados de la evaluación basal (línea base) en todas las variables de estudio, con el objetivo de analizar posibles diferencias significativas en la submuestra chicos y chicas del grupo de intervención. Por último, se

⁶⁴ Para esta clasificación véase Anaya (2002) y el capítulo 2 (apartado 2.3.2) de la presente Tesis Doctoral.

realiza un estudio de la eficacia del programa inmediata y a medio plazo del programa en el grupo de intervención en función del sexo.

5.3.4.1. Evaluación según el grupo de tratamiento (muestra total).

5.3.4.1.1. Descriptivos.

Con la finalidad de facilitar la comprensión de los datos obtenidos y con el objetivo de no ser reiterativos en la exposición, análisis y discusión de los resultados, los estadísticos descriptivos se encuentran en las tablas de comparación de medias que se detallan en apartados posteriores.

5.3.4.1.2. Consistencia interna.

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica.

La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los instrumentos analizados. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.

Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable.

Los índices de consistencia interna de los instrumentos que hemos utilizado en el proceso de evaluación del programa de educación emocional “Dulcinea” pertenecientes a toda la muestra utilizada en función del momento de evaluación, se recogen en la tabla 5.21, además se clasifican teniendo en cuenta las recomendaciones de George y

Mallery (2003)⁶⁵. Obsérvese, en este sentido que la mayoría de los instrumentos se encuentran en categoría buena (*b*) y aceptable (*a*), en menor medida en excelente (*e*) y ninguno de los instrumentos se encuentran en la categoría pobre (*p*) e inaceptable (*i*).

Tabla 5.21. Consistencia interna de los instrumentos en función del momento de evaluación.

	PRETEST		POSTEST 1		POSTEST 2	
SR	.75	a	.78	a		
SC	.64	c	.62	c		
MH-5	.82	b	.85	b		
16 PF r	.61	c	.58	c		
PMA-r	.87	b	.89	b		
STEU-ASF	.59	c	.97	e	.72	a
Teique-ASF	.78	a	.83	b	.86	b
EEMA	.70	a	.69	a		
TEKE-AF					.65	c

Nota: (1) Pretest se refiere a la evaluación de la línea base realizada antes de la aplicación del programa; Postest 1 hace referencia a la evaluación realizada justamente después de la conclusión del programa; Postest 2 hace referencia a la evaluación realizada a los seis meses de la conclusión del programa. *(2)* Clasificación de los índices de consistencia interna según el alpha de Cronbach siguiendo las recomendaciones de George y Mallery (2003): **e** (excelente); **b** (bueno); **a** (aceptable); **c** (cuestionable).

5.3.4.1.3. Análisis de las correlaciones.

Los análisis de las correlaciones pueden consultarse en el apartado de anexos. Esta decisión razonada se debe a una doble finalidad: por un lado, para generar líneas futuras de investigación en torno a la exploración de las relaciones entre las diferentes variables que incluye la presente Tesis Doctoral y, por otro lado, para servir como un medio adicional que aporte evidencias de validez a los instrumentos utilizados, especialmente al STEU-ASF.

5.3.4.1.4. Comparación de medias.

5.3.4.1.4.1. Evaluación basal.

En este sentido presentamos a continuación, los resultados obtenidos en la evaluación basal, en este estudio, estructurados en cuatro grandes apartados. El primero de ellos hace referencia a los instrumentos utilizados para evaluar las variables de

⁶⁵ Los índices de alpha de Cronbach de los instrumentos comercializados por alguna editorial, no se incluyen en las tablas que recogen este índice de consistencia interna porque no contamos con el método de corrección.

personalidad, el segundo recoge los resultados de los instrumentos y registros escolares utilizados para evaluar la adaptación socioescolar. El tercero versa sobre los instrumentos utilizados para evaluar los aspectos motivacionales, y, por último, el cuarto se centra en los instrumentos utilizados para evaluar la capacidad cognitiva. En la figura 5.20 se pueden observar gráficamente los resultados de la evaluación basal.

Línea base de las variables de personalidad.

En la tabla 5.22 puede apreciarse que no existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo control, en la mayor parte, de las variables de personalidad utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, excepto en la variable salud mental (estimada a partir del MH-5) en la que el grupo control obtiene una puntuación, de partida, significativamente superior al grupo de intervención.

Tales resultados suponen un apoyo empírico a las hipótesis **H3.1**, **H3.2** y **H3.4**, No confirman la hipótesis **H3.3** referida a salud mental en la que el grupo control obtiene una puntuación media más elevada.

Para poder valorar la magnitud de esta diferencia (Salud mental) se calculó el tamaño del efecto observándose un tamaño del efecto pequeño ($d=.20$)

Tabla 5.22. Línea base de las variables de personalidad.

VARIABLES	LÍNEA BASE				
	TIEMPO 1				
	INTERVENCIÓN	CONTROL			
	Media (DT)	Media (DT)	t	F	d
IER	4.75 (.66)	4.75 (.61)	.01	$F_{(1,469)} = .00$	
IEC	97.12 (10.17)	99.79 (11.17)	1.44	$F_{(1,174)} = 1.87$	
IEC-EXP	96.83 (11.70)	98.81 (12.11)	.94	$F_{(1,174)} = .86$	
IEC-EST	97.90 (10.03)	101.26 (11.49)	1.81	$F_{(1,174)} = 2.84$	
IEC-PER	98.44 (12.87)	101.10 (12.88)	1.16	$F_{(1,174)} = 1.34$	
IEC- FAC	95.20 (9.95)	96.16 (9.91)	.55	$F_{(1,174)} = .30$	
IEC-COM	101.27 (12.37)	103.16 (11.96)	.86	$F_{(1,174)} = .77$	
IEC-REG	96.15 (11.32)	99.22 (11.51)	1.52	$F_{(1,174)} = 2.26$	
IEC-SEU	12.33 (3.69)	12.26 (3.81)	.18	$F_{(1,450)} = .03$	
SM	16.84 (4.56)	17.78 (4.74)	2.03*	$F_{(1,406)} = 4.14^*$	.20
SRP	6.22 (2.57)	6.49 (2.99)	.80	$F_{(1,268)} = .63$	
SCT	5.91 (3.47)	5.52 (3.16)	.95	$F_{(1,268)} = .93$	

Nota: (1) † $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) IER: Puntuación global de inteligencia emocional rasgo; IEC: Puntuación global de inteligencia emocional capacidad; IEC-EXP: subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial; IEC- EST: subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica; IEC-PER: inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional; IEC-FAC: inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional; IEC-COM: inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional; IEC-REG: inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional; IEC-SEU: Puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF; SM. Salud Mental; SRP: Subescala sensibilidad a la recompensa; SCT: Subescala de sensibilidad al castigo.

Línea base de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante pruebas estandarizadas.

En relación al SR (BASC-S3): Autoinforme cumplimentado por los alumnos:

En la tabla 5.23 puede apreciarse que en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, no existen diferencias significativas, de partida, entre el grupo de intervención y el grupo control

utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, exceptuando las variables actitud negativa hacia el colegio (ANC), actitud negativa hacia los profesores (ANP), estrés social (ESS) y desajuste escolar (DSE) en las que el grupo control obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de intervención y las variables autoestima (AUT), confianza (CON) y ajuste personal (AJP) en las que el grupo de intervención obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de control.

Estos resultados suponen un apoyo empírico a las hipótesis **H3.5** y **H3.7**. Mientras que no confirman las hipótesis **H3.6** y **H3.8**.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose, en general, un tamaño del efecto pequeño en: estrés social ($d = .26$), confianza ($d = .30$) y ajuste personal ($d = .20$), un tamaño del efecto moderado en actitud negativa hacia los profesores ($d = .56$) y autoestima ($d = .52$), aunque se hallaron también diferencias con tamaños del efecto especialmente elevados en el caso de las variables actitud negativa hacia el colegio ($d = .76$) y desajuste escolar ($d = .76$).

En relación al TR (BASC-T3): Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores:

Como puede observarse en la tabla 5.23 en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el heteroinforme BASC-T3, no existen diferencias significativas, de partida, entre el grupo de intervención y el grupo control, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, exceptuando las variables: problemas de conducta (PBC), problemas de atención (PBA), problemas de aprendizaje (PBP) y problemas escolares (PBE) en las que el grupo control obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de intervención y liderazgo (LID), habilidades para el estudio (HBE) y habilidades adaptativas (HHA) en las que el grupo de intervención obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de control. Estos resultados suponen un apoyo empírico a las hipótesis **H3.9**, **H3.10** y **H3.13**. Mientras que no confirman las hipótesis **H3.11** y **H3.12**.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose, en general, un tamaño del efecto moderado en problemas de conducta ($d = .37$), problemas de atención ($d = .59$), problemas de aprendizaje ($d = .53$), problemas escolares ($d = .58$), liderazgo ($d = .40$) y habilidades adaptativas ($d = .36$), aunque se hallaron también diferencias con tamaño del efecto especialmente elevado en el caso de la variable habilidades para el estudio ($d = .71$), sin embargo, no llegó a superarse el valor de

referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

Tabla 5.23. Línea base de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante pruebas estandarizadas.

LÍNEA BASE					
TIEMPO 1					
	INTERVENCIÓN	CONTROL			
VARIABLES	Media (DT)	Media (DT)	t	F	d
SR- ANC	49.87 (10.63)	58.31 (11.68)	6.33**	$F_{(1,298)} = 41.74^{**}$	.76
SR- ANP	48.24 (9.95)	53.93 (10.31)	4.74**	$F_{(1,298)} = 22.80^{**}$	.56
SR-BUS	49.07 (9.29)	50.51 (9.25)	1.31	$F_{(1,298)} = 1.72$	
SR-ATI	48.07 (9.55)	49.95 (11.45)	1.48	$F_{(1,298)} = 2.37$	
SR-LDC	49.47 (9.89)	50.70 (11.17)	1.03	$F_{(1,298)} = 1.08$	
SR-SMT	50.54 (10.96)	50.17 (10.96)	.29	$F_{(1,298)} = .08$	
SR-ESS	47.94 (10.23)	50.63 (10.33)	2.21*	$F_{(1,298)} = 4.90^*$	.26
SR- ANS	46.05 (10.39)	45.22 (10.12)	.69	$F_{(1,298)} = .46$	
SR-DEP	51.26 (10.79)	52.81 (53.54)	1.19	$F_{(1,298)} = 1.44$	
SR-SEI	49.80 (10.45)	50.82 (9.98)	.85	$F_{(1,298)} = .71$	
SR-RLI	50.37 (9.78)	48.49 (10.76)	1.53	$F_{(1,298)} = 2.44$	
SR- RLP	47.91 (11.64)	45.25 (12.71)	1.83	$F_{(1,298)} = 3.49$	
SR-AUT	51.61 (7.71)	46.75 (10.66)	1.91	$F_{(1,298)} = 3.91^*$	.52
SR-CON	49.74 (9.05)	46.75 (10.66)	2.51*	$F_{(1,298)} = 6.74^*$	.30
SR-DSC	48.49 (10.78)	49.31 (12.22)	.60	$F_{(1,298)} = .38$	
SR-DSE	49.01 (9.47)	55.79 (9.73)	5.96**	$F_{(1,298)} = 35.96^{**}$	.71
SR-AJP	48.93 (10.61)	46.75 (11.62)	2.49*	$F_{(1,298)} = 6.83^*$	.20
SR-ISE	48.72 (10.45)	50.66 (11.01)	1.52	$F_{(1,298)} = 2.37$	
TR- AGR	48.08 (9.82)	50.58 (11.28)	1.56	$F_{(1,231)} = 2.77$	
TR-HIP	48.23 (11.72)	49.36 (11.10)	.68	$F_{(1,231)} = .44$	

TR-PBC	48.09 (9.47)	52.91 (16.00)	2.26*	$F_{(1,231)} = 7.98^*$	.37
TR-PBA	48.74 (11.55)	55.59 (11.75)	3.99**	$F_{(1,231)} = 16.20^{**}$	.59
TR-PBP	48.17 (10.37)	54.00 (11.61)	3.52**	$F_{(1,231)} = 13.74^{**}$	.53
TR-ATI	47.80 (7.76)	46.72 (5.92)	1.14	$F_{(1,231)} = 1.03$	
TR-DEP	45.26 (7.48)	44.20 (7.81)	.93	$F_{(1,231)} = .90$	
TR-ANS	46.80 (10.50)	46.48 (9.26)	.23	$F_{(1,231)} = .05$	
TR-RET	48.01 (9.52)	46.42 (7.99)	1.28	$F_{(1,231)} = 1.40$	
TR-SOM	46.24 (7.08)	46.30 (6.20)	.06	$F_{(1,231)} = .01$	
TR-HHS	48.75 (12.68)	45.03 (13.94)	1.86	$F_{(1,231)} = 3.76$	
TR-LID	50.92 (10.45)	46.38 (12.11)	2.65*	$F_{(1,231)} = 8.04^*$	.40
TR-HBE	50.34 (11.17)	42.83 (10.06)	4.93**	$F_{(1,231)} = 22.15^{**}$	.71
TR-EXP	48.28 (10.68)	51.56 (13.50)	1.75	$F_{(1,231)} = 3.77$	
TR-INP	45.64 (8.37)	45.08 (7.54)	.50	$F_{(1,231)} = .22$	
TR-PBE	48.64 (11.17)	55.33 (11.88)	3.90**	$F_{(1,231)} = 16.07^{**}$	.58
TR-HHA	50.08 (11.61)	45.64 (12.94)	2.40*	$F_{(1,231)} = 6.37^*$	.36
TR-ISC	47.12 (10.43)	49.05 (8.24)	1.35	$F_{(1,231)} = 1.66$	

Notas: (1) † $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) **SR (BASC-S3): Autoinforme cumplimentado por los alumnos:** (ANC: Actitud negativa hacia el colegio; ANP: Actitud negativa hacia los profesores; BUS: Búsqueda de sensaciones; ATI: Atipicidad; LDC: Locus de control; SMT: Somatizaciones; ESS: Estrés social; ANS: Ansiedad; DEP: Depresión; SEI: Sentido de incapacidad; RLI: Relaciones interpersonales; RLP: Relaciones con los padres; AUT: Autoestima; CON: Confianza; DSC: Desajuste clínico; DSE: Desajuste escolar; AJP: Ajuste personal; ISE: Índice de síntomas emocionales. **TR (BASC-T3): Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores:** (AGR: Agresividad; HIP: Hiperactividad; PBC: Problemas de conducta; PBA: Problemas de atención; PBP: Problemas de aprendizaje; ATI: Atipicidad; DEP: Depresión; ANS: Ansiedad; RET: Retraimiento; SOM: Somatizaciones; HHS: Habilidades sociales; LID: Liderazgo; HBE: Habilidades para el estudio; EXP: Exteriorizar problemas; INP: Interiorizar problemas; PBE: Problemas escolares; HHA: Habilidades adaptativas; ISC: Índice de síntomas comportamentales.

Línea base de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante registros escolares y técnicas sociométricas.

En la tabla 5.24 puede apreciarse que no existen diferencias significativas, de partida, entre el grupo de intervención y el grupo control en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar determinada mediante registros escolares utilizando los

métodos *t* de Student y ANOVA, excepto en las variables faltas de asistencia (FAS) y en las calificaciones en las materias de matemáticas (C1M) e inglés (C1I) en la primera evaluación del curso 1º ESO en las que el grupo control presenta unas puntuaciones significativamente superiores al grupo de intervención.

Estos resultados suponen un apoyo empírico a las hipótesis **H3.16** y **H.17** sólo apoyan parcialmente las hipótesis **H3.15** y **H.18**.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose, en general, un tamaño del efecto moderado en las calificaciones en las materias de matemáticas (C1M) e inglés (C1I) en la primera evaluación del curso 1º ESO, ($d=.46$) y ($d=.44$) respectivamente, aunque se hallaron también diferencias con tamaño del efecto pequeño ($d=.35$) en faltas de asistencia (FAS).

Tabla 5.24. Línea base de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante registros escolares y técnicas sociométricas.

VARIABLES	LÍNEA BASE				
	TIEMPO 1				
	INTERVENCIÓN	CONTROL			
	Media (DT)	Media (DT)	t	F	d
FAS	5.28 (8.62)	10.19 (18.11)	2.98**	$F_{(1,352)}= 11.69^{**}$	.35
FAM	.13 (.56)	.23 (.88)	1.19	$F_{(1,352)}= 1.72$	
SC1	16.45 (12.19)	16.20 (18.75)	.81	$F_{(1,130)}= .01$	
SC2	13.41 (16.98)	17.32 (21.92)	1.05	$F_{(1,130)}= 1.29$	
SC3	15.70 (11.25)	13.17 (11.61)	1.20	$F_{(1,130)}= 1.46$	
SC4	12.65 (15.36)	15.17 (19.99)	.74	$F_{(1,130)}= .65$	
GWL	6.67 (12.96)	7.24 (17.01)	.15	$F_{(1,104)}= .03$	
GWA	5.10 (11.29)	4.43 (6.77)	.35	$F_{(1,104)}= .07$	
GWC	10.93 (14.29)	11.57 (12.67)	.21	$F_{(1,104)}= .04$	
GWB	12.66 (19.66)	11.04 (13.56)	.46	$F_{(1,104)}= .14$	
C1M	4.61 (2.37)	5.60 (1.87)	2.73*	$F_{(1,136)}= 7.37^*$	.46
C1I	5.14 (2.64)	4.78 (2.40)	.85	$F_{(1,136)}= .72$	

C1I	5.54 (1.99)	6.43 (2.05)	2.60*	$F_{(1,136)} = 6.79^*$	.44
C2M	4.72 (2.01)	5.00 (1.79)	.56	$F_{(1,158)} = .29$	
C2L	5.44 (1.93)	5.00 (1.67)	.91	$F_{(1,158)} = .76$	
C2I	5.90 (2.06)	5.05 (2.24)	1.44	$F_{(1,158)} = 2.18$	
C3M	4.39 (2.31)	5.16 (1.77)	1.38	$F_{(1,136)} = 1.60$	
C3L	4.71 (2.13)	5.16 (2.5)	.67	$F_{(1,136)} = .50$	
C3I	5.53 (2.05)	5.89 (1.73)	.71	$F_{(1,136)} = .45$	

Notas: (1) + $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) FAS: Faltas de asistencia; FAM: Faltas de amonestación; SC1: Elección para el alumno con el que más le gusta trabajar o estudiar; SC2: Elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar; SC3: Elección para el alumno con el que más le gusta pasar el tiempo libre o jugar; SC4: Elección para el alumno con el que menos le gusta pasar el tiempo libre o jugar; GWL: Sociograma nominación elección del compañero líder; GWA: Sociograma nominación elección del compañero acosador; GWC: Sociograma nominación elección del compañero cooperador; GWB: Sociograma nominación elección del compañero agradable o con buen humor; C1M: Calificación 1º ESO en matemáticas; C1L: Calificación 1º ESO en lengua; C1I: Calificación 1º ESO en Inglés; C2M: Calificación 2º ESO en matemáticas; C2L: Calificación 2º ESO en lengua; C2I: Calificación 2º ESO en Inglés; C3M: Calificación 3º ESO en matemáticas; C3L: Calificación 3º ESO en lengua; C3I: Calificación 3º ESO en Inglés.

Línea base de las variables de motivación académica.

Como puede observarse en la tabla 5.25 no existen diferencias significativas, de partida, entre el grupo de intervención y el grupo control en las variables de motivación, utilizando los métodos t de Student y ANOVA. En conjunto estos resultados apoyan la hipótesis **H3.14**.

Tabla 5.25. Línea base de las variables de motivación estimada mediante el EEMA-VS (componente de expectativas)

VARIABLES	LÍNEA BASE				
	TIEMPO 1				
	INTERVENCIÓN	CONTROL			
	Media (DT)	Media (DT)	t	F	d
EXG	65,01 (8,93)	65,56 (8,96)	.42	$F_{(1,199)} = .18$	
AUT	41,48 (7,29)	41,64 (7,58)	.14	$F_{(1,200)} = .02$	
ATR	23,51 (3,58)	23,93 (3,75)	.77	$F_{(1,199)} = .61$	
SHD	6,65 (2,30)	7,15 (2,45)	1.44	$F_{(1,200)} = 2.12$	
ATO	7,81 (2,29)	8,06 (2,29)	.76	$F_{(1,200)} = .58$	
PSD	12,24 (2,77)	11,82 (2,99)	1.01	$F_{(1,200)} = 1.05$	
ENO	6,93 (2,89)	6,76 (2,78)	.40	$F_{(1,200)} = .16$	
ANO	7,84 (2,65)	7,84 (2,94)	.02	$F_{(1,200)} = .00$	
GAE	8,94 (2,21)	9,29 (1,97)	1.16	$F_{(1,200)} = 1.28$	
GEP	14,58 (2,84)	14,64 (2,82)	.14	$F_{(1,199)} = .02$	

Notas: (1) $+ p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) EXG: Puntuación global subescala de expectativas; AUT: Autoconfianza-autoestima; ATR: Atribuciones; SHD: *Self-handicapping*; ATO: Autoafirmación; PSD: Pesimismo defensivo; ENO: Ensalzamiento de otros; ANO: Anulación de otros; GAE: Generación de atribuciones externas; GEP: Generación de expectativas positivas.

Línea base de las variables de capacidad cognitiva.

En la tabla 5.26 puede apreciarse que no existen diferencias significativas, de partida, entre el grupo de intervención y el grupo control en ninguna de las variables de capacidad cognitiva, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA: ni en la variable Gf (inteligencia fluida, estimada mediante el PMA-r), ni en la variable Gc (inteligencia cristalizada estimada mediante el PF-r).

Tales resultados apoyan las hipótesis **H3.18** y **H3.19**.

Tabla 5.26. Línea base de las variables de capacidad cognitiva.

VARIABLES	LÍNEA BASE				
	TIEMPO 1				
	INTERVENCIÓN	CONTROL			
	Media (DT)	Media (DT)	t	F	d
Gf	13.37 (5.60)	12.92 (5.80)	.81	$F_{(1,430)}=.66$	
Gc	7.30 (2.73)	7.61 (2.63)	1.21	$F_{(1,444)}=1.46$	

Notas: (1) * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) Gf: (Inteligencia fluida) Subescala de razonamiento del PMA; Gc: (Inteligencia cristalizada) Subescala de inteligencia del 16-PF

5.3.4.1.4.2. Cambios o ganancias.

En este apartado se van a analizar los cambios o ganancias que se han producido, por un lado, en el grupo control, y por otro lado, en el grupo de intervención (ver figura 5.20). Este apartado tiene la finalidad de analizar los cambios o ganancias que hayan podido producirse, tanto en el grupo control como en el grupo de intervención, es decir, la evolución que ha tenido cada grupo en los diferentes momentos de evaluación.

5.3.4.1.4.2.1. Grupo control.

En este sentido presentamos a continuación, los resultados obtenidos en la evaluación del grupo de control, en este estudio, estructurados en cuatro grandes apartados. El primero de ellos hace referencia a los instrumentos utilizados para evaluar las variables de personalidad, el segundo recoge los resultados de los instrumentos y registros escolares utilizados para evaluar la adaptación socioescolar. El tercero versa sobre los instrumentos utilizados para evaluar los aspectos motivacionales, y, por último, el cuarto se centra en los instrumentos utilizados para evaluar la capacidad cognitiva.

Análisis de los cambios o ganancias de las variables de personalidad del grupo control en función del momento de evaluación.

Como puede observarse en la tabla 5.27 se analizan los cambios o ganancias de las variables de personalidad del grupo control en función del momento de evaluación.

En relación a los cambios detectados en Tiempo 2 (postest 1) vs Tiempo 1 (pretest) en las variables de personalidad, se aprecia que existen cambios significativamente estadísticos, determinados mediante t de Student, en las siguientes variables: puntuación global de inteligencia emocional rasgo (IER) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .09 ; IEC: puntuación global de inteligencia emocional capacidad (IEC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 4.59; subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial (IEC-EXP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 3.40; subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica (IEC- EST) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 4.62; inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional (IEC-PER) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .21 ; inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional (IEC-FAC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 3.98; inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional (IEC-COM) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 4.94; inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional (IEC-REG) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 2.66 ; puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.19; subescala sensibilidad a la recompensa (SRP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.51.

En definitiva, podemos observar como las puntuaciones medias en las variables anteriormente mencionadas en el grupo control aumentan significativamente a excepción de las puntuaciones medias en comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU) y en las puntuaciones medias de la subescala sensibilidad a la recompensa (SRP) que tienen un descenso significativo.

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables de salud Mental (SM) siendo la diferencia de media entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .66 y en la subescala de sensibilidad al castigo (SCT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.28. Aunque, es interesante observar como, a pesar de no obtener diferencias significativas, aumenta la puntuación media en salud Mental (SM) y disminuye la puntuación media en sensibilidad al castigo (SCT).

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose, un tamaño del efecto pequeño en puntuación global de inteligencia emocional rasgo ($d=.14$); subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial ($d=.24$); inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional ($d=.02$); inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional ($d=.21$); puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF ($d=.29$); subescala sensibilidad a la recompensa ($d=.18$). Mientras que un tamaño del efecto moderado en puntuación global de inteligencia emocional capacidad ($d=.36$); subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica ($d=.38$); inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional ($d=.36$); inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional ($d=.39$). En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

En relación a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 2 (postest 1) en las variables de personalidad, se aprecia que existen cambios significativamente estadísticos determinados mediante t de Student, en las siguientes variables: puntuación global de inteligencia emocional rasgo (IER) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -0.41 ; subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica (IEC- EST) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 6.08 ; inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional (IEC-REG) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 6.79 ; puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -0.66 .

En definitiva, podemos observar como las puntuaciones medias en las variables que aumentan significativamente en el grupo control son: la puntuación de la subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial (IEC- EST) y la puntuación en la inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional (IEC-REG), mientras que tienen un descenso significativo en la puntuación global de inteligencia emocional rasgo (IER) y en la puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU).

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables puntuación global de inteligencia emocional capacidad (IEC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 3.09 ; subescala de inteligencia emocional

capacidad experiencial (IEC-EXP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -1.81; inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional (IEC-PER) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -.38 ; inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional (IEC-FAC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -1.54; inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional (IEC-COM) siendo la diferencias de media entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 5.50. Aunque, es interesante observar como, a pesar de no obtener diferencias significativas, aumenta la puntuación media en las variables: puntuación global de inteligencia emocional capacidad (IEC) y la puntuación media en inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional (IEC-COM) y disminuye en las variables: subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial (IEC-EXP), inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional (IEC-PER) e inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional (IEC-FAC).

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose, un tamaño del efecto pequeño en la puntuación global de inteligencia emocional rasgo (IER) y en la puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU). Mientras que un tamaño del efecto moderado en la puntuación de la subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica (IEC- EST) y en la puntuación de la inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional (IEC-REG). En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

En relación a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 1 (pretest) en las variables de personalidad, se aprecia que existen cambios, significativamente estadísticos, determinados mediante *t* de Student, en las siguientes variables: puntuación global de inteligencia emocional rasgo (IER) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -.32 ; puntuación global de inteligencia emocional capacidad (IEC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 7.68 ; subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial (IEC-EXP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 1.59; subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica (IEC- EST) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 11.37 ; inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional (IEC-FAC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de

2.44; inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional (IEC-COM) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 10.44; inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional (IEC-REG) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 9.45 ; puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -1.85.

En definitiva, podemos observar como las puntuaciones medias en las variables anteriormente mencionadas en el grupo control aumentan significativamente, a excepción de las puntuaciones medias en la puntuación global de inteligencia emocional rasgo (IER) y en la variable comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU).

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en la variable inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional (IEC-PER) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -.17. Aunque, es interesante observar como, a pesar de no obtener diferencias significativas disminuye la puntuación media en la variable inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional (IEC-PER).

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas⁶⁶, observándose, un tamaño del efecto pequeño en la subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial (IEC-EXP) y en la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional (IEC-FAC). Mientras que un tamaño del efecto moderado la puntuación global de inteligencia emocional rasgo (IER), en la puntuación global de inteligencia emocional capacidad (IEC) y la puntuación de la puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU. También se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado superándose el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto en las variables: subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica (IEC- EST), en la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional (IEC-COM) y inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional (IEC-REG).

⁶⁶ Los cálculos de tamaño del efecto (d de Cohen) se han realizado para aquellas variables que se aprecian cambios significativos.

Tabla 5.27. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de personalidad en el grupo control

VARIABLES	TIEMPO 1	TIEMPO 2			TIEMPO 2	TIEMPO 3			TIEMPO 1	TIEMPO 3		
	Media (DT)	Media (DT)	t	d	Media (DT)	Media (DT)	t	d	Media (DT)	Media (DT)	t	d
IER	4.75 (.61)	4.84 (.64)	2.31*	.14	4.84 (.64)	4.43 (.81)	4.10**	.22	4.75 (.61)	4.43 (.81)	3.54**	.44
IEC	99.79 (11.17)	104.38 (14.71)	5.77**	.36	104.38 (14.71)	107.47 (13.86)	1.96		99.79 (11.17)	107.47 (13.86)	6.28**	.61
IEC-EXP	98.81 (12.11)	102.21 (15.40)	3.86**	.24	102.21 (15.40)	100.40 (13.71)	.25		98.81 (12.11)	100.40 (13.71)	2.77**	.12
IEC-EST	101.26 (11.49)	105.83 (12.38)	5.60**	.38	105.83 (12.38)	112.63 (11.47)	2.53*	.57	101.26 (11.49)	112.63 (11.47)	8.68**	.99
IEC-PER	101.10 (12.88)	101.31 (12.81)	2.47*	.02	101.31 (12.81)	100.93 (14.37)	.61		101.10 (12.88)	100.93 (14.37)	1.90	
IEC- FAC	96.16 (9.91)	100.14 (12.33)	3.06*	.36	100.14 (12.33)	98.60 (8.10)	.30		96.16 (9.91)	98.60 (8.10)	2.82**	.27
IEC-COM	103.16 (11.96)	108.10 (13.46)	4.90**	.39	108.10 (13.46)	113.60 (12.75)	1.30		103.16 (11.96)	113.60 (12.75)	7.92**	.84
IEC-REG	99.22 (11.51)	101.88 (13.34)	4.17**	.21	101.88 (13.34)	108.67 (11.41)	2.74*	.55	99.22 (11.51)	108.67 (11.41)	6.70**	.82
IEC-SEU	12.26 (3.81)	11.07 (4.47)	2.27**	.29	11.07 (4.47)	10.41 (4.94)	3.13**	.14	12.26 (3.81)	10.41 (4.94)	2.14*	.42
SM	17.78 (4.74)	18.44 (4.41)	1.66									
SRP	6.49 (2.99)	5.98 (2.68)	2.68*	.18								
SCT	5.52 (3.16)	5.24 (3.45)	.11									

Nota: (1) + $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) IER: Puntuación global de inteligencia emocional rasgo; IEC: Puntuación global de inteligencia emocional capacidad; IEC-EXP: subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial; IEC- EST: subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica; IEC-PER: inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional; IEC-FAC: inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional; IEC-COM: inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional; IEC-REG: inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional; IEC-SEU: Puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF; SM. Salud Mental; SRP: Subescala sensibilidad a la recompensa; SCT: Subescala de sensibilidad al castigo

Análisis de los cambios o ganancias de las variables de adaptación socioescolar estimada a través de pruebas estandarizadas del grupo control en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.28)

En relación al SR (BASC-S3): Autoinforme cumplimentado por los alumnos:

*En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 2 (postest 1) vs Tiempo 1 (pretest) en las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante pruebas estandarizadas, determinados mediante *t* de Student, puede apreciarse que en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, no existen diferencias significativas, exceptuando: ansiedad (ANS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.82, que evidencia una disminución en cuanto los niveles de ansiedad del grupo control, es decir, en cuanto los sentimientos de nerviosismo, preocupación y miedo, además, de la tendencia a sentirse desbordado por los problemas.*

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables de: Actitud negativa hacia el colegio (ANC) ; siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.91; Actitud negativa hacia los profesores (ANP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.84; Búsqueda de sensaciones (BUS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.84 ; Atipicidad (ATI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.91; Locus de control (LDC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de - 2.19; Somatizaciones (SMT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de - .52 ; Estrés social (ESS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de - 1.82 ; Depresión (DEP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .73; Sentido de incapacidad (SEI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.47; Relaciones interpersonales (RLI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .53 ; Relaciones con los padres (RLP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .54 ; Autoestima (AUT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.09 ; Confianza (CON) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.42 ; Desajuste clínico (DSC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de - 2.17; Desajuste escolar (DSE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.35; Ajuste personal (AJP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .34 ; Índice de síntomas emocionales (ISE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.85 .

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para la variable en la que se aprecia cambio significativo, observándose, un tamaño del efecto pequeño ($d = .28$) en la puntuación en la variable de ansiedad. En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

*En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 2 (postest 2) en las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante pruebas estandarizadas, determinados mediante *t* de Student, puede apreciarse que en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, no existen diferencias significativas, exceptuando: Desajuste clínico (DSC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -2.83, que evidencia una disminución en cuanto los niveles de desajuste clínico del grupo control, es decir, un decremento de las puntuaciones en las escalas de ansiedad, atipicidad y locus de control que indican la presencia de menos problemas clínicos, y Ajuste personal (AJP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 4.41, que evidencia un aumento de las puntuaciones de las escalas de relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismo y autoestima, es decir, un incremento de los niveles positivos de ajuste socioemocional.*

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables de: Actitud negativa hacia el colegio (ANC) ; siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -4.87; Actitud negativa hacia los profesores (ANP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -2.45; Búsqueda de sensaciones (BUS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de .32 ; Atipicidad (ATI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de - 2.40 ; Locus de control (LDC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de - 2.65; Somatizaciones (SMT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de - 2.48 ; Estrés social (ESS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de - 1.34 ; ansiedad (ANS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -.26; Depresión (DEP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -2.37; Sentido de incapacidad (SEI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -3.52; Relaciones interpersonales (RLI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 1.95 ; Relaciones con los padres (RLP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 4.79 ; Autoestima (AUT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs

tiempo 2 de 4.13 : Confianza (CON) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 4.73 ; Desajuste escolar (DSE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -3.16; Índice de síntomas emocionales (ISE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -2.75.

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para las variables en las que se aprecian cambios significativos, observándose, un tamaño del efecto pequeño ($d = .26$) en la puntuación en la variable de desajuste clínico y un tamaño del efecto moderado ($d = .43$) en la puntuación en la variable de ajuste personal. En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

*En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 1 (pretest) en las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante pruebas estandarizadas, determinados mediante *t* de Student, puede apreciarse que en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, no existen diferencias significativas, exceptuando: Búsqueda de sensaciones (BUS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 2.16 que evidencia un aumento de las puntuaciones de la escala, es decir, tendencia a asumir riesgos, gustos por el ruido y búsqueda de emoción ; Locus de control (LDC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de - 4.84 que evidencia una disminución en cuanto los niveles de creencia de que los premios y castigos están controlados por eventos externos o por otras personas del grupo control; Confianza (CON) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 4.31 , que evidencia un aumento de las puntuaciones de la propia capacidad para resolver problemas, creencia en la propia independencia y capacidad de decidir por uno mismo y Desajuste clínico (DSC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de - 5.00, que evidencia una disminución en cuanto los niveles de desajuste clínico del grupo control, es decir, un decremento de las puntuaciones en las escalas de ansiedad, atipicidad y locus de control que indican la presencia de menos problemas clínicos.*

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables de: Actitud negativa hacia el colegio (ANC) ; siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -6.78; Actitud negativa hacia los profesores (ANP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.29; ; Atipicidad (ATI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de - 3.31 ; Somatizaciones (SMT) siendo la diferencia

de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de - 3.00 ; Estrés social (ESS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de - 3.16 ; ansiedad (ANS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.08; Depresión (DEP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -1.64; Sentido de incapacidad (SEI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.99; Relaciones interpersonales (RLI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 2.48 ; Relaciones con los padres (RLP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 5.33 ; Autoestima (AUT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 5.22 ; Desajuste escolar (DSE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de - 3.16; Ajuste personal (AJP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 4.75; Índice de síntomas emocionales (ISE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.60.

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para las variables en las que se aprecian cambios significativos, observándose, un tamaño del efecto pequeño ($d = .26$) en la puntuación en la variable de búsqueda de sensaciones y un tamaño del efecto moderado en la puntuación en la variable de locus de control ($d = .41$); en la puntuación en la variable de búsqueda de confianza en sí mismo ($d = .44$); y en la puntuación en la variable de desajuste clínico. En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

En definitiva, podemos observar como las puntuaciones medias en las variables pertenecientes a las escalas adaptativas que miden el ajuste positivo presentan un incremento en el grupo control (en estas escalas, la obtención de puntuaciones altas representa características positivas y deseables) mientras que tienen un decremento en las escalas clínicas que miden desajuste (representando características negativas o no deseables).

En relación al TR (BASC-T3): Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores:

Como puede observarse en la tabla 5.28 en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el heteroinforme BASC-T3, no existen diferencias significativas, en cuanto a los cambios detectados en Tiempo 2 (postest 1) vs Tiempo 1 (pretest) exceptuando: Ansiedad (ANS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .34 que evidencia un aumento, del grupo control, en cuanto a

los niveles de nerviosismo, preocupación y miedo, tendencia a sentirse desbordado por los problemas; Somatizaciones (SOM) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.36 que evidencia una disminución, del grupo control, en cuanto a los niveles de manifestación de quejas somáticas e; Interiorizar problemas (INP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.02 que evidencia una disminución, del grupo control, en cuanto a los niveles ansiedad, depresión y somatización.

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables de: Agresividad (AGR) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 5.18 ; Hiperactividad (HIP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 5.52; Problemas de conducta (PBC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 10.03; Problemas de atención (PBA) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 8.94 ; Problemas de aprendizaje (PBP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 6.65; Atipicidad (ATI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 3.38; Depresión (DEP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .45; Retraimiento (RET) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.07; HHS: Habilidades sociales (HHS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -8.15; Liderazgo (LID) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -5.50; Habilidades para el estudio (HBE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -7.65 ; Exteriorizar problemas (EXP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 7.32 ; Problemas escolares (PBE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 8.12; Habilidades adaptativas(HHA) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -7.40 ; Índice de síntomas comportamentales (ISC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 5.66.

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto, para las variables en las que se aprecian cambios significativos, observándose, un tamaño del efecto muy pequeño para la puntuación en la variable de ansiedad ($d = .04$) y para la puntuación en la variable de interiorizar problemas ($d = .03$); y un tamaño del efecto pequeño en la puntuación en la variable de somatización ($d = .26$). En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

En definitiva, podemos observar como las puntuaciones medias en las variables pertenecientes a las escalas adaptativas que miden el ajuste positivo presentan un

descenso en el grupo control (en estas escalas, la obtención de puntuaciones altas representa características positivas y deseables) mientras que tienen un aumento en las escalas clínicas que miden desajuste (representando características negativas o no deseables).

Tabla 5.28. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de adaptación socioescolar obtenidas mediante pruebas estandarizadas en el grupo control

VARIABLES	TIEMPO 1	TIEMPO 2			TIEMPO 2	TIEMPO 3			TIEMPO 1	TIEMPO 3		
	Media (DT)	Media (DT)	t	d	Media (DT)	Media (DT)	t	d	Media (DT)	Media (DT)	t	d
SR- ANC	58.31 (11.68)	56.40 (11.40)	.17		56.40 (11.40)	51.53 (11.67)	.74		58.31 (11.68)	51.53 (11.67)	.90	
SR- ANP	53.93 (10.31)	53.09 (10.96)	.52		53.09 (10.96)	50.64 (12.43)	.58		53.93 (10.31)	50.64 (12.43)	1.11	
SR-BUS	50.51 (9.25)	52.35 (10.64)	1.11		52.35 (10.64)	52.67 (9.41)	1.26		50.51 (9.25)	52.67 (9.41)	3.35**	.23
SR-ATI	49.95 (11.45)	49.04 (11.30)	1.34		49.04 (11.30)	46.64 (9.34)	1.46		49.95 (11.45)	46.64 (9.34)	.75	
SR-LDC	50.70 (11.17)	48.51 (10.48)	.66		48.51 (10.48)	45.86 (9.99)	1.56		50.70 (11.17)	45.86 (9.99)	2.46*	.41
SR-SMT	50.17 (10.96)	49.65 (10.21)	.11		49.65 (10.21)	47.17 (6.56)	1.41		50.17 (10.96)	47.17 (6.56)	.83	
SR-ESS	50.63 (10.33)	48.81 (9.00)	.62		48.81 (9.00)	47.47 (9.76)	1.31		50.63 (10.33)	47.47 (9.76)	1.48	
SR- ANS	45.22 (10.12)	42.40 (10.08)	3.37*	.28	42.40 (10.08)	42.14 (9.35)	.75		45.22 (10.12)	42.14 (9.35)	2.01	
SR-DEP	52.81 (53.54)	53.54 (10.91)	.97		53.54 (10.91)	51.17 (11.36)	.69		52.81 (53.54)	51.17 (11.36)	.24	
SR-SEI	50.82 (9.98)	50.35 (10.17)	.88		50.35 (10.17)	46.83 (8.68)	1.52		50.82 (9.98)	46.83 (8.68)	1.52	
SR-RLI	48.49 (10.76)	49.02 (9.84)	.95		49.02 (9.84)	50.97 (6.39)	1.41		48.49 (10.76)	50.97 (6.39)	.16	
SR- RLP	45.25 (12.71)	45.79 (12.52)	1.24		45.79 (12.52)	50.58 (10.28)	1.98		45.25 (12.71)	50.58 (10.28)	1.37	

SR-AUT	46.75 (10.66)	47.84 (11.28)	.91		47.84 (11.28)	51.97 (8.92)	1.28		46.75 (10.66)	51.97 (8.92)	.90	
SR-CON	47.66 (9.57)	47.24 (11.77)	.26		47.24 (11.77)	51.97 (8.92)	1.68		47.66 (10.66)	51.97 (8.92)	2.35**	.44
SR-DSC	49.31 (12.22)	47.14 (11.85)	.68		47.14 (11.85)	44.31 (9.64)	2.31*	.26	49.31 (12.22)	44.31 (9.64)	2.78**	.45
SR-DSE	55.79 (9.73)	55.44 (11.36)	.18		55.44 (11.36)	52.28 (11.75)	.18		55.79 (9.73)	52.28 (11.75)	.21	
SR-AJP	46.75 (11.62)	47.09 (11.85)	1.20		47.09 (11.85)	51.50 (8.11)	2.08*	.43	46.75 (11.62)	51.50 (8.11)	1.86	
SR-ISE	50.66 (11.01)	49.81 (9.96)	1.59		49.81 (9.96)	47.06 (9.56)	1.75		50.66 (11.01)	47.06 (9.56)	4.53	
TR-AGR	50.58 (11.28)	55.76 (14.68)	.76									
TR-HIP	49.36 (11.10)	54.88 (13.02)	.03									
TR-PBC	52.91 (16.00)	62.94 (23.96)	.09									
TR-PBA	55.59 (11.75)	64.53 (7.82)	.15									
TR-PBP	54.00 (11.61)	60.65 (8.37)	1.49									
TR-ATI	46.72 (5.92)	50.10 (3.01)	.99									
TR-DEP	44.20 (7.81)	44.65 (5.59)	.21									
TR-ANS	46.48 (9.26)	46.82 (9.01)	4.23**	.04								
TR-RET	46.42 (7.99)	45.35 (5.18)	1.98									
TR-SOM	46.30 (6.20)	44.94 (3.86)	2.40*	.26								

TR-HHS	45.03 (13.94)	36.88 (7.04)	.80									
TR-LID	46.38 (12.11)	40.88 (6.51)	.65									
TR-HBE	42.83 (10.06)	35.18 (7.96)	1.51									
TR- EXP	51.56 (13.50)	58.88 (18.38)	.25									
TR-INP	45.08 (7.54)	44.88 (5.73)	5.18**	.03								
TR-PBE	55.33 (11.88)	63.47 (7.98)	.77									
TR-HHA	45.64 (12.94)	38.24 (6.84)	.67									
TR-ISC	49.05 (8.24)	54.71 (8.67)	1.19									

Notas: (1) † $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) **SR: Autoinforme cumplimentado por los alumnos:** (ANC: Actitud negativa hacia el colegio; ANP: Actitud negativa hacia los profesores; BUS: Búsqueda de sensaciones; ATI: Atipicidad; LDC: Locus de control; SMT: Somatizaciones; ESS: Estrés social; ANS: Ansiedad; DEP: Depresión; SEI: Sentido de incapacidad; RLI: Relaciones interpersonales; RLP: Relaciones con los padres; AUT: Autoestima; CON: Confianza; DSC: Desajuste clínico; DSE: Desajuste escolar; AJP: Ajuste personal; ISE: Índice de síntomas emocionales. **TR: Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores:** (AGR: Agresividad; HIP: Hiperactividad; PBC: Problemas de conducta; PBA: Problemas de atención; PBP: Problemas de aprendizaje; ATI: Atipicidad; DEP: Depresión; ANS: Ansiedad; RET: Retraimiento; SOM: Somatizaciones; HHS: Habilidades sociales; LID: Liderazgo; HBE: Habilidades para el estudio; EXP: Exteriorizar problemas; INP: Interiorizar problemas; PBE: Problemas escolares; HHA: Habilidades adaptativas; ISC: Índice de síntomas comportamentales.

Análisis de los cambios o ganancias de las variables de adaptación socioescolar estimada a través de registros escolares y técnicas sociométricas del grupo control en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.29)

En relación a los cambios detectados en Tiempo 2 (postest 1) vs Tiempo 1 (pretest 1) en las variables de adaptación socioescolar estimada a partir de registros escolares se aprecia que existen cambios, significativamente estadísticos, determinados mediante t de Student, en las siguientes variables: Faltas de asistencia (FAS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 4.12 que evidencia un aumento, del grupo control, en cuanto a las faltas de asistencia injustificadas; Faltas de amonestación (FAM) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.13 que evidencia un descenso, del grupo control, en cuanto a las faltas de amonestación. En cuanto a la competencia social sociométrica; Elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar (SC2), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.29 que evidencia un descenso, del grupo control, en cuanto a la elección de los compañeros con el que menos le gusta trabajar o estudiar; Nominación y elección del compañero líder (GWL) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 5.20 que evidencia un aumento, del grupo control, en cuanto a las nominaciones a los compañeros denominados líderes. En cuanto a las calificaciones escolares; Calificación 1º ESO en matemáticas (C1M) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.57 que evidencia un descenso, en cuanto a las calificaciones en el área de matemáticas en el curso de 1º ESO en el grupo control; Calificación 1º ESO en lengua castellana (C1L) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .95 que evidencia un incremento en cuanto a las calificaciones en el área de lengua castellana en el curso de 1º ESO en el grupo control; Calificación 2º ESO en matemáticas (C2M) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.62 que evidencia un descenso, en cuanto a las calificaciones en el área de matemáticas en el curso de 2º ESO en el grupo control.

En definitiva, podemos observar como las puntuaciones medias en las variables que aumentan significativamente en el grupo control son: Faltas de asistencia (FAS), nominación y elección del compañero líder (GWL) y la calificación en 1º ESO en lengua castellana (C1L) mientras que tienen un descenso significativo en Faltas de amonestación (FAM), en la elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar (SC2), y

en la calificación de 1º ESO en matemáticas (C1M) y, por último, en la calificación 2º ESO en matemáticas (C2M).

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables: Elección para el alumno con el que más le gusta trabajar o estudiar (SC1) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .36; Elección para el alumno con el que más le gusta pasar el tiempo libre o jugar (SC3) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.59; Elección para el alumno con el que menos le gusta pasar el tiempo libre o jugar (SC4) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.05; Sociograma nominación elección del compañero acosador (GWA) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 3.86 ; Sociograma nominación elección del compañero cooperador (GWC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.42; Sociograma nominación elección del compañero agradable o con buen humor (GWB) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.84; Calificación 1º ESO en Inglés (C1I) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .03; Calificación 2º ESO en lengua (C2L) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .24; Calificación 2º ESO en Inglés (C2I) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .24 ; Calificación 3º ESO en matemáticas (C3M) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.11 ; Calificación 3º ESO en lengua (C3L) siendo la misma media tanto en el tiempo 2 como en el tiempo 1; Calificación 3º ESO en Inglés (C3I) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .11.

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto, para las variables en las que se aprecian cambios significativos, observándose, un tamaño del efecto pequeño en la puntuación de faltas de asistencia ($d = .19$), en la puntuación de faltas de amonestación ($d = .18$), en la puntuación de la elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar ($d = .10$), en la puntuación de la nominación y elección del compañero líder ($d = .28$), en la calificación en 1º ESO en matemáticas ($d = .27$) y en la calificación 2º ESO en matemáticas ($d = .34$). Mientras que un tamaño del efecto moderado en la Calificación 1º ESO en lengua castellana ($d = .41$). En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

Tabla 5.29. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de adaptación socioescolar obtenidas mediante registros escolares en el grupo control

VARIABLES	TIEMPO 1	TIEMPO 2	t	d
	Media (DT)	Media (DT)		
FAS	10.19 (18.11)	14.31 (23.67)	2.42*	.19
FAM	.23 (.88)	.10 (.46)	2.86*	.18
SC1	16.20 (18.75)	16.56 (20.96)	.10	
SC2	17.32 (21.92)	15.03 (22.90)	3.32**	.10
SC3	13.17 (11.61)	14.76 (16.03)	.81	
SC4	15.17 (19.99)	14.12 (21.29)	.52	
GWL	7.24 (17.01)	12.44 (19.63)	2.73*	.28
GWA	4.43 (6.77)	8.29 (14.33)	1.67	
GWC	11.57 (12.67)	11.15 (13.57)	.28	
GWB	11.04 (13.56)	8.20 (13.82)	1.37	
C1M	5.60 (1.87)	5.03 (2.36)	3.19*	.27
C1L	4.78 (2.40)	5.73 (2.25)	5.21**	.41
C1I	6.43 (2.05)	6.40 (2.11)	.20	
C2M	5.00 (1.79)	4.38 (1.88)	2.65*	.34
C2L	5.00 (1.67)	5.24 (1.97)	1.00	
C2I	5.05 (2.24)	5.29 (2.53)	1.31	
C3M	5.16 (1.77)	5.05 (1.78)	.52	
C3L	5.16 (2.5)	5.16 (1.48)	.00	
C3I	5.89 (1.73)	6.00 (1.86)	.49	

Notas: (1) † $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) FAS: Faltas de asistencia; FAM: Faltas de amonestación; SC1: Elección para el alumno con el que más le gusta trabajar o estudiar; SC2: Elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar; SC3: Elección para el alumno con el que más le gusta pasar el tiempo libre o jugar; SC4: Elección para el alumno con el que menos le gusta pasar el tiempo libre o jugar; GWL: Sociograma nominación elección del compañero líder; GWA: Sociograma nominación elección del compañero acosador; GWC: Sociograma nominación elección del compañero cooperador; GWB: Sociograma nominación elección del compañero agradable o con buen humor; C1M: Calificación 1° ESO en

matemáticas; C1L: Calificación 1º ESO en lengua; C1I: Calificación 1º ESO en Inglés; C2M: Calificación 2º ESO en matemáticas; C2L: Calificación 2º ESO en lengua; C2I: Calificación 2º ESO en Inglés; C3M: Calificación 3º ESO en matemáticas; C3L: Calificación 3º ESO en lengua; C3I: Calificación 3º ESO en Inglés.

Análisis de los cambios o ganancias de las variables de motivación académica del grupo control en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.30)

*En relación a los cambios detectados en Tiempo 2 (postest 1) vs Tiempo 1 (pretest 1) en las variables de motivación estimada a partir del EEMA-VS (componente de expectativas) se aprecia que existen cambios, significativamente estadísticos, determinados mediante *t* de Student, concretamente en la siguiente variable: Puntuación de la subescala de Pesimismo defensivo (PSD) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .01 que evidencia un aumento, del grupo control, en cuanto a la utilización de esta estrategia (PSD). El PSD es una estrategia anticipatoria que también se origina por la activación de autoesquemas negativos. Normalmente, estos estudiantes suelen caracterizarse por su escasa afectividad positiva cuando se enfrentan ante un desafío, a pesar de lo cual muestran una planificación de la tarea más racional que en el caso de otras estrategias motivacionales (Eronen, Nurmi y Salnela-Aro, 1998), así como por sus quejas y protestas sobre lo poco preparados que están y lo difícil que es la tarea, por el alto nivel de esfuerzo que realizan, sus resultados por encima de la media y la consideración del entorno como competitivo (García y Pintrich, 1994).*

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables: Puntuación global subescala de expectativas (EXG) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .66; Puntuación en la estrategia de Autoconfianza-autoestima (AUT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.19; Puntuación en la estrategia de Atribuciones (ATR) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.55; Puntuación en la estrategia de Self-handicapping (SHD) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.12; Puntuación en la estrategia de Autoafirmación (ATO) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .32; Puntuación en la estrategia de Ensalzamiento de otros (ENO) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .36; Puntuación en la estrategia de Anulación de otros (ANO) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .63; Puntuación en la estrategia de Generación de atribuciones externas (GAE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.41; Puntuación en la estrategia de Generación de expectativas positivas (GEP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.14.

Además, para poder valorar la magnitud de esta diferencia se calculó el tamaño del efecto para la variable en la que se aprecia cambio significativo, observándose, un tamaño del efecto muy pequeño en la puntuación de Pesimismo defensivo ($d = .01$)

Tabla 5.30. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de motivación obtenidas a través del EEMA-VS (componente de expectativas) en el grupo control

VARIABLES	TIEMPO 1	TIEMPO 2	t	d
	Media (DT)	Media (DT)		
EXG	65.56 (8.96)	66.22 (9.07)	1.92	
AUT	41.64 (7.58)	42.83 (7.98)	1.21	
ATR	23.93 (3.75)	23.38 (3.70)	1.86	
SHD	7.15 (2.45)	7.03 (2.33)	1.82	
ATO	8.06 (2.29)	8.38 (2.03)	.20	
PSD	11.82 (2.99)	11.83 (2.79)	2.24*	.01
ENO	6.76 (2.78)	7.12 (3.23)	.08	
ANO	7.84 (2.94)	8.47 (2.65)	.60	
GAE	9.29 (1.97)	8.88 (2.15)	1.63	
GEP	14.64 (2.82)	14.50 (2.71)	1.54	

Notas: (1) * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) EXG: Puntuación global subescala de expectativas; AUT: Autoconfianza-autoestima; ATR: Atribuciones; SHD: *Self-handicapping*; ATO: Autoafirmación; PSD: Pesimismo defensivo; ENO: Enalzamiento de otros; ANO: Anulación de otros; GAE: Generación de atribuciones externas; GEP: Generación de expectativas positivas.

Análisis de los cambios o ganancias de las variables de capacidad cognitiva del grupo control en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.31)

*En relación a los cambios detectados en Tiempo 2 (postest 1) vs Tiempo 1 (pretest 1) en las variables de capacidad cognitiva se aprecia que existen cambios, significativamente estadísticos, determinados mediante *t* de Student, concretamente en la siguiente variable: Puntuación de la subescala de Subescala de razonamiento del PMA (Gf) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.13 que evidencia un aumento, del grupo control, en la capacidad de adaptarse y afrontar situaciones nuevas de forma flexible, sin que el aprendizaje previo constituya una fuente de ayuda determinante para su manifestación.*

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en la variable: Puntuación Subescala de inteligencia del 16-PF (Gc) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.04.

Además, para poder valorar la magnitud de esta diferencia se calculó el tamaño del efecto para la variable en la que se aprecia cambio significativo, observándose, un tamaño del efecto pequeño en la puntuación de Gf ($d = .19$).

Tabla 5.31. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de capacidad cognitiva en el grupo control

VARIABLES	TIEMPO 1	TIEMPO 2	t	d
	Media (DT)	Media (DT)		
Gf	12.92 (5.80)	14.05 (6.17)	2.36*	.19
Gc	7.61 (2.63)	7.57 (2.70)	.40	

Notas: (1) * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) Gf: Subescala de razonamiento del PMA ; Gc: Subescala de inteligencia del 16-PF.

5.3.4.1.4.2.2. Grupo de intervención.

En este sentido presentamos a continuación, los resultados obtenidos en la evaluación del grupo de intervención, en este estudio, estructurados en cuatro grandes apartados. El primero de ellos hace referencia a los instrumentos utilizados para evaluar las variables de personalidad, el segundo recoge los resultados de los instrumentos y registros escolares utilizados para evaluar la adaptación socioescolar. El tercero versa sobre los instrumentos utilizados para evaluar los aspectos motivacionales, y, por último, el cuarto se centra en los instrumentos utilizados para evaluar la capacidad cognitiva.

Análisis de los cambios o ganancias de las variables de personalidad del grupo de intervención en función del momento de evaluación.

Como puede observarse en la tabla 5.32 se analizan los cambios o ganancias de las variables de personalidad del grupo de intervención en función del momento de evaluación.

En relación a los cambios detectados en Tiempo 2 (postest 1) vs Tiempo 1 (pretest) en las variables de personalidad, se aprecia que existen cambios, significativamente estadísticos, determinados mediante t de Student, en las siguientes variables: puntuación global de inteligencia emocional rasgo (IER) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .08 ; IEC: puntuación global de inteligencia emocional capacidad (IEC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 12.70; subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial (IEC-EXP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 8.35; subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica (IEC- EST) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 13.83; inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional (IEC-PER) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 7.41 ; inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional (IEC-FAC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 5.44; inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional (IEC-COM) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 12.34; inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional (IEC-REG) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs

tiempo 1 de 9.91 ; puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.95 y en la subescala de sensibilidad al castigo (SCT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.71.

En definitiva, podemos observar como las puntuaciones medias en las variables anteriormente mencionadas en el grupo de intervención aumentan significativamente a excepción de las puntuaciones medias en comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU) y en las puntuaciones medias de la subescala sensibilidad al castigo (SCT) que tienen un descenso significativo.

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables de salud Mental (SM) siendo la diferencia de media entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .37 y en la subescala sensibilidad a la recompensa (SRP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.05.. Aunque, es interesante observar como, a pesar de no obtener diferencias significativas, aumenta la puntuación media en salud Mental (SM) y disminuye la puntuación media en sensibilidad a la recompensa (SRP).

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto, para las variables en las que se aprecian cambios significativos, observándose, un tamaño del efecto muy grande en la puntuación global de inteligencia emocional capacidad ($d = 1.12$); en subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica ($d = 1.24$) y en inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional ($d = 1.05$). Mientras que un tamaño del efecto grande en la subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial ($d = .69$) y en inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional ($d = .74$). También se observa un tamaño del efecto moderado en inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional ($d = .60$) y en inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional ($d = .60$). Mientras que un tamaño del efecto pequeño en la puntuación global de inteligencia emocional rasgo ($d = .12$), en la puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF ($d = .23$) y en la subescala sensibilidad al castigo ($d = .20$). Podemos destacar que, en algunas variables significativas del estudio, se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, llegando a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

En relación a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 2 (postest 1) en las variables de personalidad, se aprecia que existen cambios, significativamente estadísticos, determinados mediante *t* de Student, en las siguientes

variables: puntuación global de inteligencia emocional rasgo (IER) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de .15; en inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional (IEC-PER) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -.2.06 y en la puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de .68.

En definitiva, podemos observar como las puntuaciones medias en las variables que aumentan significativamente en el grupo de intervención son: la puntuación global de inteligencia emocional rasgo (IER) y la puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU) mientras que tienen un descenso significativo en inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional (IEC-PER).

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables puntuación global de inteligencia emocional capacidad (IEC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -1.03; subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial (IEC-EXP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -2.01; subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica (IEC-EST) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -.36; inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional (IEC-FAC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de .02; inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional (IEC-COM) siendo la diferencias de media entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -1.79 e; inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional (IEC-REG) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de .23. Aunque, es interesante observar como, a pesar de no obtener diferencias significativas, aumenta la puntuación media en las variables: inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional (IEC-FAC) y la puntuación media de inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional (IEC-REG) y disminuye en las variables puntuación global de inteligencia emocional capacidad (IEC); en la subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial (IEC-EXP), en la subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica (IEC- EST) y en la puntuación media en inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional (IEC-COM).

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para las variables en las que se aprecian cambios significativos, observándose, un tamaño del efecto pequeño en la puntuación global de inteligencia emocional rasgo ($d = .22$), en inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional ($d = .17$) y en la puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF ($d = .16$). En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

En relación a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 1 (pretest) en las variables de personalidad, se aprecia que existen cambios, significativamente estadísticos, determinados mediante t de Student, en las siguientes variables: puntuación global de inteligencia emocional rasgo (IER) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de .23 ; puntuación global de inteligencia emocional capacidad (IEC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 11.67 ; subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica (IEC- EST) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 13.47 ; inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional (IEC-FAC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 5.64; inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional (IEC-COM) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 10.55 y en inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional (IEC-REG) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 10.14 ;

En definitiva, podemos observar como las puntuaciones medias en las variables anteriormente mencionadas en el grupo de intervención aumentan significativamente

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en la variable subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial (IEC-EXP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 7.01; en inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional (IEC-PER) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 5.35 y en la puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -.27.

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto, para las variables en las que se aprecian cambios significativos, observándose, un tamaño del efecto muy grande en la puntuación global de inteligencia emocional capacidad ($d = 1.01$) y en la subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica ($d = 1.17$). Mientras que un tamaño del efecto grande en inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional ($d = .87$) y en inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional ($d = .92$). También se observa un tamaño del efecto moderado en inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional ($d = .62$) y en la puntuación global de inteligencia emocional rasgo ($d = .36$). Podemos destacar que, en algunas variables significativas del estudio, se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, llegando a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

Tabla 5.32. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de personalidad en el grupo de intervención

VARIABLES	TIEMPO 1	TIEMPO 2			TIEMPO 2	TIEMPO 3			TIEMPO 1	TIEMPO 3		
	Media (DT)	Media (DT)	t	d	Media (DT)	Media (DT)	t	d	Media (DT)	Media (DT)	t	d
IER	4.75 (.66)	4.83 (.71)	1.89 †	.12	4.83 (.71)	4.98 (.63)	2.46*	.22	4.75 (.66)	4.98 (.63)	4.36**	.36
IEC	97.12 (10.17)	109.82 (12.40)	6.27**	1.12	109.82 (12.40)	108.79 (12.77)	.32		97.12 (10.17)	108.79 (12.77)	4.03**	1.01
IEC-EXP	96.83 (11.70)	105.18 (12.40)	4.91**	.69	105.18 (12.40)	103.84 (11.66)	1.34		96.83 (11.70)	103.84 (11.66)	1.83	
IEC-EST	97.90 (10.03)	111.73 (12.18)	5.63**	1.24	111.73 (12.18)	111.37 (12.81)	1.16		97.90 (10.03)	111.37 (12.81)	6.00**	1.17
IEC-PER	98.44 (12.87)	105.85 (12.00)	4.73**	.60	105.85 (12.00)	103.79 (12.30)	2.40*	.17	98.44 (12.87)	103.79 (12.30)	.68	
IEC- FAC	95.20 (9.95)	100.64 (8.05)	3.03**	.60	100.64 (8.05)	100.84 (8.05)	.31		95.20 (9.95)	100.84 (8.05)	2.84*	.62
IEC-COM	101.27 (12.37)	113.61 (11.04)	6.06**	1.05	113.61 (11.04)	111.82 (11.83)	.76		101.27 (12.37)	111.82 (11.83)	6.06**	.87
IEC-REG	96.15 (11.32)	106.06 (15.10)	3.08**	.74	106.06 (15.10)	106.29 (10.79)	.84		96.15 (11.32)	106.29 (10.79)	3.47**	.92
IEC-SEU	12.33 (3.69)	11.38 (4.56)	1.89*	.23	11.38 (4.56)	12.06 (3.87)	4.55**	.16	12.33 (3.69)	12.06 (3.87)	.20	
SM	16.84 (4.56)	17.21 (4.95)	1.38									
SRP	6.22 (2.57)	6.17 (2.67)	.09									
SCT	5.91 (3.47)	5.20 (3.48)	2.99**	.20								

Nota: (1) † $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) IER: Puntuación global de inteligencia emocional rasgo; IEC: Puntuación global de inteligencia emocional capacidad; IEC-EXP: subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial; IEC- EST: subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica; IEC-PER: inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional; IEC-FAC: inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional; IEC-COM: inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional; IEC-REG: inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional; IEC-SEU: Puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF; SM. Salud Mental; SRP: Subescala sensibilidad a la recompensa; SCT: Subescala de sensibilidad al castigo.

Análisis de los cambios o ganancias de las variables de adaptación socioescolar estimadas (mediante pruebas estandarizadas) del grupo de intervención en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.33)

En relación al SR (BASC-S3): Autoinforme cumplimentado por los alumnos:

*En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 2 (postest 1) vs Tiempo 1 (pretest) en las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante pruebas estandarizadas, determinados mediante *t* de Student, puede apreciarse en las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, existen diferencias significativas, en las siguientes variables: Actitud negativa hacia el colegio (ANC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 2.00 que evidencia un incremento en los niveles de sentimientos y conductas de alineación, hostilidad e insatisfacción respecto del colegio; ansiedad (ANS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.78, que evidencia una disminución en cuanto los niveles de ansiedad del grupo control, es decir, en cuanto los sentimientos de nerviosismo, preocupación y miedo, además, de la tendencia a sentirse desbordado por los problemas; Autoestima (AUT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.83 y Desajuste escolar (DSE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.24, que evidencia un incremento en actitud negativa hacia el colegio y actitud negativa hacia los profesores, pudiendo asociarse con inadaptación escolar.*

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables de: Actitud negativa hacia los profesores (ANP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .51; Búsqueda de sensaciones (BUS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .48 ; Atipicidad (ATI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.03; Locus de control (LDC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.57; Somatizaciones (SMT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.47 ; Estrés social (ESS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.47 ; Depresión (DEP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .02; Sentido de incapacidad (SEI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.78; Relaciones interpersonales (RLI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.08 ; Relaciones con los padres (RLP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.38 ; Confianza

(CON) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .48 ; Desajuste clínico (DSC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.69;; Ajuste personal (AJP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .96 ; Índice de síntomas emocionales (ISE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.77 .

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para las variables en las que se aprecian cambios significativos, observándose, un tamaño del efecto pequeño, en todas ellas: en la puntuación de la variable actitud negativa hacia el colegio ($d = .18$); en la puntuación en la variable de ansiedad ($d = .27$); en la puntuación en la variable de autoestima ($d = .10$) y; en la puntuación en la variable de desajuste escolar ($d = .13$);. En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 2 (postest 2) en las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante pruebas estandarizadas, determinados mediante *t* de Student, puede apreciarse en las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, existen diferencias significativas, en las siguientes variables:: Actitud negativa hacia el colegio (ANC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de .46 que evidencia un incremento en los niveles de sentimientos y conductas de alineación, hostilidad e insatisfacción respecto del colegio; Atipicidad (ATI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de - 3.08 que evidencia un descenso en los niveles de tendencia a tener cambios bruscos de ánimo, ideas extrañas y pensamientos obsesivo-compulsivos ; Locus de control (LDC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de - 1.48 que evidencia un descenso en los niveles de creencia de que los premios y castigos están controlados por eventos externos o por otras personas; Somatizaciones (SMT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de - 2.85 que evidencia un descenso en los niveles de tendencia a manifestar quejas somáticas; Estrés social (ESS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de - 1.06 que evidencia un descenso en los niveles de estrés y tensión en las relaciones personales, sentimientos de ser excluido de las actividades sociales; Depresión (DEP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -3.59 que evidencia un descenso en los niveles de infelicidad, tristeza y desánimo y, de creencia de que nada va bien; Sentido de incapacidad (SEI) siendo la

diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -1.29 que evidencia un descenso en los niveles de percepciones de no tener éxito en el colegio, dificultad para conseguir los propios objetivos y, en general, sentimientos de incapacidad ; Relaciones interpersonales (RLI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 1.64 que evidencia un incremento en los niveles de percepción de tener buenas relaciones sociales y amistades con los compañeros; Relaciones con los padres (RLP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 2.63 que evidencia un incremento en los niveles de consideración positiva hacia los padres y sentimiento de que ellos le estiman ; Autoestima (AUT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 2.62 que evidencia un incremento en los niveles de autoestima, autorrespeto y autoaceptación; Confianza (CON) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 1.43 que evidencia un incremento en los niveles de confianza en la propia capacidad para resolver problemas, creencia en la propia independencia y capacidad de decidir por uno mismo; Desajuste clínico (DSC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -2.75, que evidencia una disminución en cuanto los niveles de desajuste clínico, es decir, un decremento de las puntuaciones en las escalas de ansiedad, atipicidad y locus de control que indican la presencia de menos problemas clínicos; Ajuste personal (AJP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 1.92, que evidencia un aumento de las puntuaciones de las escalas de relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismo y autoestima, es decir, un incremento de los niveles positivos de ajuste socioemocional e; Índice de síntomas emocionales (ISE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -2.59 que evidencia una disminución en cuanto los niveles de desajuste clínico, es decir, un decremento de las puntuaciones en las escalas de alteraciones emocionales, principalmente de problemas interiorizados, concretamente en las escalas de ansiedad, relaciones interpersonales, autoestima, estrés social, depresión y sentido de incapacidad. En definitiva la disminución de problemas socioemocionales.

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables de; Actitud negativa hacia los profesores (ANP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 2.06; Búsqueda de sensaciones (BUS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -.42; ansiedad (ANS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de -.47 y; Desajuste escolar (DSE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 2 de 1.12.

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para las variables en las que se aprecian cambios significativos, observándose, tamaño del efecto muy pequeño ($d = .04$) en la puntuación en la variable de actitud negativa hacia el colegio; un tamaño del efecto pequeño en las siguientes variables: en la puntuación en la variable de locus de control ($d = .16$), en la puntuación en la variable somatizaciones ($d = .30$), en la puntuación en la variable de estrés social ($d = .12$), en la puntuación en la variable sentido de incapacidad ($d = .14$), en la puntuación en la variable relaciones interpersonales ($d = .17$), en la puntuación en la variable relaciones con los padres ($d = .22$), en la puntuación en la variable autoestima ($d = .33$), y en la puntuación en la variable de desajuste escolar ($d = .13$). También se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .40$) en la puntuación en la variable de depresión. En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 1 (pretest)) en las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante pruebas estandarizadas, determinados mediante *t* de Student, puede apreciarse en las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, existen diferencias significativas, en las siguientes variables: Actitud negativa hacia los profesores (ANP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 3.11 que evidencia un incremento en los niveles de sentimientos y conductas de resentimiento y antipatía hacia los profesores ; Atipicidad (ATI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de - 3.11 que evidencia un descenso en los niveles de tendencia a tener cambios bruscos de ánimo, ideas extrañas y pensamientos obsesivo-compulsivos ; Locus de control (LDC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de - 3.05 que evidencia un descenso en los niveles de creencia de que los premios y castigos están controlados por eventos externos o por otras personas; Somatizaciones (SMT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de - 3.32 que evidencia un descenso en los niveles de tendencia a manifestar quejas somáticas; Estrés social (ESS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de - 1.53 que evidencia un descenso en los niveles de estrés y tensión en las relaciones personales, sentimientos de ser excluido de las actividades sociales; ansiedad (ANS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.25 que evidencia un descenso en los niveles de nerviosismo, preocupación y miedo, tendencia a sentirse desbordado por los problemas ; Depresión (DEP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.84 que evidencia un descenso en los niveles de

infelicidad, tristeza y desánimo y, de creencia de que nada va bien; Sentido de incapacidad (SEI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.07 que evidencia un descenso en los niveles de percepciones de no tener éxito en el colegio, dificultad para conseguir los propios objetivos y, en general, sentimientos de incapacidad ; Autoestima (AUT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 1.79 que evidencia un incremento en los niveles de autoestima, autorrespeto y autoaceptación; Desajuste clínico (DSC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -4.44, que evidencia una disminución en cuanto los niveles de desajuste clínico, es decir, un decremento de las puntuaciones en las escalas de ansiedad, atipicidad y locus de control que indican la presencia de menos problemas clínicos; Desajuste escolar (DSE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 2.36 que evidencia un aumento en las puntuaciones de inadaptación escolar e ; Índice de síntomas emocionales (ISE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.57 que evidencia una disminución en cuanto los niveles de desajuste clínico, es decir, un decremento de las puntuaciones en las escalas de alteraciones emocionales, principalmente de problemas interiorizados, concretamente en las escalas de ansiedad, relaciones interpersonales, autoestima, estrés social, depresión y sentido de incapacidad. En definitiva la disminución de problemas socioemocionales.

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables de; Actitud negativa hacia el colegio (ANC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 2.46; Búsqueda de sensaciones (BUS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de .48; Relaciones interpersonales (RLI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de .56; Relaciones con los padres (RLP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 1.25; Confianza (CON) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 1.91 y ; Ajuste personal (AJP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 2.91.

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para las variables en las que se aprecian cambios significativos, observándose, un tamaño del efecto pequeño en las siguientes variables: en la puntuación en la variable de actitud negativa hacia los profesores ($d = .29$), en la puntuación en la variable de locus de control ($d = .33$), en la puntuación en la variable de estrés social ($d = .16$), en la puntuación en la variable de ansiedad ($d = .33$), en la puntuación en la variable sentido de incapacidad ($d = .33$), en la puntuación en la variable autoestima ($d = .25$), y en la puntuación en la variable de desajuste

escolar ($d = .23$). También se observa un tamaño del efecto moderado en las siguientes variables: en la puntuación en la variable atipicidad ($d = .36$); en la puntuación en la variable somatización ($d = .36$); en la puntuación en la variable de depresión ($d = .43$); en la puntuación en la variable desajuste clínico ($d = .47$) y, por último, en la puntuación en la variable índice de síntomas emocionales ($d = .39$). En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

En definitiva, podemos observar como las puntuaciones medias en las variables pertenecientes a las escalas adaptativas que miden el ajuste positivo presentan un incremento en el grupo de intervención (en estas escalas, la obtención de puntuaciones altas representa características positivas y deseables) mientras que tienen un decremento en las escalas clínicas que miden desajuste (representando características negativas o no deseables).

En relación al TR (BASC-T3): Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores:

Como puede observarse en la tabla 5.33 en las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante pruebas estandarizadas, determinados mediante *t* de Student, puede apreciarse en las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-T3, existen diferencias significativas, en las siguientes variables: Agresividad (AGR) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.88 que evidencia una disminución en los niveles de tendencia a actuar de forma hostil; Hiperactividad (HIP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -3.24 que evidencia una disminución en los niveles de ser excesivamente activo y actuar sin pensar; Problemas de atención (PBA) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.14 que evidencia una disminución en los niveles de comportamientos antisociales; Problemas de aprendizaje (PBP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.54 que evidencia un descenso en los niveles de dificultades académicas; Atipicidad (ATI) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.65 que evidencia un descenso en los niveles de manifestación de comportamientos “extraños”; Depresión (DEP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.80 que evidencia un descenso en los niveles de pensamientos de infelicidad y tristeza; Ansiedad (ANS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -5.26 que evidencia un descenso en cuanto a los niveles de nerviosismo, preocupación y miedo, tendencia a sentirse desbordado por los problemas; Retraimiento (RET) siendo la diferencia de medias

entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.31 que evidencia una disminución en los niveles de la tendencia a evitar las relaciones sociales; Habilidades sociales (HHS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .74 que evidencia un aumento en las habilidades para interactuar satisfactoriamente con iguales y adultos en los ámbitos del hogar, la escuela y de la comunidad.; Liderazgo (LID) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.56 que evidencia un aumento en las destrezas asociadas con lograr metas académicas, sociales o comunitarias; Habilidades para el estudio (HBE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 2.20 que evidencia un incremento en las habilidades que sirven para lograr un buen rendimiento académico; Exteriorizar problemas (EXP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.85 que evidencia una disminución en los niveles de agresividad, hiperactividad, y problemas de conducta y, por lo tanto, en las dificultades de control del comportamiento; Interiorizar problemas (INP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -3.30 que evidencia una disminución, en cuanto a, los niveles ansiedad, depresión y somatización; Problemas escolares (PBE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.49 que evidencia una disminución en los niveles de problemas de atención y problemas de aprendizaje, es decir, un decremento de las dificultades académicas que incluyen problemas de motivación, atención, aprendizaje y cognición; Habilidades adaptativas(HHA) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.25 que evidencia un aumento en la adaptabilidad, en las habilidades sociales y liderazgo, es decir, un incremento en el grado de habilidades prosociales y organizativas, y por último en el Índice de síntomas comportamentales (ISC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -3.93 que evidencia una disminución en los niveles de agresividad, hiperactividad, problemas de atención, atipicidad, ansiedad y depresión, es decir, un decremento en el nivel global de la conductas problemáticas.

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables de: Problemas de conducta (PBC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.28 y en Somatizaciones (SOM) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.39.

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto, para las variables en las que se aprecian cambios significativos, observándose, un tamaño del efecto muy pequeño para la puntuación en la variable de habilidades sociales ($d=.06$). También se observa un tamaño del efecto pequeño en las puntuaciones de: en la variable

agresividad ($d = .34$); en la variable hiperactividad ($d = .31$); en la variable problemas de atención ($d = .18$); en la variable problemas de aprendizaje ($d = .25$); en la variable depresión ($d = .26$); en la variable retraimiento ($d = .27$); en la variable liderazgo ($d = .14$); en la variable habilidades para el estudio ($d = .19$); en la variable exteriorizar problemas ($d = .30$); en la variable problemas escolares ($d = .23$), y por último, en la variable habilidades adaptativas ($d = .10$). También se observa un tamaño del efecto moderado en las puntuaciones de: en la variable atipicidad ($d = .40$); en la variable ansiedad ($d = .54$) y, por último, en la variable índice de síntomas comportamentales ($d = .42$). En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

En definitiva, podemos observar como las puntuaciones medias en las variables pertenecientes a las escalas adaptativas que miden el ajuste positivo presentan un aumento significativo en el grupo de intervención (en estas escalas, la obtención de puntuaciones altas representa características positivas y deseables) mientras que, en líneas generales, tienen un descenso en las puntuaciones de las escalas clínicas que miden desajuste (representando características negativas o no deseables).

Tabla 5.33. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de adaptación socioescolar obtenidas mediante pruebas estandarizadas en el grupo de intervención.

VARIABLES	TIEMPO 1	TIEMPO 2			TIEMPO 2	TIEMPO 3			TIEMPO 1	TIEMPO 3		
	Media (DT)	Media (DT)	t	d	Media (DT)	Media (DT)	t	d	Media (DT)	Media (DT)	t	d
SR- ANC	49.87 (10.63)	51.87 (11.29)	4.05**	.18	51.87 (11.29)	52.33 (12.45)	2.65**	.04	49.87 (10.63)	52.33 (12.45)	1.10	
SR- ANP	48.24 (9.95)	48.75 (10.06)	.96		48.75 (10.06)	51.35 (11.04)	1.79		48.24 (9.95)	51.35 (11.04)	3.15**	.29
SR-BUS	49.07 (9.29)	49.55 (10.56)	.69		49.55 (10.56)	49.13 (9.72)	.71		49.07 (9.29)	49.55 (10.56)	1.18	
SR-ATI	48.07 (9.55)	48.04 (9.33)	.38		48.04 (9.33)	44.96 (7.36)	3.91**	.37	48.07 (9.55)	44.96 (7.36)	3.00**	.36
SR-LDC	49.47 (9.89)	47.90 (9.83)	1.47		47.90 (9.83)	46.42 (8.67)	2.81**	.16	49.47 (9.89)	46.42 (8.67)	3.78**	.33
SR-SMT	50.54 (10.96)	50.07 (11.47)	.01		50.07 (11.47)	47.22 (6.88)	2.41*	.30	50.54 (10.96)	47.22 (6.88)	2.54*	.36
SR-ESS	47.94 (10.23)	47.47 (9.06)	.72		47.47 (9.06)	46.41 (8.32)	1.90 †	.12	47.94 (10.23)	46.41 (8.32)	2.02*	.16
SR- ANS	46.05 (10.39)	43.27 (10.11)	3.99**	.27	43.27 (10.11)	42.80 (9.07)	.09		46.05 (10.39)	42.80 (9.07)	2.38*	.33
SR-DEP	51.26 (10.79)	51.01 (10.77)	.48		51.01 (10.77)	47.42 (6.54)	3.57**	.40	51.26 (10.79)	47.42 (6.54)	3.01**	.43
SR-SEI	49.80 (10.45)	48.02 (9.50)	1.47		48.02 (9.50)	46.73 (8.15)	2.42*	.14	49.80 (10.45)	46.73 (8.15)	2.73**	.33
SR-RLI	50.37 (9.78)	49.29 (10.00)	.84		49.29 (10.00)	50.93 (9.06)	1.98*	.17	50.37 (9.78)	50.93 (9.06)	1.38	

SR- RLP	47.91 (11.64)	46.53 (12.66)	1.42		46.53 (12.66)	49.16 (10.61)	2.06*	.22	47.91 (11.64)	49.16 (10.61)	.32	
SR-AUT	51.61 (7.71)	50.78 (9.16)	2.13*	.10	50.78 (9.16)	53.40 (6.47)	3.91**	.33	51.61 (7.71)	53.40 (6.47)	2.13*	.25
SR-CON	49.74 (9.05)	50.22 (10.00)	.18		50.22 (10.00)	51.65 (8.81)	2.02*	.15	49.74 (9.05)	51.65 (8.81)	1.73	
SR-DSC	48.49 (10.78)	46.80 (10.56)	1.80		46.80 (10.56)	44.05 (7.89)	3.06**	.29	48.49 (10.78)	44.05 (7.89)	4.21**	.47
SR-DSE	49.01 (9.47)	50.25 (10.17)	2.94**	.13	50.25 (10.17)	51.37 (10.89)	.17		49.01 (9.47)	51.37 (10.89)	2.56*	.23
SR-AJP	48.86 (10.78)	49.82 (9.26)	1.35		49.82 (9.26)	51.77 (9.43)	3.14**	.28	48.86 (10.78)	51.77 (9.43)	1.58	
SR-ISE	48.72 (10.45)	47.95 (10.11)	1.07		47.95 (10.11)	45.36 (7.62)	3.24**	.29	48.93 (10.61)	45.36 (7.62)	3.27**	.39
TR- AGR	48.08 (9.82)	45.20 (6.84)	4.18**	.34								
TR-HIP	48.23 (11.72)	44.99 (9.11)	5.25**	.31								
TR-PBC	48.09 (9.47)	46.81 (7.99)	1.46									
TR-PBA	48.74 (11.55)	46.60 (11.62)	4.26**	.18								
TR-PBP	48.17 (10.37)	45.63 (9.86)	5.13**	.25								
TR-ATI	47.80 (7.76)	45.15 (5.18)	4.56**	.40								
TR-DEP	45.26 (7.48)	43.46 (6.28)	2.97**	.26								
TR-ANS	46.80 (10.50)	41.54 (9.52)	7.46**	.54								
TR- RET	48.01 (9.52)	45.70 (7.67)	4.50**	.27								

TR-SOM	46.24 (7.08)	44.85 (5.60)	1.45									
TR-HHS	48.75 (12.68)	49.49 (13.88)	1.91 †	.06								
TR-LID	50.92 (10.45)	52.48 (11.31)	2.78**	.14								
TR-HBE	50.34 (11.17)	52.54 (12.44)	4.16**	.19								
TR- EXP	48.28 (10.68)	45.43 (7.84)	4.16**	.30								
TR-INP	45.64 (8.37)	42.34 (6.87)	6.44**	.43								
TR-PBE	48.64 (11.17)	46.15 (10.95)	5.42**	.23								
TR-HHA	50.08 (11.61)	51.33 (12.98)	2.72**	.10								
TR-ISC	47.12 (10.43)	43.19 (8.24)	8.13**	.42								

Notas: (1) † $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) **SR: Autoinforme cumplimentado por los alumnos:** (ANC: Actitud negativa hacia el colegio; ANP: Actitud negativa hacia los profesores; BUS: Búsqueda de sensaciones; ATI: Atipicidad; LDC: Locus de control; SMT: Somatizaciones; ESS: Estrés social; ANS: Ansiedad; DEP: Depresión; SEI: Sentido de incapacidad; RLI: Relaciones interpersonales; RLP: Relaciones con los padres; AUT: Autoestima; CON: Confianza; DSC: Desajuste clínico; DSE: Desajuste escolar; AJP: Ajuste personal; ISE: Índice de síntomas emocionales. **TR: Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores:** (AGR: Agresividad; HIP: Hiperactividad; PBC: Problemas de conducta; PBA: Problemas de atención; PBP: Problemas de aprendizaje; ATI: Atipicidad; DEP: Depresión; ANS: Ansiedad; RET: Retraimiento; SOM: Somatizaciones; HHS: Habilidades sociales; LID: Liderazgo; HBE: Habilidades para el estudio; EXP: Exteriorizar problemas; INP: Interiorizar problemas; PBE: Problemas escolares; HHA: Habilidades adaptativas; ISC: Índice de síntomas comportamentales.

Análisis de los cambios o ganancias de las variables de adaptación socioescolar estimada (mediante registros escolares y técnicas sociométricas) del grupo de intervención en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.34)

En relación a los cambios detectados en Tiempo 2 (postest 1) vs Tiempo 1 (pretest 1) en las variables de adaptación socioescolar estimada a partir de registros escolares se aprecia que existen cambios, significativamente estadísticos, determinados mediante t de Student, en las siguientes variables: faltas de asistencia (FAS) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 3.03 que evidencia un aumento, en cuanto a las faltas de asistencia injustificadas: faltas de amonestación (FAM) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.07. En cuanto a la competencia social sociométrica; Elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar (SC2), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.48 que evidencia un descenso, en cuanto a la elección de los compañeros con el que menos le gusta trabajar o estudiar; nominación y elección del compañero líder (GWL) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 9.48 que evidencia un aumento, en cuanto a las nominaciones a los compañeros denominados líderes; nominación y elección del compañero cooperador (GWC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 4.32 que evidencia un aumento, en cuanto a las nominaciones a los compañeros denominados cooperadores; Nominación y elección del compañero buen humor o agradables (GWB) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.42 que evidencia un descenso en cuanto a las nominaciones a los compañeros denominados agradables y con buen humos. En cuanto a las calificaciones escolares; Calificación 1º ESO en matemáticas (C1M) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.42 que evidencia un incremento, en cuanto a las calificaciones en el área de matemáticas en el curso de 1º ESO en el grupo de intervención; Calificación 1º ESO en lengua castellana (C1L) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .87 que evidencia un incremento en cuanto a las calificaciones en el área de lengua castellana en el curso de 1º ESO en el grupo de intervención; Calificación 2º ESO en matemáticas (C2M) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .84 que evidencia un aumento, en cuanto a las calificaciones en el área de matemáticas en el curso de 2º ESO en el grupo de intervención; Calificación 2º ESO en lengua castellana (C2L) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.18 que evidencia un incremento en cuanto a las calificaciones en el área de lengua castellana en el curso

de 2º ESO en el grupo de intervención; Calificación 1º ESO en inglés (C2I) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .72 que evidencia un incremento en cuanto a las calificaciones en el área de inglés en el curso de 2º ESO en el grupo de intervención; Calificación 3º ESO en matemáticas (C3M) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.27 que evidencia un incremento en cuanto a las calificaciones en el área de matemáticas en el curso de 3º ESO en el grupo de intervención; calificación 3º ESO en lengua castellana (C3L) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.42 que evidencia un incremento en cuanto a las calificaciones en el área de lengua castellana en el curso de 3º ESO en el grupo de intervención; y, por último, calificación 3º ESO en inglés (C3I) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.23 que evidencia un incremento en cuanto a las calificaciones en el área de inglés en el curso de 3º ESO en el grupo de intervención.

En definitiva, podemos observar como las puntuaciones medias en las variables que aumentan significativamente en el grupo de intervención son: Faltas de asistencia (FAS), Nominación y elección del compañero líder (GWL), Nominación y elección del compañero cooperador (GWC), la calificación en 1º ESO en lengua castellana (C1L), la calificación en 1º ESO en matemáticas (C1M), la calificación en 2º ESO en lengua castellana (C2L), la calificación en 2º ESO en matemáticas (C2M), la calificación en 2º ESO en inglés (C2I), la calificación en 3º ESO en matemáticas (C3M), la calificación en 3º ESO en lengua castellana (C3L) y, por último, la calificación en 2º ESO en inglés (C2I), mientras que tienen un descenso significativo en la elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar (SC2), y, por último, en elección del compañero buen humor o agradables (GWB).

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables: Elección para el alumno con el que más le gusta trabajar o estudiar (SC1) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .15; Elección para el alumno con el que más le gusta pasar el tiempo libre o jugar (SC3) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.03; Elección para el alumno con el que menos le gusta pasar el tiempo libre o jugar (SC4) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.33; Sociograma nominación elección del compañero acosador (GWA) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 3.86 ; Sociograma nominación elección del compañero cooperador (GWC) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .66; y, por último, Calificación 1º ESO en Inglés (C1I) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .29.

Además, para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto, para las variables en las que se aprecian cambios significativos, observándose, un tamaño del efecto muy pequeño en nominación y elección del compañero cooperador ($d=.05$). También se observan tamaño del efecto pequeño en las siguientes variables: puntuación de faltas de asistencia ($d= .23$), en la puntuación de faltas de amonestación ($d= .15$), en la puntuación de la elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar ($d= .14$), en la puntuación de la nominación y elección del compañero agradable o con buen humor ($d= .12$), en la calificación en 1º ESO en lengua ($d= .34$). Mientras que un tamaño del efecto moderado en la puntuación de la nominación y elección del compañero líder ($d=.60$); la calificación 1º ESO en matemáticas ($d= .62$); Calificación 2º ESO en matemáticas ($d= .38$); Calificación 2º ESO en lengua castellana ($d= .61$); calificación 2º ESO en inglés ($d= .37$); Calificación 3º ESO en matemáticas ($d= .60$); y en calificación 3º ESO en inglés ($d= .59$). Por último, se observaron un tamaño del efecto grande en la calificación 3º ESO en lengua castellana ($d= .70$); En ningún caso se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, no llegó a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto

Tabla 5.34. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de adaptación socioescolar obtenidas mediante registros escolares en el grupo de intervención.

VARIABLES	TIEMPO 1	TIEMPO 2	t	d
	Media (DT)	Media (DT)		
FAS	5.28 (8.62)	8.31 (16.14)	3.84**	.23
FAM	.13 (.56)	.06 (.34)	3.35**	.15
SC1	16.45 (12.19)	16.60 (13.37)	.30	
SC2	13.41 (16.98)	10.93 (18.00)	3.82**	.14
SC3	15.70 (11.25)	16.76 (13.29)	1.42	
SC4	12.65 (15.36)	11.32 (17.00)	1.78	
GWL	6.67 (12.96)	16.15 (17.98)	4.65**	.60
GWA	5.10 (11.29)	5.76 (11.63)	.16	
GWC	10.93 (14.29)	15.25 (15.92)	2.01*	.05
GWB	12.66 (19.66)	10.24 (19.90)	2.94**	.12
C1M	4.61 (2.37)	6.03 (2.22)	8.15**	.62
C1L	5.14 (2.64)	6.01 (2.46)	6.80**	.34
C1I	5.54 (1.99)	5.83 (2.29)	1.96	
C2M	4.72 (2.01)	5.56 (2.38)	4.04**	.38
C2L	5.44 (1.93)	6.62 (1.91)	5.60**	.61
C2I	5.90 (2.06)	6.62 (1.80)	4.38**	.37
C3M	4.39 (2.31)	5.66 (1.88)	4.66**	.60
C3L	4.71 (2.13)	6.13 (1.92)	6.31**	.70
C3I	5.53 (2.05)	6.76 (2.12)	4.62**	.59

Notas: (1) † $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) FAS: Faltas de asistencia; FAM: Faltas de amonestación; SC1: Elección para el alumno con el que más le gusta trabajar o estudiar; SC2: Elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar; SC3: Elección para el alumno con el que más le gusta pasar el tiempo libre o jugar; SC4: Elección para el alumno con el que menos le gusta pasar el tiempo libre o jugar; GWL: Sociograma nominación elección del compañero líder; GWA: Sociograma nominación elección del compañero acosador; GWC:

Sociograma nominación elección del compañero cooperador; GWB: Sociograma nominación elección del compañero agradable o con buen humor; C1M: Calificación 1º ESO en matemáticas; C1L: Calificación 1º ESO en lengua; C1I: Calificación 1º ESO en Inglés; C2M: Calificación 2º ESO en matemáticas; C2L: Calificación 2º ESO en lengua; C2I: Calificación 2º ESO en Inglés; C3M: Calificación 3º ESO en matemáticas; C3L: Calificación 3º ESO en lengua; C3I: Calificación 3º ESO en Inglés.

Análisis de los cambios o ganancias de las variables de motivación académica del grupo de intervención en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.35)

*En relación a los cambios detectados en Tiempo 2 (postest 1) vs Tiempo 1 (pretest 1) en las variables de motivación estimada a partir del EEMA-VS (componente de expectativas) se aprecia que existen cambios, significativamente estadísticos, determinados mediante *t* de Student, concretamente en la siguiente variable: Puntuación de la subescala de Pesimismo defensivo (PSD) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.81 que evidencia un descenso, en cuanto a la utilización de esta estrategia (PSD)⁶⁷.*

Por otro lado, no se aprecian diferencias significativas en las variables: Puntuación global subescala de expectativas (EXG) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.26; Puntuación en la estrategia de Autoconfianza-autoestima (AUT) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.15; Puntuación en la estrategia de Atribuciones (ATR) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.01; Puntuación en la estrategia de Self-handicapping (SHD) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .18; Puntuación en la estrategia de Autoafirmación (ATO) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.13; Puntuación en la estrategia de Ensalzamiento de otros (ENO) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .51; Puntuación en la estrategia de Anulación de otros (ANO) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .11; Puntuación en la estrategia de Generación de atribuciones externas (GAE) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .08; Puntuación en la estrategia de Generación de expectativas positivas (GEP) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.18.

Además, para poder valorar la magnitud de esta diferencia se calculó el tamaño del efecto para la variable en la que se aprecia cambio significativo, observándose, un tamaño del efecto pequeño en la puntuación de Pesimismo defensivo ($d = .27$)

⁶⁷ Recordamos que el PSD es una estrategia anticipatoria, que también se origina por la activación de autoesquemas negativos. Normalmente, estos estudiantes suelen caracterizarse por su escasa afectividad positiva cuando se enfrentan ante un desafío, a pesar de lo cual muestran una planificación de la tarea más racional que en el caso de otras estrategias motivacionales (Eronen, Nurmi y Salnela-Aro, 1998), así como por sus quejas y protestas sobre lo poco preparados que están y lo difícil que es la tarea, por el alto nivel de esfuerzo que realizan, sus resultados por encima de la media y la consideración del entorno como competitivo (García y Pintrich, 1994).

Tabla 5.35. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de motivación obtenidas a través del EEMA-VS (componente de expectativas) en el grupo de intervención.

VARIABLES	TIEMPO 1	TIEMPO 2	t	d
	Media (DT)	Media (DT)		
EXG	65.01 (8.93)	64.75 (8.92)	.52	
AUT	41.48 (7.29)	41.33 (8.55)	.65	
ATR	23.51 (3.58)	23.41 (3.77)	.09	
SHD	6.65 (2.30)	6.83 (2.48)	.23	
ATO	7.81 (2.29)	7.68 (2.31)	.92	
PSD	12.24 (2.77)	11.43 (3.14)	2.63**	.27
ENO	6.93 (2.89)	7.44 (3.32)	1.17	
ANO	7.84 (2.65)	7.95 (2.82)	.27	
GAE	8.94 (2.21)	9.02 (2.27)	.16	
GEP	14.58 (2.84)	14.40 (2.94)	.24	

Notas: (1) * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) EXG: Puntuación global subescala de expectativas; AUT: Autoconfianza-autoestima; ATR: Atribuciones; SHD: Self-handicapping; ATO: Autoafirmación; PSD: Pesimismo defensivo; ENO: Enalzamiento de otros; ANO: Anulación de otros; GAE: Generación de atribuciones externas; GEP: Generación de expectativas positivas.

Análisis de los cambios o ganancias de las variables de capacidad cognitiva del grupo de intervención en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.36)

En relación a los cambios detectados en Tiempo 2 (postest 1) vs Tiempo 1 (pretest 1) en las variables de capacidad cognitiva se aprecia que existen cambios, significativamente estadísticos, determinados mediante t de Student, en las dos variables: Puntuación Subescala de inteligencia del 16-PF (Gf) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .07 que evidencia un aumento, del grupo de intervención, en las aptitudes relativas a la comprensión verbal, el establecimiento de relaciones semánticas, la evaluación y valorización de la experiencia, el establecimiento de juicios y conclusiones, los conocimientos mecánicos o la orientación espacial y, por último, en la puntuación de la subescala de Subescala de razonamiento del PMA (Gf) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 2.89 que evidencia un

aumento, del grupo de intervención, en la capacidad de adaptarse y afrontar situaciones nuevas de forma flexible, sin que el aprendizaje previo constituya una fuente de ayuda determinante para su manifestación.

Además, para poder valorar la magnitud de esta diferencia se calculó el tamaño del efecto para las variables en la que se aprecia cambio significativo, observándose, un tamaño del efecto pequeño en la puntuación de Gc ($d = .26$), mientras un tamaño del efecto moderado en la puntuación de Gf ($d = .49$).

Tabla 5.36. Resultados de los cambios o ganancias de las variables de capacidad cognitiva en el grupo de intervención.

VARIABLES	TIEMPO 1	TIEMPO 2	t	d
	Media (DT)	Media (DT)		
Gf	13.37 (5.60)	16.26 (6.10)	9.39**	.49
GC	7.30 (2.73)	8.00 (2.53)	4.41**	.26

Notas: (1) * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) Gc: Subescala de razonamiento del PMA ; Gf Subescala de inteligencia del 16-PF.

5.3.4.1.4.2.3. Comparación de los tamaños del efecto: grupo control vs y grupo de intervención.

Para poder comparar la magnitud de los cambios o ganancias entre el grupo control y el grupo de intervención se analizó el tamaño del efecto obtenido en cada uno de los grupos y en cada una de las variables en las que se apreciaron que existían cambios significativos, determinados mediante t de Student, en el tiempo 3 (postest 2) con respecto al tiempo 1 (pretest). Igualmente para las variables que no fueron analizadas en el tiempo 3 (postest 2) se recogen el análisis del tamaño del efecto obtenido en cada uno de los grupos en cada una de las variables en las que se apreciaron que existen cambios significativos, determinados mediante t de Student, en el tiempo 2 (postest 1) con respecto al tiempo 1 (pretest).

En este sentido presentamos a continuación, los resultados, tanto en el grupo control como en el grupo de intervención, estructurados en cuatro grandes apartados. El primero de ellos hace referencia a los instrumentos utilizados para evaluar las variables de personalidad, el segundo recoge los resultados de los instrumentos y registros

escolares utilizados para evaluar la adaptación socioescolar, el tercero versa sobre los instrumentos utilizados para evaluar los aspectos motivacionales, y, por último, el cuarto se centra en los instrumentos utilizados para evaluar la capacidad cognitiva.

Comparación de los tamaños del efecto de las variables de personalidad entre el grupo control y el grupo de intervención.

- En la puntuación global de inteligencia emocional rasgo: en el grupo control se observa un tamaño del efecto moderado ($d=.44$) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de $-.32$, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .36$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de $.23$. Como podemos observar, el grupo control presenta un descenso en la puntuación global de inteligencia emocional rasgo, mientras que el grupo de intervención aumenta. En definitiva, podemos concluir que los cambios o ganancias en el grupo de intervención, en relación a la puntuación global de inteligencia emocional rasgo, son mayores que en el grupo control. Por tanto, estos resultados confirman la hipótesis **H4.1**.
- En la puntuación global de inteligencia emocional capacidad: en el grupo control se observa un tamaño del efecto moderado ($d=.61$) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 7.68 , mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto muy grande ($d = 1.01$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 11.67 . Como podemos observar, el grupo control presenta un aumento en la puntuación global de inteligencia emocional capacidad, pero este incremento es más elevado en el grupo de intervención. En definitiva, podemos concluir que los cambios o ganancias en el grupo de intervención, en relación a la puntuación global de inteligencia emocional capacidad, son mayores que en el grupo control. Por tanto, estos resultados suponen un apoyo importante a la hipótesis **H4.2**.
- En subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica: en el grupo control se observa un tamaño del efecto pequeño ($d=.12$) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 11.37 , mientras que en el grupo de intervención no se observan cambios significativos. Como podemos observar, el grupo control presenta un aumento en la puntuación subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica, mientras que el grupo de intervención no

presenta ninguna evolución positiva. Por tanto, estos resultados no confirmarían la hipótesis **H4.2**.

- En la subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial: en el grupo control se observa un tamaño del efecto grande ($d=.99$) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 1.59, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto muy grande ($d = 1.17$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 7.01. Como podemos observar, el grupo control presenta un aumento en la puntuación en la puntuación subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial, pero este incremento es más elevado en el grupo de intervención. En definitiva, podemos concluir que los cambios o ganancias en el grupo de intervención, en relación a la puntuación de la subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial, son mayores que en el grupo control. Por tanto, estos resultados suponen otro apoyo importante a la hipótesis **H4.2**.
- En la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación: en el grupo control se observa un tamaño del efecto grande ($d=.27$) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 2.44, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .62$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 5.64. Como podemos observar, el grupo control presenta un aumento en la puntuación en la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación, pero este incremento es más elevado en el grupo de intervención. En definitiva, podemos concluir que los cambios o ganancias en el grupo de intervención, en relación a la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación, son mayores que en el grupo control. Por tanto, estos resultados suponen otro apoyo importante a la hipótesis **H4.2**.
- En la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión: en el grupo control se observa un tamaño del efecto grande ($d=.84$) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 10.44, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto grande ($d = .87$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 10.55. Como podemos observar, el grupo control presenta un aumento en la puntuación inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión, pero este incremento es un poco más elevado en el grupo de intervención. En definitiva, podemos concluir que

los cambios o ganancias en el grupo de intervención, en relación a la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión, son mayores que en el grupo control. Además en la puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF (IEC-SEU) en el grupo control se observa un tamaño del efecto moderado ($d=.42$) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de $-.27$, es decir un descenso en dicha puntuación, mientras que en el grupo de intervención no se observan cambios significativos. Por tanto, estos resultados suponen otro apoyo importante a la hipótesis **H4.2**.

- En la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de regulación: en el grupo control se observa un tamaño del efecto grande ($d=.82$) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 9.45 , mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .92$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 10.14 . Como podemos observar, el grupo control presenta un aumento en la puntuación en la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación, pero este incremento es más elevado en el grupo de intervención. En definitiva, podemos concluir que los cambios o ganancias en el grupo de intervención, en relación a la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de regulación, son mayores que en el grupo control. Por tanto, estos resultados suponen otro apoyo importante a la hipótesis **H4.2**.
- En la puntuación de la variable de salud mental (SM) no se observan cambios o ganancias significativos ni en el grupo control, ni en el grupo de intervención. Por tanto, estos resultados no confirman la hipótesis **H4.3**.
- En la puntuación de la subescala sensibilidad a la recompensa (SRP): en el grupo control se observa un tamaño del efecto pequeño ($d=.18$) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de $-.51$, mientras que en el grupo de intervención no se observan cambios significativos. De modo que, estos resultados apoyan parcialmente la **H4.4**.
- En la puntuación de la subescala de sensibilidad al castigo (SCT): en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d=.20$) siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de $-.71$. De modo que, estos resultados apoyan parcialmente la **H4.4**.

Comparación de los tamaños del efecto de las variables de adaptación socioescolar mediante pruebas estandarizadas, entre el grupo control y el grupo de intervención.

- En la puntuación de la variable actitud negativa hacia el profesorado: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .29$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 3.11. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un aumento, en relación a la puntuación de la variable actitud negativa hacia el profesorado. Por tanto, estos resultados no confirman la hipótesis **H4.6**.
- En la puntuación de la variable búsqueda de sensaciones: en el grupo control se observa un tamaño del efecto pequeño ($d=.23$) siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 2.16, mientras que en el grupo de intervención no se observan cambios significativos. En definitiva, podemos concluir que los cambios observados en el grupo de control, en relación puntuación de la variable búsqueda de sensaciones, son mayores que en el grupo de intervención. Por tanto, estos resultados aportan un apoyo parcial a la hipótesis **H4.6**.
- En la puntuación de la variable atipicidad: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .36$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.11. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable atipicidad. Por tanto, aportan un apoyo parcial a la hipótesis **H4.7**.
- En la puntuación de la variable locus de control: en el grupo control se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .29$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -4.89, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .33$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.05. En definitiva, podemos concluir, que en ambos grupos se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable locus de control.
- En la puntuación de la variable somatización: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .36$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.32. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo

- de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable somatización. Por tanto, aportan un apoyo parcial a la hipótesis **H4.7**.
- En la puntuación de la variable estrés social: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .16$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -1.53. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable estrés social. Por tanto, suponen un apoyo parcial a la hipótesis **H4.5**.
 - En la puntuación de la variable ansiedad: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .33$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.25. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable ansiedad. Por tanto, suponen un apoyo parcial a la hipótesis **H4.5**.
 - En la puntuación de la variable depresión: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .16$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -1.53. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable estrés social. Por tanto, suponen un apoyo parcial a la hipótesis **H4.5**.
 - En la puntuación de la variable sentido de incapacidad: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .33$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.84. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable sentido de incapacidad. Por tanto, suponen un apoyo parcial a la hipótesis **H4.5**.
 - En la puntuación de la variable autoestima: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .25$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 1.79. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un incremento en relación a la puntuación de la

variable autoestima. Por tanto, suponen un apoyo parcial a las hipótesis **H4.5** y **H4.8**.

- En la puntuación de la variable confianza: en el grupo control se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .44$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 4.31, mientras que en el grupo de intervención no se observan cambios significativos. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de control se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable confianza. De modo que, estos resultados no suponen un apoyo a la hipótesis **H4.8**.
- En la puntuación global de la variable desajuste escolar: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .29$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de 2.36. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un aumento, en relación a la puntuación de la variable desajuste escolar. Por tanto, estos resultados no confirman la hipótesis **H4.6**.
- En la puntuación global de la variable desajuste clínico: en el grupo control se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .45$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -5.00, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .47$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -4.44. En definitiva, podemos concluir, que en ambos grupos se observa un descenso, en relación a la puntuación global de la variable desajuste clínico. En definitiva, sólo se confirma parcialmente la hipótesis **H4.7**, si observamos todas las puntuaciones de las variables que incluye la subescala de desajuste clínico.
- En la puntuación global de la variable índice de síntomas emocionales: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .39$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 3 vs tiempo 1 de -3.57. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación global de la variable índice de síntomas emocionales. De modo que, estos resultados suponen un apoyo empírico muy importante de la hipótesis **H4.5**.

- En la puntuación de la variable agresividad: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .34$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.88. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable agresividad. De modo que, estos resultados suponen un apoyo parcial a las hipótesis **H4.9** y **H4.13**.
- En la puntuación de la variable hiperactividad: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .31$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -3.24. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable hiperactividad. De modo que, estos resultados suponen un apoyo parcial a las hipótesis **H4.9** y **H4.13**.
- En la puntuación de la variable problemas de atención: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .18$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.14. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable problemas de atención. Por tanto, estos resultados suponen un apoyo parcial a las hipótesis **H4.11** y **H4.13**.
- En la puntuación de la variable problemas de aprendizaje: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .25$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.54. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable problemas de aprendizaje. Por tanto, estos resultados suponen otro apoyo parcial a la hipótesis **H4.11**.
- En la puntuación de la variable atipicidad: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .40$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.65. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la

variable atipicidad. Por tanto, estos resultados suponen otro apoyo parcial a la hipótesis **H4.13**.

- En la puntuación de la variable depresión: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .26$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.80 . En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable depresión. Por tanto, estos resultados suponen otro apoyo parcial a las hipótesis **H4.10** y **H4.13**.
- En la puntuación de la variable ansiedad: en el grupo control se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .04$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de $.34$, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .54$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -5.26 . En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso moderado mientras que en el grupo control presenta un pequeño incremento, en relación a la puntuación de la variable depresión. De modo que, estos resultados suponen otro apoyo parcial a las hipótesis **H4.10** y **H4.13**.
- En la puntuación de la variable retraimiento: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .27$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.31 . En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable retraimiento.
- En la puntuación de la variable somatización: en el grupo de intervención no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo control se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .26$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -1.36 . En definitiva, podemos concluir, que en el grupo control se observa un descenso, en relación a la puntuación de la variable somatización. Estos resultados no apoyarían la hipótesis **H4.10**.
- En la puntuación de la variable habilidades sociales: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto muy pequeño ($d = .06$), siendo la diferencia de

medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .74. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un incremento, en relación a la puntuación de la variable habilidades sociales. Por tanto, estos resultados suponen un apoyo parcial a la hipótesis **H4.12**.

- En la puntuación de la variable liderazgo: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .14$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.56. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un incremento, en relación a la puntuación de la variable liderazgo. De modo que, estos resultados suponen otro apoyo parcial a la hipótesis **H4.12**.
- En la puntuación de la variable habilidades para el estudio: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .19$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 2.20. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un incremento, en relación a la puntuación de la variable habilidades para el estudio. Por tanto, estos resultados suponen otro apoyo parcial a la hipótesis **H4.12**.
- En la puntuación global de la variable exteriorizar problemas: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .30$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.85. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación global de la variable exteriorizar problemas. De modo que, estos resultados confirman la hipótesis **H4.9**.
- En la puntuación global de la variable interiorizar problemas: en el grupo control se observa un tamaño del efecto muy pequeño ($d = .03$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.02, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .43$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -3.30. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso más importante que en el grupo control, en relación a la puntuación global de la

variable interiorizar problemas. De modo que, estos resultados confirman la hipótesis **H4.10**.

- En la puntuación global de la variable problemas escolares: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .23$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.49. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación global de la variable problemas escolares. De modo que, estos resultados confirman de la hipótesis **H4.11**.
- En la puntuación global de la variable habilidades adaptativas: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .10$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.25. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un aumento, en relación a la puntuación global de la variable habilidades adaptativas. De modo que, estos resultados confirman la hipótesis **H4.12**.
- En la puntuación global de la variable índice de síntomas comportamentales: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .42$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -3.93. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación global de la variable índice de síntomas comportamentales. De modo que, estos resultados confirman la hipótesis **H4.13**.

Comparación de los tamaños del efecto de las variables de adaptación socioescolar mediante registros escolares y técnicas sociométricas, entre el grupo control y el grupo de intervención.

- En la puntuación de la variable faltas de asistencia: en el grupo control se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .19$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 4.12, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .23$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 3.03. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un aumento menor que en el grupo control, en

relación a la puntuación de la variable faltas de asistencia. De modo que, estos resultados suponen un apoyo parcial a la hipótesis **H4.15**.

- En la puntuación de la variable faltas de amonestación: en el grupo control se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .18$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de $-.13$, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .15$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de $-.07$. En definitiva, podemos concluir, que existe un descenso similar en la variable faltas de amonestación en ambos grupos. Por lo tanto, estos resultados no suponen un apoyo a la hipótesis **H4.15**.
- En la puntuación en la variable elección para el alumno con el menos le gusta trabajar o estudiar: en el grupo control se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .10$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.29 , mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .14$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.48 . En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso mayor que en el grupo control, en relación en la variable elección para el alumno con el menos le gusta trabajar o estudiar. De modo que, estos resultados suponen un apoyo parcial a la hipótesis **H4.17**.
- En la puntuación en la variable nominación del compañero líder: en el grupo control se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .28$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 5.20 , mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .60$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 9.48 . En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un incremento mayor que en el grupo control, en relación en la variable nominación del compañero líder. De modo que, estos resultados suponen un apoyo parcial a la hipótesis **H4.16**.
- En la puntuación en la variable nominación del compañero cooperador: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto muy pequeño ($d = .05$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 4.32 . En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un incremento mayor que en el grupo control, en relación en la variable nominación del

compañero cooperador. De modo que, estos resultados suponen un apoyo parcial a la hipótesis **H4.16**.

- En la puntuación en la variable nominación del compañero agradable o con buen humor: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .12$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -2.42 . En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un descenso mayor que en el grupo control, en relación en la variable nominación del compañero cooperador. De modo que, estos resultados no suponen un apoyo a la hipótesis **H4.16**.
- En la puntuación en la variable calificación 1º ESO en matemáticas: en el grupo control se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .27$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de $-.57$, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .62$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.42 . En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un aumento, en relación en la variable calificación 1º ESO en matemáticas, mientras que se observa un descenso en el grupo control. Por tanto, estos resultados aportan apoyo parcial a la hipótesis **H4.18**.
- En la puntuación en la variable calificación 1º ESO en lengua: en el grupo control se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .41$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de $.95$, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .34$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de $.87$. En definitiva, podemos concluir, que se observa un aumento similar en ambos grupos, en relación en la variable calificación 1º ESO en lengua. Por tanto, estos resultados no aportan apoyo a la hipótesis **H4.18**.
- En la puntuación en la variable calificación 1º ESO en inglés: en el grupo control se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .34$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de $-.62$, mientras que en el grupo de intervención no se observan cambios significativos. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo control se observa un descenso en relación en la

variable calificación 1º ESO en inglés. Por tanto, estos resultados aportan otro apoyo parcial a la hipótesis **H4.18**.

- En la puntuación en la variable calificación 2º ESO en matemáticas: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .38$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .84. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un aumento mayor que en el grupo control, en relación en la variable calificación 2º ESO en matemáticas. De modo que, estos resultados aportan otro apoyo parcial a la hipótesis **H4.18**.
- En la puntuación en la variable calificación 2º ESO en lengua: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .61$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.18. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un aumento mayor que en el grupo control, en relación en la variable calificación 2º ESO en lengua. De modo que, estos resultados aportan otro apoyo parcial a la hipótesis **H4.18**.
- En la puntuación en la variable calificación 2º ESO en inglés: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .37$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .72. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un aumento mayor que en el grupo control, en relación en la variable calificación 2º ESO en inglés. De modo que, estos resultados aportan apoyo parcial a la hipótesis **H4.18**.
- En la puntuación en la variable calificación 3º ESO en matemáticas: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .60$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.27. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un aumento mayor que en el grupo control, en relación en la variable calificación 3º ESO en matemáticas. De modo que, estos resultados aportan otro apoyo parcial a la hipótesis **H4.18**.
- En la puntuación en la variable calificación 3º ESO en lengua: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto grande ($d = .70$), siendo la

diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.42. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un aumento mayor que en el grupo control, en relación en la variable calificación 3° ESO en lengua. De modo que, estos resultados aportan otro apoyo parcial a la hipótesis **H4.18**.

- En la puntuación en la variable calificación 3° ESO en inglés: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .59$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 1.23. En definitiva, podemos concluir, que en el grupo de intervención se observa un aumento mayor que en el grupo control, en relación en la variable calificación 3° ESO en inglés. De modo que, estos resultados aportan otro apoyo parcial a la hipótesis **H4.18**. En definitiva y a la vista de todos los resultados en relación al rendimiento académico se confirma la hipótesis **H4.18**.

Comparación de los tamaños del efecto de las variables de motivación académica entre el grupo control y el grupo de intervención.

- En la puntuación en la variable pesimismo defensivo: en el grupo control se observa un tamaño del efecto muy pequeño ($d = .01$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .01, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .27$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.81. En definitiva, podemos concluir, que se observa un descenso en el grupo de intervención, por otro lado, en el grupo control se produce un leve aumento, en relación en la variable pesimismo defensivo. Por tanto, estos resultados aportan apoyo muy parcial a la hipótesis **H4.14**.

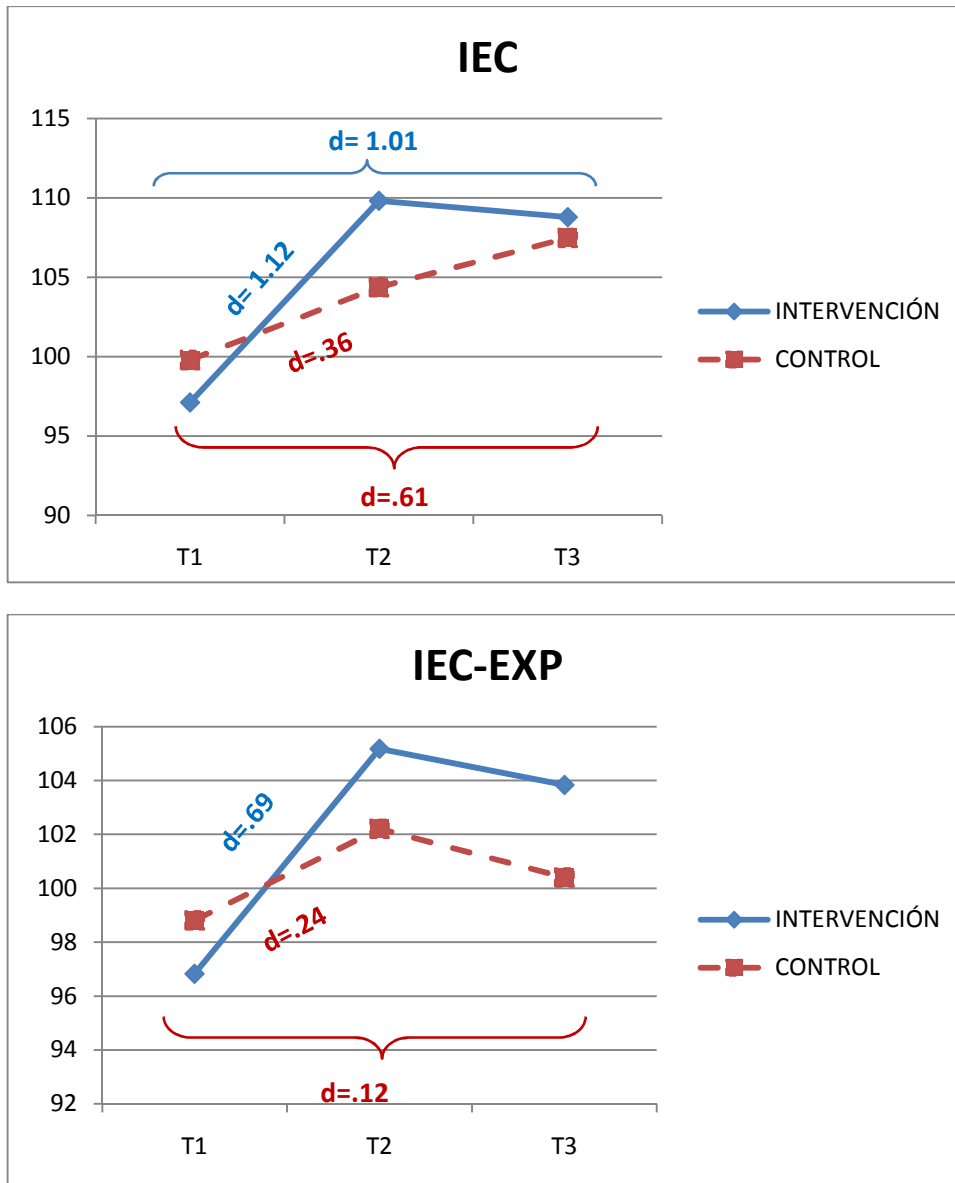
Comparación de los tamaños del efecto de las variables de capacidad cognitiva, entre el grupo control y el grupo de intervención.

- En la puntuación en la variable inteligencia fluida: en el grupo control se observa un tamaño del efecto muy pequeño ($d = .19$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de -.04, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto moderado ($d = .49$), siendo la

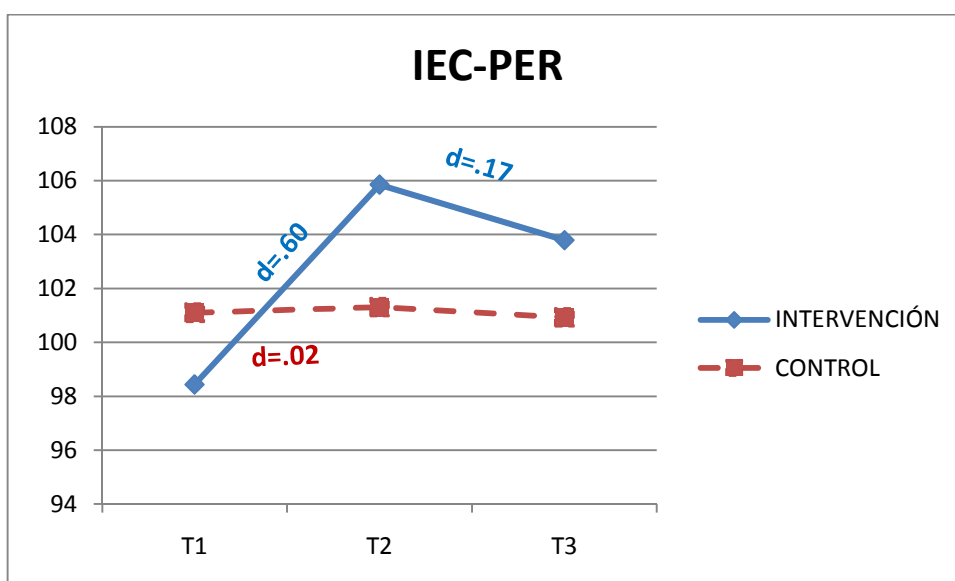
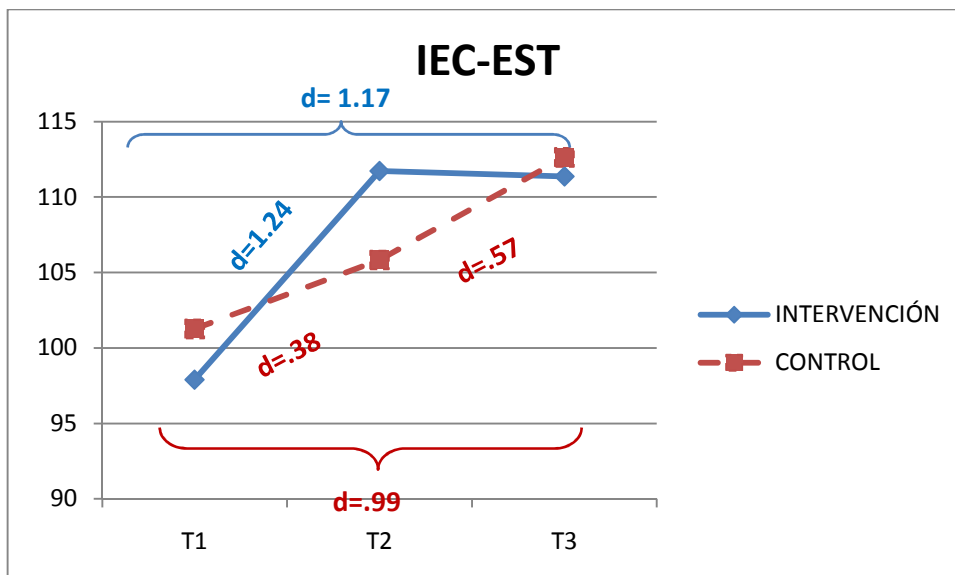
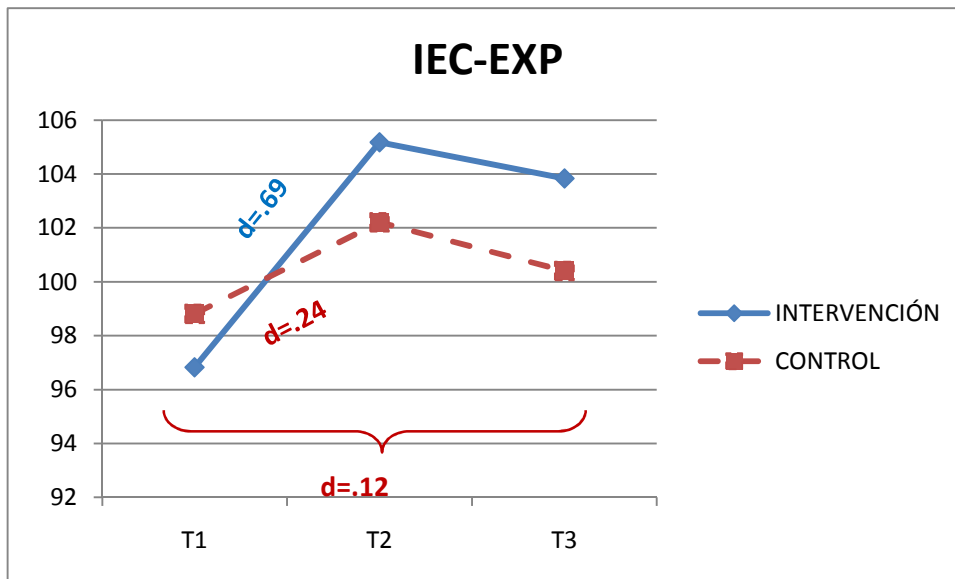
diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de .07. En definitiva, podemos concluir, que se observa un aumento en el grupo de intervención, por otro lado, en el grupo control se produce un leve descenso, en relación en la variable inteligencia fluida. Por tanto, estos resultados aportan apoyo parcial a la hipótesis **H4.19**.

- En la puntuación en la variable inteligencia cristalizada: en el grupo control no se observan cambios significativos, mientras que en el grupo de intervención se observa un tamaño del efecto pequeño ($d = .26$), siendo la diferencia de medias entre tiempo 2 vs tiempo 1 de 2.89. En definitiva, podemos concluir, que se observa un aumento en el grupo de intervención, en relación en la variable inteligencia cristalizada. Por tanto, estos resultados aportan apoyo parcial a la hipótesis **H4.19**.
- Estos resultados, en relación a las variables de capacidad cognitiva confirman la **H4.19**.

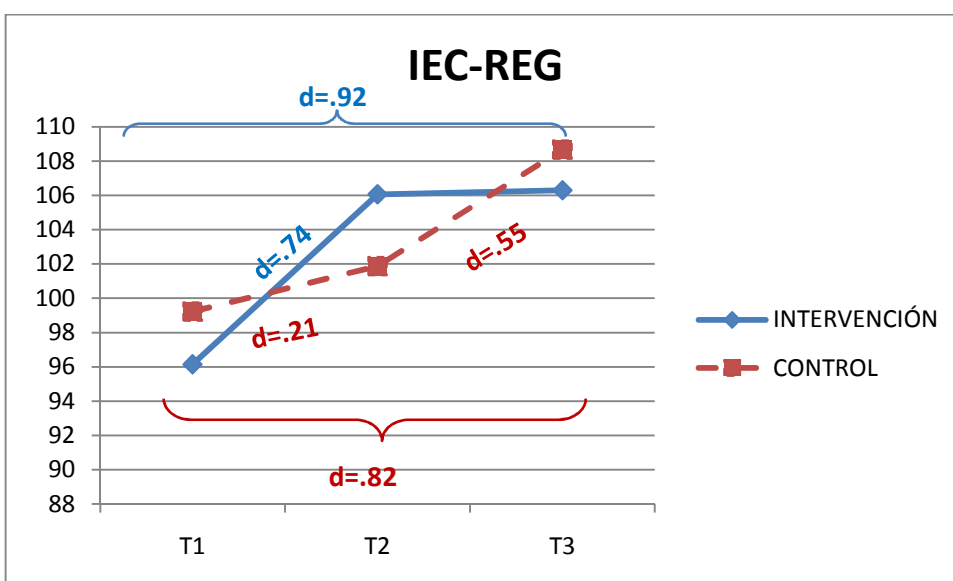
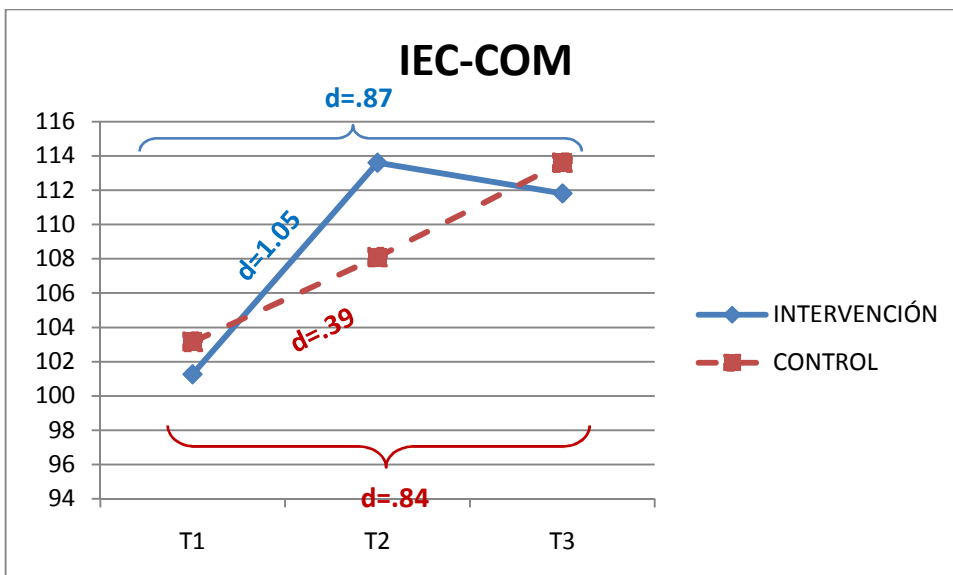
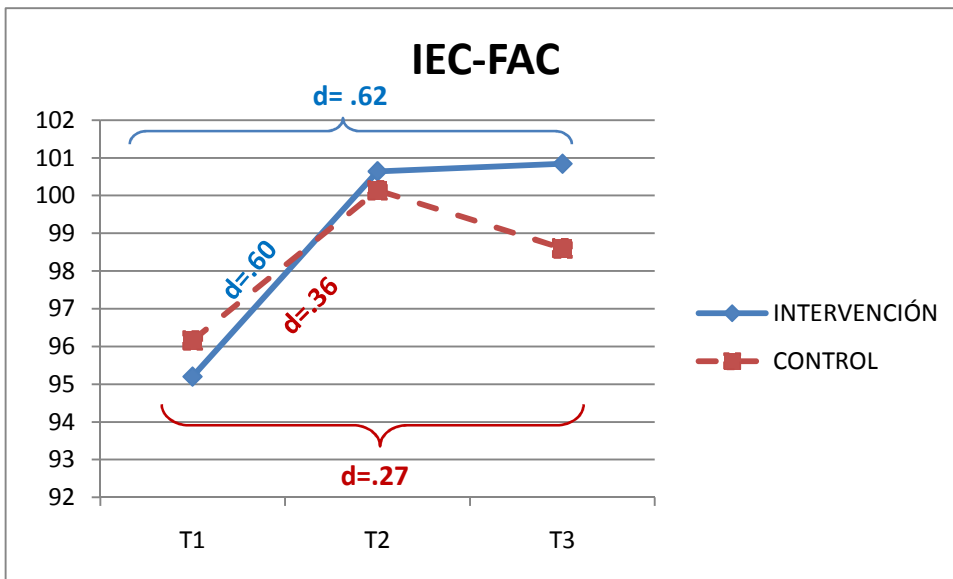
Figura 5.20. Representación gráfica en el grupo de intervención y control en las variables objeto de estudio. Tamaño del efecto d de Cohen.⁶⁸



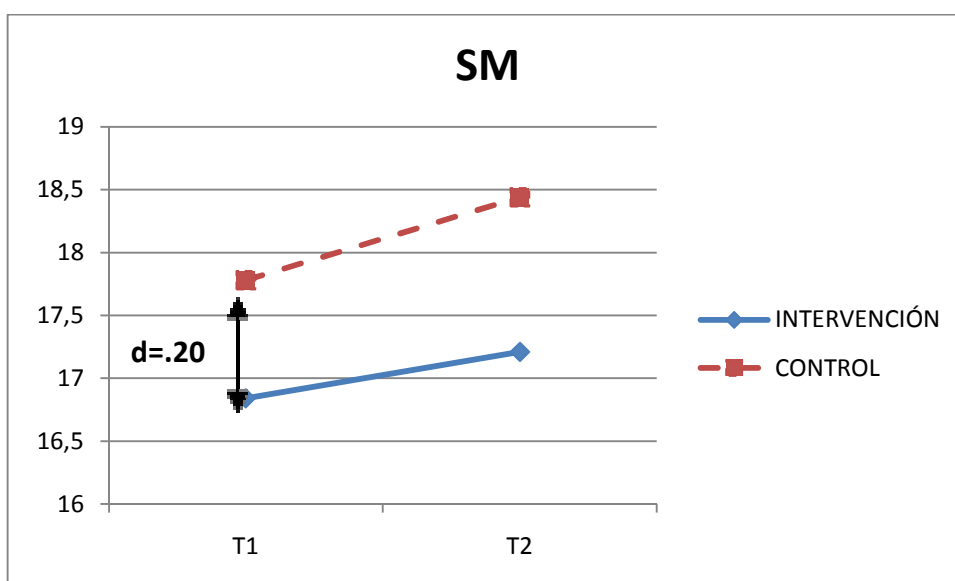
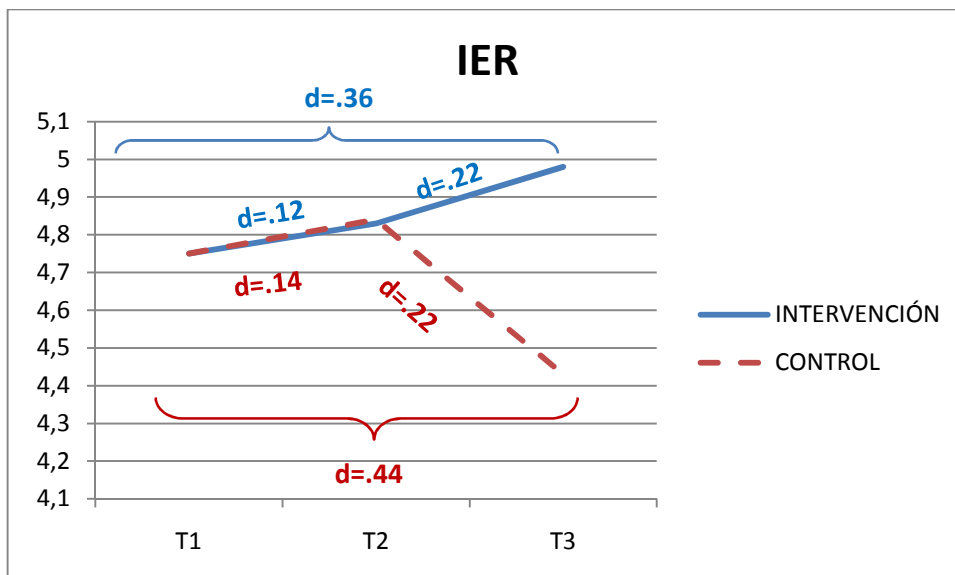
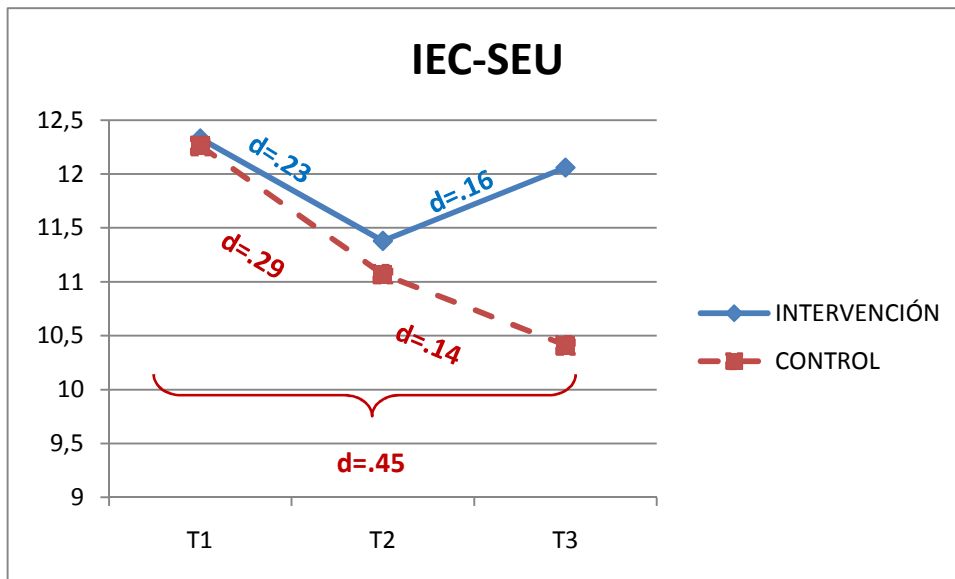
⁶⁸ Nota: (1) T1= se refiere al momento de evaluación antes de la intervención (pretest); T2= se refiere al momento de evaluación al finalizar la intervención (postest 1); T3= se refiere al momento de evaluación seis meses después de la conclusión de la intervención. (2) d de Cohen en rojo= se refiere al tamaño del efecto en el grupo control; d de Cohen en azul: se refiere al tamaño del efecto en el grupo de intervención.



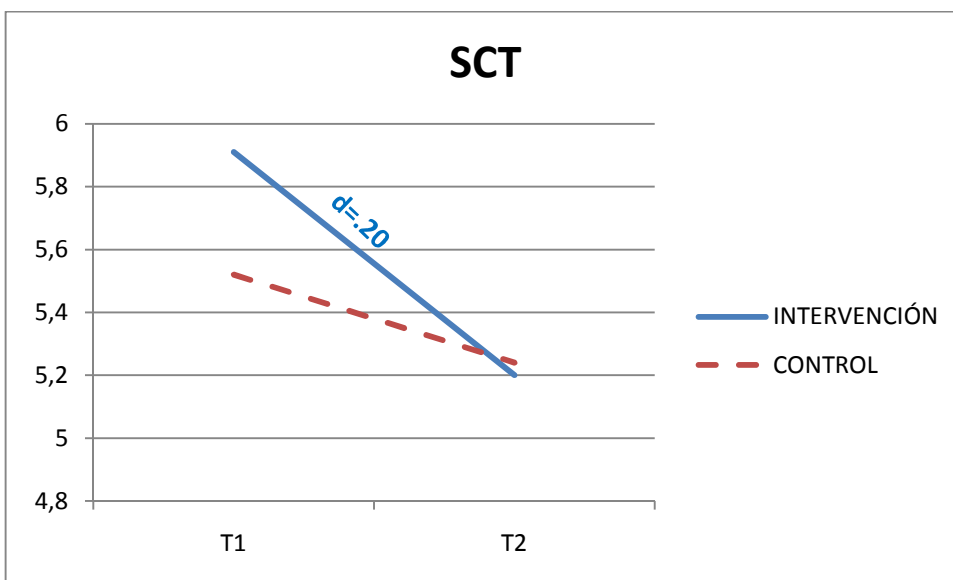
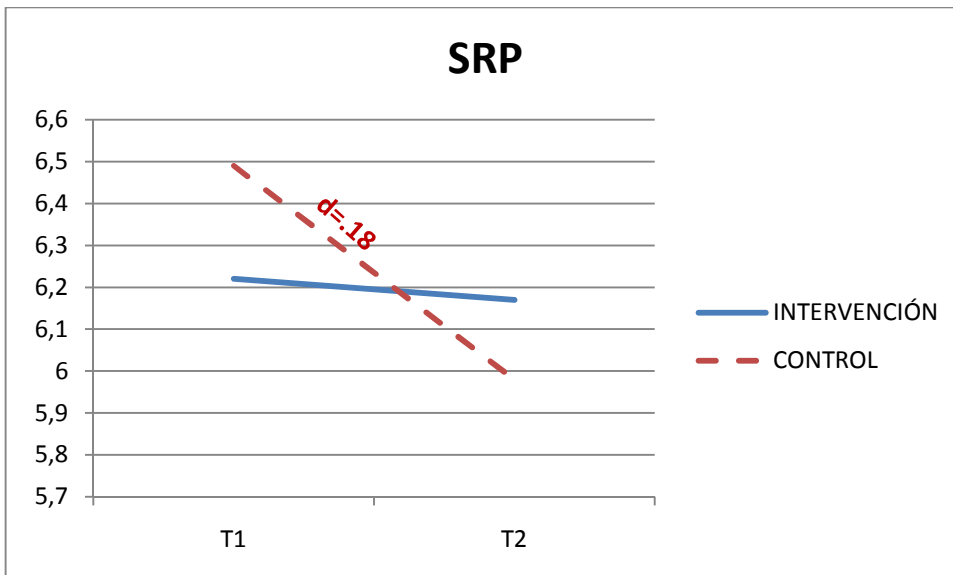
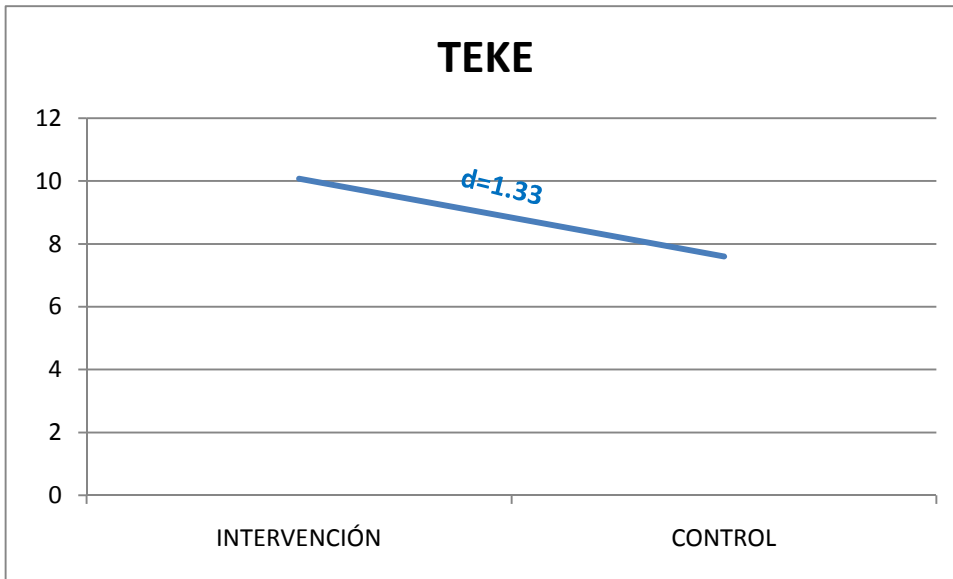
Continuación figura 5.20



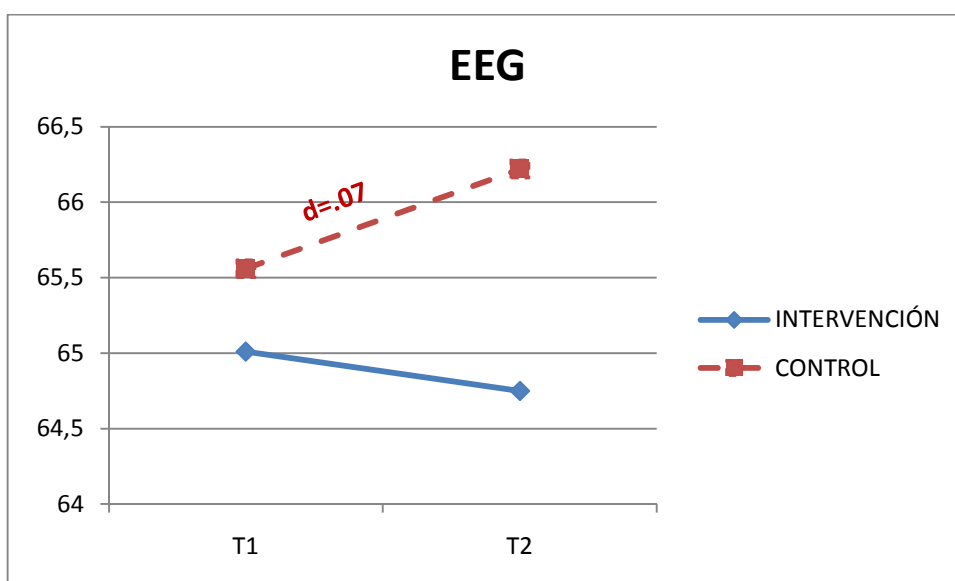
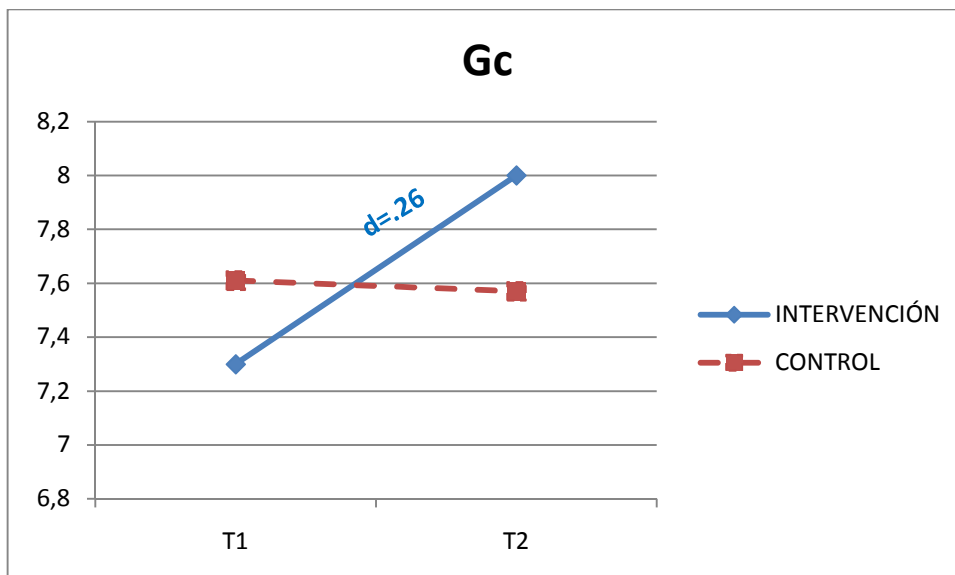
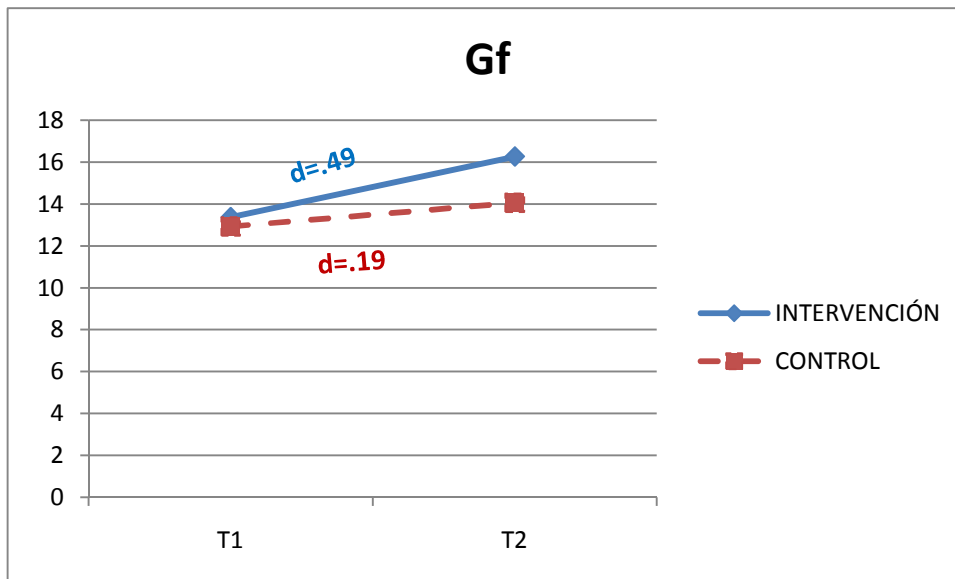
Continuación figura 5.20



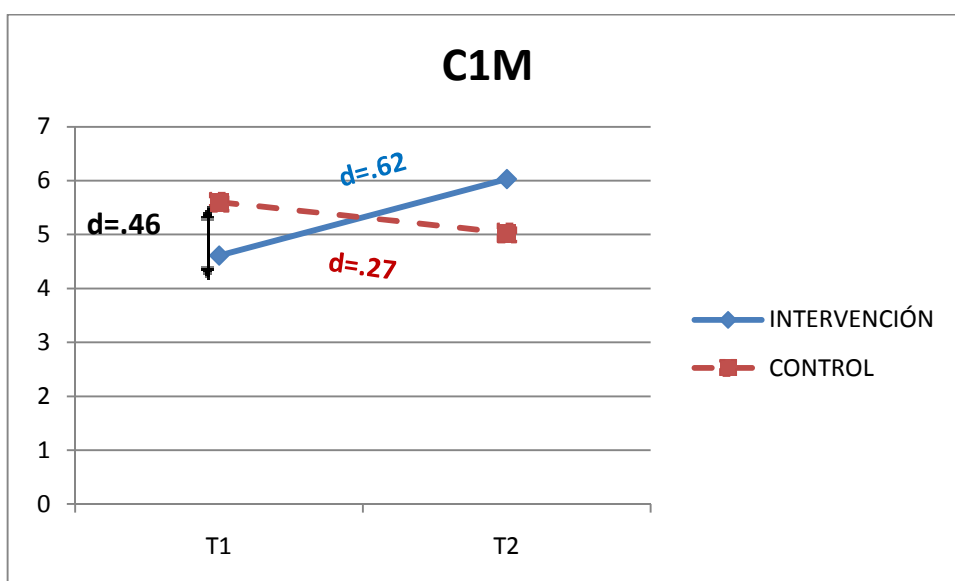
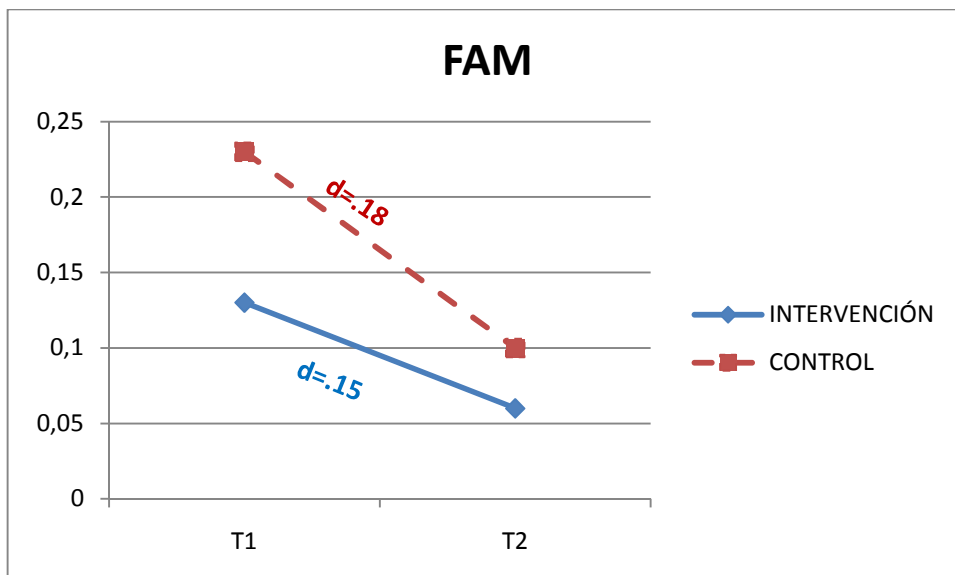
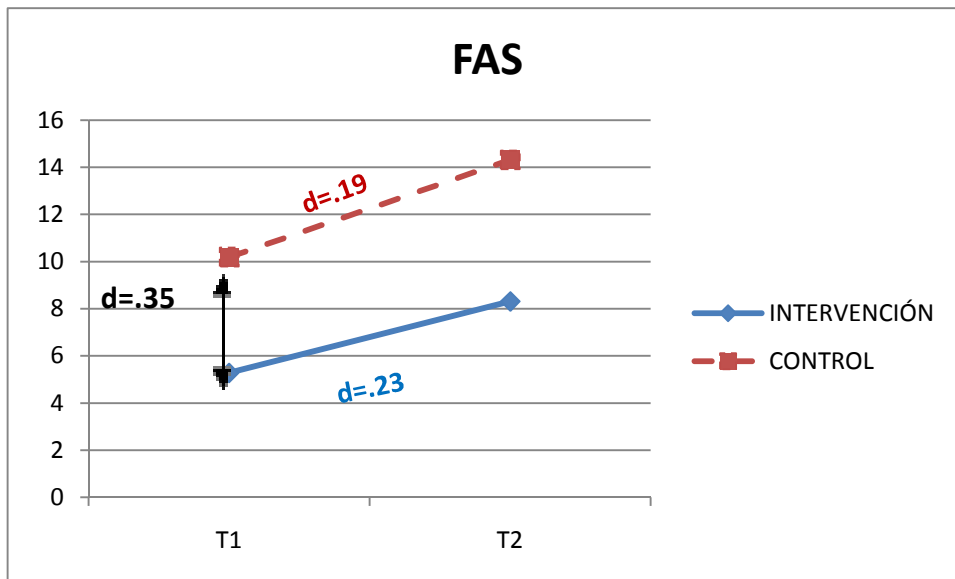
Continuación figura 5.20



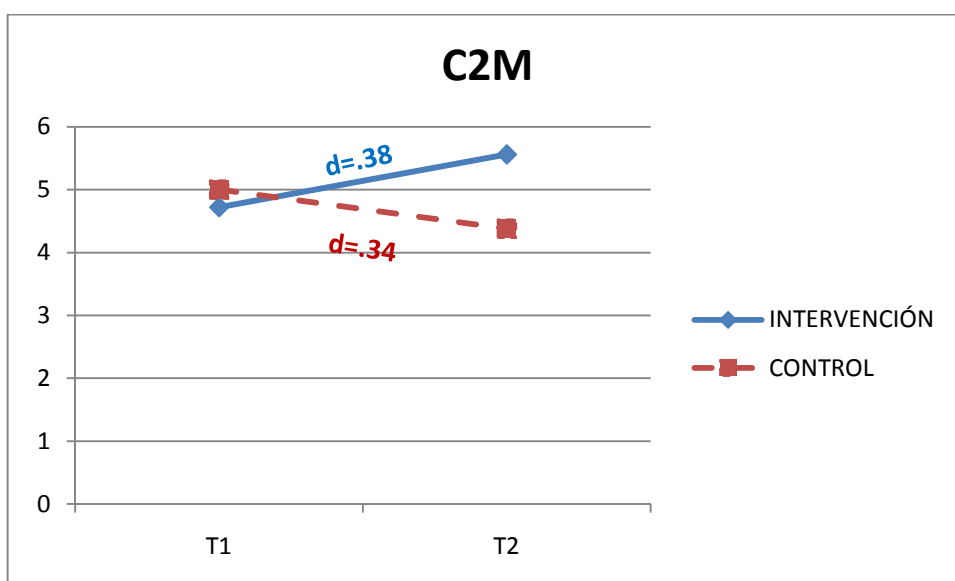
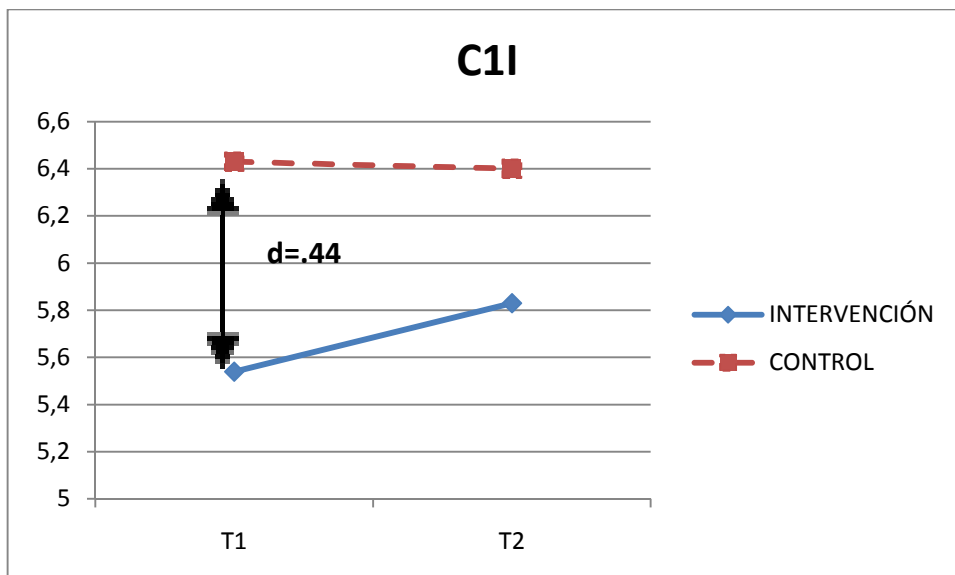
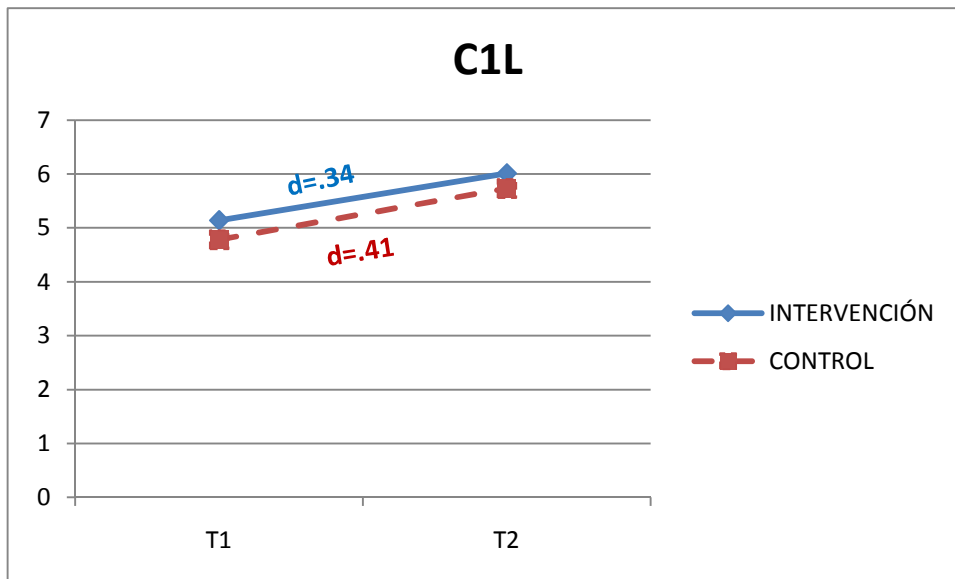
Continuación figura 5.20



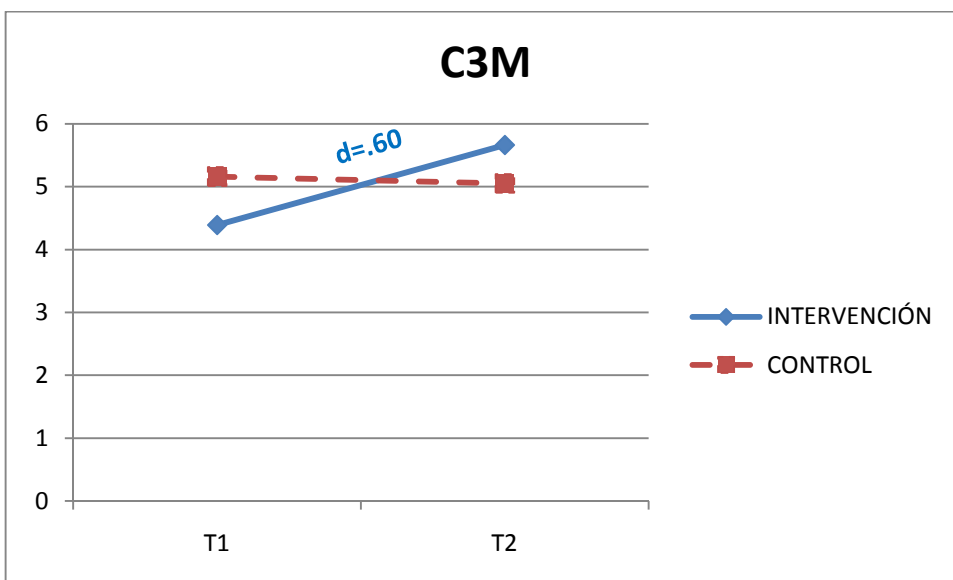
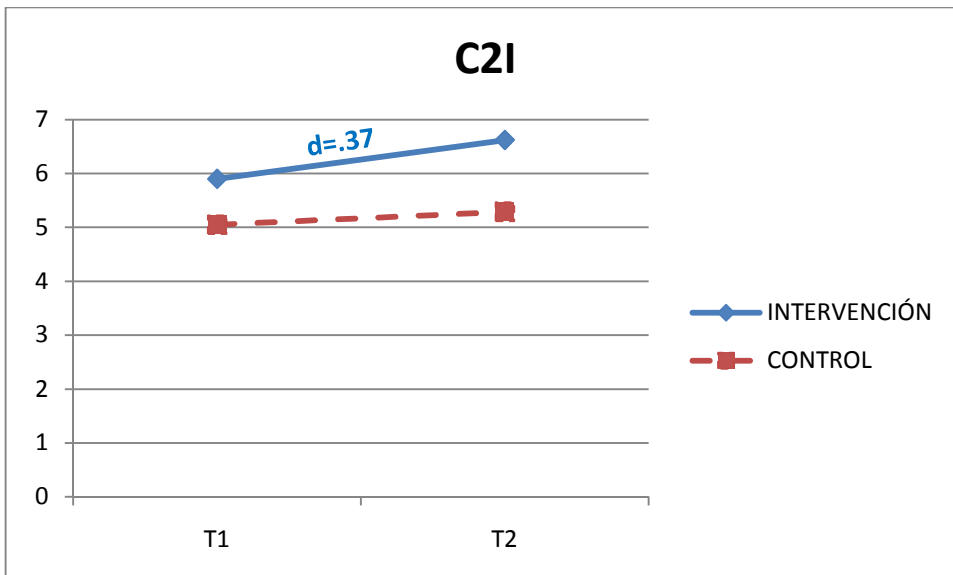
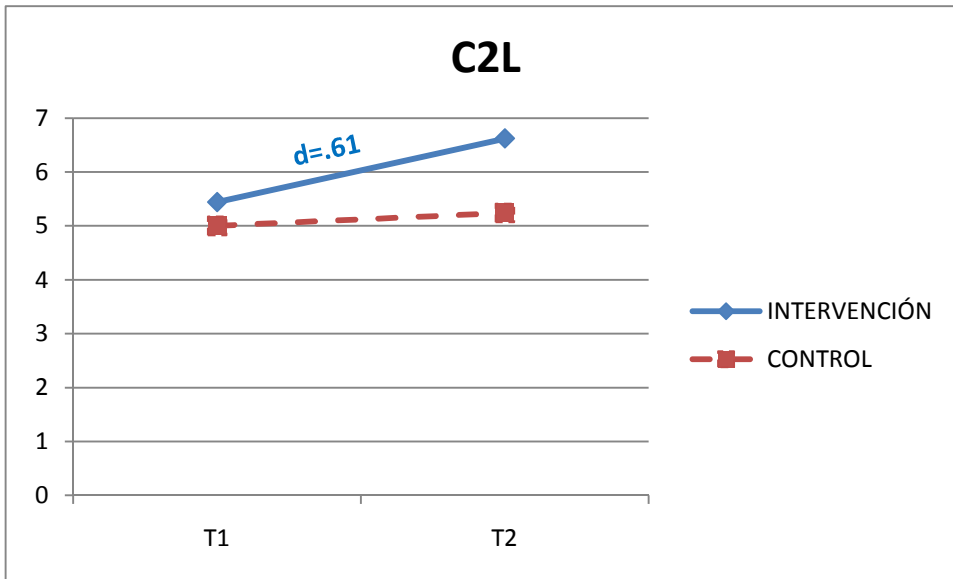
Continuación figura 5.20



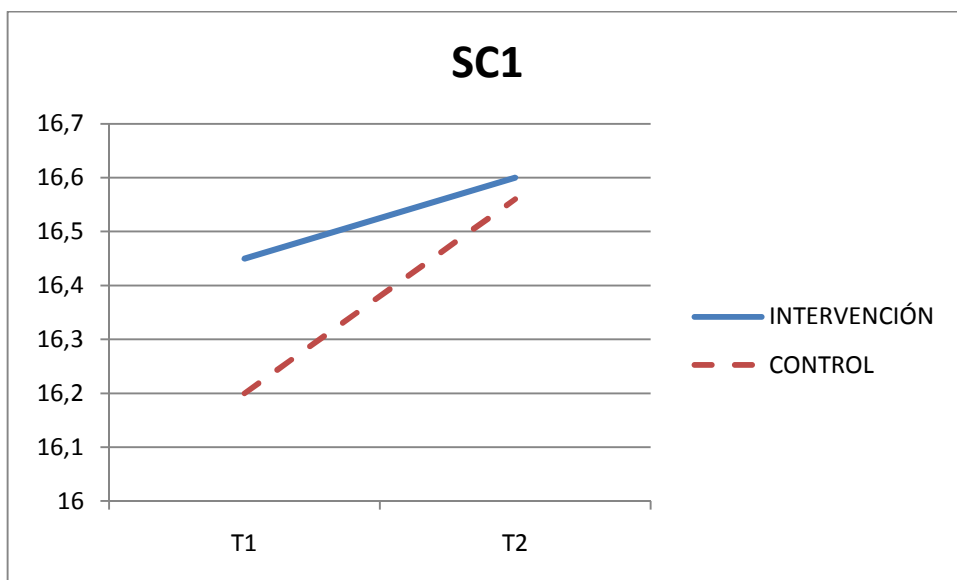
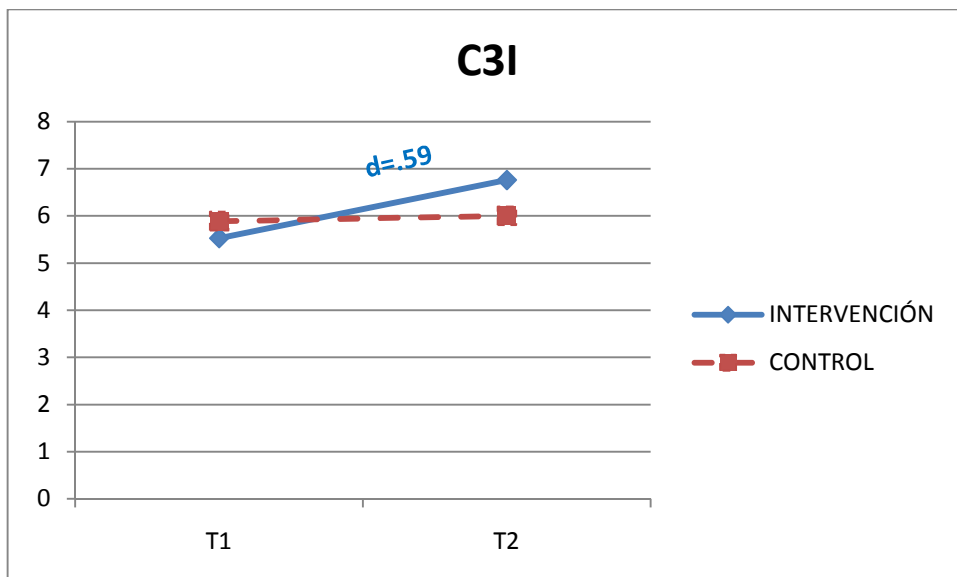
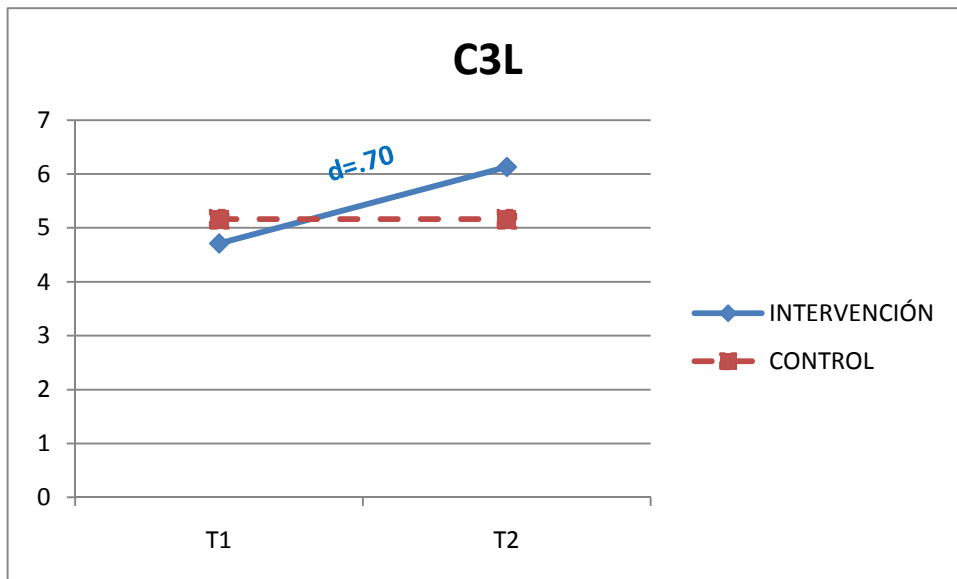
Continuación figura 5.20



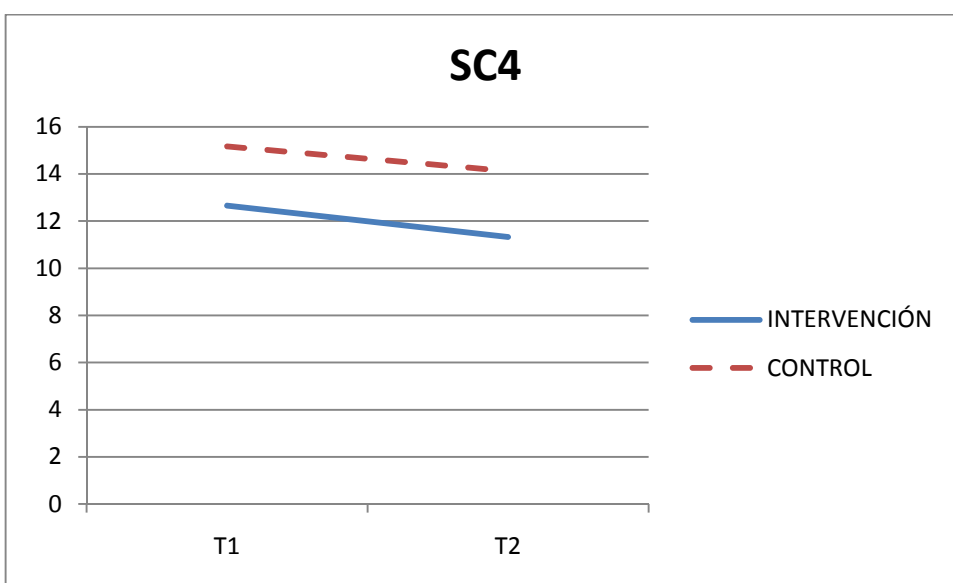
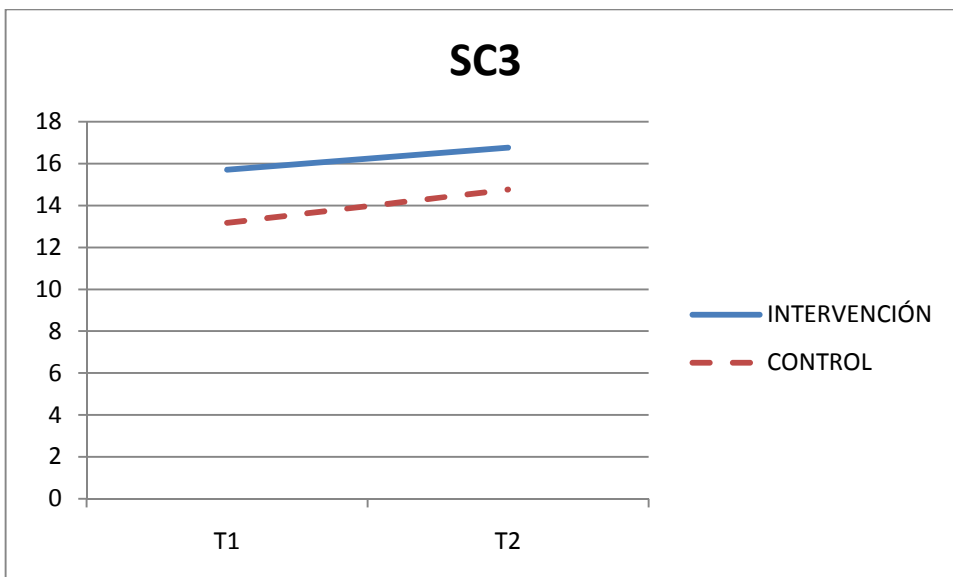
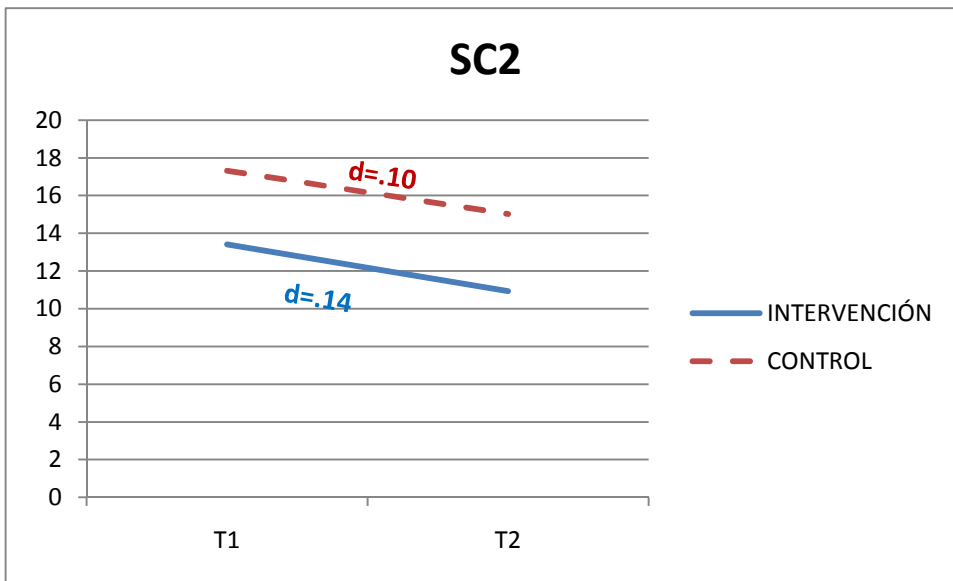
Continuación figura 5.20



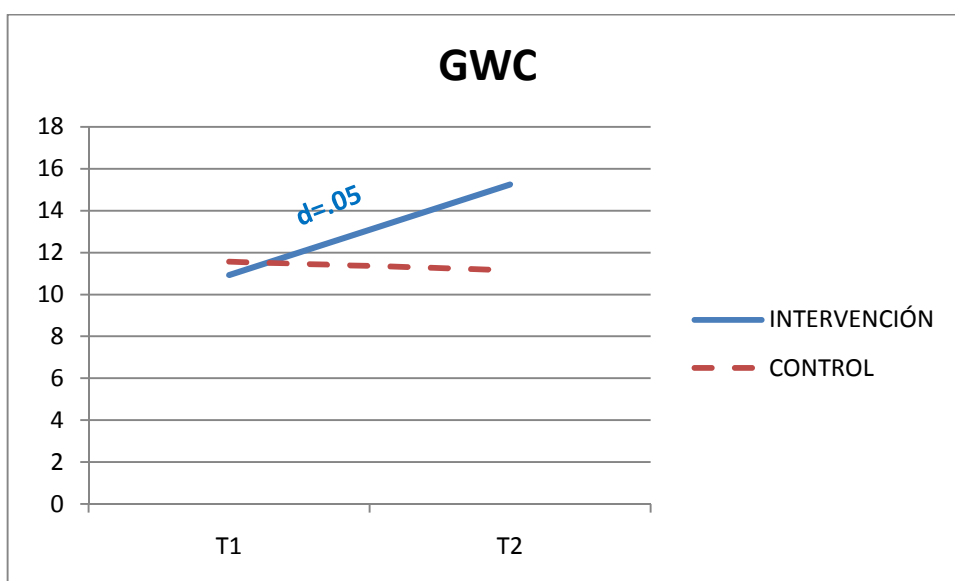
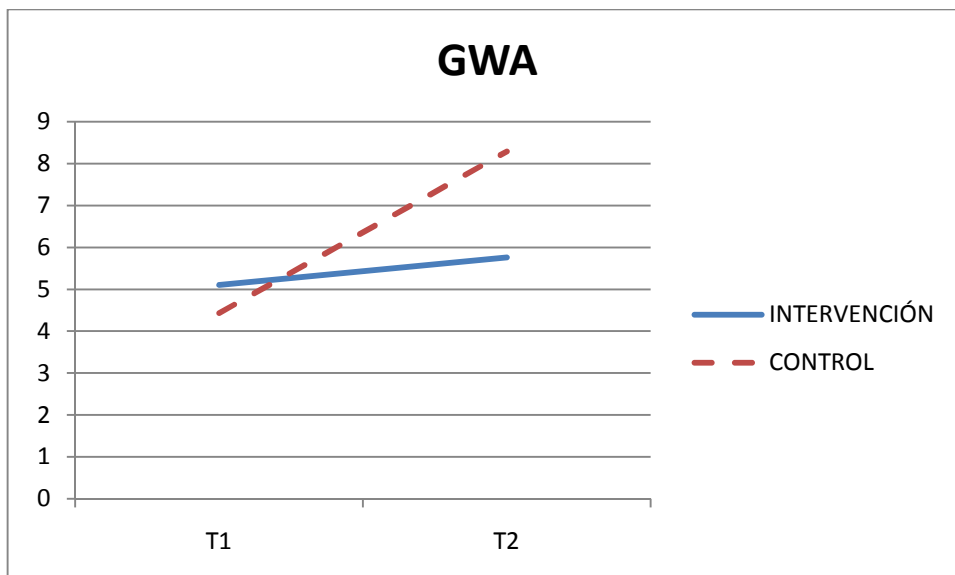
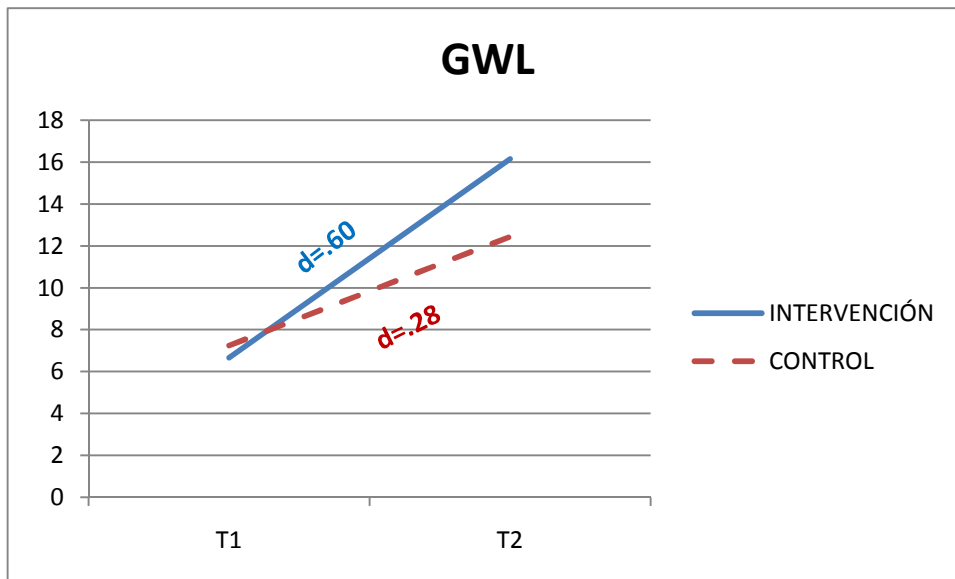
Continuación figura 5.20



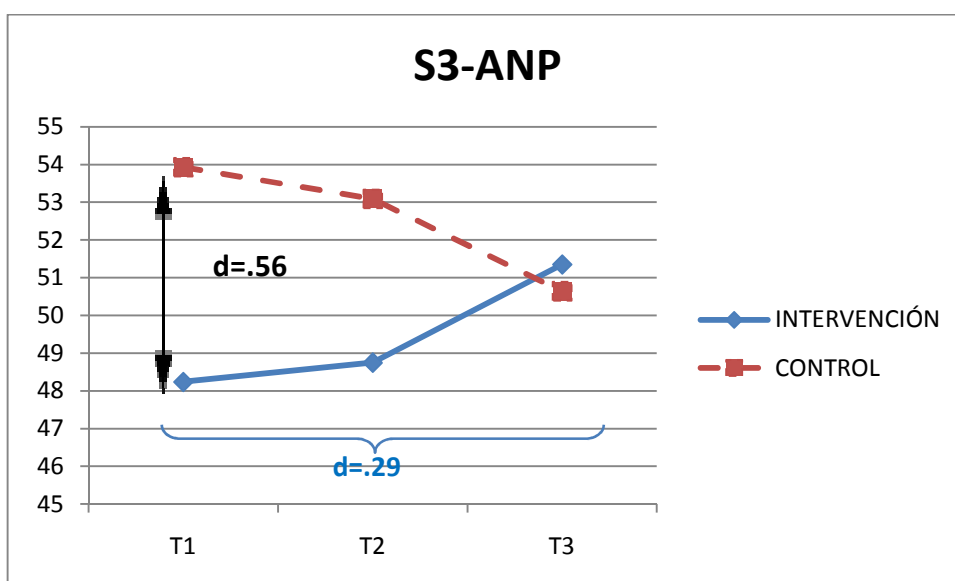
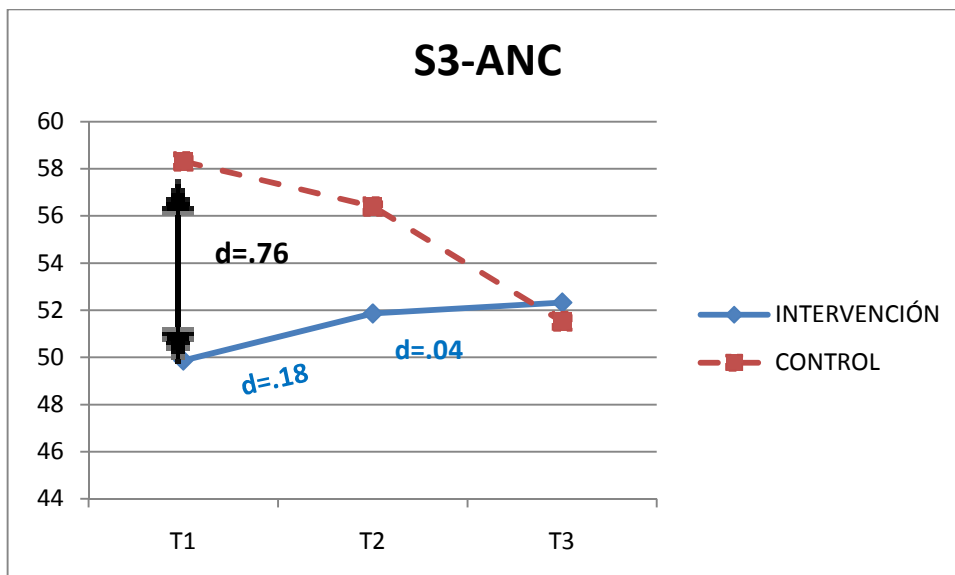
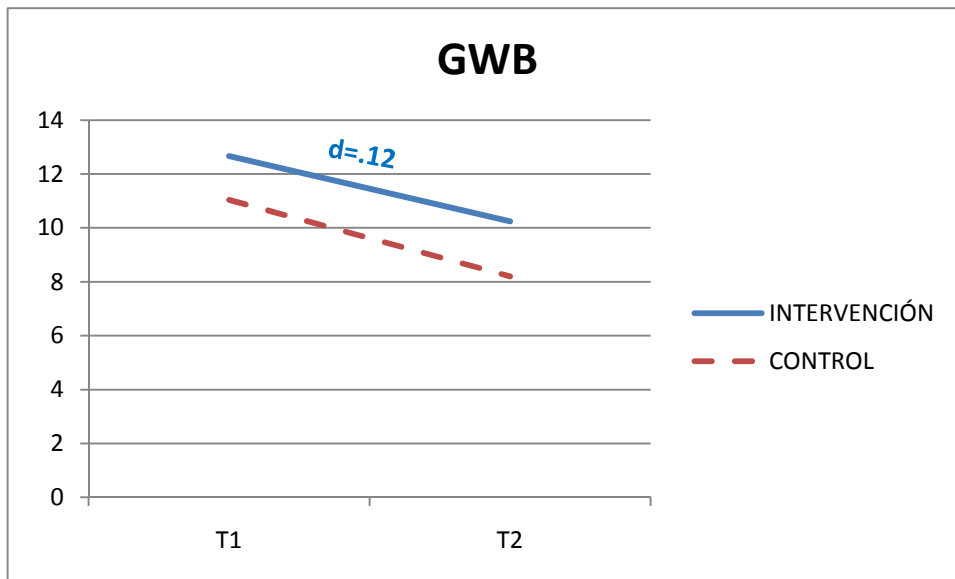
Continuación figura 5.20



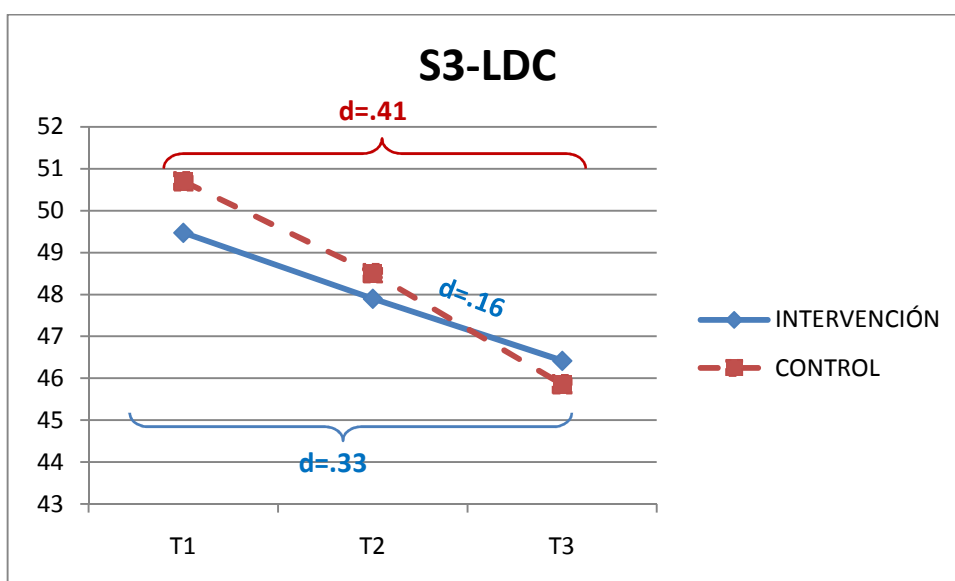
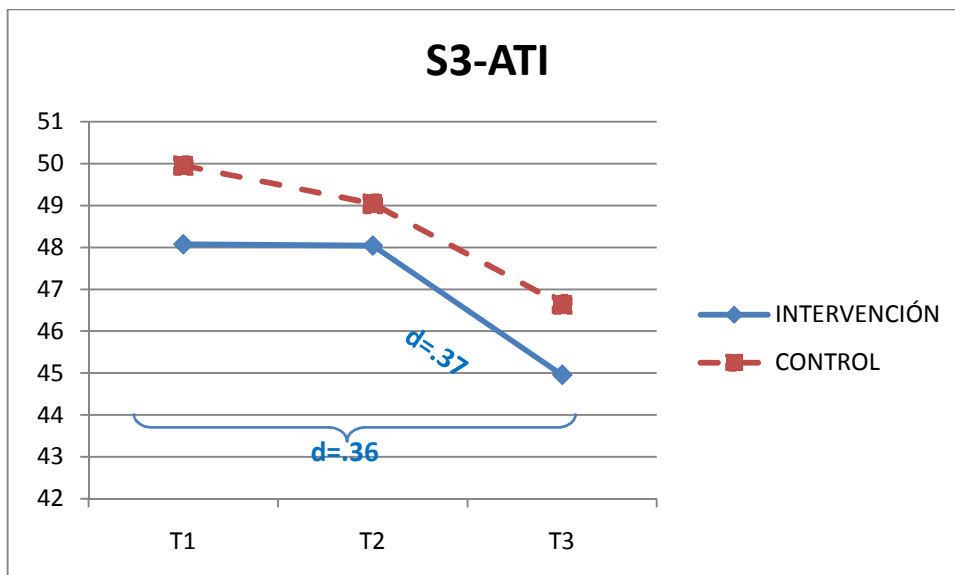
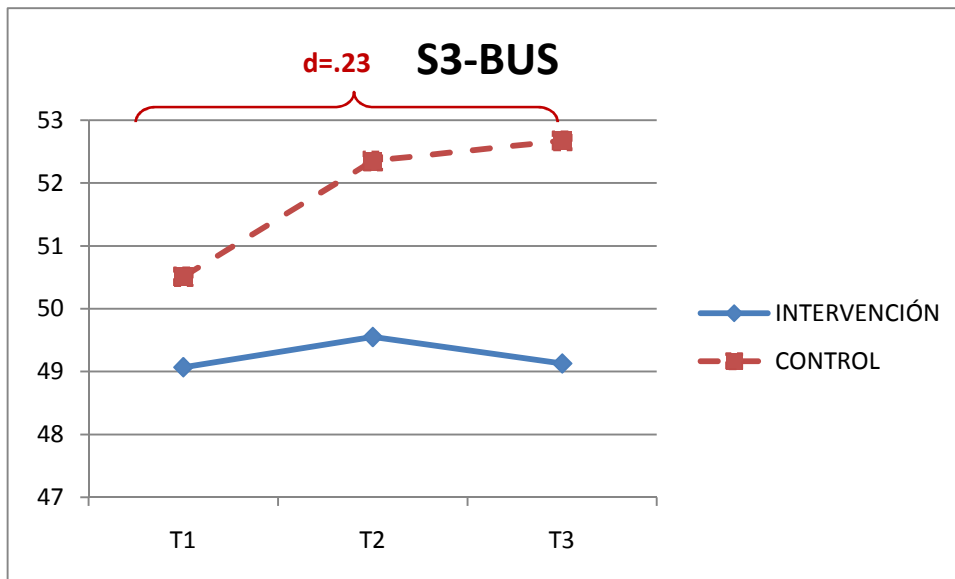
Continuación figura 5.20



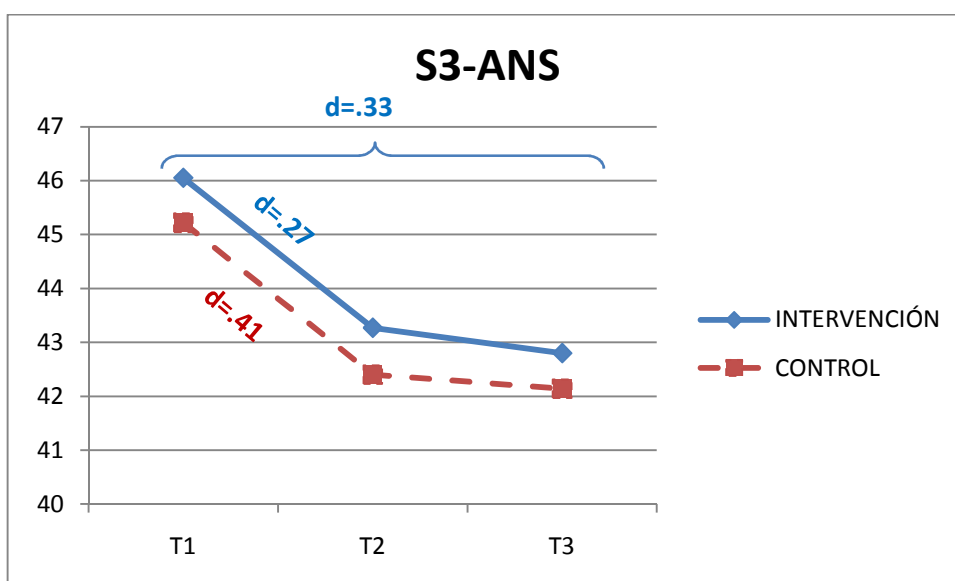
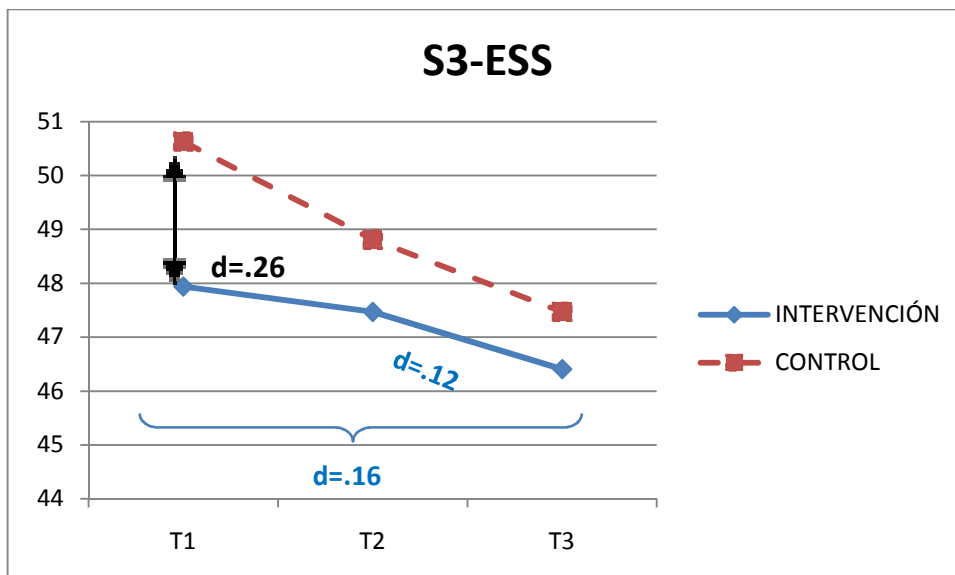
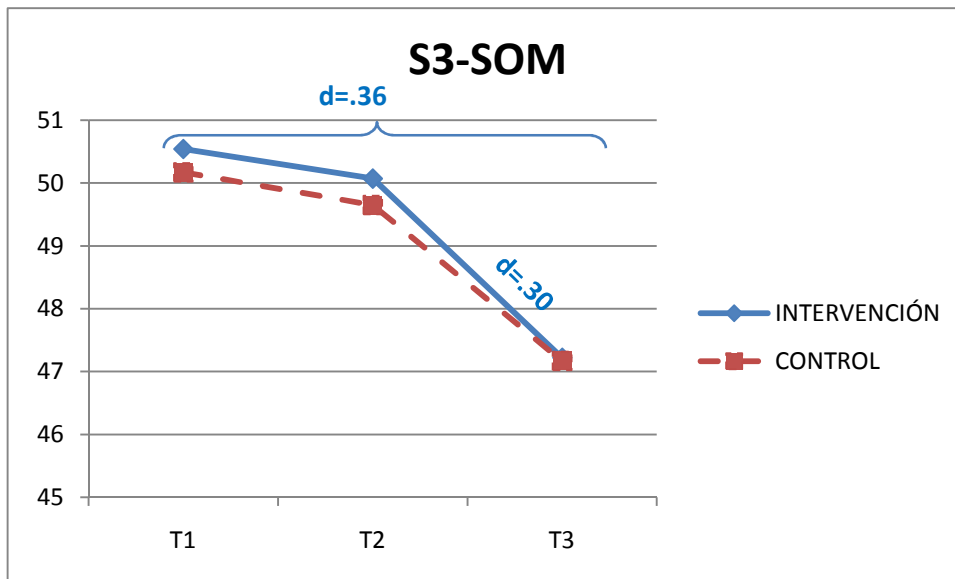
Continuación figura 5.20



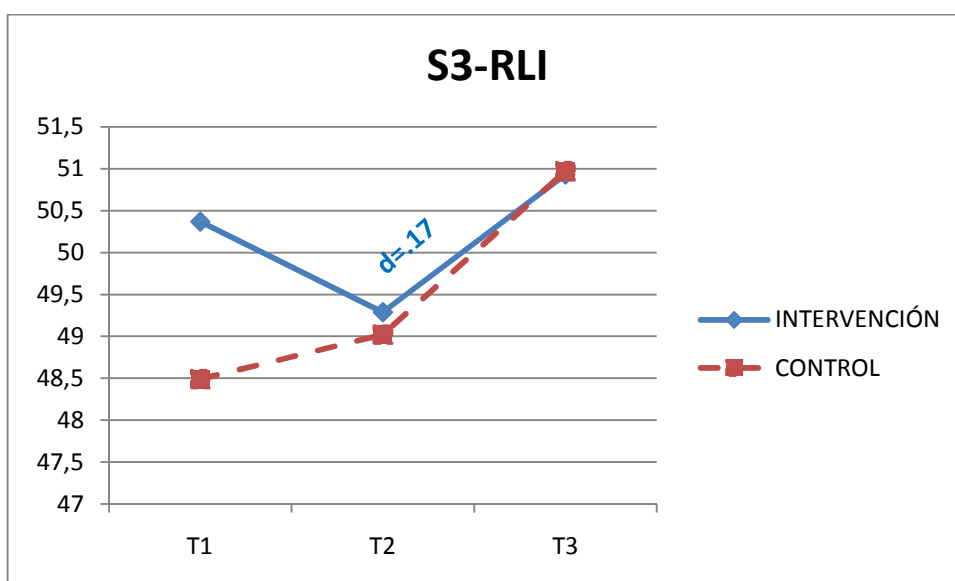
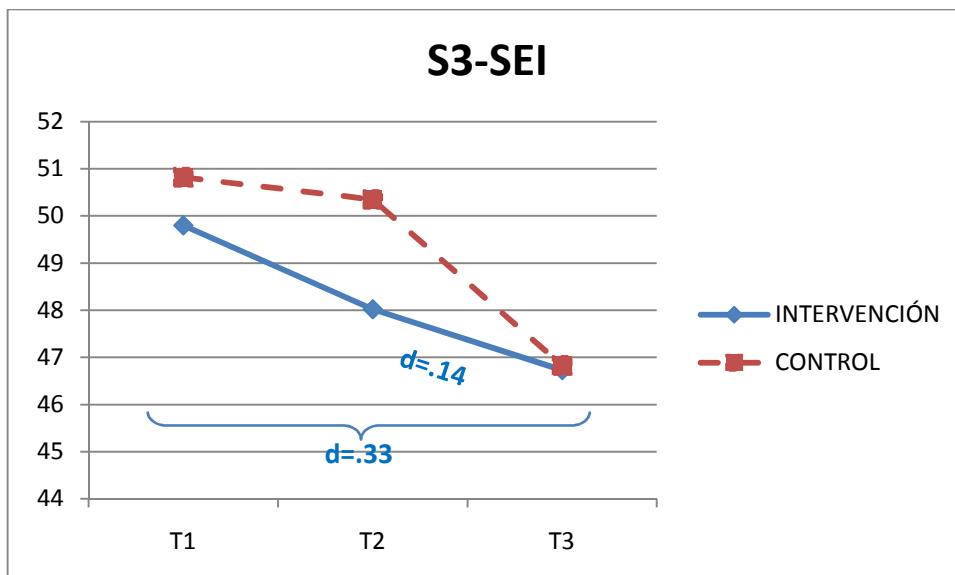
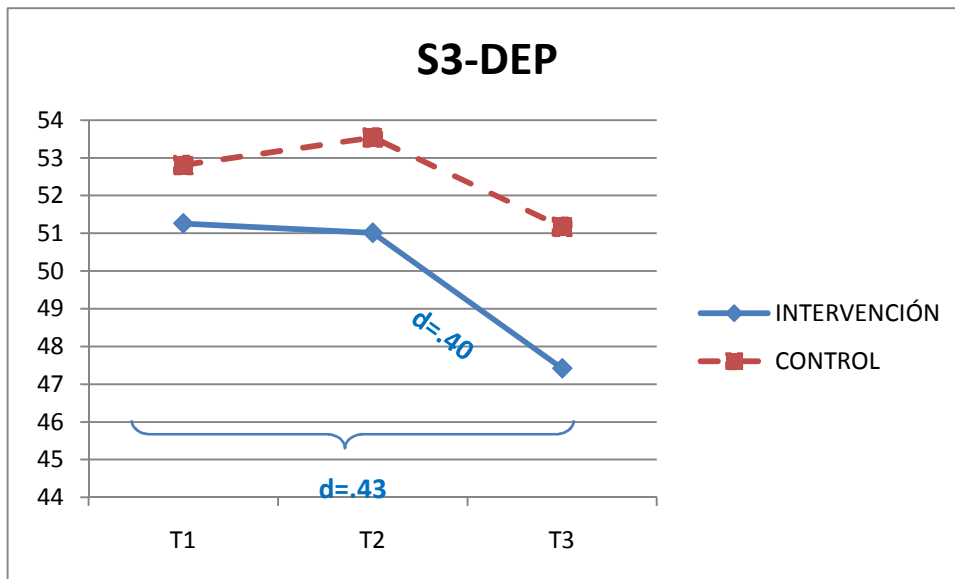
Continuación figura 5.20



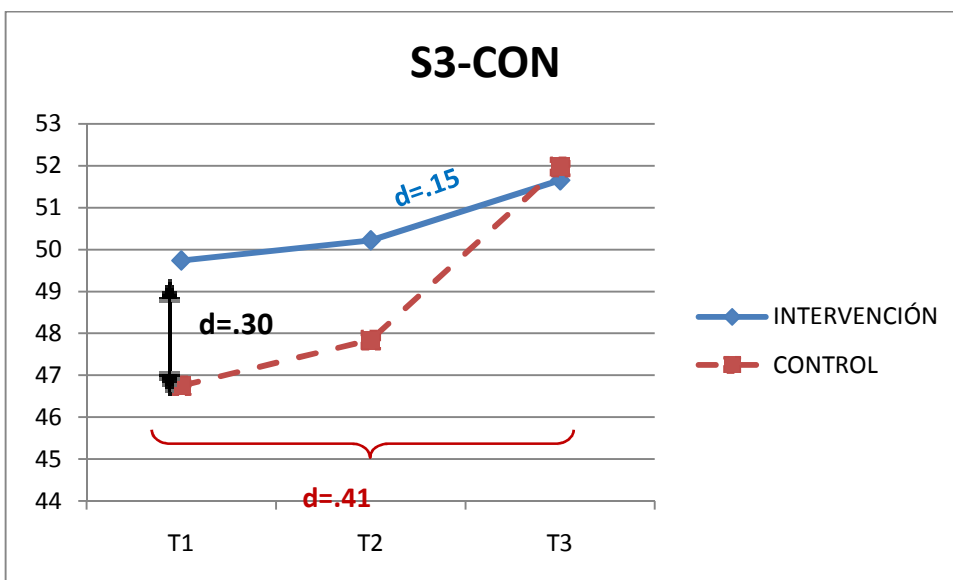
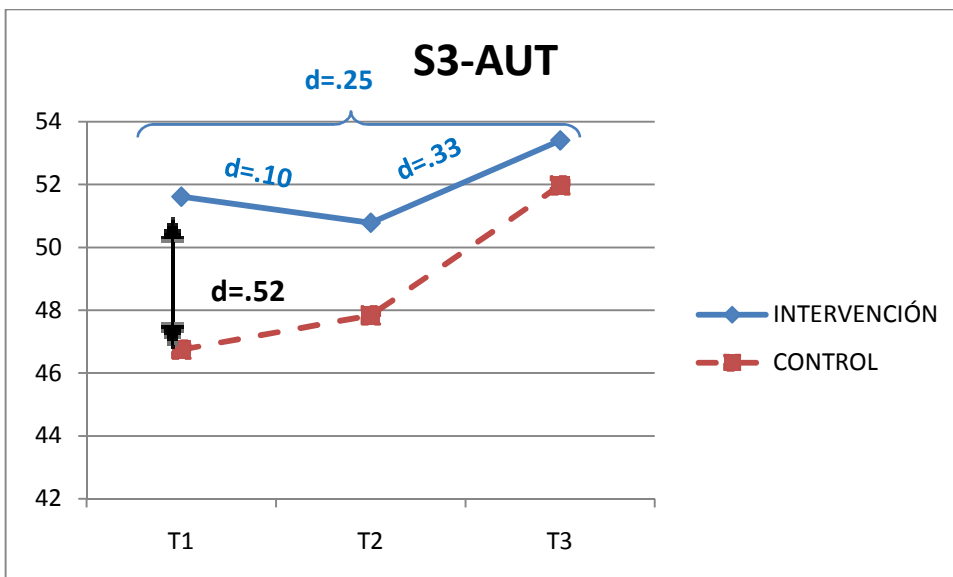
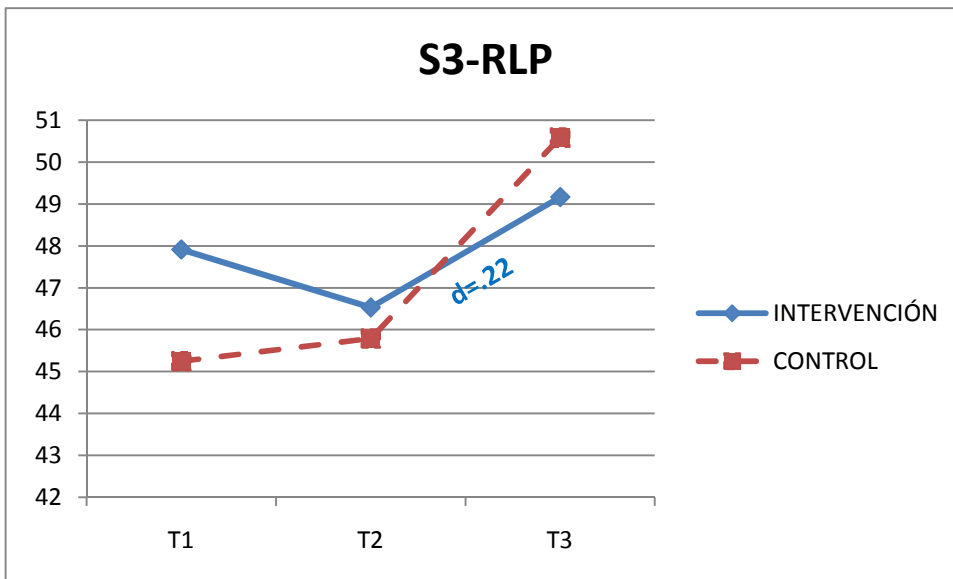
Continuación figura 5.20



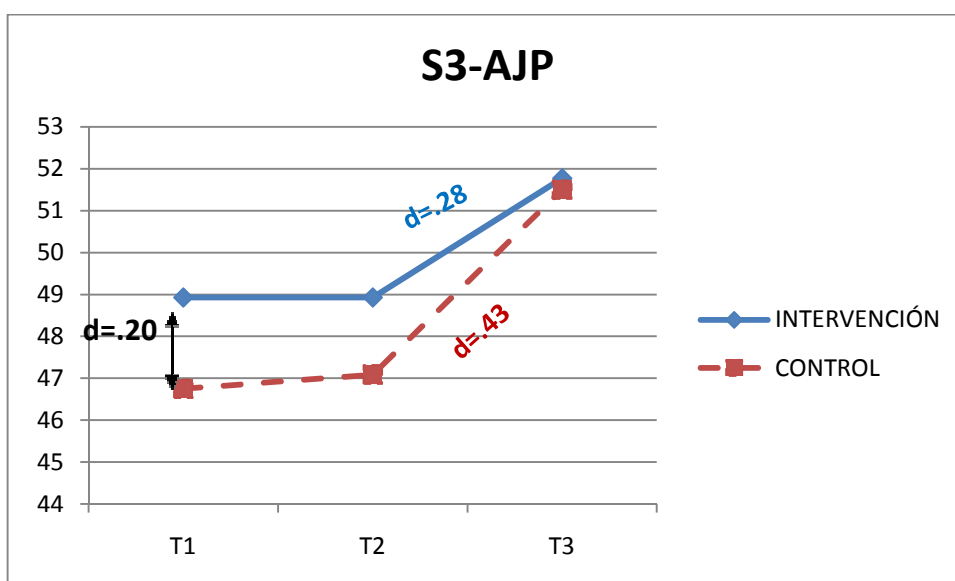
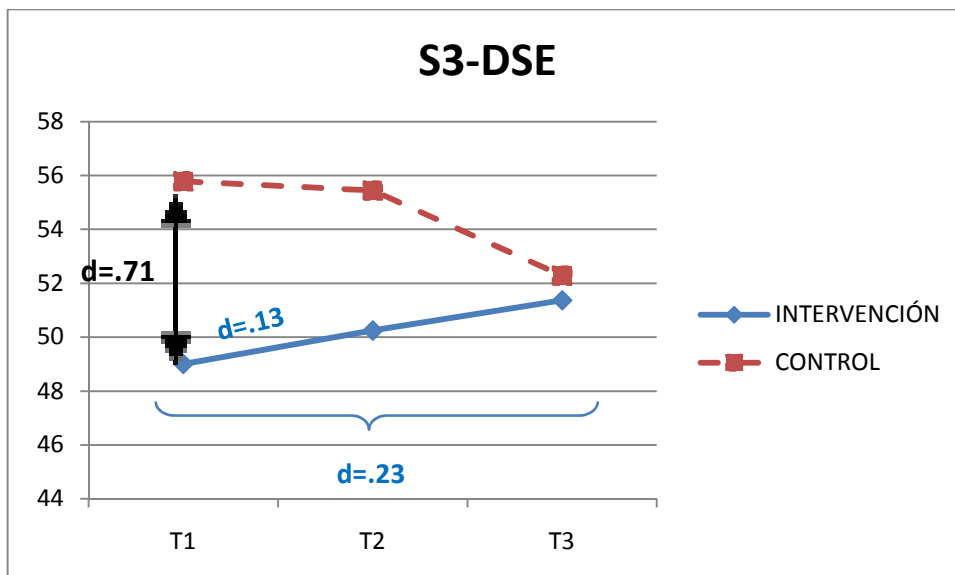
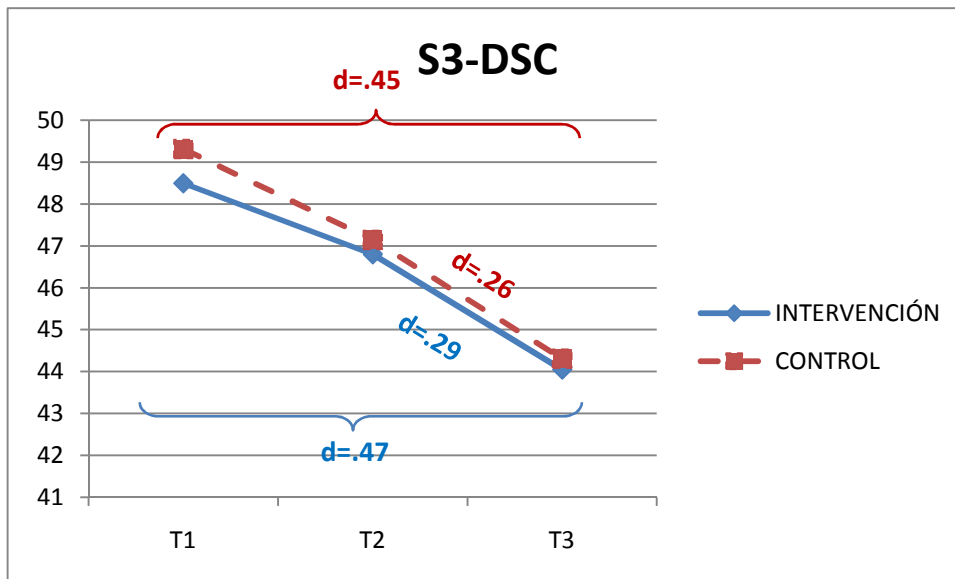
Continuación figura 5.20



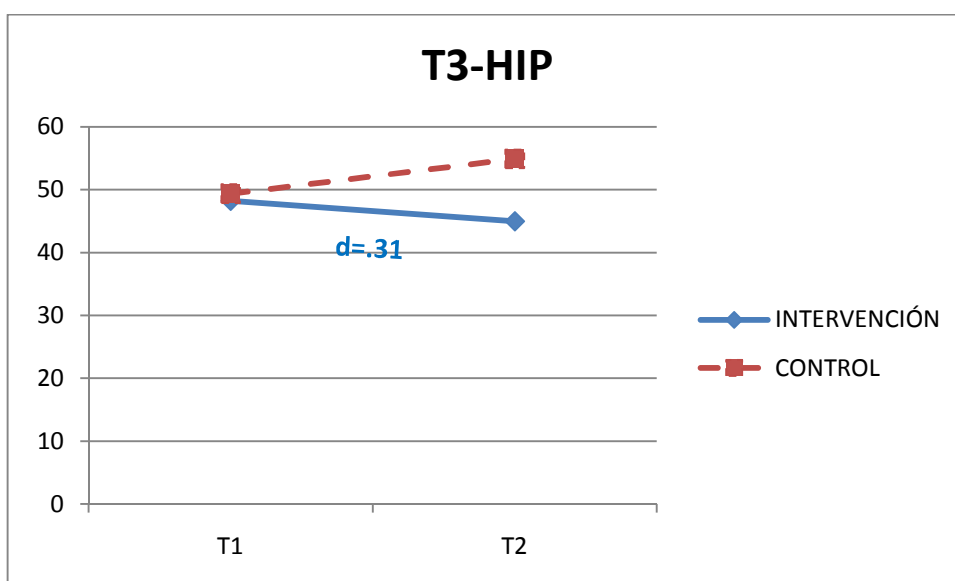
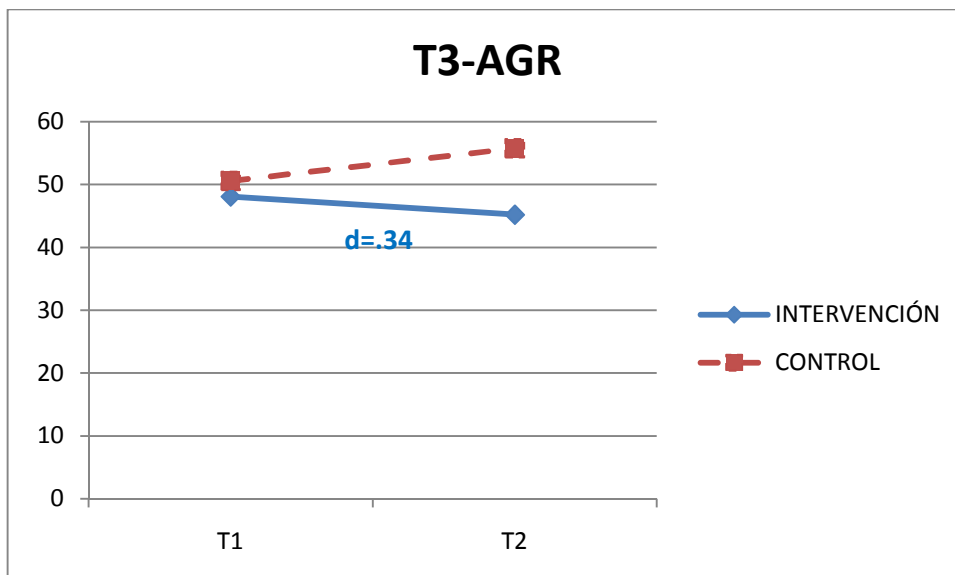
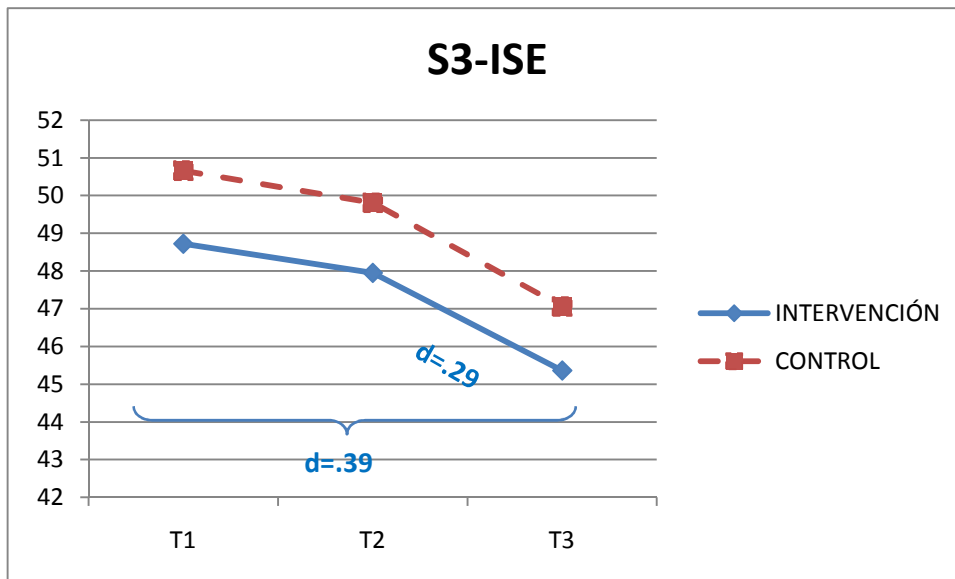
Continuación figura 5.20



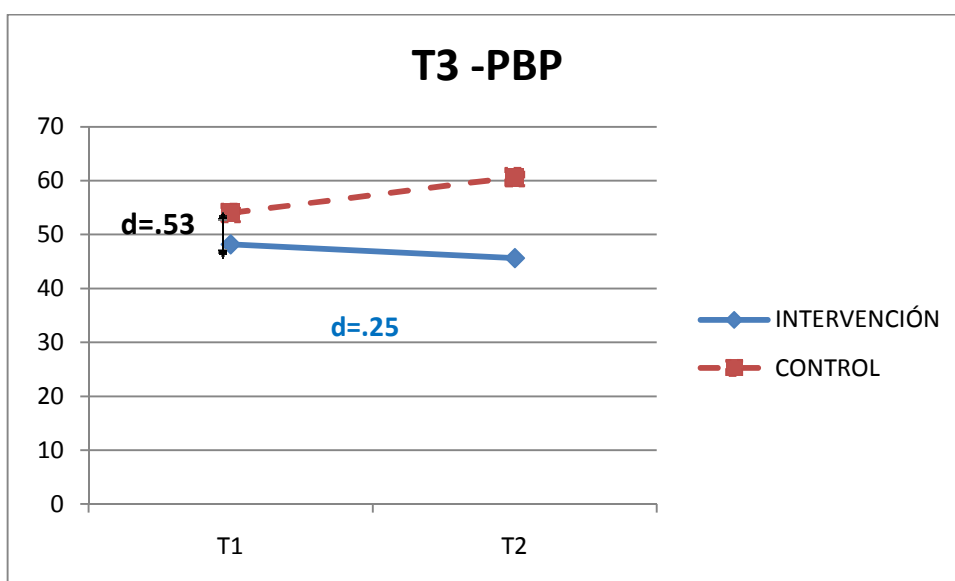
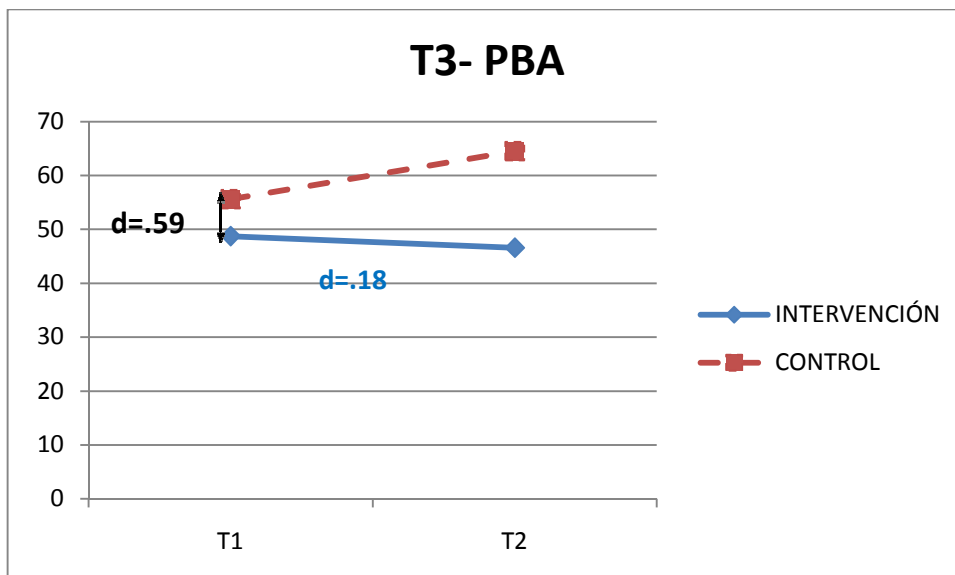
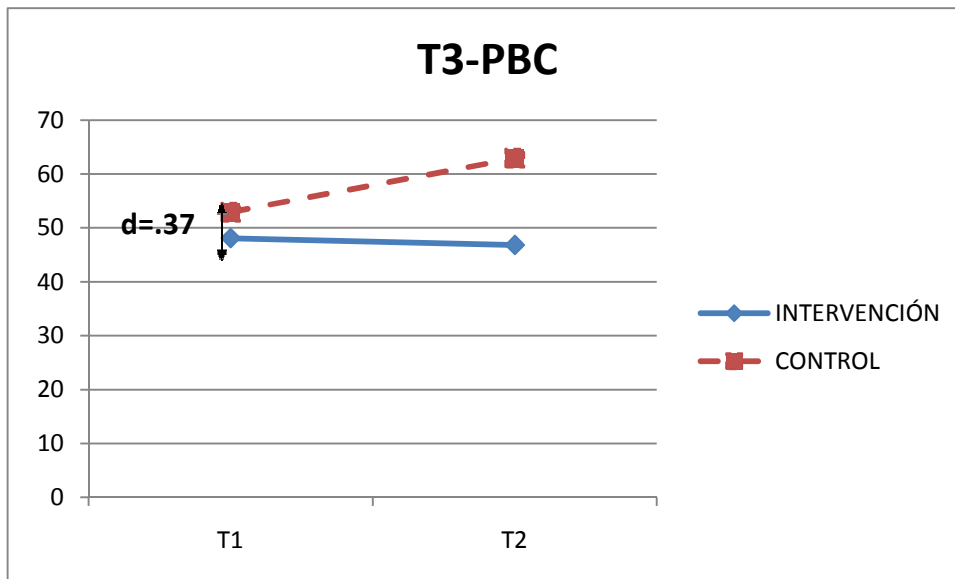
Continuación figura 5.20



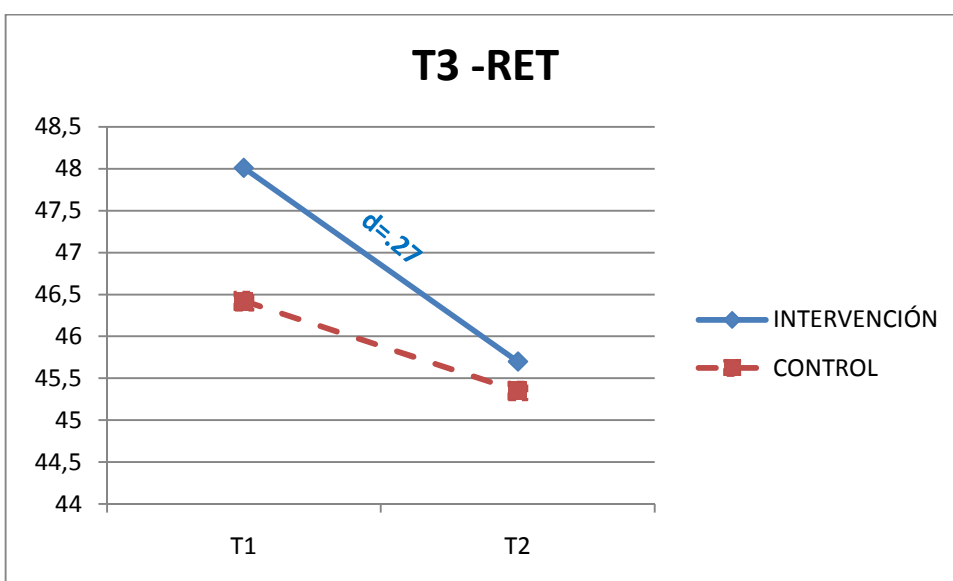
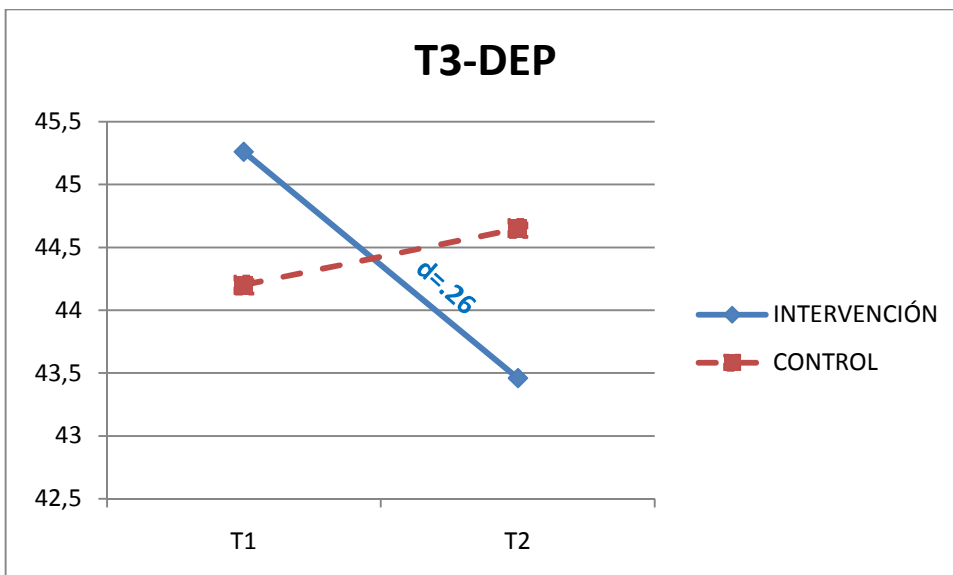
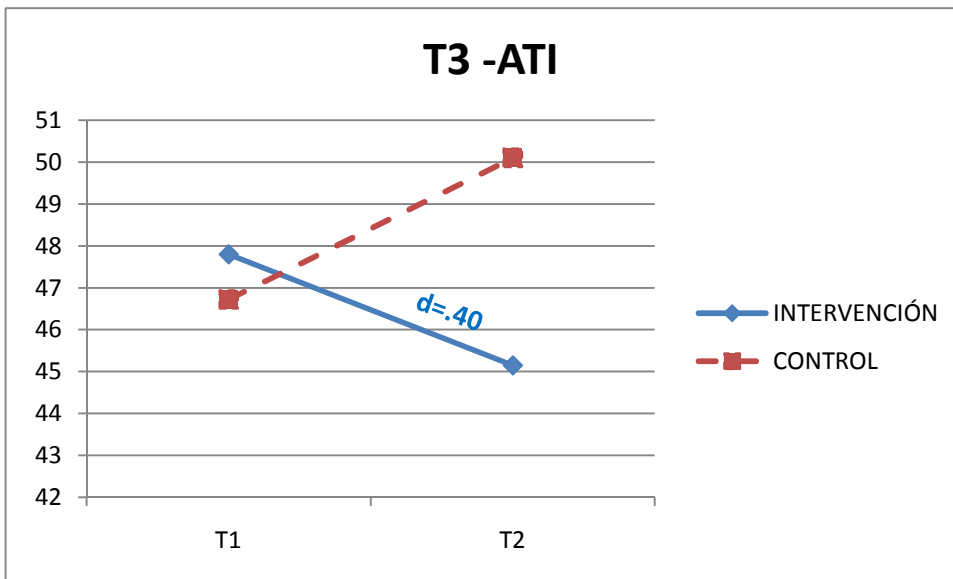
Continuación figura 5.20



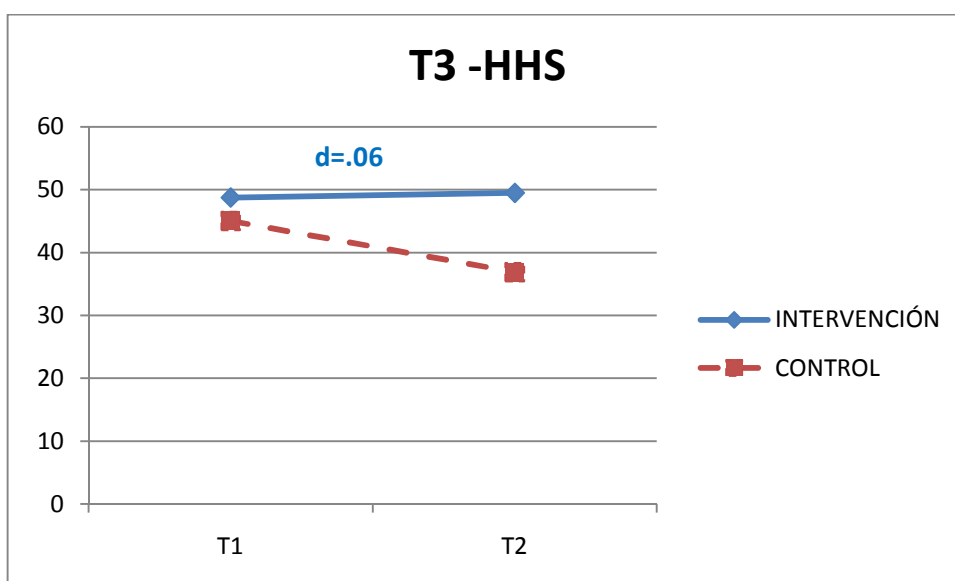
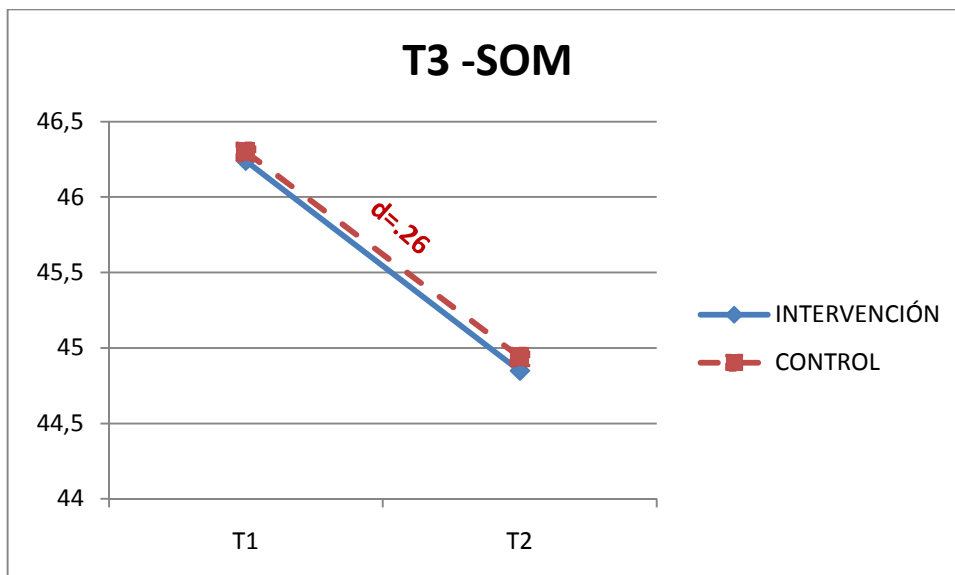
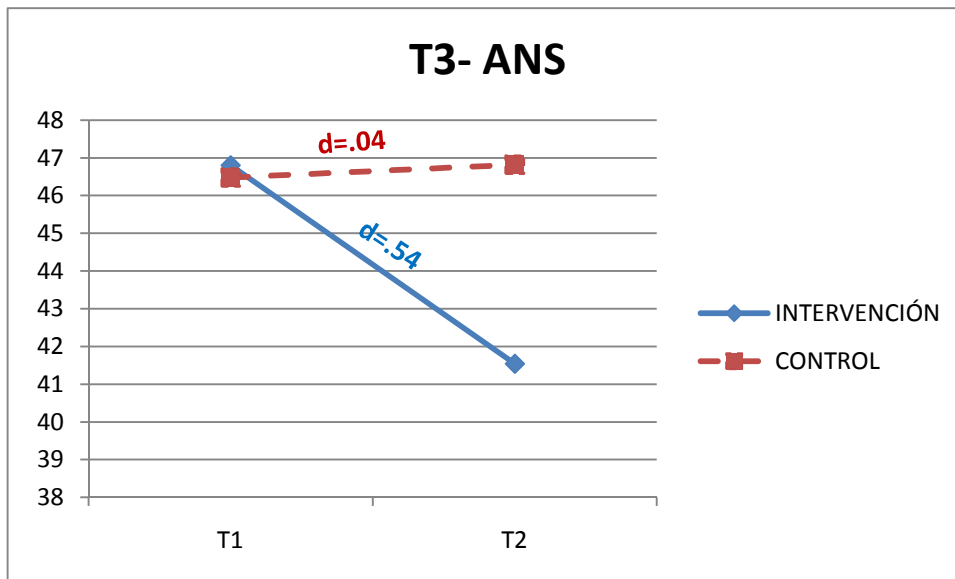
Continuación figura 5.20



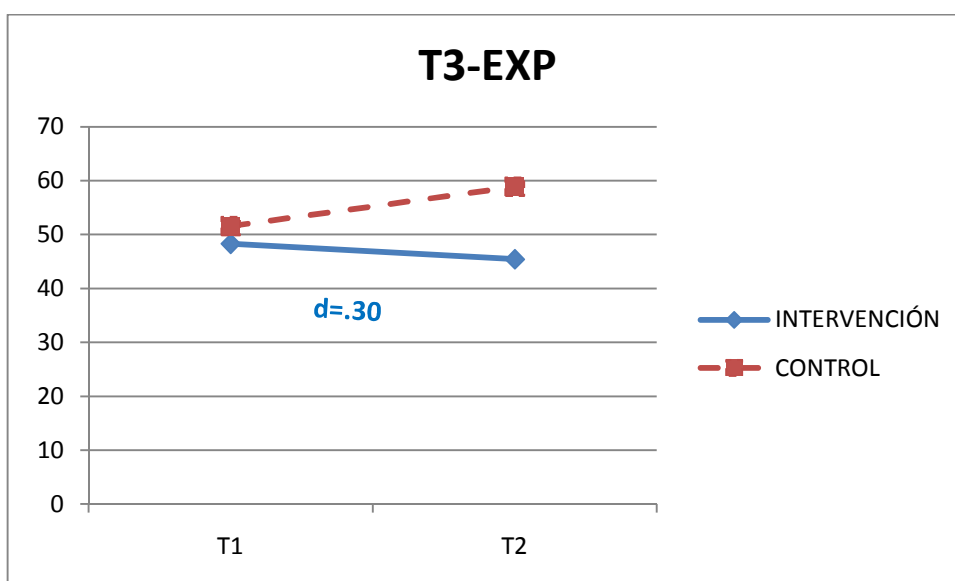
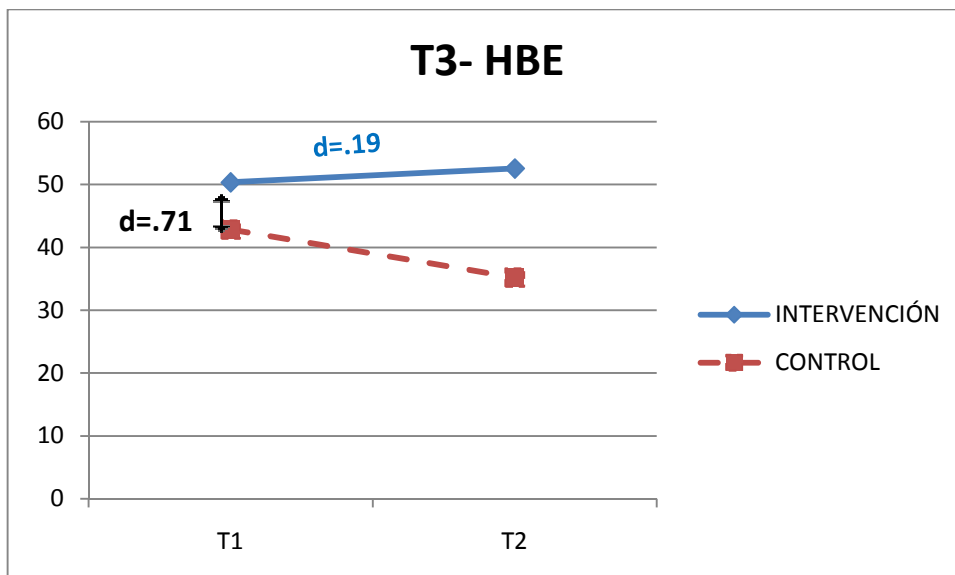
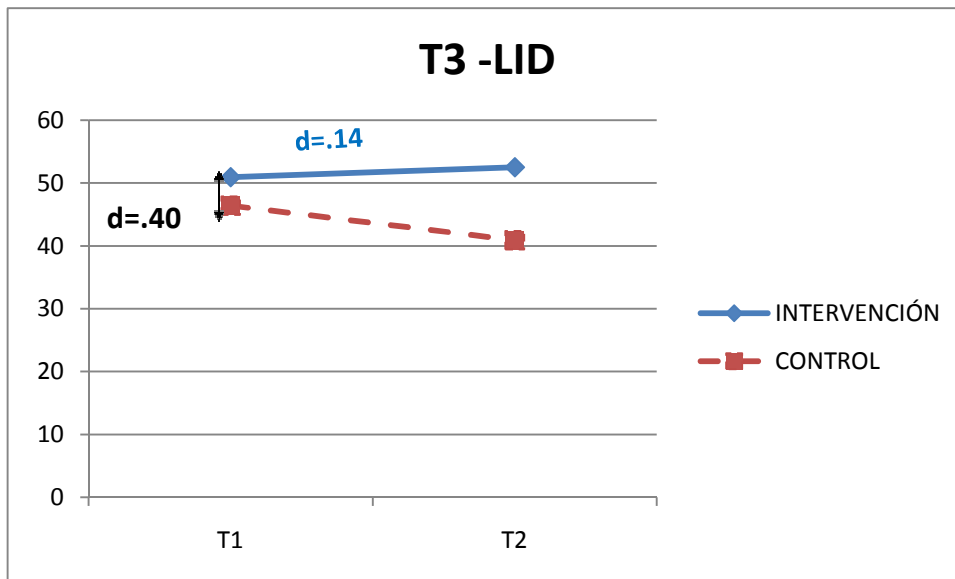
Continuación figura 5.20



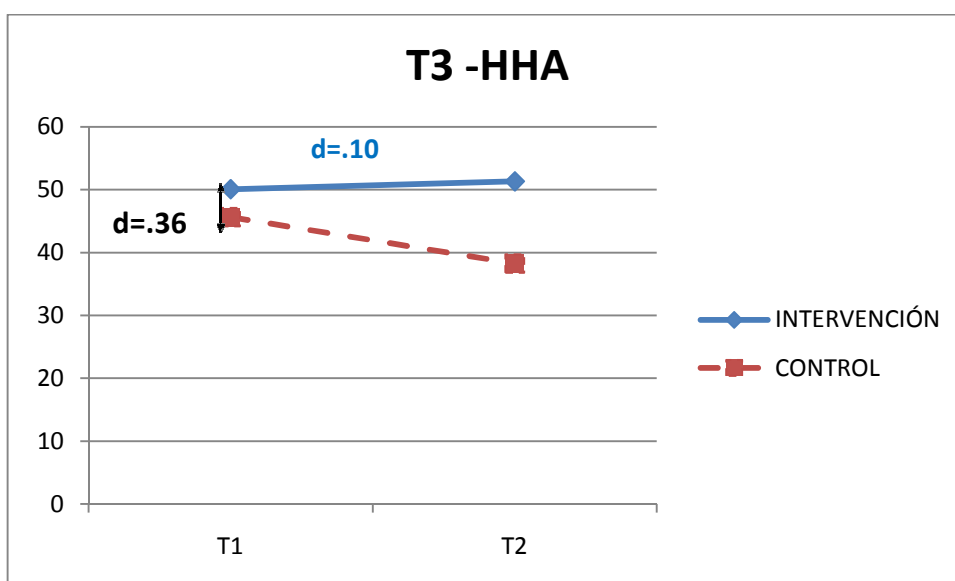
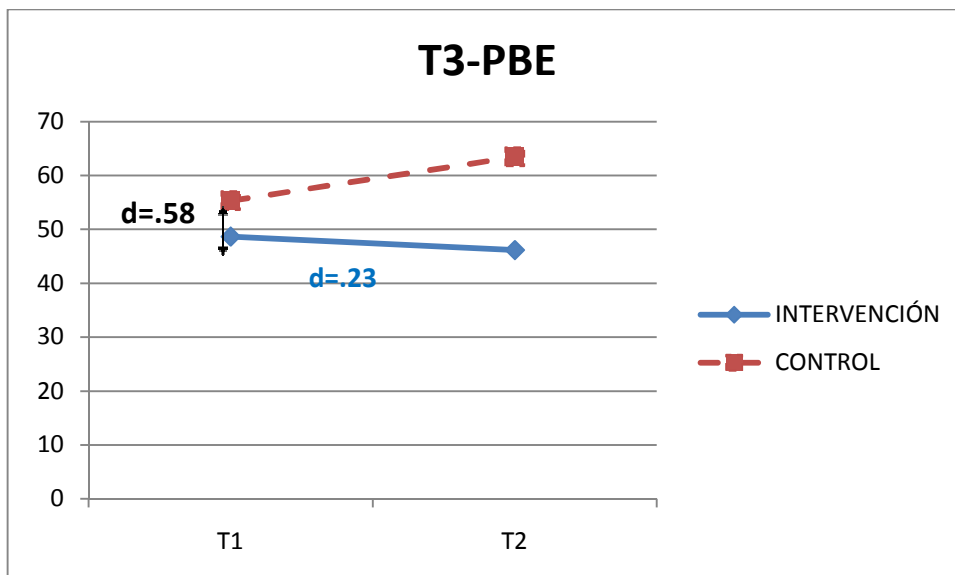
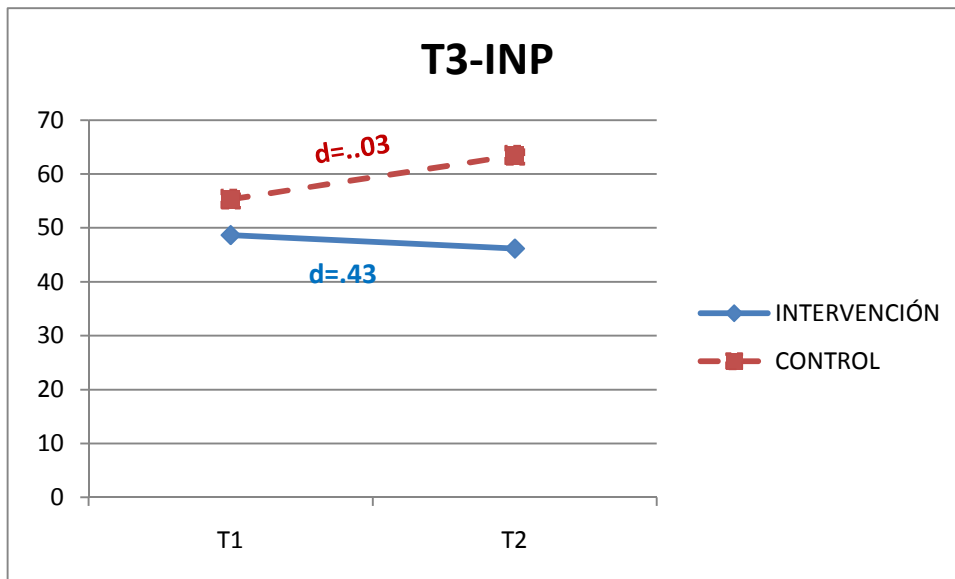
Continuación figura 5.20



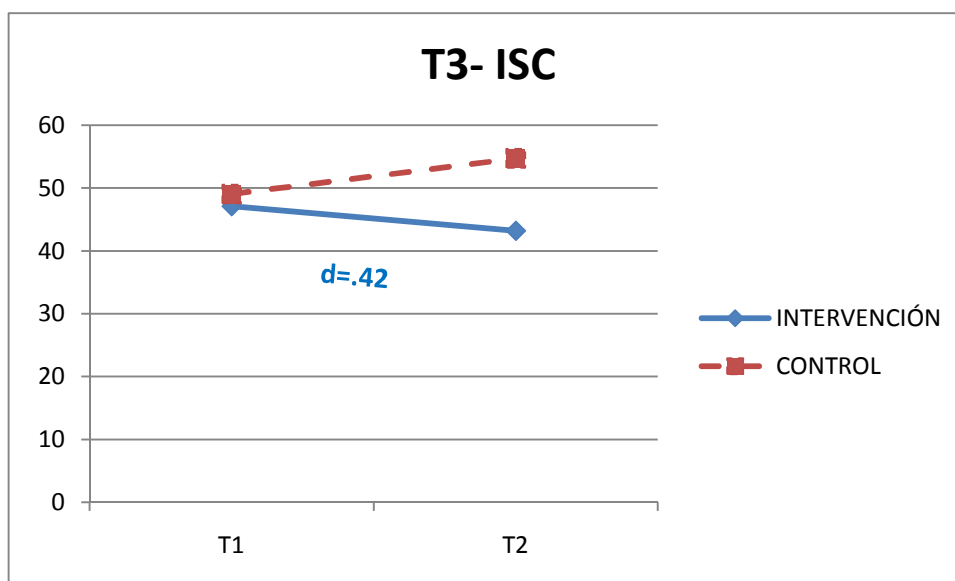
Continuación figura 5.20



Continuación figura 5.20



Continuación figura 5.20



Nota: IER: Puntuación global de inteligencia emocional rasgo; IEC: Puntuación global de inteligencia emocional capacidad; IEC-EXP: subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial; IEC- EST: subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica; IEC-PER: inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional; IEC-FAC: inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional; IEC-COM: inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional; IEC-REG: inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional; IEC-SEU: Puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF; SM. Salud Mental; SRP: Subescala sensibilidad a la recompensa; SCT: Subescala de sensibilidad al castigo. **SR: Autoinforme cumplimentado por los alumnos:** (ANC: Actitud negativa hacia el colegio; ANP: Actitud negativa hacia los profesores; BUS: Búsqueda de sensaciones; ATI: Atipicidad; LDC: Locus de control; SMT: Somatizaciones; ESS: Estrés social; ANS: Ansiedad; DEP: Depresión; SEI: Sentido de incapacidad; RLI: Relaciones interpersonales; RLP: Relaciones con los padres; AUT: Autoestima; CON: Confianza; DSC: Desajuste clínico; DSE: Desajuste escolar; AJP: Ajuste personal; ISE: Índice de síntomas emocionales. **TR: Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores:** (AGR: Agresividad; HIP: Hiperactividad; PBC: Problemas de conducta; PBA: Problemas de atención; PBP: Problemas de aprendizaje; ATI: Atipicidad; DEP: Depresión; ANS: Ansiedad; RET: Retraimiento; SOM: Somatizaciones; HHS: Habilidades sociales; LID: Liderazgo; HBE: Habilidades para el estudio; EXP: Exteriorizar problemas; INP: Interiorizar problemas; PBE: Problemas escolares; HHA: Habilidades adaptativas; ISC: Índice de síntomas comportamentales. FAS: Faltas de asistencia; FAM: Faltas de amonestación; SC1: Elección para el alumno con el que más le gusta trabajar o estudiar; SC2: Elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar; SC3: Elección para el alumno con el que más le gusta pasar el tiempo libre o jugar; SC4: Elección para el alumno con el que menos le gusta pasar el tiempo libre o jugar; GWL: Sociograma nominación elección del compañero líder; GWA:

Sociograma nominación elección del compañero acosador; GWC: Sociograma nominación elección del compañero cooperador; GWB: Sociograma nominación elección del compañero agradable o con buen humor; C1M: Calificación 1º ESO en matemáticas; C1L: Calificación 1º ESO en lengua; C1I: Calificación 1º ESO en Inglés; C2M: Calificación 2º ESO en matemáticas; C2L: Calificación 2º ESO en lengua; C2I: Calificación 2º ESO en Inglés; C3M: Calificación 3º ESO en matemáticas; C3L: Calificación 3º ESO en lengua; C3I: Calificación 3º ESO en Inglés. EXG: Puntuación global subescala de expectativas; Gc: Subescala de razonamiento del PMA ; Gf Subescala de inteligencia del 16-PF.

5.3.4.1.4.3. Eficacia.

5.3.4.1.4.3.1. Eficacia inmediata o a corto plazo.

En este sentido, recogemos, a continuación, los resultados obtenidos en la evaluación del efecto del programa “Dulcinea” con la finalidad de analizar la eficacia inmediata o a corto plazo⁶⁹. La presentación de los resultados se estructura en tres grandes apartados. El primero de ellos hace referencia a los instrumentos utilizados para evaluar las variables de personalidad, el segundo recoge los resultados de los instrumentos y registros escolares utilizados para evaluar la adaptación socioescolar, y por último, el tercero se centra en los instrumentos utilizados para evaluar la capacidad cognitiva.

Análisis de los efectos (eficacia inmediata o a corto plazo) de las variables de personalidad en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.37)

Recordamos que se puede observar en la tabla 5.22, no existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo control en ninguna de las variables de personalidad, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, excepto en la variable salud mental (estimada a partir del MH-5) en la que el grupo control obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de intervención ($d=.20$).

El análisis de *t* de Student de las diferencias tiempo 2 (postest 1) y tiempo 1 (pretest) entre el grupo de intervención y el grupo control, muestran diferencias significativas en IEC-EST (inteligencia emocional capacidad- área Estratégica) mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.48$), IEC-COM (inteligencia emocional capacidad- rama de comprensión emocional) mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.45$), salud mental mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *d* de Cohen ($d=.26$) y SCT (Sensibilidad al castigo) mostrando un tamaño del efecto muy pequeño mediante *d* de Cohen ($d=.01$) Mientras que no se observan diferencias en las demás variables estudiadas.

El análisis de covarianza, tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), confirma únicamente diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1- pretest),

⁶⁹ Para una representación gráfica de la eficacia, tanto inmediata como a medio plazo, del programa de Educación emocional “Dulcinea” véase la figura 5.22, exclusivamente se reportan las gráficas que después del ANCOVA muestran diferencias significativas. En este sentido T1 se refiere al tiempo 1 de evaluación (pretest); T2 se refiere al tiempo 2 de evaluación (postest 1); T3 se refiere al tiempo 3 de evaluación (postest 2).

en IEC-PER (Inteligencia emocional capacidad- Rama de percepción emocional) mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.06$) y un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.36$), y tendenciales diferencias significativas en el Sensibilidad a la recompensa (SRP) mostrando un tamaño del efecto muy pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.01$) y un tamaño del efecto muy pequeño mediante *d* de Cohen ($d=.01$).

Estos resultados apoyan muy parcialmente la hipótesis **H5.2**, **H5.3** y **H5.4**. Mientras que no confirman la **H5.1**

Comparando el cambio que se ha producido en los alumnos del grupo de intervención y del grupo control (ver figura 5.22)⁷⁰ se puede observar que:

- En inteligencia emocional capacidad en la rama de percepción emocional el grupo de intervención incrementa su media 7.41 mientras que el grupo control únicamente lo hacen en .21.
- En el sistema de respuesta a la recompensa (SRP) el grupo de intervención disminuye su media -.05 mientras que el grupo control lo hacen en -.51.

Además el análisis de la diferencia de medias (recogido mediante representación gráfica en la figura 5.21) indica que en todas las variables de personalidad objeto de estudio, el aumento de las puntuaciones en el grupo de intervención siempre es más elevado que en el grupo control cuando analizamos las diferencias entre tiempo 2 (postest 1) y tiempo 1 (pretest)

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto positivo, en el grupo de intervención, al haber promovido: (1) Un aumento importante en la capacidad de percibir emociones en uno mismo y en otras personas, así como en objetos, arte, historias, música y otros estímulos. Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos que han mostrado que los programas de educación emocional pueden promover el aumento en la capacidad de percibir adecuadamente las emociones de los otros (e.g., Ekman et al., 2008; Fellner, Matthews, Pérez-González, Funke, Zeidner, y Roberts ,2007; Ulutas y Omeroglu, 2007); (2) Un aumento en el sistema motivacional de Sensibilidad a la recompensa que consistiría en regular la

⁷⁰ En la figura 5.22 se pueden observar las representaciones gráficas de las diferencias de medias de todas las variables del estudio en los diferentes momentos de evaluación del programa.

iniciación o el mantenimiento de la conducta en situaciones en las que es posible conseguir una recompensa o aproximarse a un estímulo apetitivo. En este sentido, nos parecen interesantes las aportaciones de Pickering y Gray (1999) que encuentran que las personas que puntúan alto en Extraversión parecen ser especialmente sensibles a las señales que indican recompensa.

Desde nuestro punto de vista, el impacto en estas variables parece lógico ya que la mayoría de las actividades del programa estimulan la percepción emocional (véase el cuadro 4.2) y promueven la comunicación emocional entre los miembros del grupo y, por tanto, la apertura de los sujetos favoreciendo las conductas extravertidas. La extraversión supone una aproximación dinámica y activa hacia el mundo social e incluye rasgos como sociabilidad, asertividad, actividad y emociones positivas. Parcialmente, estos resultados están en la línea de los obtenidos por Nelis et al., 2011 sobre aumento del rasgo de personalidad de extroversión en el grupo de intervención en el marco del desarrollo de un programa de entrenamiento de la competencia emocional en la edad adulta.

Tabla 5.37. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de personalidad.

VARIABLES	TIEMPO 2					
	INTERVENCIÓN	CONTROL				
	Media (DT)	Media (DT)	t	ANCOVA	η^2	d
IER	4.83 (.71)	4.84 (.64)	.18	$F_{(1,339)} = .24$	.00	
IEC	109.82 (12.40)	104.38 (14.71)	1.73	$F_{(1,72)} = 1.55$	.02	
IEC-EXP	105.18 (12.40)	102.21 (15.40)	.92	$F_{(1,72)} = .93$	.01	
IEC-EST	111.73 (12.18)	105.83 (12.38)	2.06*	$F_{(1,72)} = 2.25$	.03	.48
IEC-PER	105.85 (12.00)	101.31 (12.81)	1.58	$F_{(1,72)} = 4.50^*$	.06	.36
IEC-FAC	100.64 (8.05)	100.14 (12.33)	.20	$F_{(1,72)} = .00$	.00	
IEC-COM	113.61 (11.04)	108.10 (13.46)	1.95*	$F_{(1,72)} = 2.06$	.03	.45
IEC-REG	106.06 (15.10)	101.88 (13.34)	1.25	$F_{(1,72)} = .55$	.01	
IEC-SEU	11.38 (4.56)	11.07 (4.47)	.53	$F_{(1,255)} = .18$	.00	
SM	17.21 (4.95)	18.44 (4.41)	2.48*	$F_{(1,340)} = 2.65$	.01	.26
SRP	6.17 (2.67)	5.98 (2.68)	1.55	$F_{(1,163)} = 3.58 \dagger$	.02	.07
SCT	5.20 (3.48)	5.24 (3.45)	2.43*	$F_{(1,163)} = 1.56$	.01	.01

Nota: (1) $\dagger p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) IER: Puntuación global de inteligencia emocional rasgo; IEC: Puntuación global de inteligencia emocional capacidad; IEC-EXP: subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial; IEC- EST: subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica; IEC-PER: inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional; IEC-FAC: inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional; IEC-COM: inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional; IEC-REG: inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional; IEC-SEU: Puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF; SM. Salud Mental; SRP: Subescala sensibilidad a la recompensa; SCT: Subescala de sensibilidad al castigo.

Análisis de los efectos (eficacia inmediata o a corto plazo) de las variables de adaptación socioescolar mediante pruebas estandarizadas en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.38).

En relación al SR (BASC-S3): Autoinforme cumplimentado por los alumnos:

Recordamos que, en la tabla 5.23 puede apreciarse que, en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, no existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo control, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, exceptuando las variables actitud negativa hacia el colegio (ANC), actitud negativa hacia los profesores (ANP), estrés social (ESS) y desajuste escolar (DSE) en las que el grupo control obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de intervención y las variables autoestima (AUT), confianza (CON) y ajuste personal (AJP) en las que el grupo de intervención obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de control.

El análisis de *t* de Student de las diferencias tiempo 2 (postest 1) y tiempo 1 (pretest) entre el grupo de intervención y el grupo control, muestran diferencias significativas en actitud negativa hacia el colegio mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.40$), en actitud negativa hacia el profesorado mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.41$), y desajuste escolar mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.48$) Mientras que no se observan diferencias en las demás variables estudiadas.

El análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), ratifica únicamente diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1- pretest), en desajuste escolar mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.05$) y un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.48$).

Comparando el cambio que se ha producido en los alumnos del grupo de intervención y del grupo control, en las variables que en el análisis de *t* de Student y/o en el análisis de covarianza han confirmado que existen diferencias significativas (ver figura 5.21) se puede observar que:

- En desajuste escolar el grupo de intervención incrementa su media 1.24 mientras que el grupo control disminuye su media hacen en -.35.
- En la variable actitud negativa hacia el colegio el grupo de intervención aumenta su media 2.00 mientras que el grupo control disminuye su media en -1.91.
- En la variable actitud negativa hacia el profesorado el grupo de intervención aumenta su media .51 mientras que el grupo control disminuye su media en -.84.

Además el análisis de la diferencia de medias (recogido mediante representación gráfica en la figura 5.20) indica que en subescalas globales del BASC-S3 podemos observar que:

- En la subescala desajuste clínico el grupo de intervención disminuye su media -1.69 mientras que el grupo control disminuye su media en -2.17, es decir, el grupo de control muestra un decremento más elevado en las conductas de desajuste clínico que el grupo de intervención.
- En la subescala ajuste personal el grupo de intervención aumenta su media .96 mientras que el grupo control solamente en .34, es decir, el grupo de de intervención muestra un incremento más elevado en las conductas de ajuste personal que el grupo de intervención, es decir, mejores relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismo y autoestima, indicando, por lo tanto, niveles positivos de ajuste socioemocional.
- En la subescala índice de síntomas emocionales el grupo de intervención disminuye su media en -.77 mientras que el grupo control en -.85, es decir, muestran disminuciones muy similares en cuanto a, alteraciones emocionales, concretamente de problemas interiorizados.

De modo que las hipótesis **H5.8** y **H5.6** fueron muy parcialmente confirmadas por los resultados. Mientras que estos resultados no confirman las hipótesis **H5.5**, y **H5.7**.

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto positivo, en el grupo de intervención, al haber promovido: (1) Una mejora, aunque no ratificada mediante ANCOVA en el ajuste personal, que señala unas mejores puntuaciones en las relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismo y autoestima. Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos que han mostrado que los programas de educación emocional pueden promover el aumento de los niveles de bienestar personal. Estos resultados se encuentran, tanto en programas en sentido laxo o amplio⁷¹ (e.g., Brown, Low, Smith, y Haggerty, 2011; Frey, Hirschstein, Edstrom, Snell, 2009; Garaigordobil, 2003, 2005, 2006, 2009; Kam, Greenberg, y Kusché, 2004; Jones, Brown, Hoggund, y Aber, 2010; Lynch, Geller, y Schmidt, 2004)

⁷¹ En este sentido, y con la finalidad de recordar la distinción entre programas de educación emocional en sentido laxo o amplio y programas de educación emocional en sentido restringido véase el apartado 1.7. incluido en el capítulo I.

como en programas en sentido estricto, en cuanto mejora de la estabilidad emocional (e.g., Nelis et al, 2011) ; (2) Un empeoramiento de los niveles de ajuste escolar en el grupo de intervención, aún así, los resultados obtenidos muestran diferencias significativas, a favor del grupo de intervención, en el nivel de ajuste escolar.

En relación al TR (BASC-T3): Heteroinforme cumplimentado por los profesores:

Recordamos que, puede observarse en la tabla 5.23, en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el heteroinforme BASC-T3, no existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo control, exceptuando: problemas de conducta (PBC), problemas de atención (PBA), problemas de aprendizaje (PBP) y problemas escolares (PBE) en las que el grupo control obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de intervención y liderazgo (LID), habilidades para el estudio (HBE) y habilidades adaptativas (HHA) en las que el grupo de intervención obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de control.

El análisis de *t* de Student de las diferencias tiempo 2 (postest 1) y tiempo 1 (pretest) entre el grupo de intervención y el grupo control, muestran diferencias significativas en agresividad mostrando un tamaño del efecto grande mediante *d* de Cohen ($d=.92$), en hiperactividad mostrando un tamaño del efecto grande mediante *d* de Cohen ($d=.88$), en problemas de conducta mostrando un tamaño del efecto grande mediante *d* de Cohen ($d=.90$), en problemas de atención mostrando un tamaño del efecto muy grande mediante *d* de Cohen ($d=1.81$), en problemas de aprendizaje mostrando un tamaño del efecto muy grande mediante *d* de Cohen ($d=1.64$), en atipicidad mostrando un tamaño del efecto muy grande mediante *d* de Cohen ($d=1.17$), en ansiedad mostrando un tamaño del efecto grande mediante *d* de Cohen ($d=.76$), en habilidades sociales mostrando un tamaño del efecto muy grande mediante *d* de Cohen ($d=1.14$), en liderazgo mostrando un tamaño del efecto muy grande mediante *d* de Cohen ($d=1.26$), en habilidades para el estudio mostrando un tamaño del efecto muy grande mediante *d* de Cohen ($d=1.66$), en exteriorizar problemas mostrando un tamaño del efecto grande mediante *d* de Cohen ($d=.95$), en problemas escolares mostrando un tamaño del efecto muy grande mediante *d* de Cohen ($d=1.81$), en habilidades adaptativas mostrando un tamaño del efecto muy grande mediante *d* de Cohen ($d=1.26$), y en índice de problemas de comportamiento mostrando un tamaño del efecto muy grande mediante *d* de Cohen ($d=1.36$). Mientras que no se observan diferencias en las demás variables estudiadas.

El análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), confirma diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1- pretest) en: agresividad mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.07$); en hiperactividad mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.07$); problemas de atención mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.05$); problemas de aprendizaje mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.03$); atipicidad mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.06$); habilidades para el estudio mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.05$); exteriorizar problemas mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.07$); problemas escolares mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.04$); y en el índice de síntomas comportamentales mostrando un tamaño del efecto medio mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.10$).

Destacamos, en este orden de ideas, que se hallaron diferencias con tamaño del efecto elevado, es decir, llegando a superarse el valor de referencia ($d = .80$) recomendado por Cohen (1992) para poder hablar de un tamaño grande del efecto.

Comparando el cambio que se ha producido en los alumnos del grupo de intervención y del grupo control, en las variables que en el análisis de *t* de Student y/o en el análisis de covarianza han confirmado que existen diferencias significativas (ver figura 5.22) se puede observar que:

- En agresividad el grupo de intervención disminuye su media -2.88 mientras que el grupo control aumenta su media hacen en 5.18.
- En hiperactividad el grupo de intervención disminuye su media -3.24 mientras que el grupo control aumenta su media hacen en 5.52.
- En problemas de conducta, el grupo de intervención disminuye su media -1.28 mientras que el grupo control incrementa su media hacen en 10.03.
- En problemas de atención el grupo de intervención disminuye su media -2.14 mientras que el grupo control aumenta su media hacen en 8.94.
- En problemas de aprendizaje, el grupo de intervención disminuye su media -2.54 mientras que el grupo control incrementa su media hacen en 6.65.
- En atipicidad el grupo de intervención disminuye su media -2.65 mientras que el grupo control aumenta su media hacen en 3.38.

- En ansiedad, el grupo de intervención disminuye su media -5.26 mientras que el grupo control incrementa su media hacen en .34.
- En habilidades sociales, el grupo de intervención aumenta su media .74 mientras que el grupo control disminuye su media en -8.15.
- En liderazgo, el grupo de intervención incrementa su media 1.56 mientras que el grupo control disminuye su media en -5.50.
- En habilidades para el estudio, el grupo de intervención aumenta su media 2.20 mientras que el grupo control disminuye su media en -7.65.
- En exteriorizar problemas el grupo de intervención disminuye su media -2.85 mientras que el grupo control aumenta su media hacen en 7.32.
- En atipicidad el grupo de intervención disminuye su media -2.65 mientras que el grupo control aumenta su media hacen en 3.38.
- En problemas escolares el grupo de intervención disminuye su media -2.49 mientras que el grupo control aumenta su media hacen en 8.12.
- En habilidades adaptativas, el grupo de intervención incrementa su media 1.25 mientras que el grupo control disminuye su media en -7.40.
- En el índice de problemas comportamentales el grupo de intervención disminuye su media -3.93 mientras que el grupo control aumenta su media hacen en 5.66.

En conjunto estos resultados avalan empíricamente las hipótesis **H5.9**, **H5.11**, **H5.12** y **H5.13**. Mientras que no se confirma la hipótesis **H5.10**.

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto muy positivo, en el grupo de intervención, en casi todas las variables del BASC-T⁷² al haber promovido, en líneas generales: (1) Una mejora en la percepción del profesorado, en cuanto al comportamiento de los alumnos del grupo de intervención, en agresividad, hiperactividad, y problemas de conducta, es decir, una disminución de las dificultades de control del comportamiento del alumnado. Además disminuciones en relación a ansiedad, depresión y somatización. (2) Una mejora en la percepción del profesorado en relación a la adaptación escolar, es decir, perciben menos problemas de atención y problemas de aprendizaje, es decir, los resultados indican que hay una disminución de las dificultades académicas que incluyen problemas de motivación, atención, aprendizaje y cognición. (3) Un mejora muy significativa en la percepción del

⁷² Recordamos que se refiere a un heteroinforme cumplimentado por el profesorado.

profesorado en cuanto a la adaptabilidad, las habilidades sociales y el liderazgo, es decir, alto grado de habilidades prosociales y organizativas del alumnado participante en el programa de intervención.

Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos, que han evidenciado que los programas de educación emocional pueden promover el aumento de conductas sociales positivas y disminución de problemas de comportamiento y socioemocionales. Estos resultados se encuentran, tanto en programas en sentido laxo o amplio, aunque desarrollados la etapa de educación infantil y primaria (e.g., Beets, Flay, Vuchinich, Snyder, Acock, Li, Burns, Washburn, y Durlak, 2009; Brackett, Rivers, Reyes, y Salovey, 2012; Brock, Nishida, Chiong, Grimm, y Rimm-Kaurman, 2008 ; Frey, Nolen, Edstrom, y Hirschstein, 2005; Garaigordobil, 2003, 2005, 2006, 2009; Kam, Greenberg, y Kusché, 2004; Jones, Brown, Hogg, y Aber, 2010; Lynch, Geller, y Schmidt, 2004; Wilson y Lipsey, 2007; Wilson, Lipsey y Derzon, 2003) como en programas en sentido estricto, (e.g., Castillo et al, 2013; Ramos, Hernández y Blanca, 2009; Ruiz-Aranda et al., 2012, Ullutas y Omeroglu, 2007).

Tabla 5.38. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de adaptación socioescolar estimada mediante pruebas estandarizadas.

DIFERENCIAS						
TIEMPO 2						
	INTERVENCIÓN	CONTROL				
VARIABLES	Media (DT)	Media (DT)	t	ANCOVA	η^2	d
SR- ANC	51.87 (11.29)	56.40 (11.40)	2.58*	$F_{(1,204)} = .06$	.00	.40
SR- ANP	48.75 (10.06)	53.09 (10.96)	2.63**	$F_{(1,204)} = .33$	.00	.41
SR-BUS	49.55 (10.56)	52.35 (10.64)	1.72	$F_{(1,204)} = .88$	.00	
SR-ATI	48.04 (9.33)	49.04 (11.30)	.60	$F_{(1,204)} = .87$	.00	
SR-LDC	47.90 (9.83)	48.51 (10.48)	.38	$F_{(1,204)} = .03$	.00	
SR-SMT	50.07 (11.47)	49.65 (10.21)	.26	$F_{(1,204)} = .00$	.00	
SR-ESS	47.47 (9.06)	48.81 (9.00)	.96	$F_{(1,204)} = .03$	.00	
SR- ANS	43.27 (10.11)	42.40 (10.08)	.56	$F_{(1,204)} = .18$	.00	
SR-DEP	51.01 (10.77)	53.54 (10.91)	1.52	$F_{(1,204)} = 1.18$	.01	
SR-SEI	48.02 (9.50)	50.35 (10.17)	1.52	$F_{(1,204)} = .53$	.00	

SR-RLI	49.29 (10.00)	49.02 (9.84)	.18	$F_{(1,204)} = .08$	.00	
SR- RLP	46.53 (12.66)	45.79 (12.52)	.38	$F_{(1,204)} = .68$	.00	
SR-AUT	50.78 (9.16)	47.84 (11.28)	1.49	$F_{(1,204)} = .23$	.00	
SR-CON	50.22 (10.00)	47.84 (11.28)	1.41	$F_{(1,204)} = 1.17$	.01	
SR-DSC	46.80 (10.56)	47.14 (11.85)	.19	$F_{(1,204)} = .10$	.00	
SR-DSE	50.25 (10.17)	55.44 (11.36)	3.05**	$F_{(1,204)} = 10.95**$	.05	.48
SR-AJP	48.93 (10.61)	47.09 (11.85)	1.04	$F_{(1,204)} = .82$	.00	
SR-ISE	47.95 (10.11)	49.81 (9.96)	1.21	$F_{(1,204)} = .37$	.00	
TR- AGR	45.20 (6.84)	55.76 (14.68)	2.93**	$F_{(1,168)} = 11.76**$	.07	.92
TR-HIP	44.99 (9.11)	54.88 (13.02)	3.05**	$F_{(1,168)} = 13.03**$	.07	.88
TR-PBC	46.81 (7.99)	62.94 (23.96)	2.76*	$F_{(1,168)} = 1.29$	.01	.90
TR-PBA	46.60 (11.62)	64.53 (7.82)	8.48**	$F_{(1,168)} = 8.33*$	.05	1.81
TR-PBP	45.63 (9.86)	60.65 (8.37)	6.89**	$F_{(1,168)} = 4.29*$	.03	1.64
TR-ATI	45.15 (5.18)	50.10 (3.01)	5.84**	$F_{(1,168)} = 10.40**$	.06	1.17
TR-DEP	43.46 (6.28)	44.65 (5.59)	.68	$F_{(1,168)} = 1.36$	.01	
TR-ANS	41.54 (9.52)	46.82 (9.01)	2.28*	$F_{(1,168)} = .22$	.00	.76

TR-RET	45.70 (7.67)	45.35 (5.18)	.25	$F_{(1,168)} = .04$	.00	
TR-SOM	44.85 (5.60)	44.94 (3.86)	.09	$F_{(1,168)} = 1.73$	.01	
TR-HHS	49.49 (13.88)	36.88 (7.04)	6.18**	$F_{(1,168)} = .32$	.00	1.14
TR-LID	52.48 (11.31)	40.88 (6.51)	6.36**	$F_{(1,168)} = 1.93$	.01	1.26
TR-HBE	52.54 (12.44)	35.18 (7.96)	8.01**	$F_{(1,168)} = 8.92**$	.05	1.66
TR-EXP	45.43 (7.84)	58.88 (18.38)	2.99**	$F_{(1,168)} = 12.20**$	.07	.95
TR-INP	42.34 (6.87)	44.88 (5.73)	1.70	$F_{(1,168)} = .02$	.00	
TR-PBE	46.15 (10.95)	63.47 (7.98)	8.14**	$F_{(1,168)} = 6.49*$	.04	1.81
TR-HHA	51.33 (12.98)	38.24 (6.84)	6.68**	$F_{(1,168)} = .79$	.01	1.26
TR-ISC	43.19 (8.24)	54.71 (8.67)	5.23**	$F_{(1,168)} = 18.25**$	.10	1.36

Notas: (1) $+ p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) **SR: Autoinforme cumplimentado por los alumnos:** (ANC: Actitud negativa hacia el colegio; ANP: Actitud negativa hacia los profesores; BUS: Búsqueda de sensaciones; ATI: Atipicidad; LDC: Locus de control; SMT: Somatizaciones; ESS: Estrés social; ANS: Ansiedad; DEP: Depresión; SEI: Sentido de incapacidad; RLI: Relaciones interpersonales; RLP: Relaciones con los padres; AUT: Autoestima; CON: Confianza; DSC: Desajuste clínico; DSE: Desajuste escolar; AJP: Ajuste personal; ISE: Índice de síntomas emocionales. **TR: Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores:** (AGR: Agresividad; HIP: Hiperactividad; PBC: Problemas de conducta; PBA: Problemas de atención; PBP: Problemas de aprendizaje; ATI: Atipicidad; DEP: Depresión; ANS: Ansiedad; RET: Retraimiento; SOM: Somatizaciones; HHS: Habilidades sociales; LID: Liderazgo; HBE: Habilidades para el estudio; EXP: Exteriorizar problemas; INP: Interiorizar problemas; PBE: Problemas escolares; HHA: Habilidades adaptativas; ISC: Índice de síntomas comportamentales.

Análisis de los efectos (eficacia inmediata o a corto plazo) de las variables de adaptación socioescolar mediante registros escolares y técnicas sociométricas en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.39).

Recordamos que, en la tabla 5.24, puede apreciarse que no existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo control en ninguna de las variables de adaptación socioescolar determinada mediante registros escolares utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, excepto en las variables faltas de asistencia (FAS) y en las calificaciones en las materias de matemáticas (C1M) e inglés (C1I) en la primera evaluación del curso 1º ESO, en las que el grupo control presenta unas puntuaciones significativamente superiores al grupo de intervención.

El análisis de *t* de Student de las diferencias tiempo 2 (postest 1) y tiempo 1 (pretest) entre el grupo de intervención y el grupo control, muestran diferencias significativas en faltas de asistencia mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *d* de Cohen ($d=.29$), en la calificación en la materia de matemáticas en 1º ESO mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.44$), en la calificación en la materia de matemáticas en 2º ESO mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.55$), en la calificación en la materia de lengua castellana en 2º ESO mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.73$), en la calificación en la materia de inglés en 2º ESO mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.60$). Mientras que no se observan diferencias en las demás variables estudiadas.

El análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), ratifica diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1- pretest): en la calificación en la materia de matemáticas en 1º ESO mostrando un tamaño del efecto grande mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.28$); en la calificación en la materia de matemáticas en 2º ESO mostrando un tamaño del efecto grande mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.25$); en la calificación en la materia de lengua castellana en 2º ESO mostrando un tamaño del efecto medio mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.14$); en la calificación en la materia de inglés en 2º ESO mostrando un tamaño del efecto medio mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.08$); atipicidad mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.06$); en la calificación en la materia de matemáticas en 3º ESO mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.36$) y un tamaño del efecto medio mediante *eta*

cuadrado ($\eta^2=.15$); en la calificación en la materia de lengua castellana en 3° ESO mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.56$) y un tamaño del efecto grande mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.24$); y , en la calificación en la materia de inglés en 3° ESO mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.38$) y un tamaño del efecto medio mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.15$).

Comparando el cambio que se ha producido en los alumnos del grupo de intervención y del grupo control, en las variables, que en el análisis de *t* de Student y/o en el análisis de covarianza han confirmado que existen diferencias significativas (ver figura 5.21) se puede observar que:

- En faltas de asistencia el grupo de intervención aumentan su media 3.03 mientras que el grupo control obtiene un incremento mayor en su media 4.12.
- En la calificación en la materia de matemáticas en 1° ESO el grupo de intervención incrementa su media 1.42 mientras que el grupo control disminuye su media en -.57.
- En la calificación en la materia de matemáticas en 2° ESO, el grupo de intervención aumenta su media .84 mientras que el grupo control disminuye su media en -.62.
- En la calificación en la materia de lengua castellana en 2° ESO el grupo de intervención incrementa su media 1.18 mientras que el grupo control sólo lo hace en .24.
- En la calificación en la materia de inglés en 2° ESO, el grupo de intervención aumenta su media .72 mientras que el grupo control sólo lo hace en .24.
- En la calificación en la materia de matemáticas en 3° ESO, el grupo de intervención incrementa su media 1.27 mientras que el grupo control disminuye su media en -.11.
- En la calificación en la materia de lengua castellana en 3° ESO, el grupo de intervención aumenta su media 1.42 mientras que el grupo control obtiene la misma media.
- En la calificación en la materia de inglés en 3° ESO, el grupo de intervención incrementa su media 1.23 mientras que el grupo control sólo lo hace en .11.

En conjunto, estos resultados suponen un apoyo empírico muy importante para la **H5.18**. Además la hipótesis **H5.15** queda parcialmente confirmada. Mientras que no se confirman las hipótesis **H5.16** y **H5.17**.

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto muy positivo, en el grupo de intervención, al haber potenciado, en líneas generales: (1) Una mejora en la adaptación escolar, es decir, menos problemas de absentismo escolar (2) Un mejora muy significativa en el rendimiento académico del alumnado, operacionalizado mediante las calificaciones obtenidas por el alumnado. Estos resultados son coherentes con la percepción del profesorado (obtenido mediante el BASC-T3) en cuanto a la disminución de los problemas de aprendizaje, y la disminución de las dificultades académicas. Una posible explicación de estos resultados puede ser que el programa puede propiciar un aumento en la motivación escolar, en los procesos atencionales y de aprendizaje.

Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos, que han evidenciado que los programas de educación emocional pueden promover la adaptación socioescolar y concretamente la mejora del rendimiento académico. Estos resultados se encuentran, especialmente en programas en sentido laxo o amplio (e.g., Brackett, Rivers, Reyes, y Salovey, 2012; Brown, Low, Smith y Haggerty 2011; Durlak et al, 2011; Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller y Sayette, 1991; Greenberg et al, 2003; Kam, Greenberg, y Kusché, 2004; Kiger, 2000; Jones, Brown, y Aber, 2011; Linares et al., 2005; Muñoz y Vanderhaar, 2006; Weisberg, Wang y Walberg, 2004).

Compartiendo los postulados con Extremera y Fernández-Berrocal (2001) una posible explicación de los resultados, en cuanto a los resultados en rendimiento académico, puede ser que la IE (capacidad y rasgo) “incidirá tanto de manera indirecta (a través de sus influencias sobre la supresión de pensamiento), como de un modo directo, en el ajuste psicológico y emocional de los adolescentes (Ansiedad, Depresión y Salud Mental)”. Igualmente señalan que “de este modo, la influencia de la IE no sólo repercute en el ajuste emocional, sino que debido a ese mejor ajuste, el estudiante obtendrá unas notas académicas superiores”. Aunque, tal y como, recogen Jiménez y López-Zafra, (2009) “en otros estudios como los de Chico (1999) en España, o los derivados del estudio de Newsome, Day, y Catano (2000), Barchard (2003) y Austin, Evans, Goldwater y Potter, (2005), solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado

para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el éxito académico en estudiantes”.

Tabla 5.39. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de adaptación socioescolar mediante registros escolares y técnicas sociométricas.

VARIABLES	DIFERENCIAS					
	TIEMPO 2					
	INTERVENCIÓN	CONTROL				
	Media (DT)	Media (DT)	t	ANCOVA	η^2	d
FAS	8.31 (16.14)	14.31 (23.67)	2.61*	$F_{(1,351)} = .70$	.00	.29
FAM	.06 (.34)	.10 (.46)	.92	$F_{(1,351)} = .00$	.00	
SC1	16.60 (13.37)	16.56 (20.96)	.01	$F_{(1,130)} = .01$	.00	
SC2	10.93 (18.00)	15.03 (22.90)	1.04	$F_{(1,130)} = .23$	.00	
SC3	16.76 (13.29)	14.76 (16.03)	.71	$F_{(1,130)} = .05$	.00	
SC4	11.32 (17.00)	14.12 (21.29)	.76	$F_{(1,130)} = .29$	.00	
GWL	16.15 (17.98)	12.44 (19.63)	.78	$F_{(1,89)} = 1.03$	.01	
GWA	5.76 (11.63)	8.29 (14.33)	.75	$F_{(1,89)} = 2.14$	.02	
GWC	15.25 (15.92)	11.15 (13.57)	1.18	$F_{(1,89)} = 1.81$	.02	
GWB	10.24 (19.90)	8.20 (13.82)	.53	$F_{(1,89)} = .01$	.00	
C1M	6.03 (2.22)	5.03 (2.36)	2.54*	$F_{(1,137)} = 53.18^{**}$	.28	.44
C1L	6.01 (2.46)	5.73 (2.25)	.70	$F_{(1,137)} = .00$	.00	
C1I	5.83 (2.29)	6.40 (2.11)	1.53	$F_{(1,137)} = 1.31$	.01	
C2M	5.56 (2.38)	4.38 (1.88)	2.11**	$F_{(1,59)} = 18.65^{**}$	.25	.55
C2L	6.62 (1.91)	5.24 (1.97)	2.61*	$F_{(1,59)} = 9.56^{**}$	.14	.73
C2I	6.62 (1.80)	5.29 (2.53)	2.13*	$F_{(1,59)} = 5.15^*$	.08	.60
C3M	5.66 (1.88)	5.05 (1.78)	1.19	$F_{(1,56)} = 9.44^{**}$	.15	.36
C3L	6.13 (1.92)	5.16 (1.48)	1.50	$F_{(1,56)} = 16.81^{**}$	.24	.56

C3I	6.76 (2.12)	6.00 (1.86)	1.39	$F_{(1,56)} = 7.04^{**}$.15	.38
-----	-------------	-------------	------	--------------------------	-----	-----

Notas: (1) + $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) FAS: Faltas de asistencia; FAM: Faltas de amonestación; SC1: Elección para el alumno con el que más le gusta trabajar o estudiar; SC2: Elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar; SC3: Elección para el alumno con el que más le gusta pasar el tiempo libre o jugar; SC4: Elección para el alumno con el que menos le gusta pasar el tiempo libre o jugar; GWL: Sociograma nominación elección del compañero líder; GWA: Sociograma nominación elección del compañero acosador; GWC: Sociograma nominación elección del compañero cooperador; GWB: Sociograma nominación elección del compañero agradable o con buen humor; C1M: Calificación 1º ESO en matemáticas; C1L: Calificación 1º ESO en lengua; C1I: Calificación 1º ESO en Inglés; C2M: Calificación 2º ESO en matemáticas; C2L: Calificación 2º ESO en lengua; C2I: Calificación 2º ESO en Inglés; C3M: Calificación 3º ESO en matemáticas; C3L: Calificación 3º ESO en lengua; C3I: Calificación 3º ESO en Inglés.

Análisis de los efectos (eficacia inmediata o a corto plazo) de las variables de capacidad cognitiva en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.40).

Tal y como se recogía en la tabla 5.26, no existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo control en ninguna de las variables de capacidad cognitiva, utilizando los métodos t de Student y ANOVA: ni en la variable Gf (inteligencia fluida, estimada mediante el PMA-r), ni en la variable Gc (inteligencia cristalizada estimada mediante el PF-r).

El análisis de t de Student de las diferencias tiempo 2 (postest 1) y tiempo 1 (pretest) entre el grupo de intervención y el grupo control, muestran diferencias significativas en inteligencia fluida (Gf) mostrando un tamaño del efecto moderado mediante d de Cohen ($d=.36$), y en la inteligencia cristalizada (Gc) mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante d de Cohen ($d=.16$).

El análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), ratifica diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1- pretest): en la puntuación en inteligencia fluida (Gf) mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante η^2 cuadrado ($\eta^2=.04$); y en inteligencia cristalizada (Gc) mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante η^2 cuadrado ($\eta^2=.02$).

Comparando el cambio que se ha producido en los alumnos del grupo de intervención y del grupo control, en las variables, que en el análisis de t de Student y/o en el análisis de covarianza han confirmado que existen diferencias significativas (ver figura 5.21) se puede observar que:

- En inteligencia fluida (Gf) el grupo de intervención aumenta su media 2.89 mientras que el grupo control obtiene un incremento en su media, tan solo de 1.13.
- En inteligencia cristalizada (Gc) el grupo de intervención incrementa su media 0.7 mientras que el grupo control disminuye su media en -.04.

Tales resultados representan un apoyo empírico importante para la hipótesis **H5.19**.

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto optimizador, al haber potenciado, en el grupo de intervención, unos resultados positivos que pueden resumirse en: (1) Una mejora en la inteligencia fluida, es decir, un aumento muy significativo en la capacidad de adaptarse y afrontar situaciones nuevas de forma flexible, así como, aptitudes primarias como la inducción, deducción, relaciones y clasificaciones figurativas, amplitud de la memoria asociativa y rapidez intelectual, entre otras. (2) Una mejora muy significativa en la inteligencia cristalizada, es decir, un aumento en las aptitudes relativas a la comprensión verbal, el establecimiento de relaciones semánticas, la evaluación y valorización de la experiencia, el establecimiento de juicios y conclusiones, los conocimientos mecánicos y la orientación espacial.

Una posible explicación de estos resultados puede ser que el programa propicia un aumento en la motivación escolar, en los procesos atencionales, en los procesos de aprendizaje y en los procesos cognitivos. Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos, que han evidenciado que los programas de educación emocional pueden estimular capacidades cognitivas, posiblemente por la potenciación del aprendizaje cooperativo y del debate (Garaigordobil y Echeverría, 1995, Garaigordobil, 2005)

Tabla 5.40. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de capacidad cognitiva.

VARIABLES	DIFERENCIAS					
	TIEMPO 2					
	INTERVENCIÓN	CONTROL				
	Media (DT)	Media (DT)	t	ANCOVA	η^2	d
Gf	16.26 (6.10)	14.05 (6.17)	3.32**	$F_{(1.322)}=14.83^{**}$	.04	.36
Gc	8.00 (2.53)	7.57 (2.70)	1.31	$F_{(1.288)}= 4.72^*$	.02	.16

Notas: (1) * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) Gc: Subescala de razonamiento del PMA ; Gf Subescala de inteligencia del 16-PF.

5.3.4.1.4.3.2. Eficacia diferida o a medio plazo.

En este sentido, recogemos, a continuación, los resultados obtenidos en la evaluación del efecto del programa “Dulcinea” con la finalidad de analizar la eficacia diferida o a medio plazo, concretamente a los seis meses de la conclusión del programa⁷³. La presentación de los resultados se estructura en dos grandes apartados. El primero de ellos hace referencia a los instrumentos utilizados para evaluar las variables de personalidad, y el segundo recoge los resultados de los instrumentos utilizados para evaluar la adaptación socioescolar.

Análisis de los efectos (eficacia diferida o a medio plazo) de las variables de personalidad en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.41)

Recordamos que se puede observar en la tabla 5.22, que no existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo control en ninguna de las variables de personalidad, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, excepto en la variable salud mental (estimada a partir del MH-5) en la que el grupo control obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de intervención ($d=.20$).

Además, tal como se recogía en la tabla 5.37, el análisis de covarianza, tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), evidenciaba únicamente diferencias significativas, tiempo 1- tiempo 2 (pretest-postest), en IEC-PER (inteligencia emocional capacidad- rama de percepción emocional) mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.06$) y un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.36$), y tendenciales diferencias significativas en el sensibilidad a la recompensa (SRP) mostrando un tamaño del efecto muy pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.01$) y un tamaño del efecto muy pequeño mediante *d* de Cohen ($d=.01$).

En este sentido, el análisis de *t* de Student de las diferencias en el tiempo 3 entre el grupo de intervención y el grupo control, muestran diferencias significativas en: IER (puntuación global de inteligencia emocional rasgo) mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.76$); IEC-SEU (puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF) mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d*

⁷³ Para una representación gráfica de la eficacia, tanto inmediata como a medio plazo, del programa de Educación emocional “Dulcinea” véase la figura 5.23, exclusivamente se reportan las gráficas que después del ANCOVA muestran diferencias significativas. En este sentido T1 se refiere al tiempo 1 de evaluación (pretest); T2 se refiere al tiempo 2 de evaluación (postest 1); T3 se refiere al tiempo 3 de evaluación (postest 2).

de Cohen ($d=.37$), y en TEKE⁷⁴ (conocimiento explícito emocional) mostrando un tamaño del efecto moderado mediante d de Cohen ($d=.37$). Mientras que no se observan diferencias en las demás variables estudiadas.

En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 2 (postest 1) en las variables de personalidad.

El análisis de covarianza, tras neutralizar las diferencias en tiempo 2 (postests 1), confirma diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 3 (postest 1-postest 2), en IER (puntuación global de inteligencia emocional rasgo) mostrando un tamaño del efecto medio mediante η^2 cuadrado ($\eta^2=.14$), y en IEC-SEU (puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF) mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante η^2 cuadrado ($\eta^2=.02$) y un tamaño del efecto moderado mediante d de Cohen ($d=.37$).

Comparando el cambio que se ha producido en los alumnos del grupo de intervención y del grupo control (ver figura 5.21)⁷⁵ se puede observar que:

- En la puntuación global de inteligencia emocional rasgo el grupo de intervención incrementa su media .15 mientras que el grupo control disminuye su media en -.41.
- En la puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF el grupo de intervención incrementa su media en .68 mientras que el grupo control disminuye su media en -.66.

De modo que, tales resultados suponen un apoyo empírico muy importante para la hipótesis **H6.1**. Mientras que suponen un apoyo parcial a la hipótesis **H6.2**, puesto estos resultados sólo evidencian un aumento en IEC en la rama de comprensión emocional. Mientras que no se confirman las hipótesis **H6.3** y **H6.4**.

⁷⁴ Recordamos que los resultados del TEKE-AF sólo hemos recogido datos en el T3, por lo que no podemos concluir que estas diferencias, a favor, del grupo de intervención, se deban a la participación en el programa. En definitiva no podemos hablar en términos de eficacia, aunque sí de diferencias entre el grupo de intervención y el grupo control.

⁷⁵ En la figura 5.22 se pueden observar las representaciones gráficas de las diferencias de medias de todas las variables del estudio en los diferentes momentos de evaluación del programa.

En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 1 (pretest) en las variables de personalidad.

El análisis de covarianza, tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), confirma diferencias significativas, tiempo 3- tiempo 1 (pretest-postest 2), en IER (Puntuación global de inteligencia emocional rasgo) mostrando un tamaño del efecto medio mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.12$), y tendenciales diferencias significativas ($p <.06$) en IEC-PER (inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional) mostrando un tamaño del efecto muy pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.01$) y un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.21$).

Comparando el cambio que se ha producido en los alumnos del grupo de intervención y del grupo control (ver figura 5.21)⁷⁶ se puede observar que:

- En la puntuación global de inteligencia emocional rasgo el grupo de intervención incrementa su media .23 mientras que el grupo control disminuye su media en -.32.
- En la puntuación inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional el grupo de intervención incrementa su media en 5.35 mientras que el grupo control disminuye su media en -.17.

Estos resultados constituyen otro importante apoyo a la hipótesis **H6.1**. Mientras que suponen también otro apoyo parcial a la hipótesis **H6.2**, sólo evidencian un aumento en IEC en la rama de percepción emocional. Mientras que no se confirman las hipótesis **H6.3** y **H6.4**.

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto positivo a medio plazo, en el grupo de intervención,, y además haber propiciado y además una perdurabilidad de los efectos al menos hasta los seis meses después de la conclusión del programa, al haber promovido: (1) Un aumento importante en la inteligencia emocional como rasgo de personalidad. Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos que han mostrado que los programas de educación emocional pueden promover el aumento de las puntuaciones en inteligencia emocional rasgo (e.g., Kotsou et al,

⁷⁶ En la figura 5.22 se pueden observar las representaciones gráficas de las diferencias de medias de todas las variables del estudio en los diferentes momentos de evaluación del programa.

2011; Nelis et al., 2009, 2011; Ogunyemi, 2008; Schutte y Malouff, 2002; Sotil et al., 2008; Ulutas y Omeroglu, 2007; (2) Un aumento en las puntuaciones en inteligencia emocional capacidad en la rama de comprensión emocional. Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos que han mostrado que los programas de educación emocional pueden promover el aumento de las puntuaciones en inteligencia emocional como capacidad, concretamente en la rama de comprensión emocional (e.g., Nelis et al., 2009, 2011; Reuben, Sapienza y Zingales, 2009; (3) Un aumento importante en la capacidad de percibir emociones en uno mismo y en otras personas, así como en objetos, arte, historias, música y otros estímulos. Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos que han mostrado que los programas de educación emocional pueden promover el aumento en la capacidad de percibir adecuadamente las emociones de los otros (e.g., Ekman et al., 2008; Fellner, Matthews, Pérez-González, Funke, Zeidner, y Roberts ,2007; Ulutas y Omeroglu, 2007).

Desde nuestro punto de vista, el impacto en estas variables es especialmente importante porque, desde un punto de vista teleológico, la finalidad principal del programa es mejorar los niveles de inteligencia emocional rasgo, así como los niveles de inteligencia emocional como capacidad.

Asimismo, desde nuestro punto de vista, es muy interesante reflexionar sobre las diferencias encontradas en relación al conocimiento emocional explícito, en las que el grupo de intervención obtiene una puntuación significativamente superior a la obtenida en el grupo control, si bien, debemos admitir que al no contar con las puntuaciones en el tiempo 1 es imposible afirmar que estas diferencias puedan deberse a la participación del alumnado del grupo de intervención en el programa de educación emocional “Dulcinea”.

Tabla 5.41. Comparación de la eficacia diferida o a medio plazo del programa en las variables de personalidad.

TIEMPO 3								
VARIABLES	INTERVENCIÓN	CONTROL						
	Media (DT)	Media (DT)	t	ANCOVA ₁	η^2_1	ANCOVA ₂	η^2_2	d
IER	4.98 (.63)	4.43 (.81)	6.03**	F _(1,264) = 42.09**	.14	F _(1,246) = 32.27**	.12	.76
IEC	108.79 (12.77)	107.47 (13.86)	.40	F _(1,45) = .89	.02	F _(1,36) = .13	.01	
IEC-EXP	103.84 (11.66)	100.40 (13.71)	1.10	F _(1,45) = .59	.01	F _(1,36) = .35	.01	
IEC-EST	111.37 (12.81)	112.63 (11.47)	.43	F _(1,45) = .27	.01	F _(1,36) = .01		
IEC-PER	103.79 (12.30)	100.93 (14.37)	.87	F _(1,45) = .00	.00	F _(1,36) = 3.77 +	.01	.21
IEC- FAC	100.84 (8.05)	98.60 (8.10)	1.14	F _(1,45) = 3.10	.07	F _(1,36) = 1.78	.05	
IEC-COM	111.82 (11.83)	113.60 (12.75)	.59	F _(1,45) = 1.27	.03	F _(1,36) = .01		
IEC-REG	106.29 (10.79)	108.67 (11.41)	.87	F _(1,45) = .26	.01	F _(1,36) = .17	.01	
IEC-SEU	12.06 (3.87)	10.41 (4.94)	2.93**	F _(1,233) = 5.12*	.02	F _(1,180) = .86	.01	.37
TEKE-AF	10.07 (1.87)	7.60 (1.83)	6.65**					1.33

Nota: (1) + $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) IER: Puntuación global de inteligencia emocional rasgo; IEC: Puntuación global de inteligencia emocional capacidad; IEC-EXP: subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial; IEC- EST: subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica; IEC-

PER: inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional; IEC-FAC: inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional; IEC-COM: inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional; IEC-REG: inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional; IEC-SEU: Puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF; SM. Salud Mental; SRP: Subescala sensibilidad a la recompensa; SCT: Subescala de sensibilidad al castigo; TEKE: Conocimiento explícito emocional; (3) ANCOVA₁ : Teniendo en cuenta las diferencias de partida desde T2; ANCOVA₂ : Teniendo en cuenta las diferencias de partida desde T1.

Análisis de los efectos (eficacia diferida o a medio plazo) de las variables de adaptación escolar obtenidas mediante pruebas estandarizadas en función del momento de evaluación. (Véase tabla 5.42)

En relación al SR (BASC-S3): Autoinforme cumplimentado por los alumnos.

Recordamos que, en la tabla 5.23 puede apreciarse que, en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, no existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo control, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, exceptuando las variables actitud negativa hacia el colegio (ANC), actitud negativa hacia los profesores (ANP), estrés social (ESS) y desajuste escolar (DSE) en las que el grupo control obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de intervención y las variables autoestima (AUT), confianza (CON) y ajuste personal (AJP) en las que el grupo de intervención obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de control.

Asimismo, en la tabla 5.38 se recogía, el análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), que evidenciaba únicamente diferencias significativas, tiempo 1- tiempo 2 (pretest-postest), en desajuste escolar mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.05$) y un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.48$).

El análisis de *t* de Student de las diferencias tiempo 3 (postest 2) y tiempo 2 (postest 1) entre el grupo de intervención y el grupo control, muestran diferencias significativas en depresión mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.40$) y diferencias tendencialmente significativas ($p<.06$) en búsqueda de sensaciones mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.37$).

En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 2 (postest 1) en las variables de adaptación socioescolar.

El análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 2 (pretest), ratifica únicamente diferencias significativas, tiempo 3- tiempo 2 (postest 2- postest 1), en búsqueda de sensaciones mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.03$) y un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.37$) y en depresión mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.04$) y un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.40$).

Comparando el cambio que se ha producido en los alumnos del grupo de intervención y del grupo control, en las variables que en el análisis de *t* de Student y/o en el análisis de covarianza han confirmado que existen diferencias significativas (ver figura 5.22) se puede observar que:

- En la variable búsqueda de sensaciones el grupo de intervención disminuye su media -0.42 mientras que el grupo control incrementa su media en 0.32 .
- En la variable depresión el grupo de intervención disminuye su media -3.59 mientras que el grupo control solamente lo hace en -2.37 .

Además el análisis de la diferencia de medias (recogido mediante representación gráfica en la figura 5.21) indica que en subescalas globales del BASC-S3 podemos observar que:

- En la subescala desajuste clínico el grupo de intervención disminuye su media -2.75 mientras que el grupo control disminuye su media en -2.83 , es decir, muestran un decremento similar.
- En la subescala ajuste personal el grupo de intervención aumenta su media 1.92 mientras que el grupo control lo hace en 4.41 , es decir, el grupo control muestra un incremento más elevado en las conductas de ajuste personal que el grupo de intervención.
- En la subescala desajuste escolar el grupo de intervención incrementa su media 1.12 mientras que el grupo control disminuye su media en -3.16 .
- En la subescala índice de síntomas emocionales el grupo de intervención disminuye su media en -2.59 mientras que el grupo control en -2.75 , es decir, muestran disminuciones muy similares en cuanto a, alteraciones emocionales, concretamente de problemas interiorizados.

Estos resultados suponen un débil apoyo a las hipótesis **H6.3** y **H6.5**. Mientras que no se confirman las hipótesis **H6.4** y **H6.6**.

En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 1 (pretest) en las variables de adaptación socioescolar.

El análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), ratifica únicamente diferencias significativas, tiempo 3- tiempo 1 (postest 2-

pretest), en depresión mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.04$) y un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.40$).

Comparando el cambio que se ha producido en los alumnos del grupo de intervención y del grupo control, en las variables que en el análisis de *t* de Student y/o en el análisis de covarianza han confirmado que existen diferencias significativas (ver figura 5.22) se puede observar que:

- En la variable depresión el grupo de intervención disminuye su media -3.84 mientras que el grupo control solamente lo hace en -1.64.

Además el análisis de la diferencia de medias (recogido mediante representación gráfica en la figura 5.21) indica que en subescalas globales del BASC-S3 podemos observar que:

- En la subescala desajuste clínico el grupo de intervención disminuye su media -4.44 mientras que el grupo control disminuye su media en -5.00, es decir, muestran un decremento similar.
- En la subescala ajuste personal el grupo de intervención aumenta su media 2.91 mientras que el grupo control lo hace en 4.75, es decir, el grupo control muestra un incremento más elevado en las conductas de ajuste personal que el grupo de intervención.
- En la subescala desajuste escolar el grupo de intervención incrementa su media 2.36 mientras que el grupo control disminuye su media hacen en -3.51.
- En la subescala índice de síntomas emocionales el grupo de intervención disminuye su media en -3.57 mientras que el grupo control en -3.60, es decir, muestran disminuciones muy similares en cuanto a, alteraciones emocionales, concretamente de problemas interiorizados.

Todo ello supone un débil apoyo a la hipótesis **H6.3**. Mientras que no se confirman las hipótesis **H6.4**, **H6.5** y **H6.6**.

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto positivo al haber promovido en el grupo de intervención y, además haber propiciado y una perdurabilidad de los efectos al menos hasta los seis meses después de la conclusión del programa: (1) Una mejora en la variable búsqueda de sensaciones. En este sentido,

Zuckerman (1979, p.10) conceptualiza la búsqueda de sensaciones como “la necesidad de sensaciones y experiencias variadas, nuevas y complejas y el deseo de asumir riesgos físicos y sociales por tales experiencias”. Asimismo, algunos estudios empíricos han evidenciado que las puntuaciones altas en este sentido están relacionadas con participación en conductas arriesgadas y potencialmente delictivas, problemas de adaptación en el colegio, además con conductas de riesgo en cuanto consumo de sustancias estupefacientes. Tal y como recogen, Horvath y Zuckerman (1996, p. 26) los sujetos con altas puntuaciones en búsqueda de sensaciones asumen riesgos físicos en deportes peligrosos (Zuckerman, 1983). Asumen riesgo físico y legal cuando conducen demasiado rápido (Zuckerman y Neeb, 1980), temerariamente o bajo el efecto de drogas (Donovan, Queisser, Salzberg y Umlauf, 1985). Tienden a beber demasiado, asumiendo el riesgo social de conducta desinhibida (Zuckerman, 1987); fuman, asumiendo los riesgos de salud (Zuckerman, Ball y Black, 1990); y asumen riesgos físicos, legales y sociales usando drogas ilegales (Zuckerman, 1983). Estos resultados están en la dirección por los encontrados por Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett y Weissberg (2000); (2) Una mejora en la variable depresión que indica una disminución significativa de los sentimientos de infelicidad, sentimientos de soledad, pesimismo, temor, tristeza y desánimo, y de la creencia de que nada va bien.

Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos que han mostrado que los programas de educación emocional pueden promover el aumento de los niveles de bienestar personal y prevención de conductas de riesgo. Estos resultados se encuentran, tanto en programas en sentido laxo o amplio (e.g., Brown, Low, Smith, y Haggerty, 2011; Frey, Hirschstein, Edstrom, Snell, 2009; Garaigordobil, 2003, 2005, 2006, 2009; Kam, Greenberg, y Kusché, 2004; Jones, Brown, Hoglund, y Aber, 2010; Lynch, Geller, y Schmidt, 2004) como en programas en sentido estricto, en cuanto mejora en ansiedad, menor estrés y menor depresión (e.g., Castillo et al., 2013; Ruiz-Aranda, 2012).

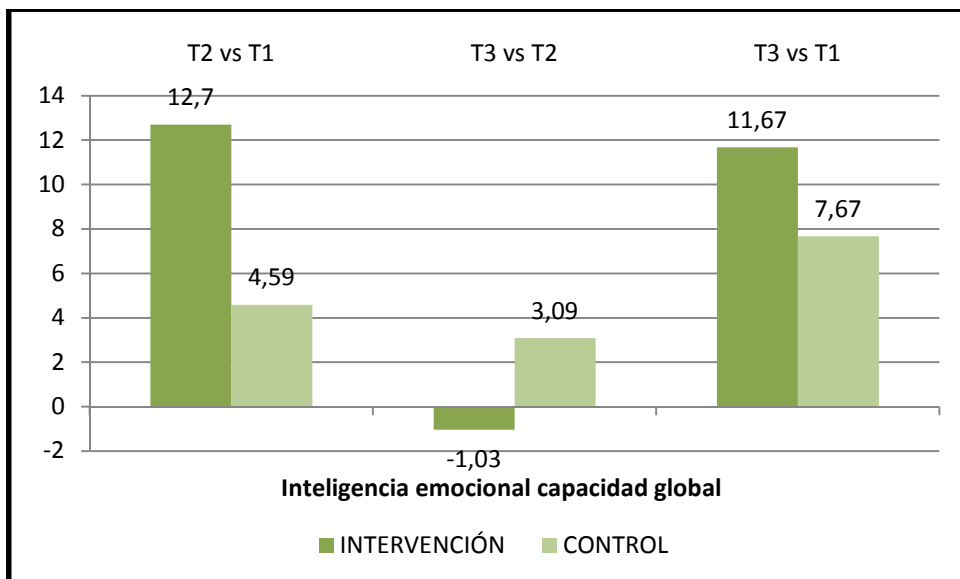
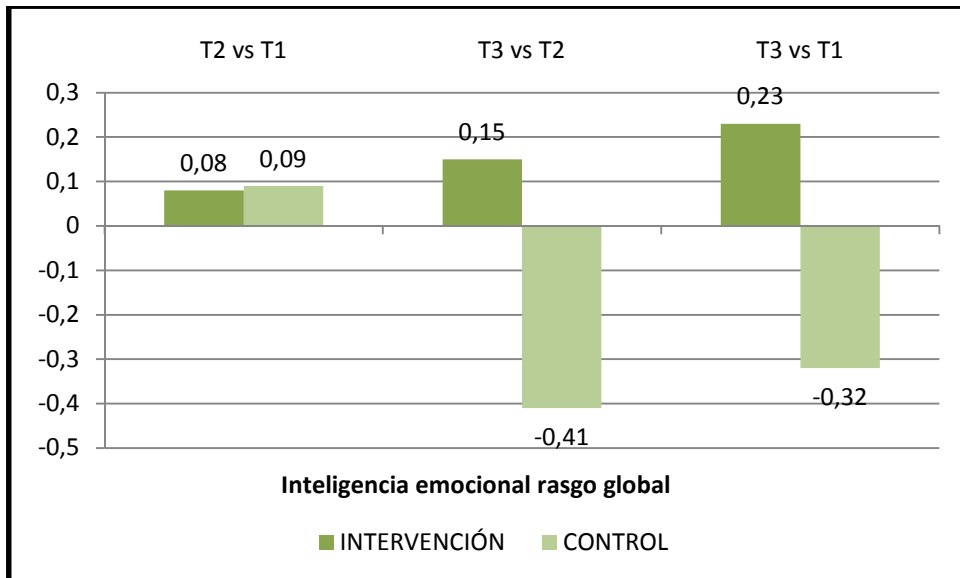
Tabla 5.42. Comparación de la eficacia diferida o a medio plazo del programa en las variables de adaptación socioescolar. BASC-S3

VARIABLES	TIEMPO 3							
	INTERVENCIÓN	CONTROL	t	ANCOVA ₁	η^2_1	ANCOVA ₂	η^2_2	d
SR- ANC	52.33 (12.45)	51.53 (11.67)	.35	$F_{(1,127)}= 1.07$	.01	$F_{(1,117)}= .33$	.00	
SR- ANP	51.35 (11.04)	50.64 (12.43)	.31	$F_{(1,127)}= 2.23$	.02	$F_{(1,117)}= .84$	.01	
SR-BUS	49.13 (9.72)	52.67 (9.41)	1.91 †	$F_{(1,127)}= 3.56^*$	.03	$F_{(1,117)}= 2.42$	.02	.37
SR-ATI	44.96 (7.36)	46.64 (9.34)	.97	$F_{(1,127)}= 1.36$	.01	$F_{(1,117)}= .77$	.01	
SR-LDC	46.42 (8.67)	45.86 (9.99)	.30	$F_{(1,127)}= .10$	.00	$F_{(1,117)}= .00$	.00	
SR-SMT	47.22 (6.88)	47.17 (6.56)	.04	$F_{(1,127)}= .01$	.00	$F_{(1,117)}= .13$	.00	
SR-ESS	46.41 (8.32)	47.47 (9.76)	.58	$F_{(1,127)}= .00$	.00	$F_{(1,117)}= .00$	.00	
SR- ANS	42.80 (9.07)	42.14 (9.35)	.36	$F_{(1,127)}= .38$	.00	$F_{(1,117)}= 1.40$	.01	
SR-DEP	47.42 (6.54)	51.17 (11.36)	1.87 †	$F_{(1,127)}= 5.74^*$	.04	$F_{(1,117)}= 5.13^*$	.04	.40
SR-SEI	46.73 (8.15)	46.83 (8.68)	.06	$F_{(1,127)}= .08$	.00	$F_{(1,117)}= .01$	.00	
SR-RLI	50.93 (9.06)	50.97 (6.39)	.03	$F_{(1,127)}= .32$	.00	$F_{(1,117)}= .05$	.00	
SR- RLP	49.16 (10.61)	50.58 (10.28)	.70	$F_{(1,127)}= 1.32$	.01	$F_{(1,117)}= .65$	.01	
SR-AUT	53.40 (6.47)	51.97 (8.92)	1.67	$F_{(1,127)}= 1.12$	.01	$F_{(1,117)}= 2.91$	.02	

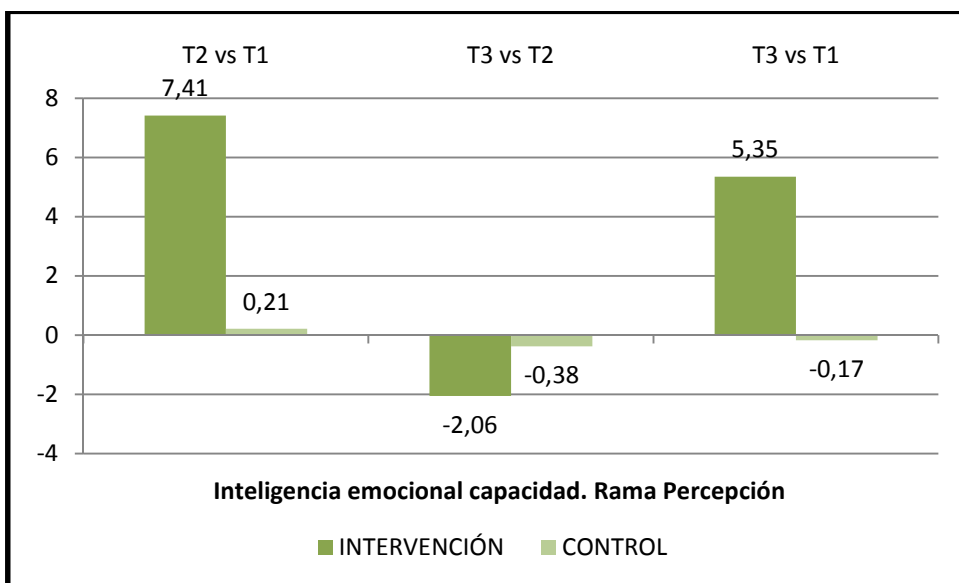
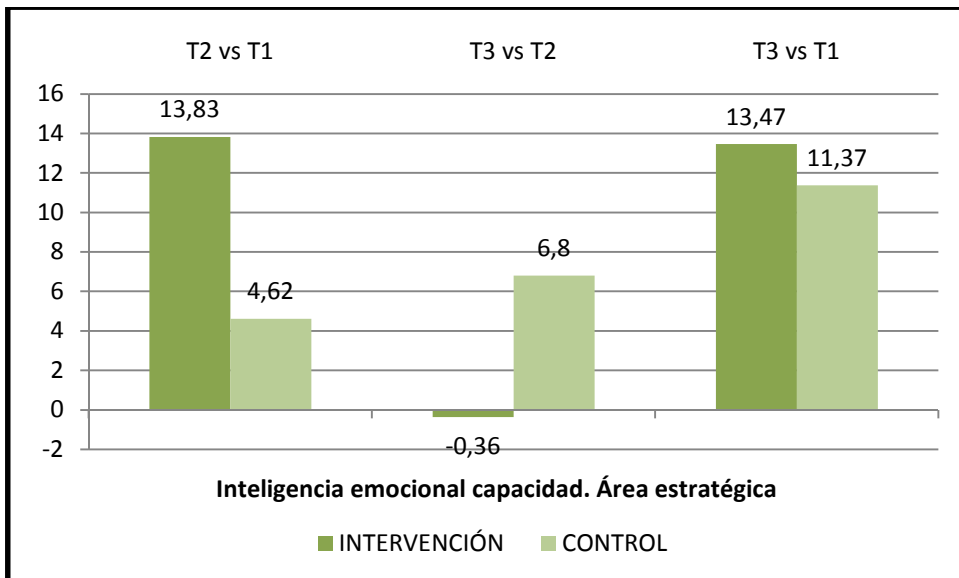
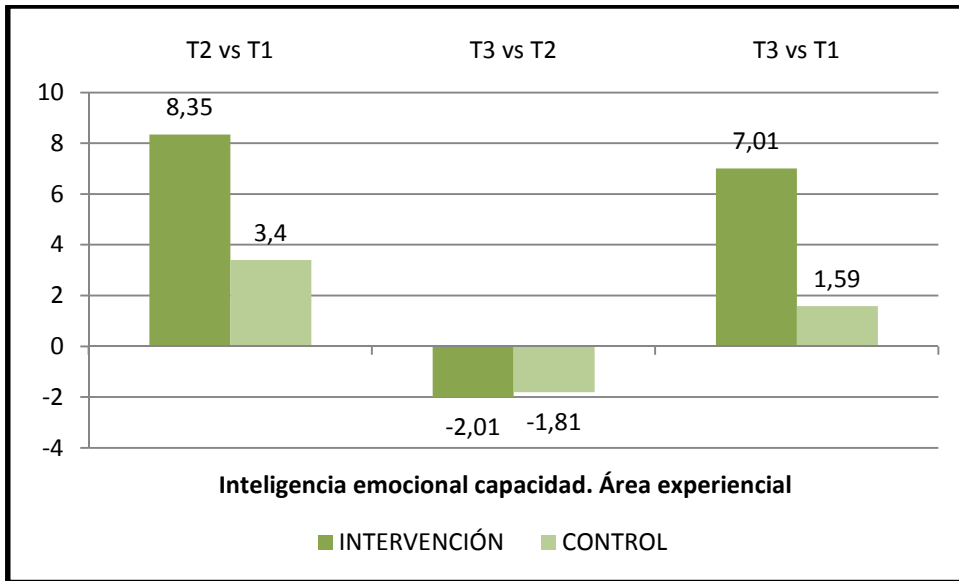
SR-CON	51.65 (8.81)	51.97 (8.92)	.19	$F_{(1,127)} = .12$	.00	$F_{(1,117)} = .03$	.00	
SR-DSC	44.05 (7.89)	44.31 (9.64)	.14	$F_{(1,127)} = .05$	.00	$F_{(1,117)} = .05$	.00	
SR-DSE	51.37 (10.89)	52.28 (11.75)	.40	$F_{(1,127)} = .27$	.00	$F_{(1,117)} = .08$	.00	
SR-AJP	51.77 (9.43)	51.50 (8.11)	.15	$F_{(1,127)} = .08$	.00	$F_{(1,117)} = .01$	.00	
SR-ISE	45.36 (7.62)	47.06 (9.56)	.96	$F_{(1,127)} = .92$	.01	$F_{(1,117)} = .40$	.00	

Notas: (1) † $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) **SR: Autoinforme cumplimentado por los alumnos:** (ANC: Actitud negativa hacia el colegio; ANP: Actitud negativa hacia los profesores; BUS: Búsqueda de sensaciones; ATI: Atipicidad; LDC: Locus de control; SMT: Somatizaciones; ESS: Estrés social; ANS: Ansiedad; DEP: Depresión; SEI: Sentido de incapacidad; RLI: Relaciones interpersonales; RLP: Relaciones con los padres; AUT: Autoestima; CON: Confianza; DSC: Desajuste clínico; DSE: Desajuste escolar; AJP: Ajuste personal; ISE: Índice de síntomas emocionales.) (3) ANCOVA₁ : Teniendo en cuenta las diferencias de partida desde T2; ANCOVA₂ : Teniendo en cuenta las diferencias de partida desde T1.

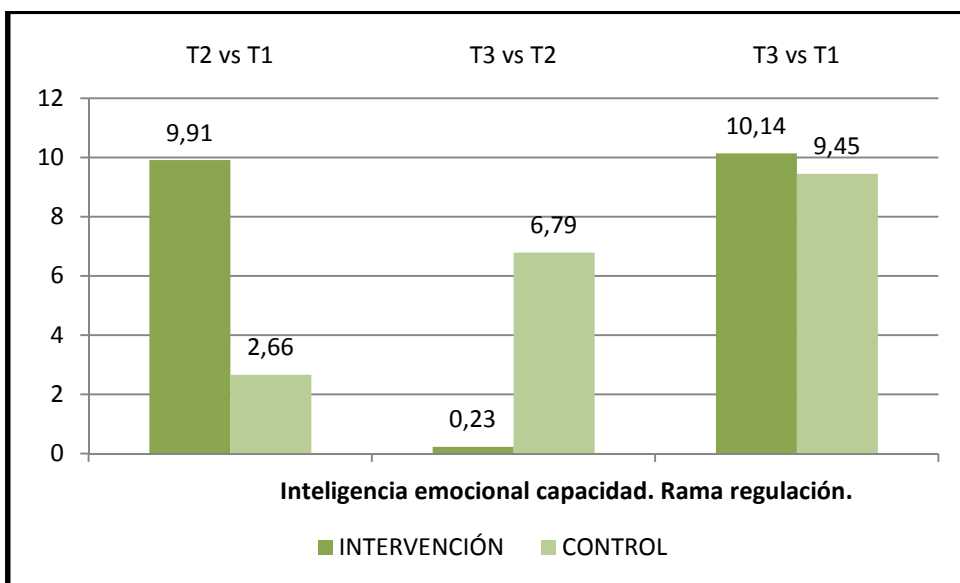
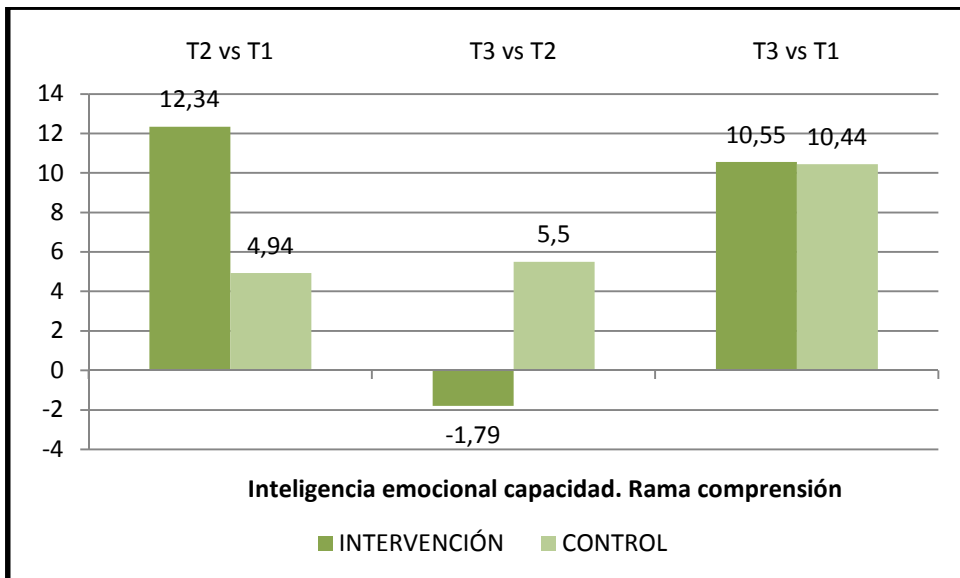
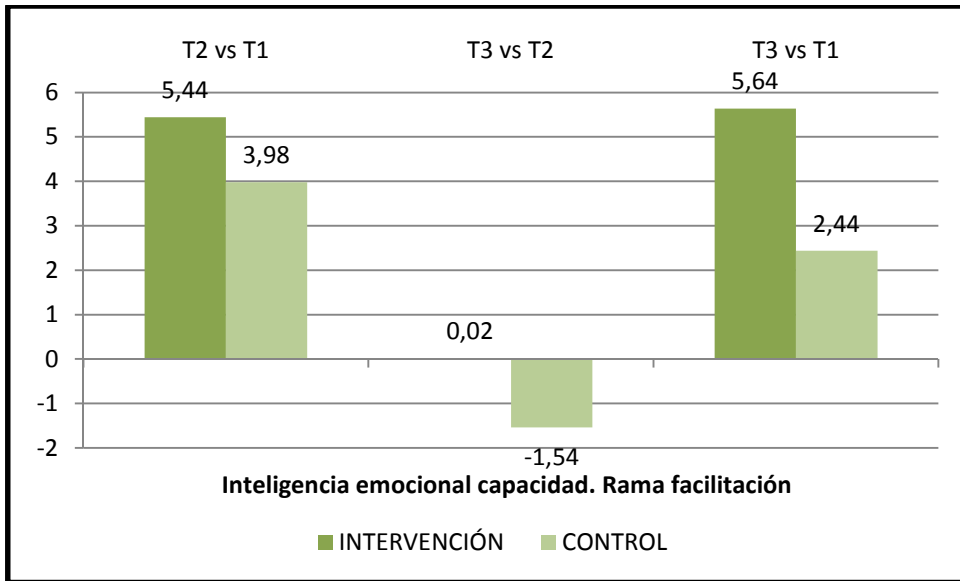
Figura 5.21. Representación gráfica de las diferencias de medias en las variables objeto de estudio en los diferentes momentos de la evaluación⁷⁷.



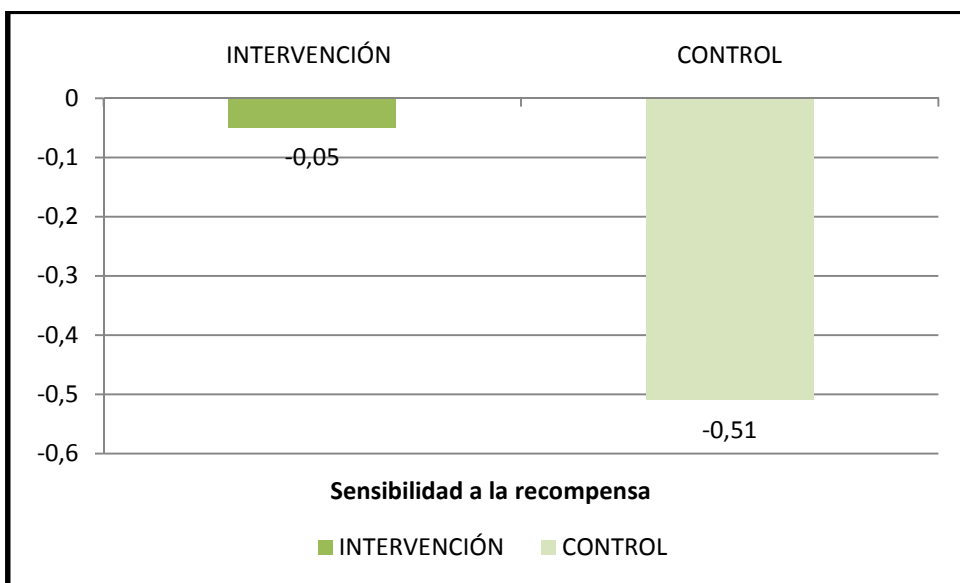
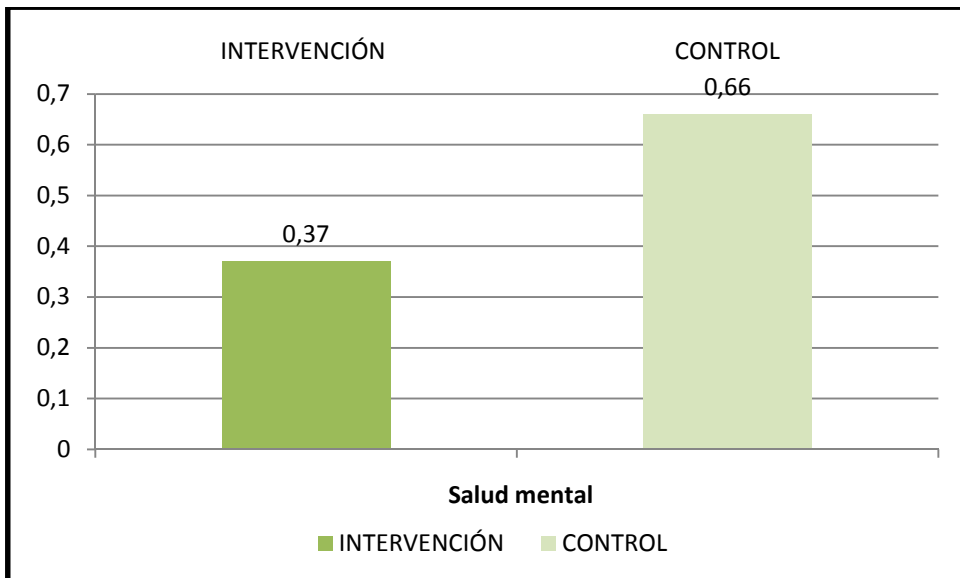
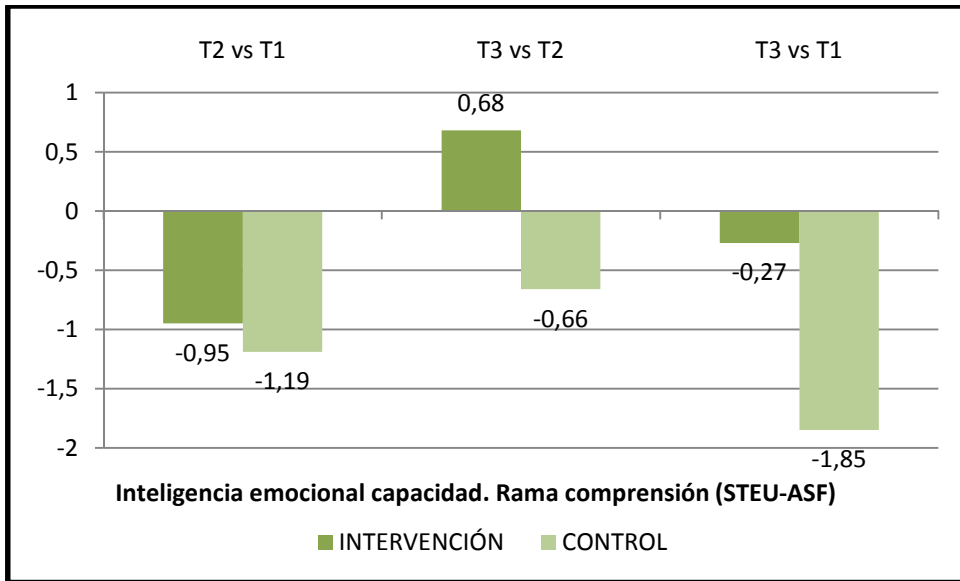
⁷⁷ Para facilitar la interpretación de las gráficas T2 vs T1 se refiere a las diferencias de medias entre el Tiempo 2 (postest 1) en relación al Tiempo 1 (pretest); T3 vs T2 se refiere a las diferencias de medias entre el Tiempo 3 (postest 2) en relación al Tiempo 2 (postest 1); T3 vs T1 se refiere a las diferencias de medias entre el Tiempo 3 (postest 2) en relación al Tiempo 1 (pretest).



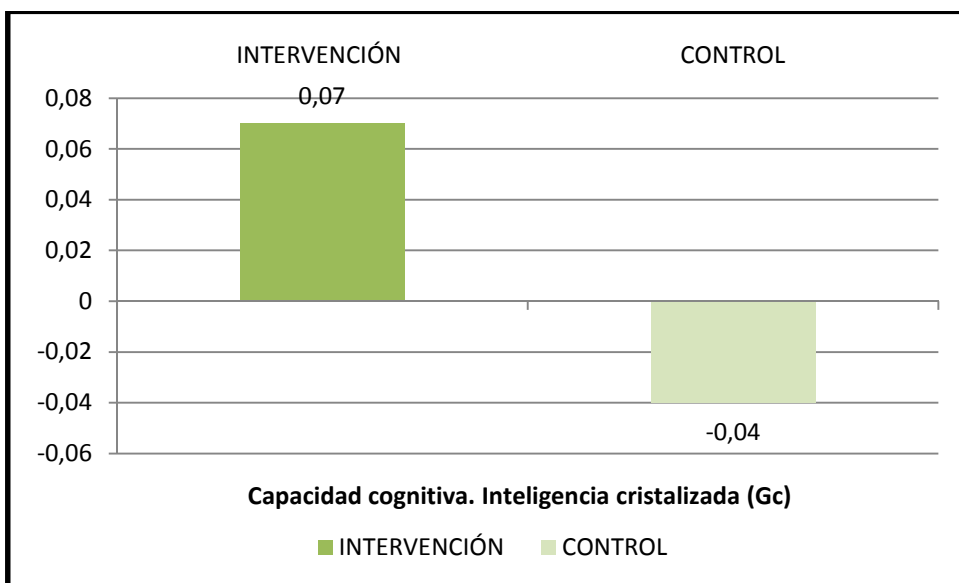
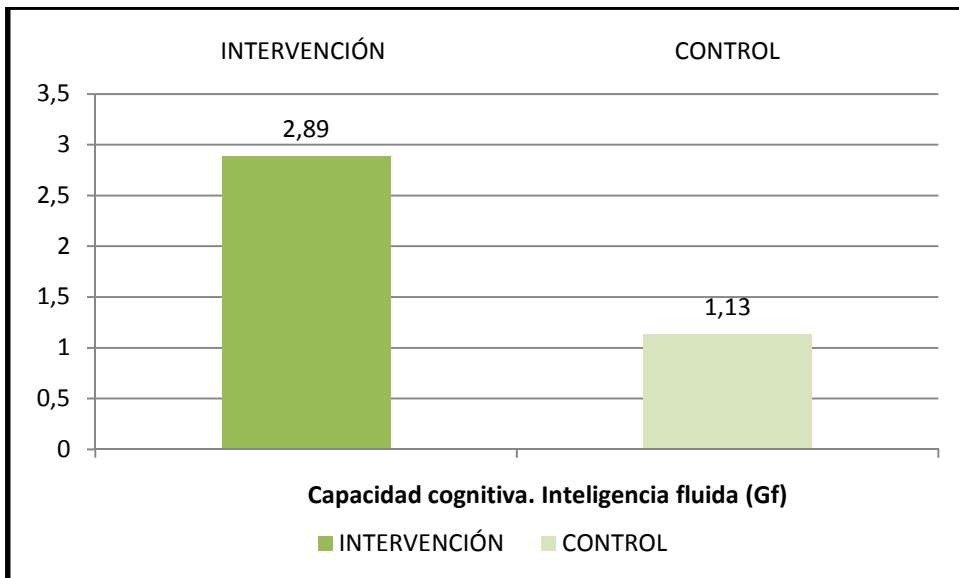
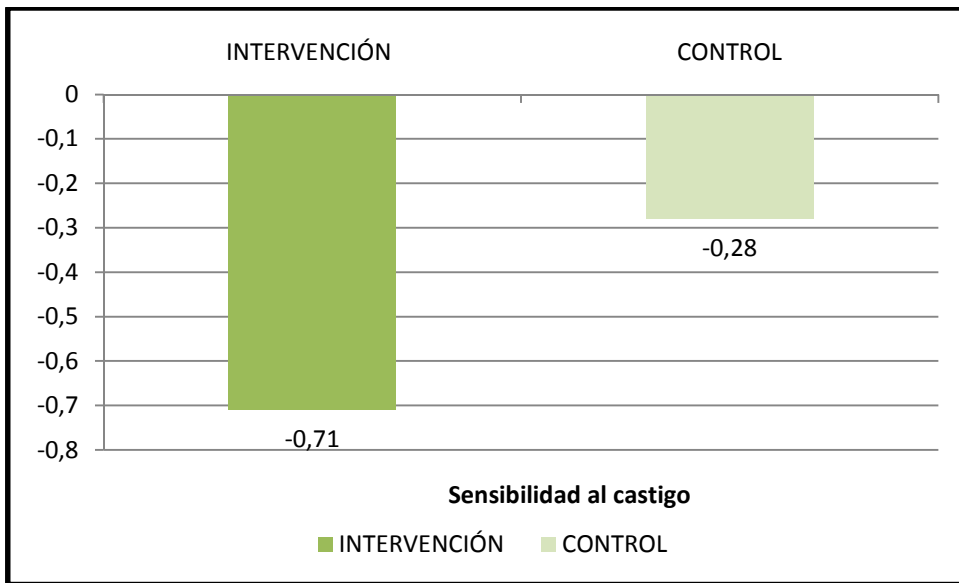
Continuación figura 5.21.



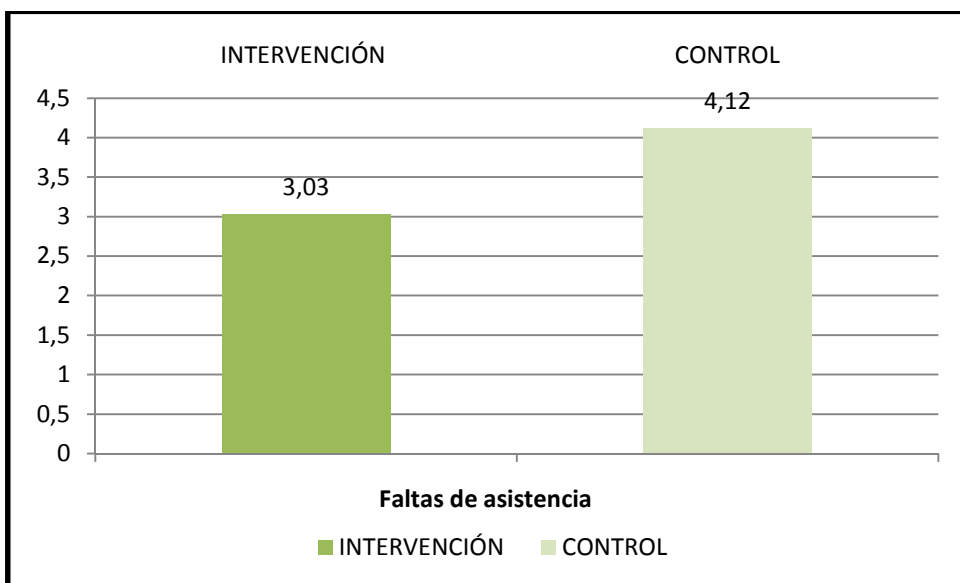
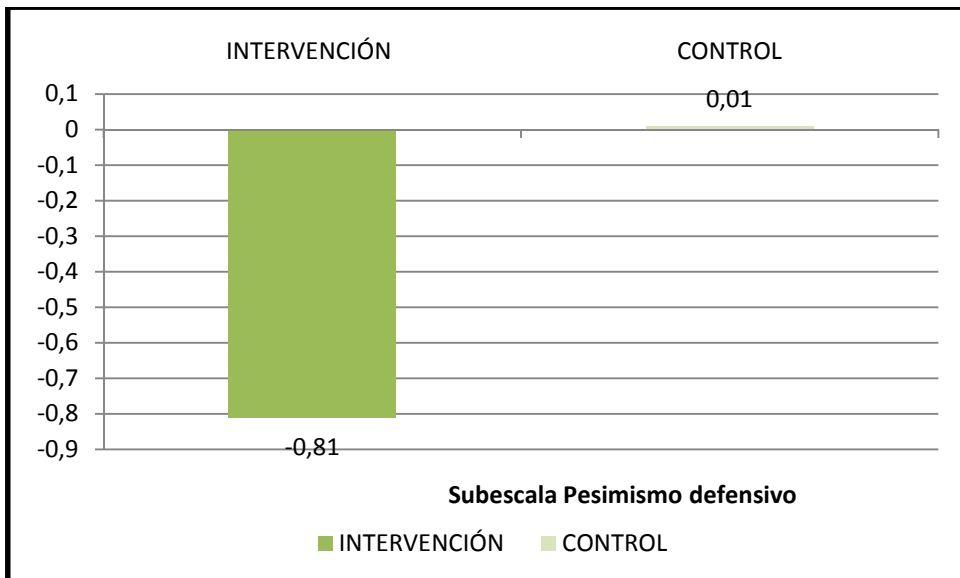
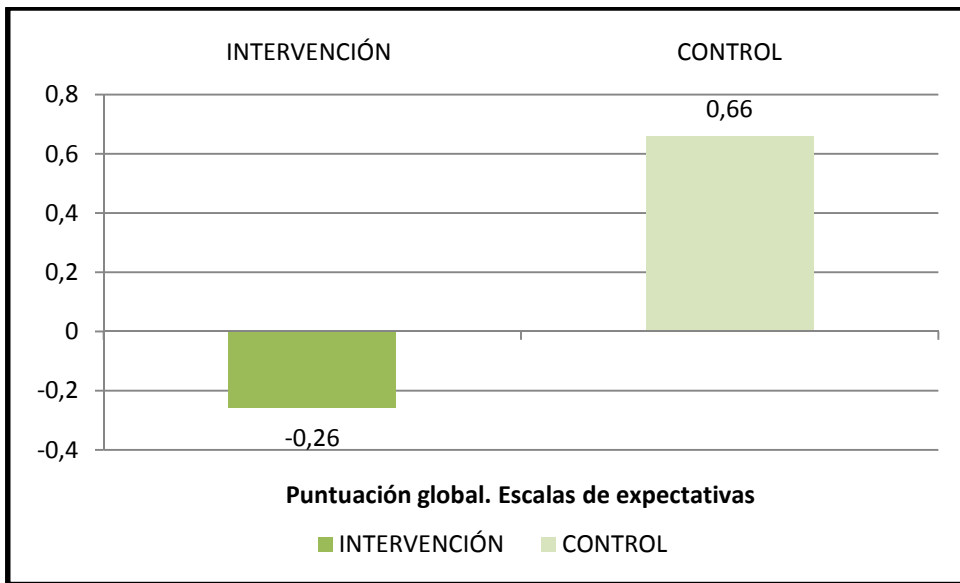
Continuación figura 5.21



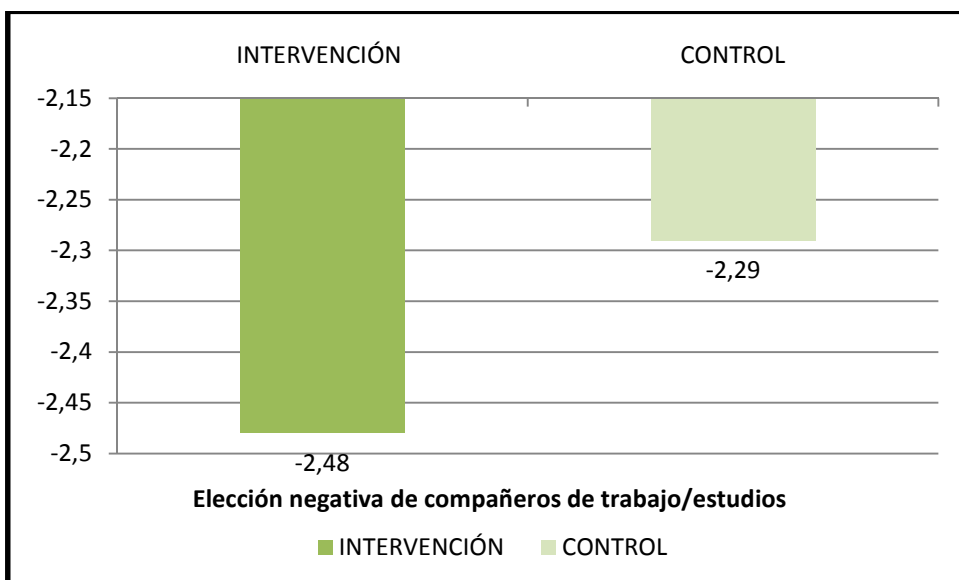
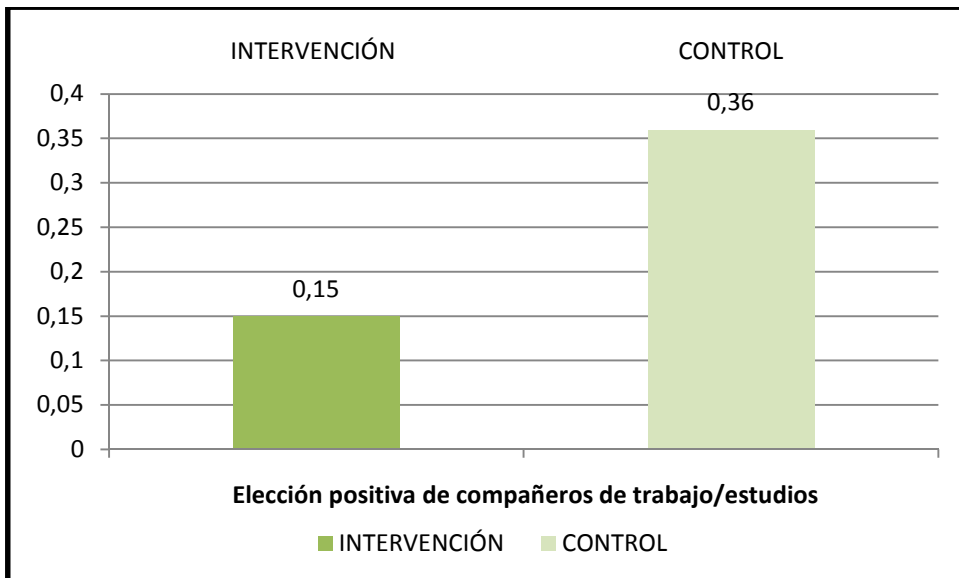
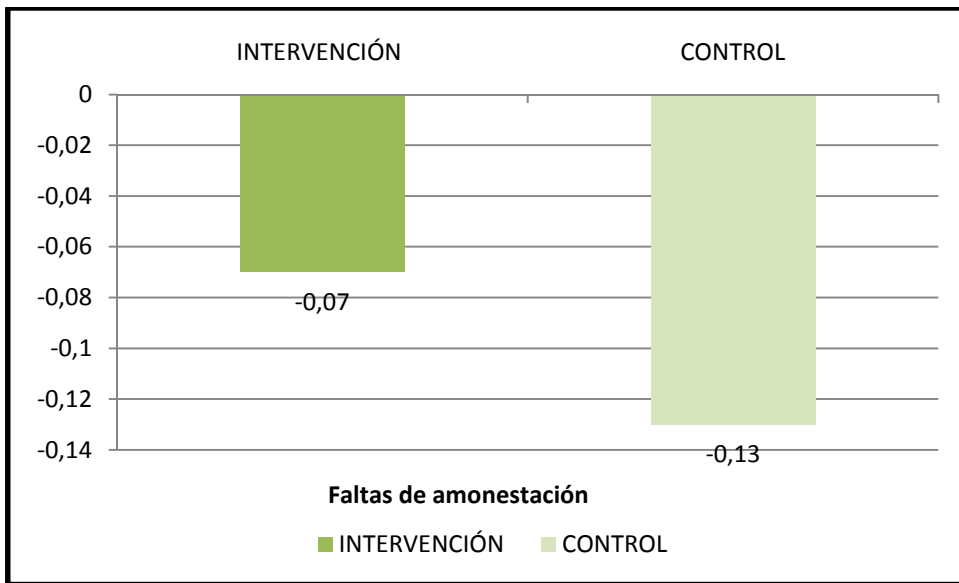
Continuación figura 5.21



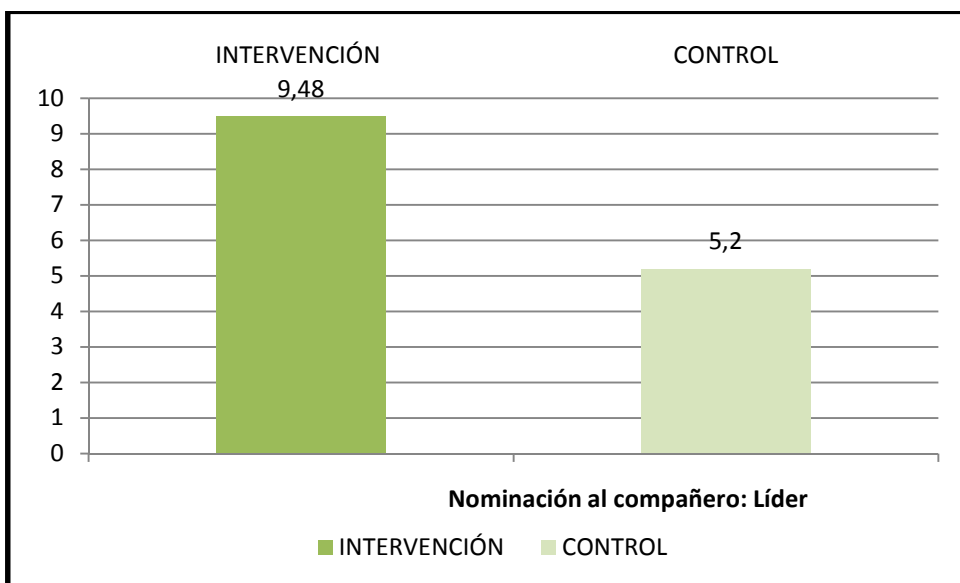
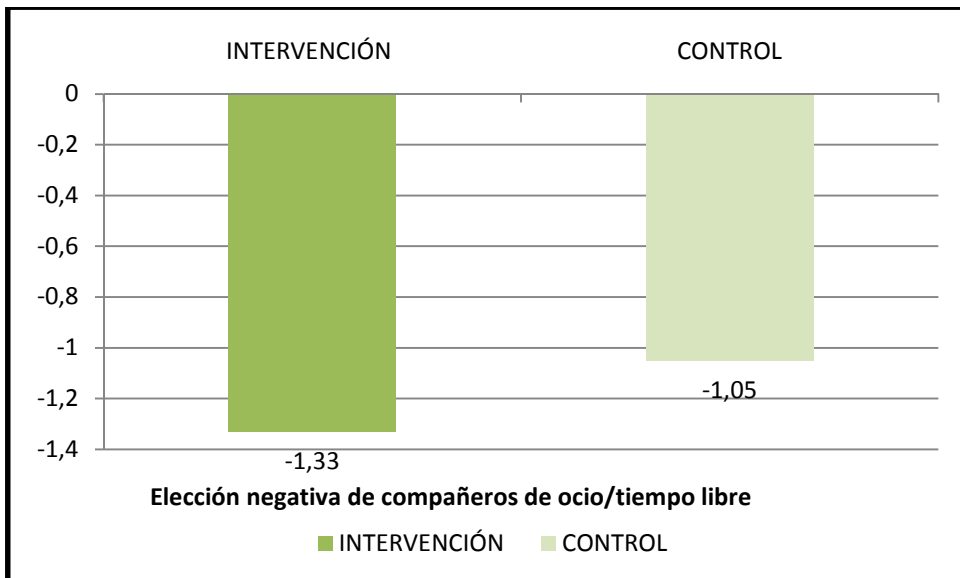
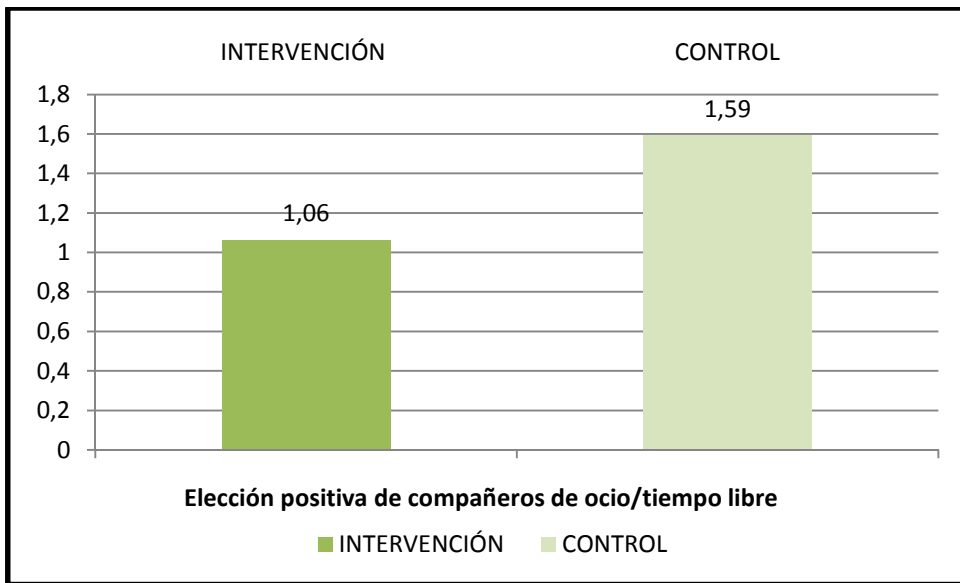
Continuación figura 5.21



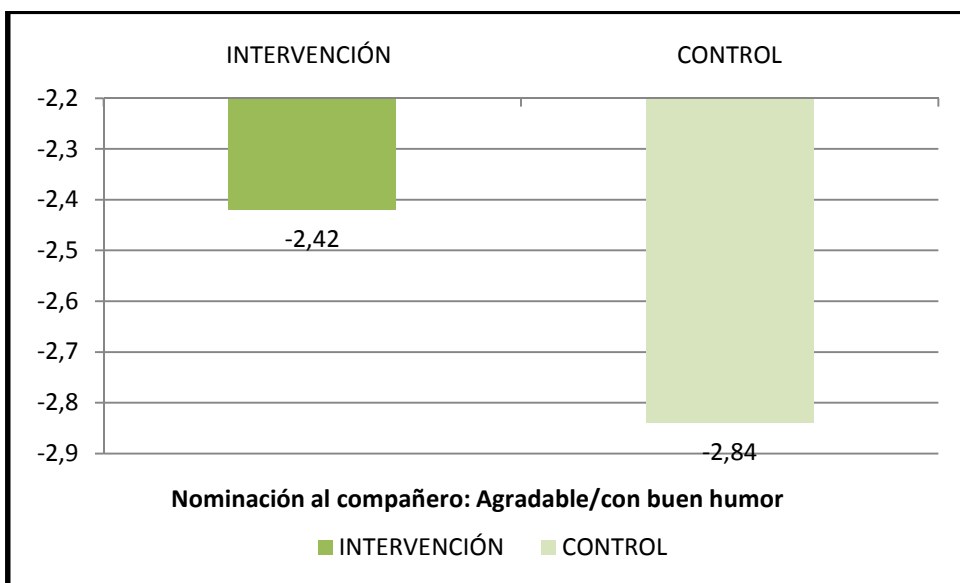
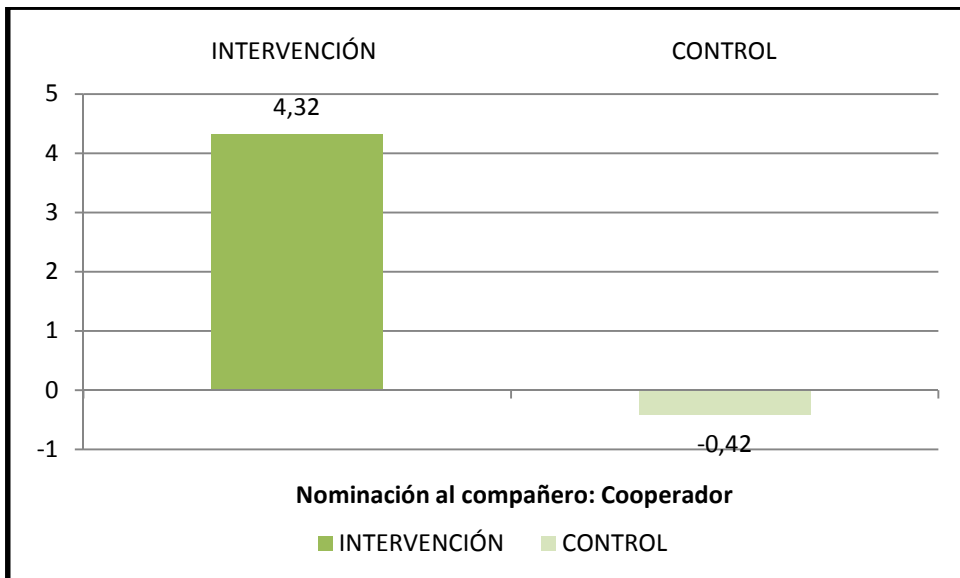
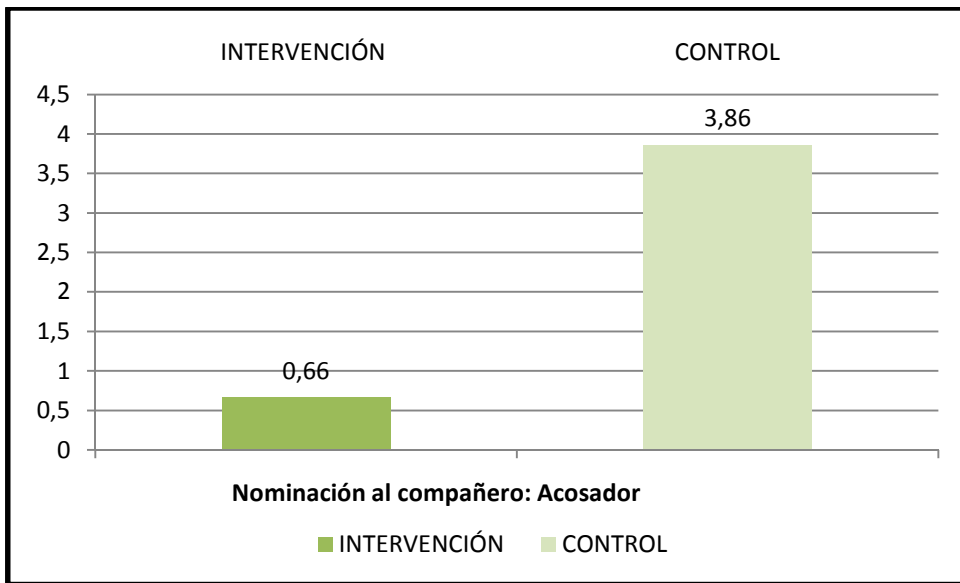
Continuación figura 5.21



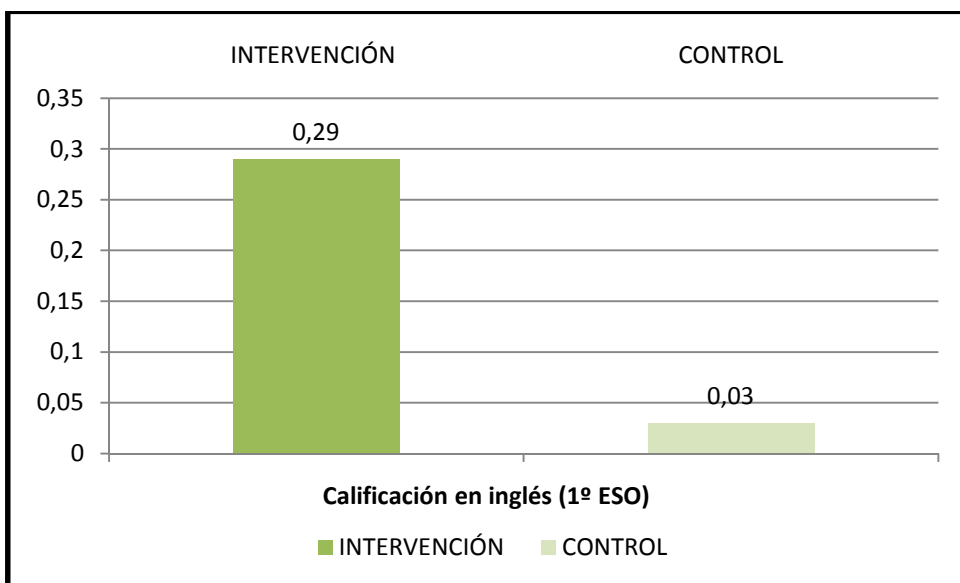
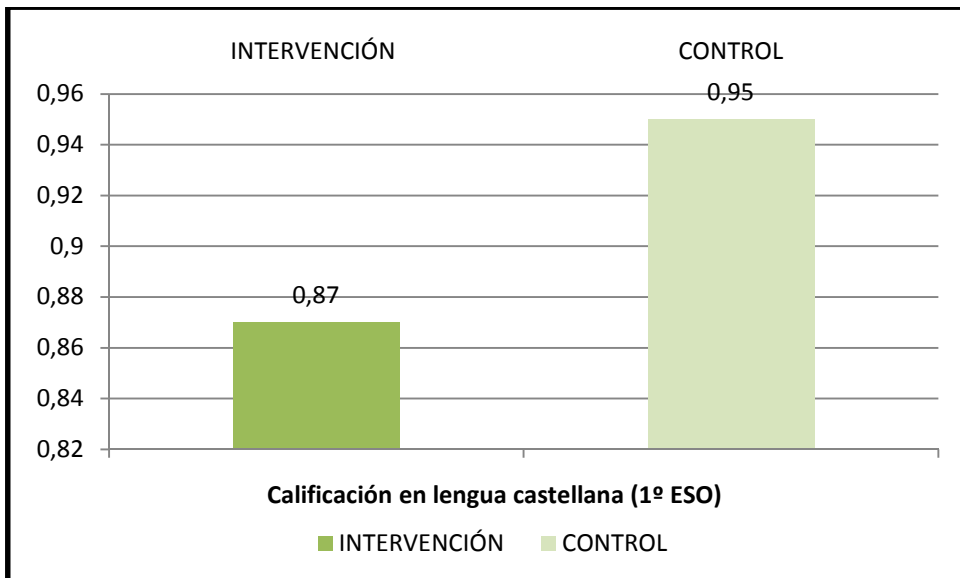
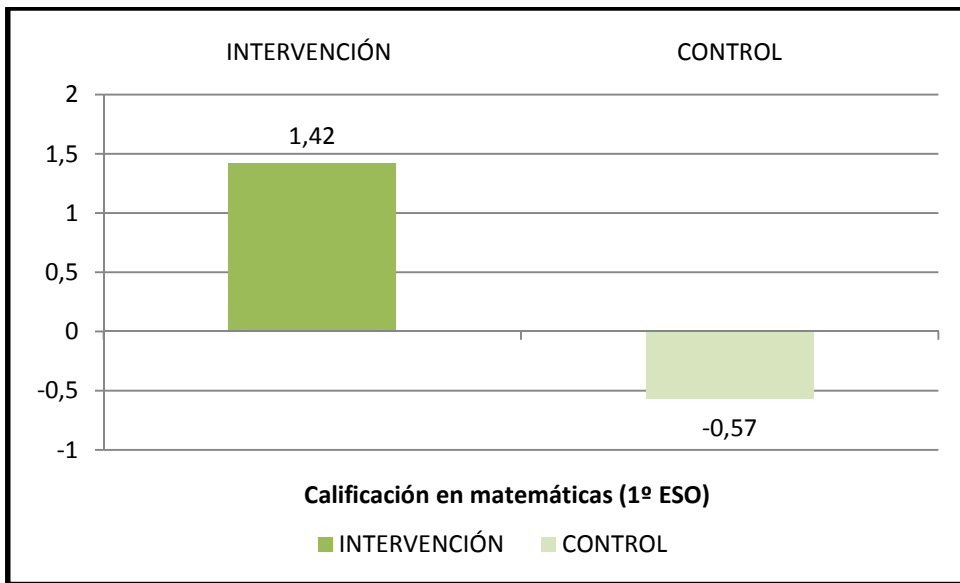
Continuación figura 5.21



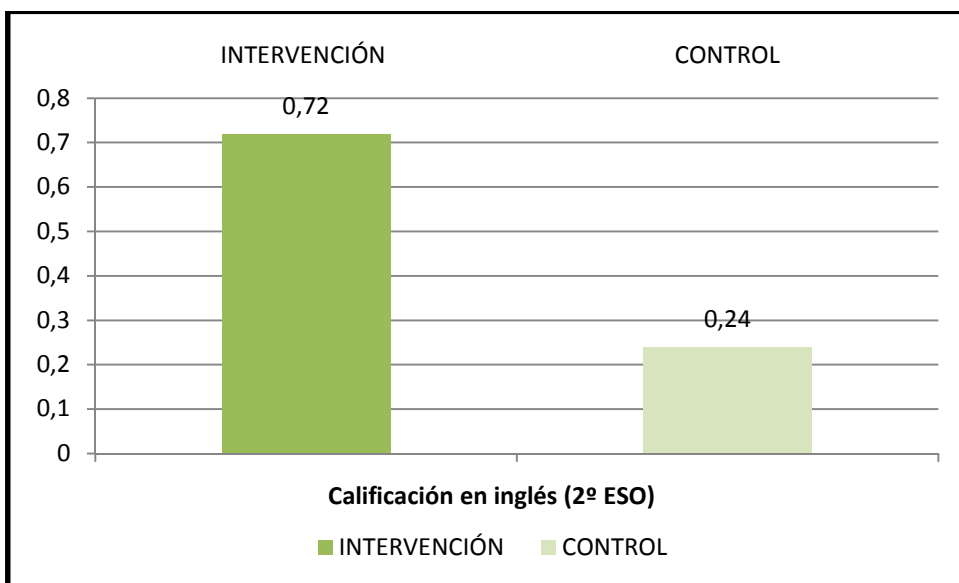
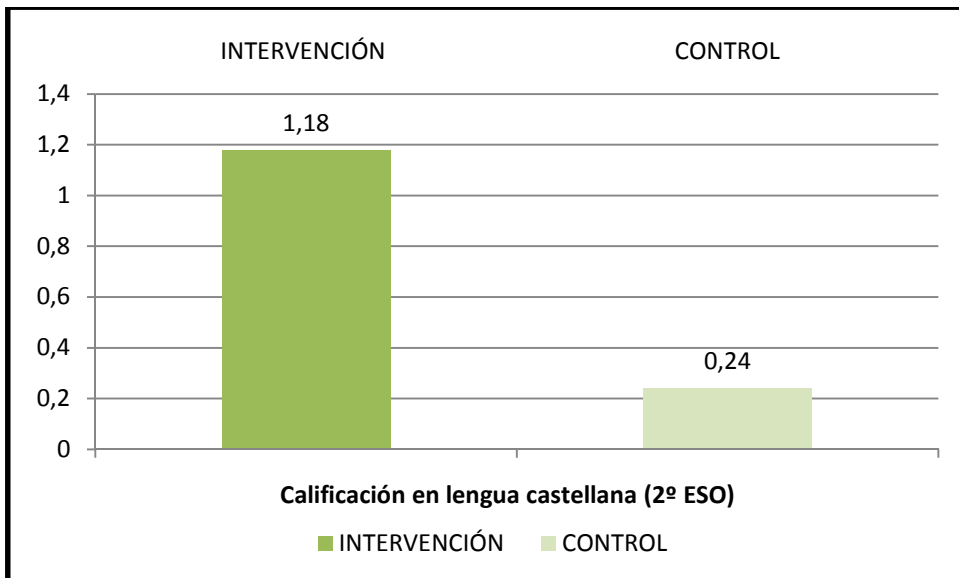
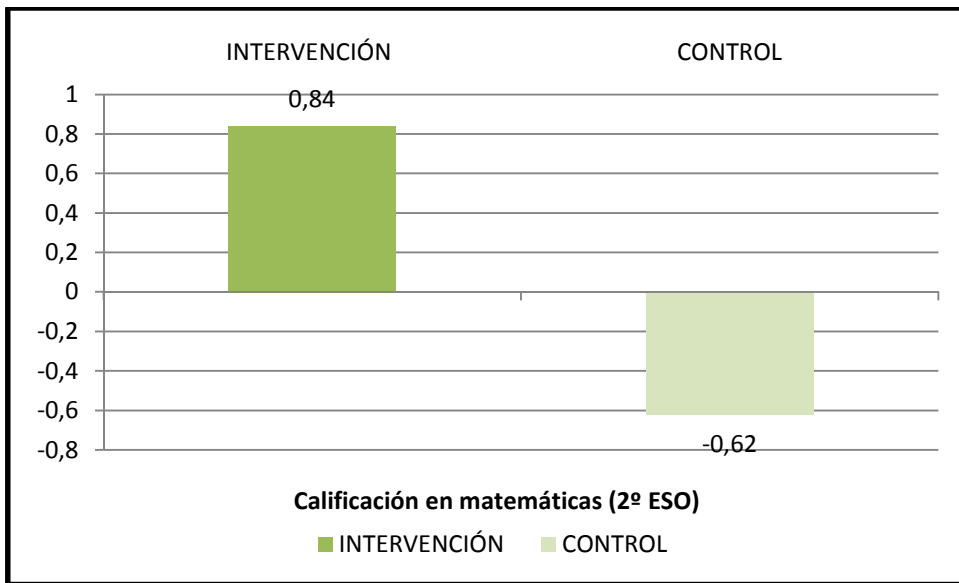
Continuación figura 5.21



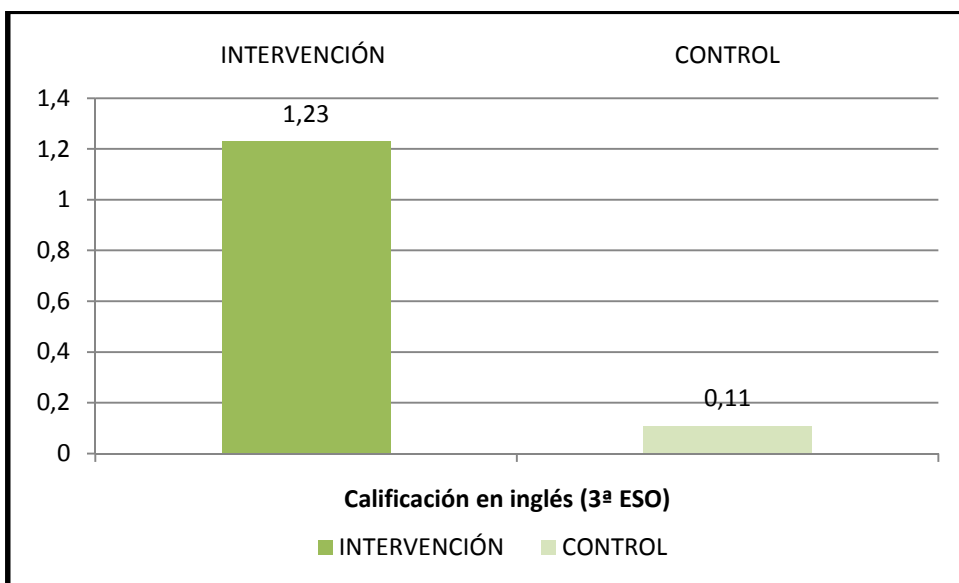
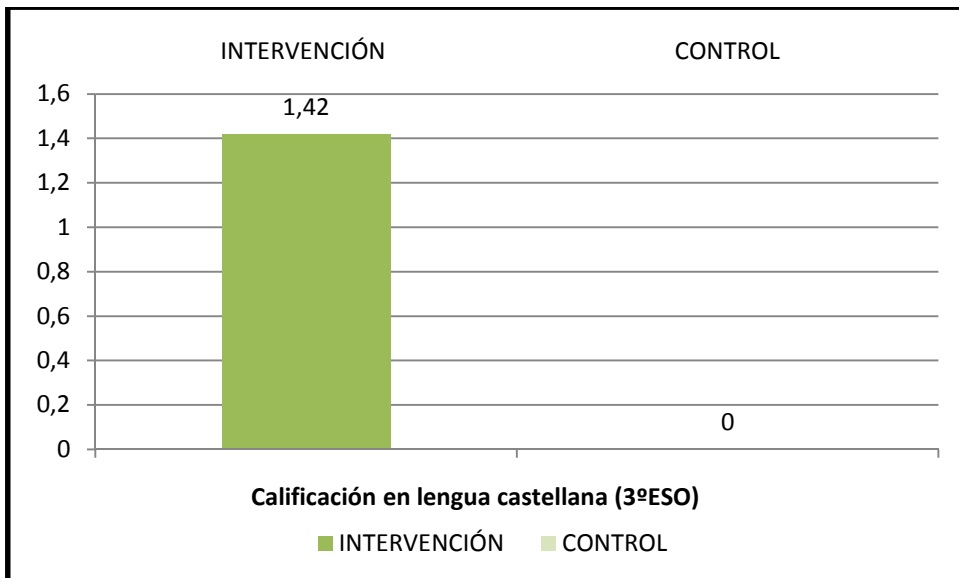
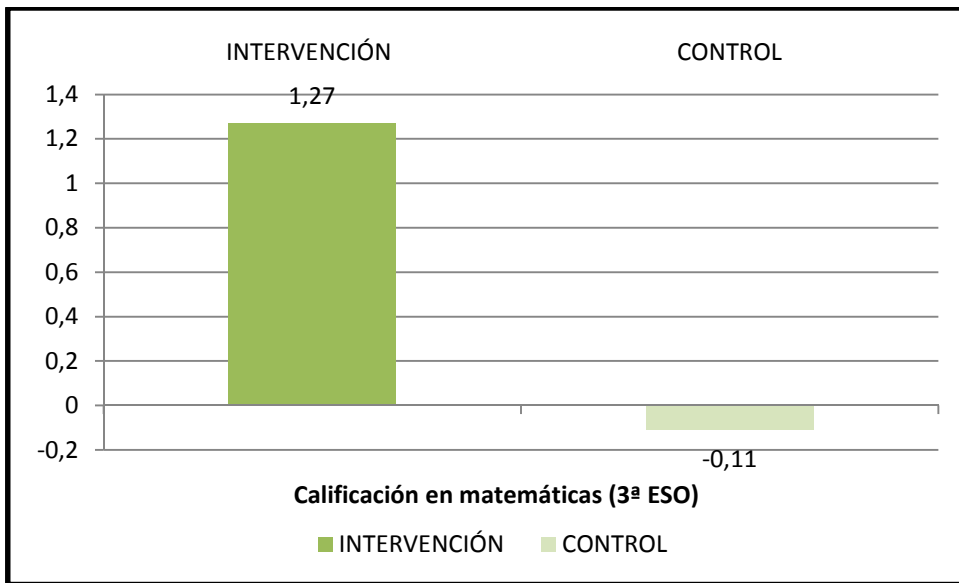
Continuación figura 5.21



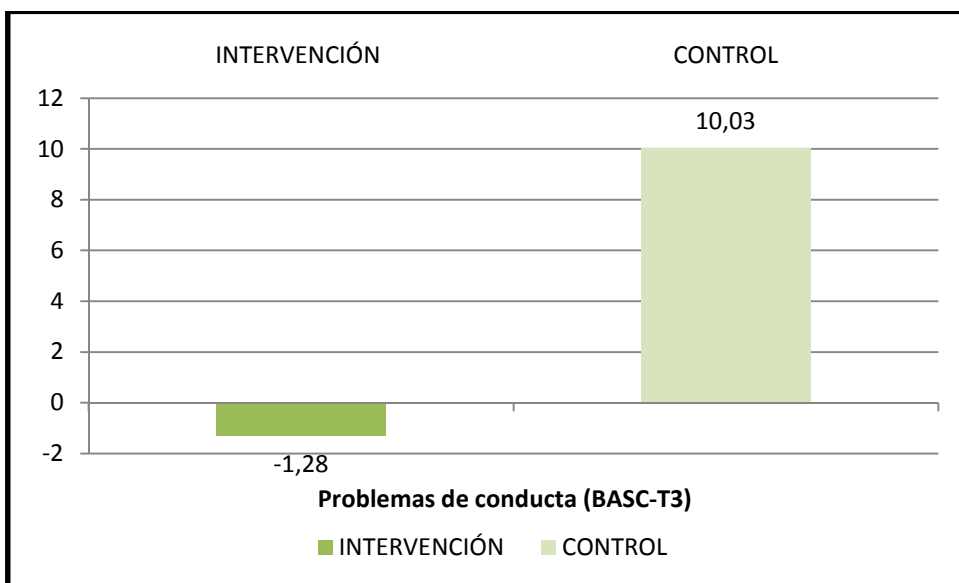
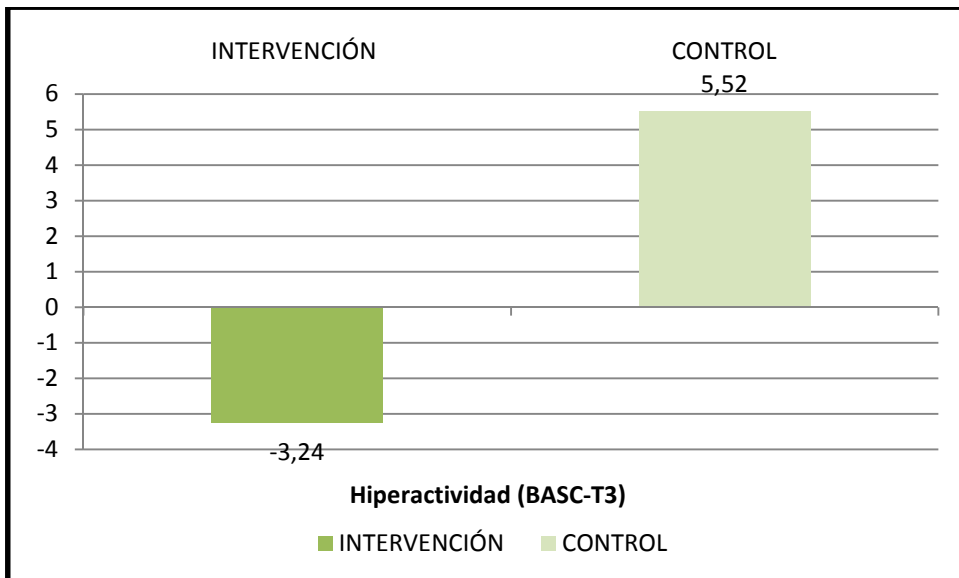
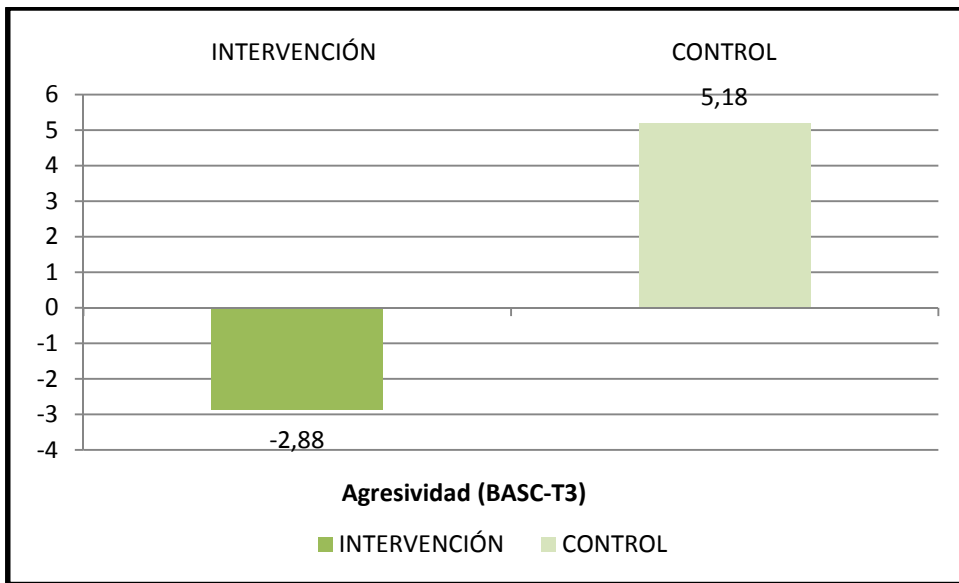
Continuación figura 5.21



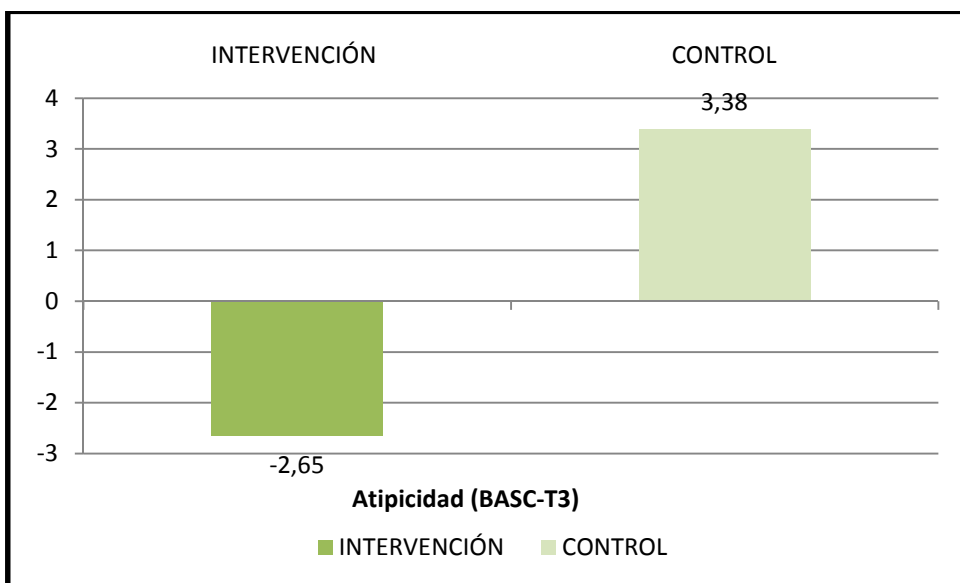
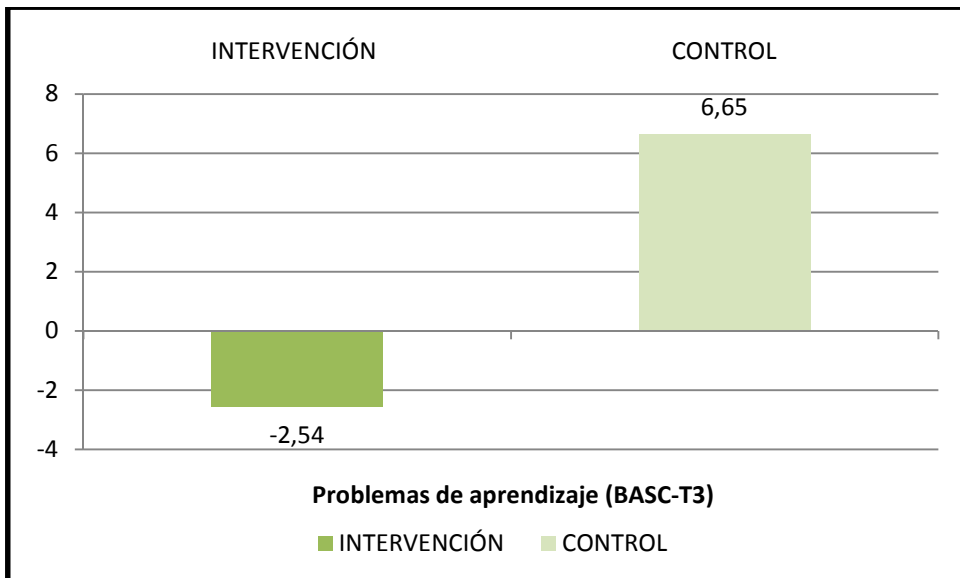
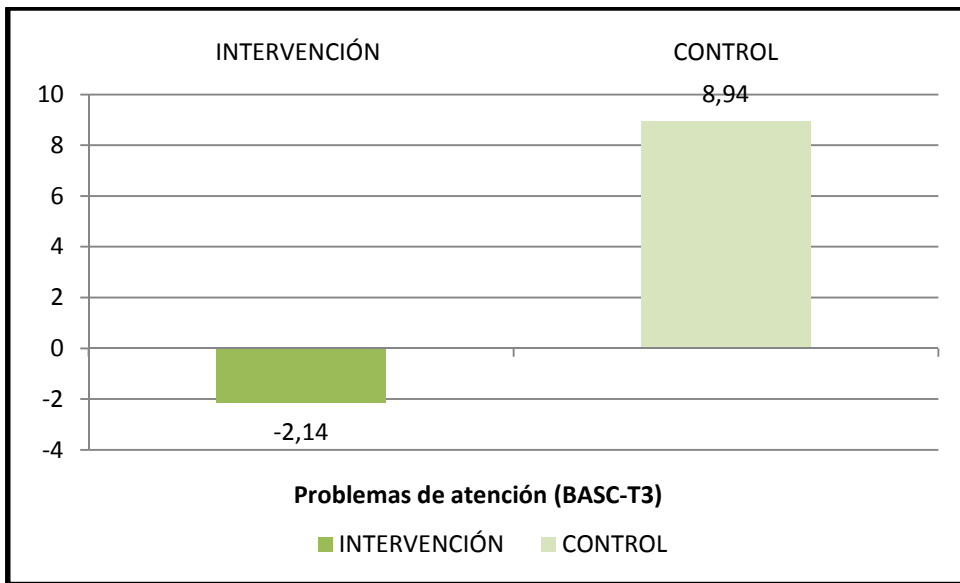
Continuación figura 5.21



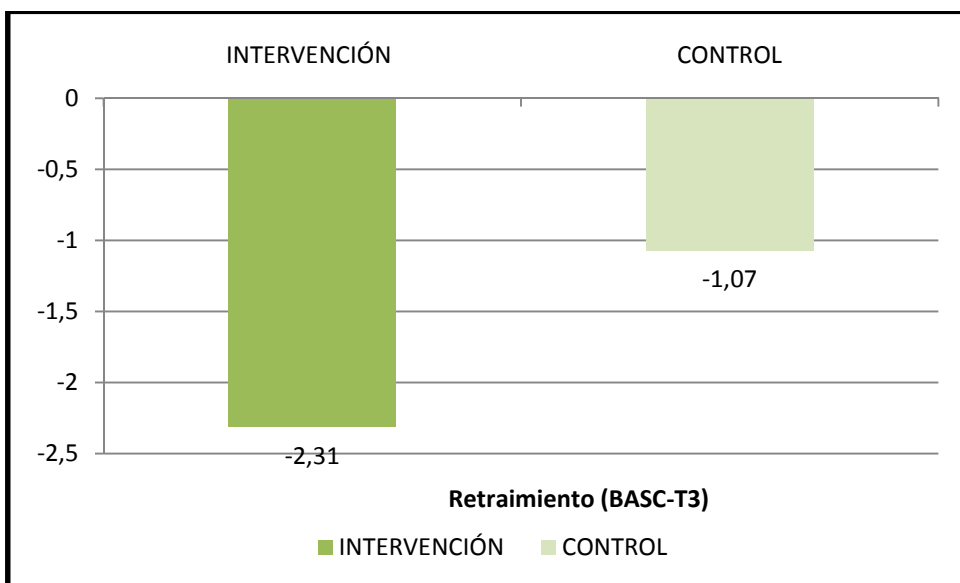
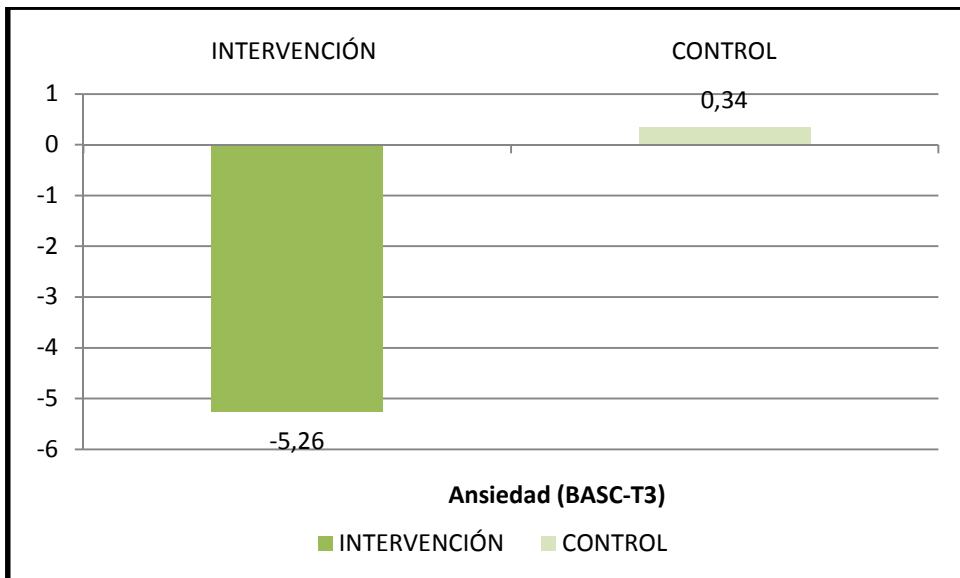
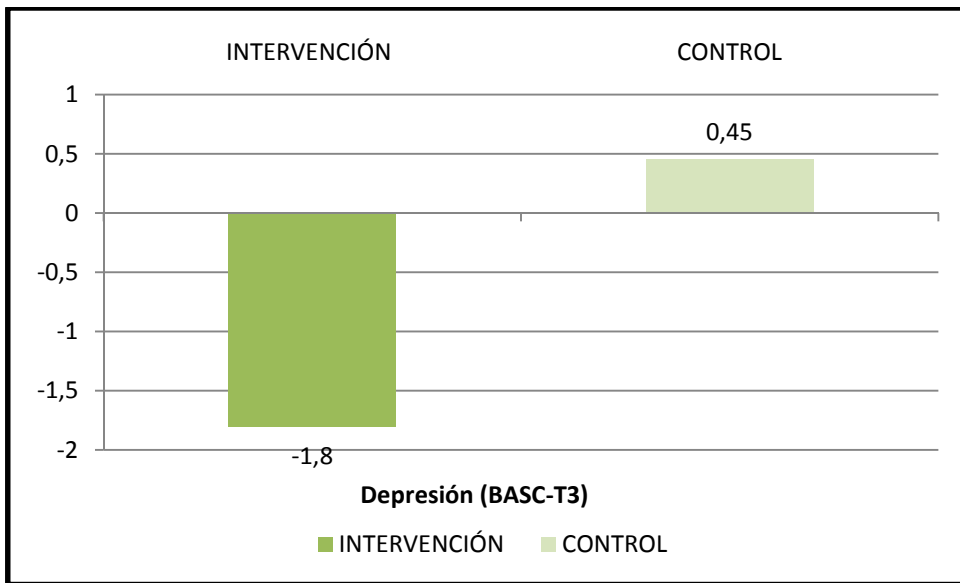
Continuación figura 5.21



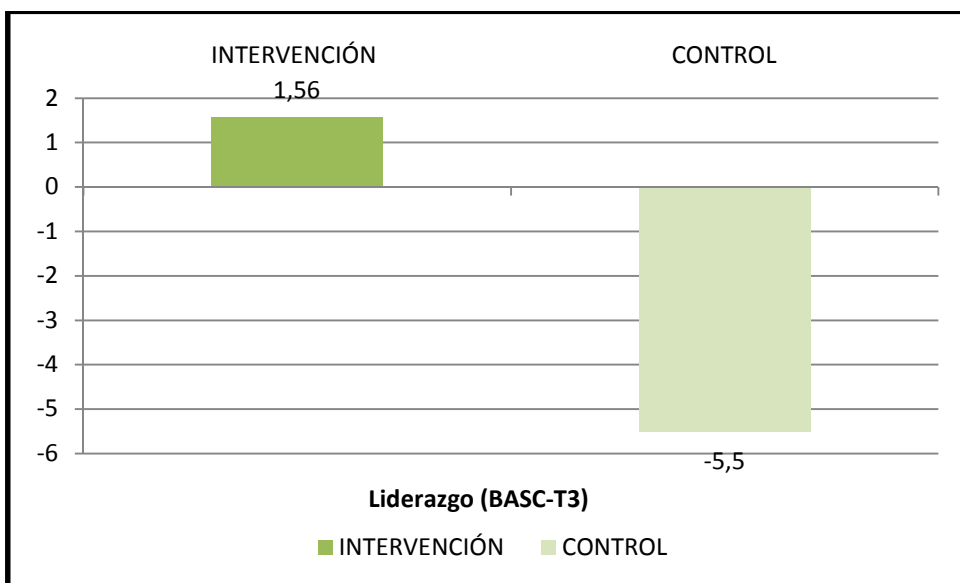
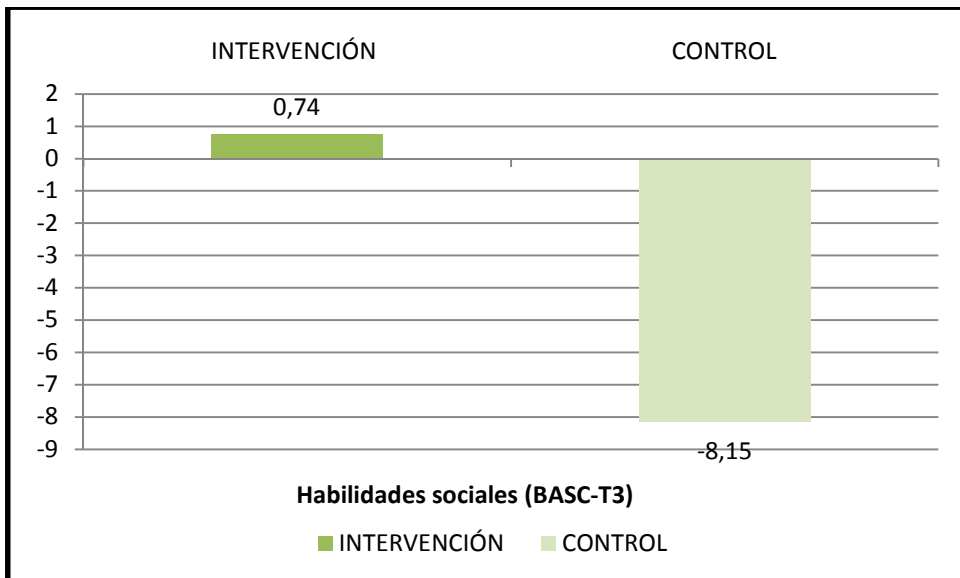
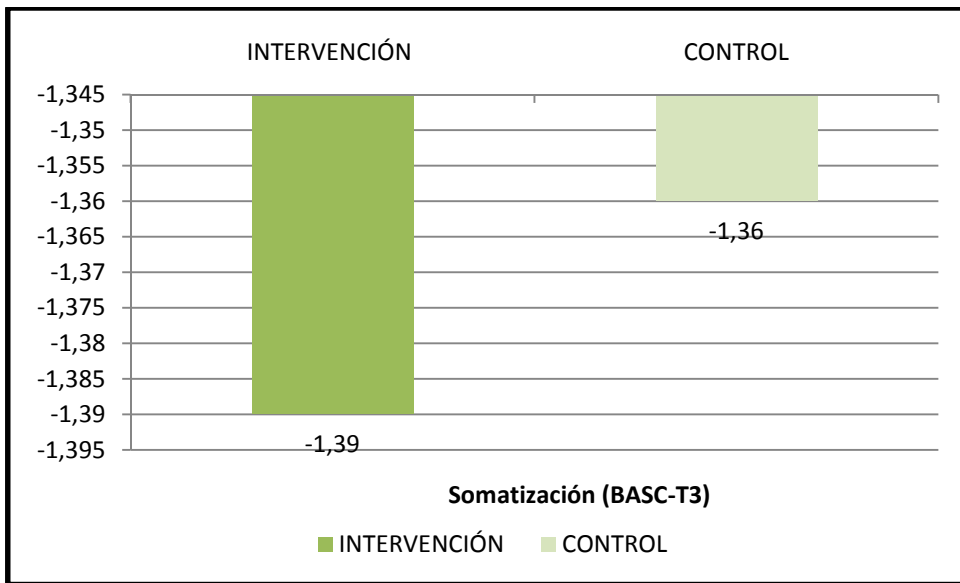
Continuación figura 5.21



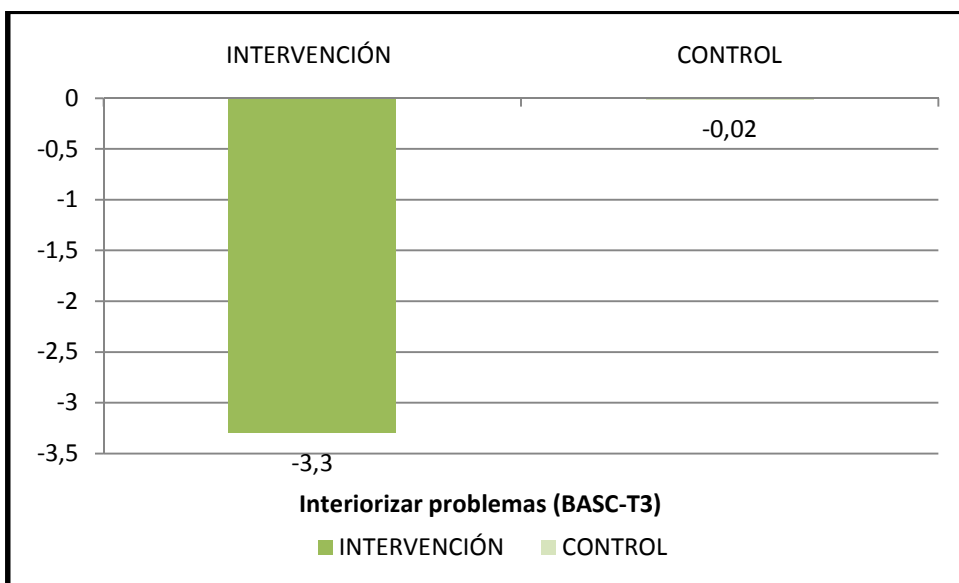
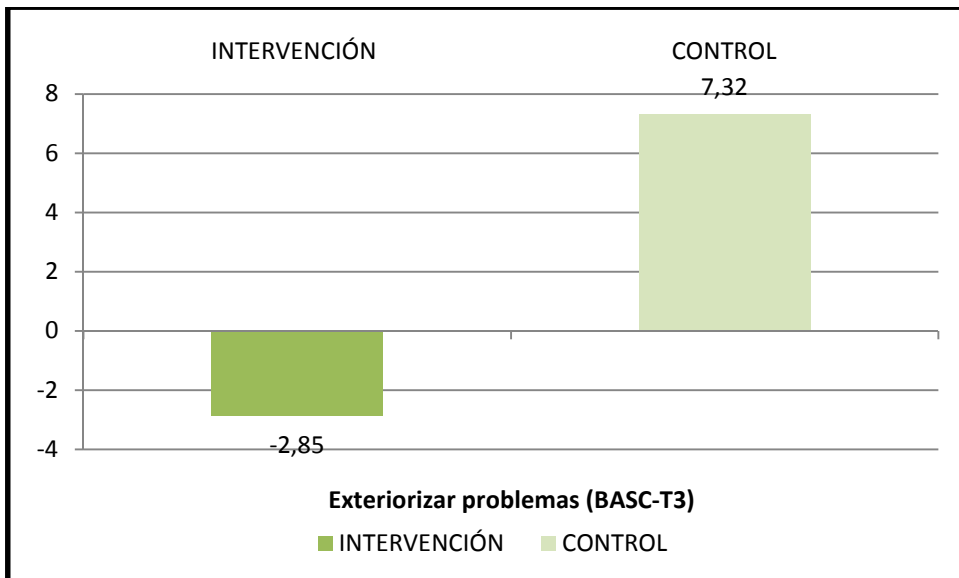
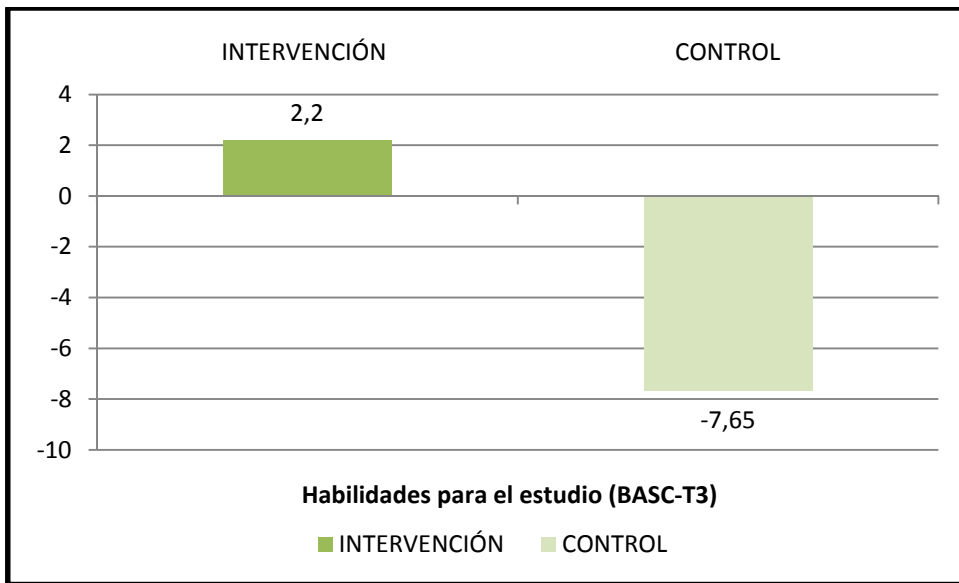
Continuación figura 5.21



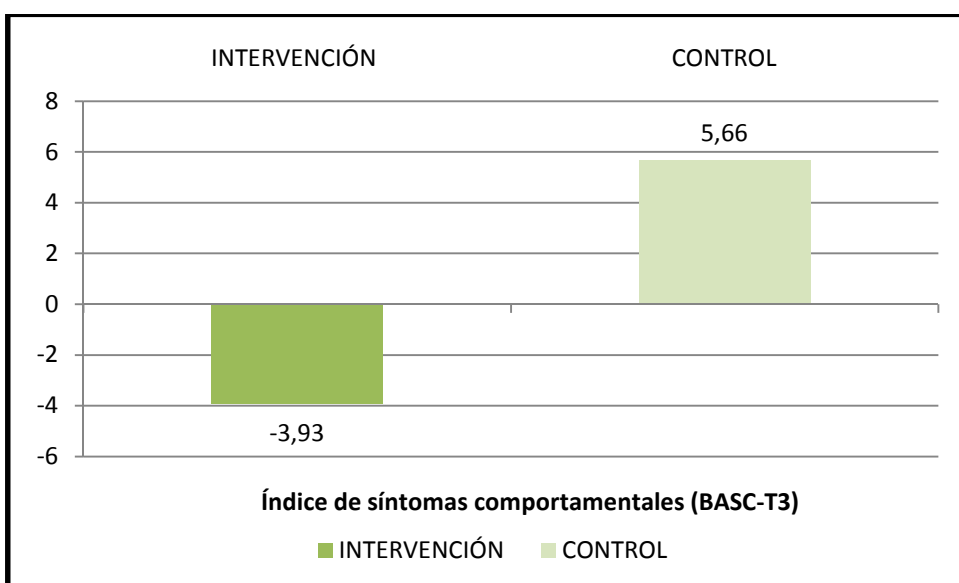
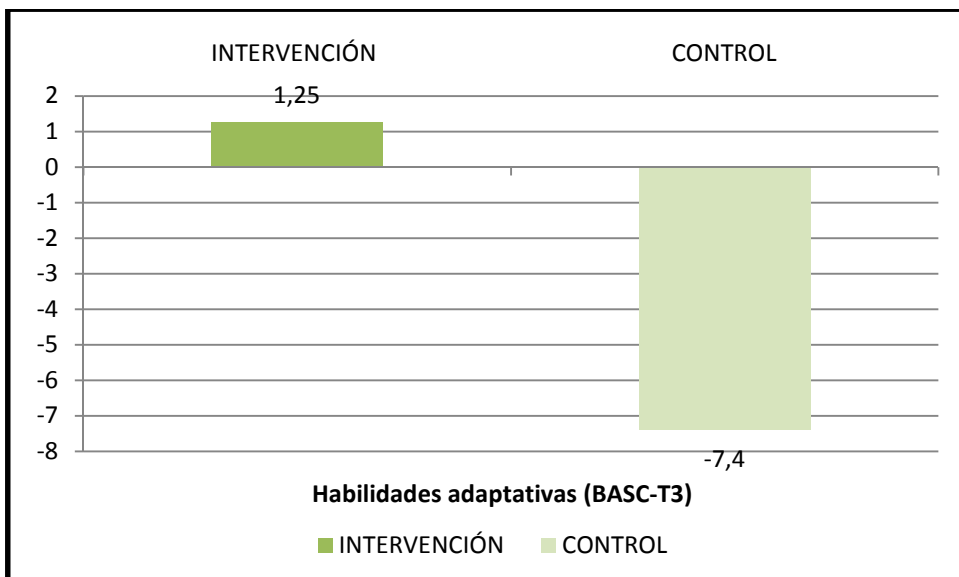
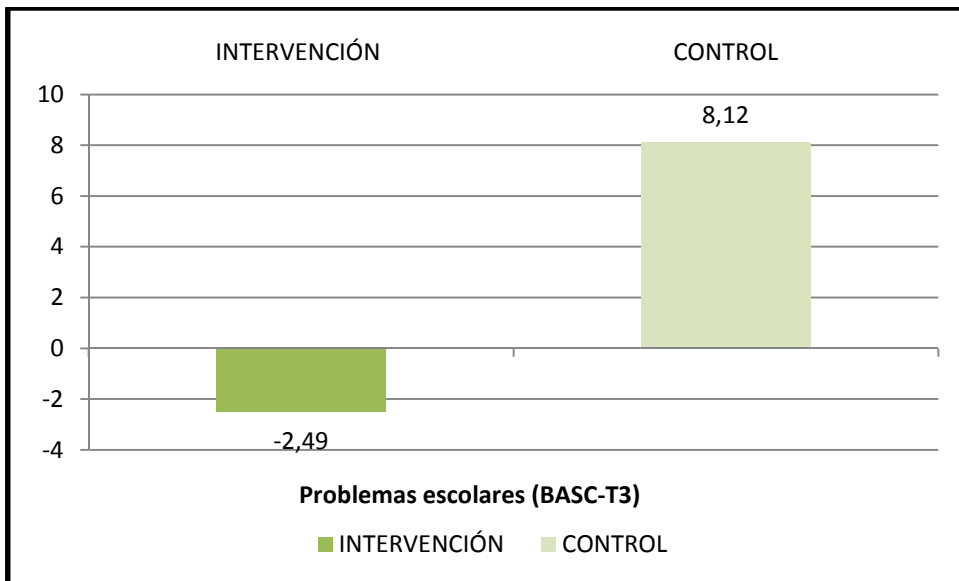
Continuación figura 5.21



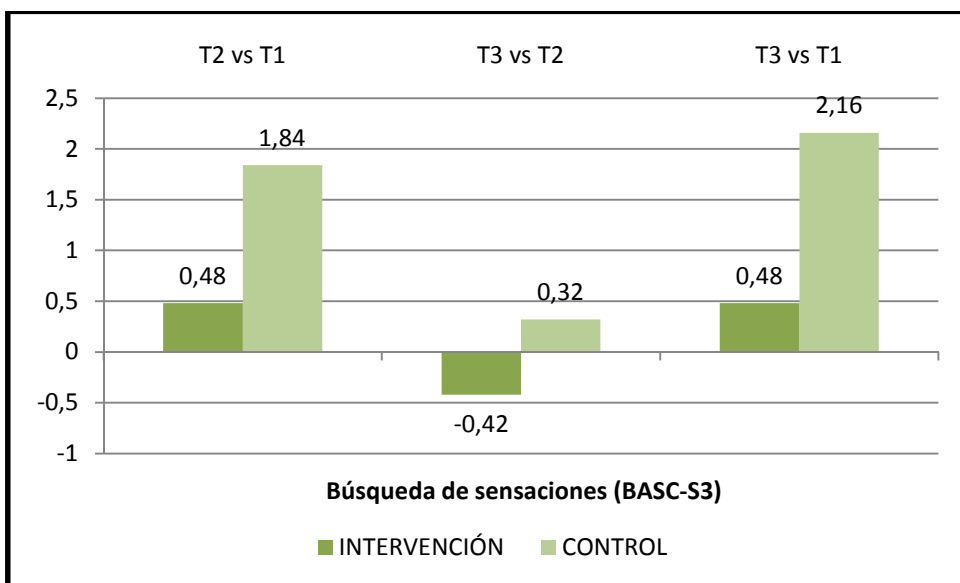
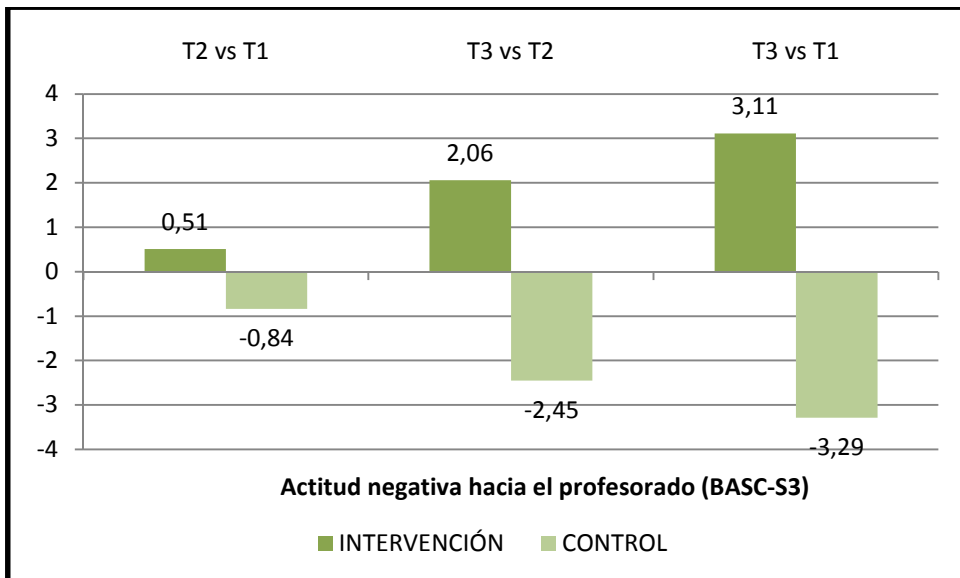
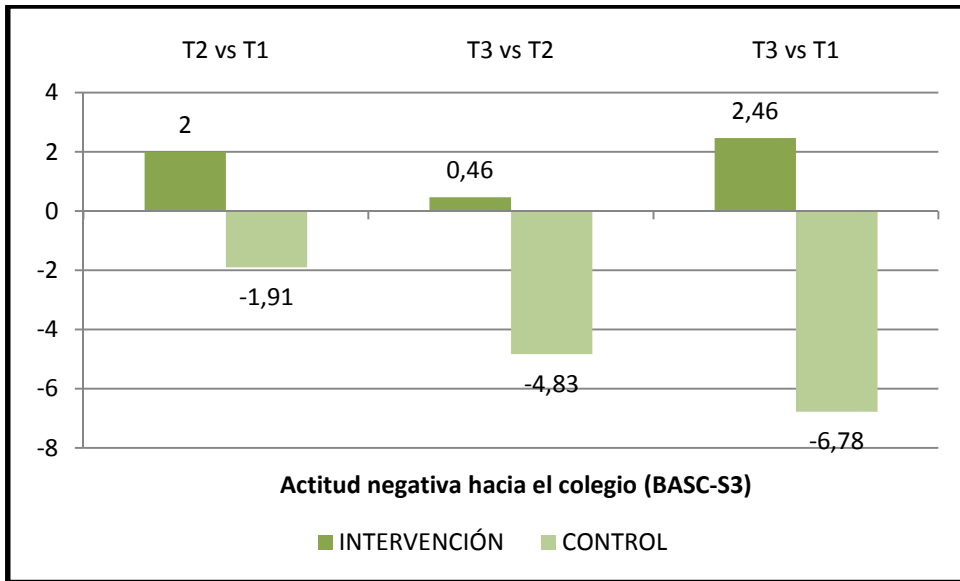
Continuación figura 5.21



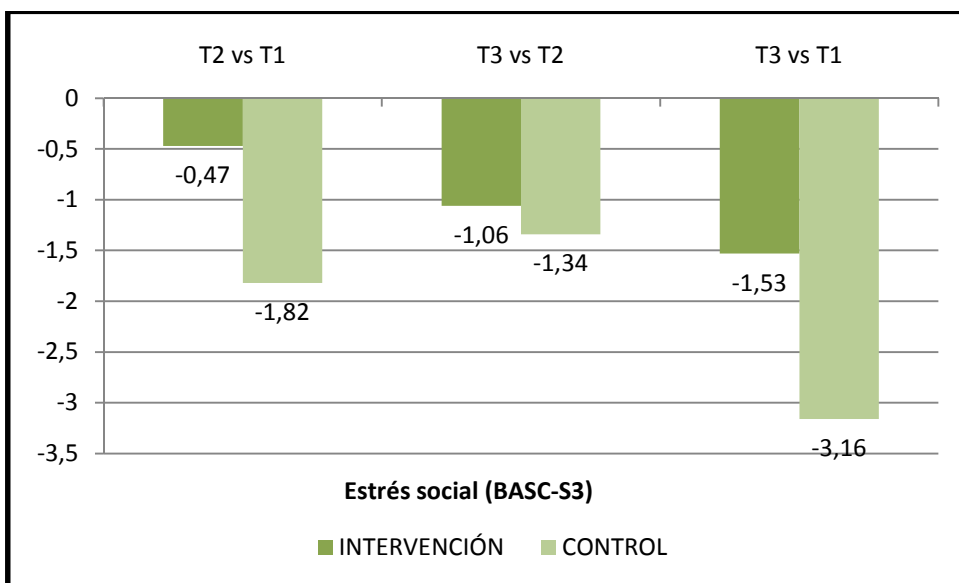
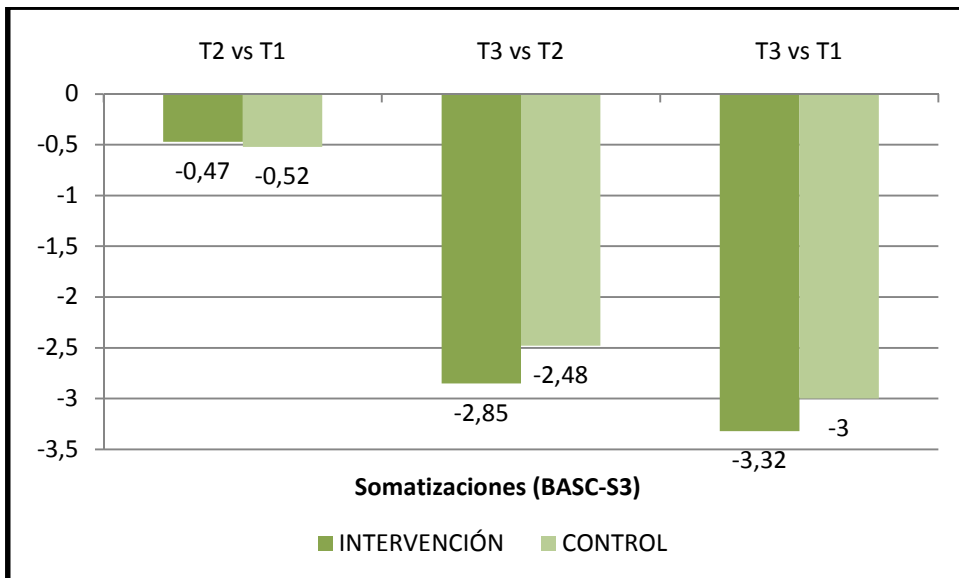
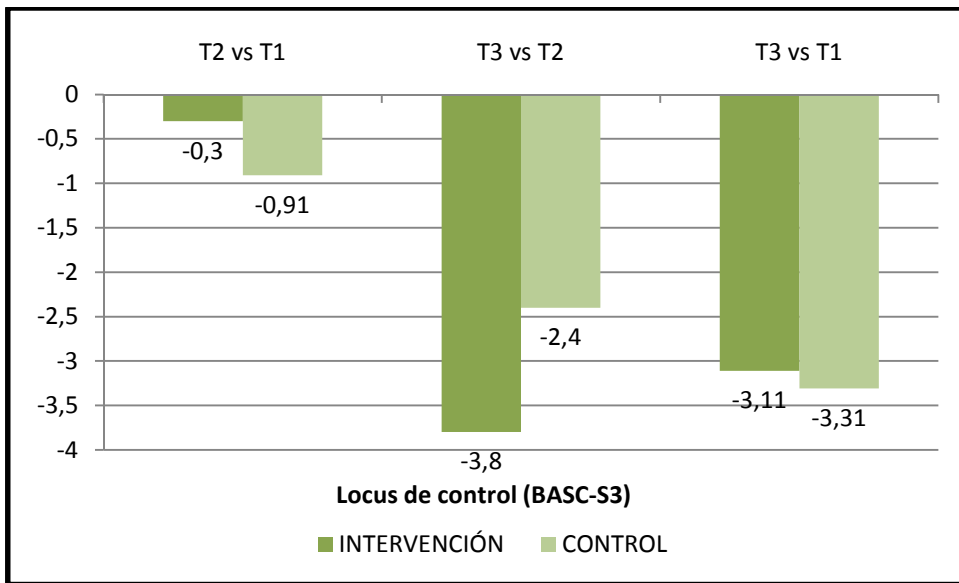
Continuación figura 5.21



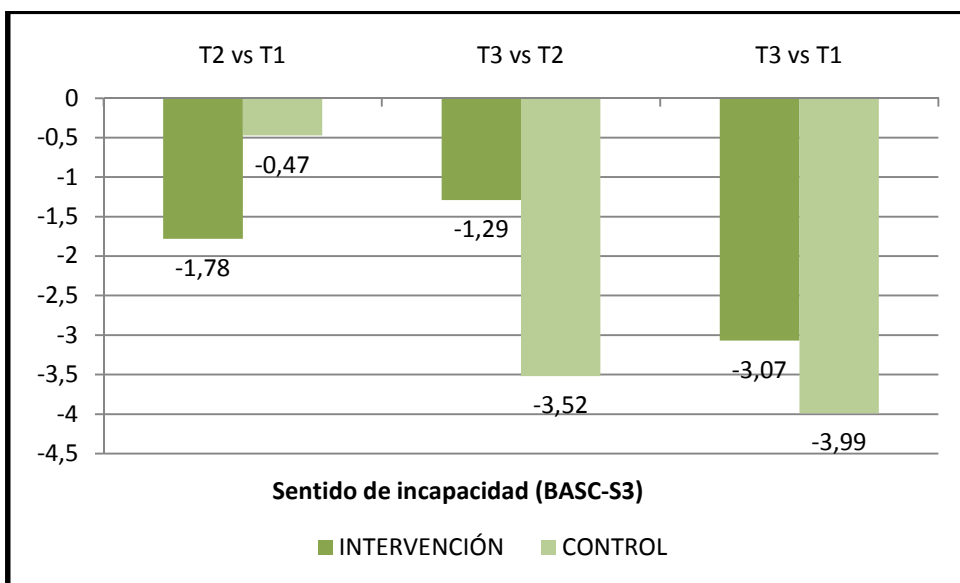
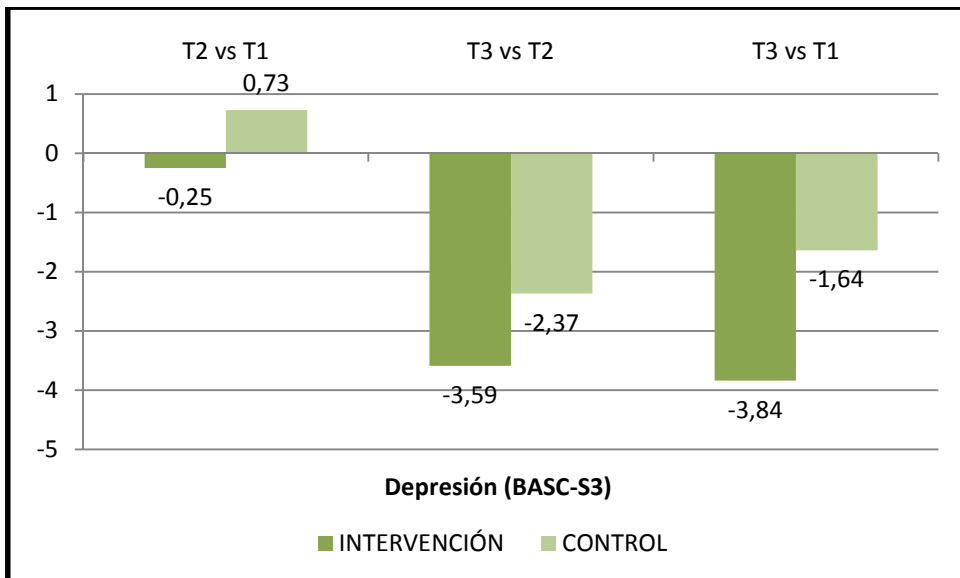
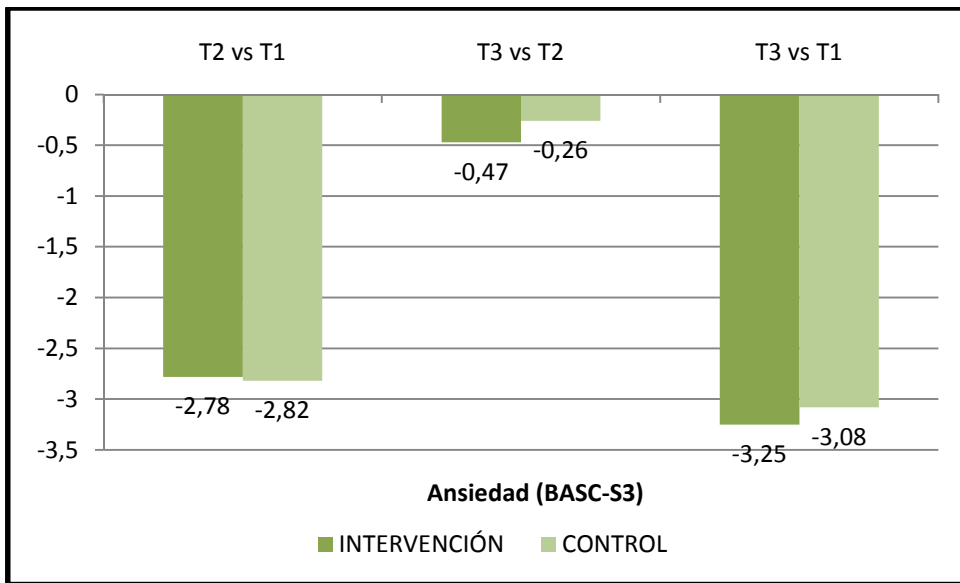
Continuación figura 5.21



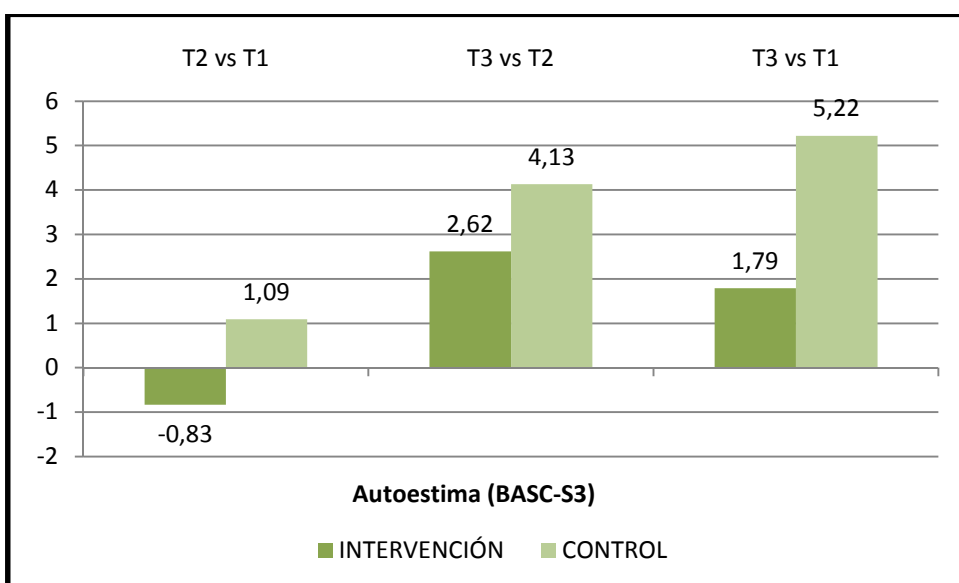
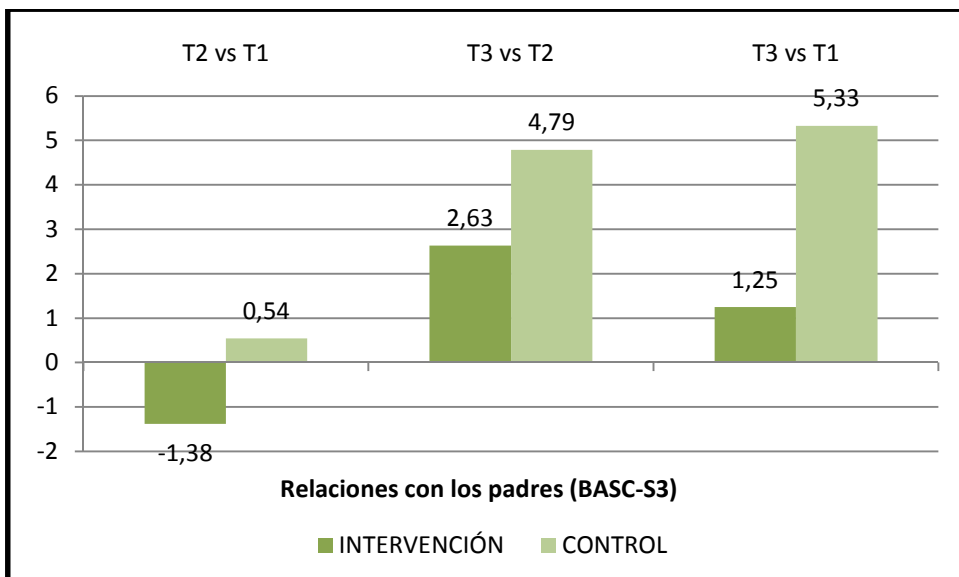
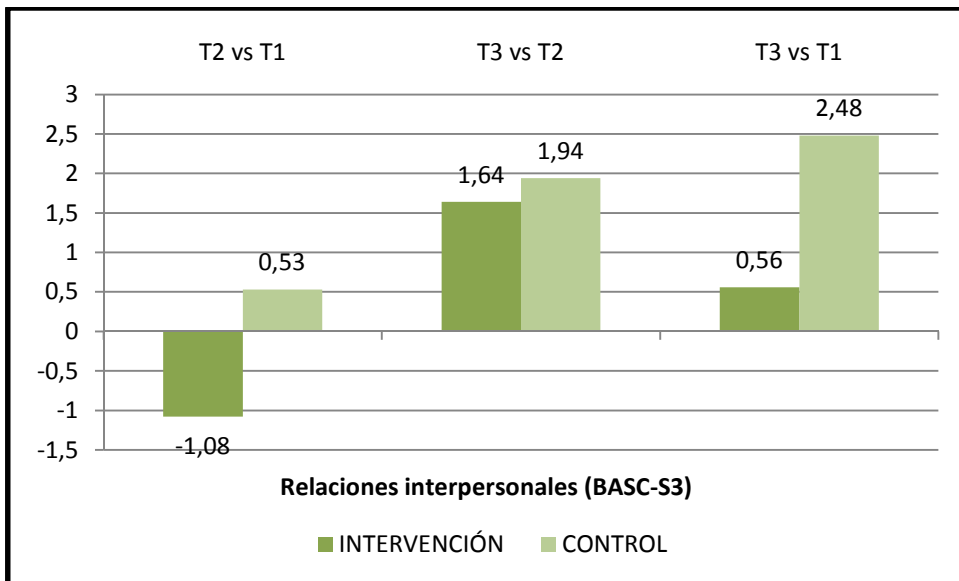
Continuación figura 5.21



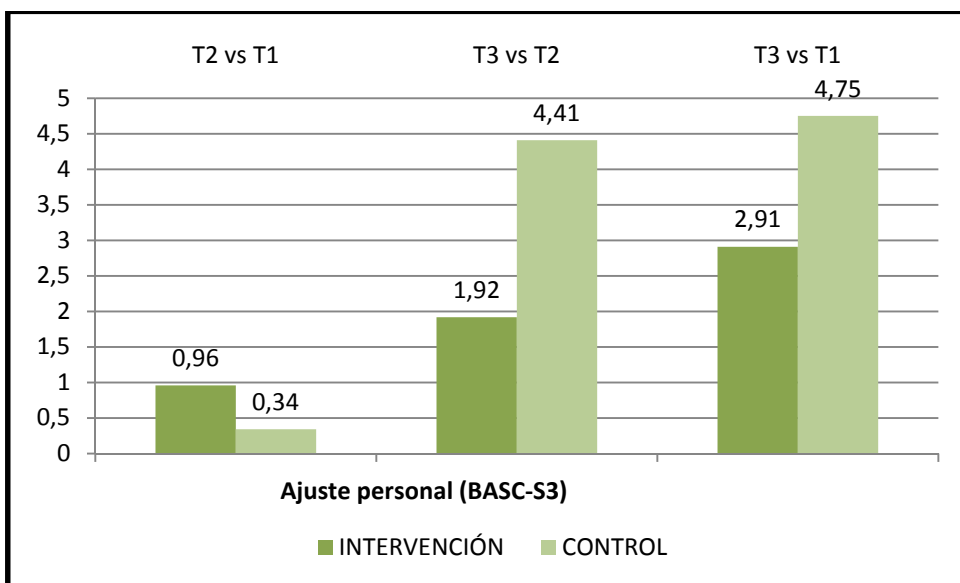
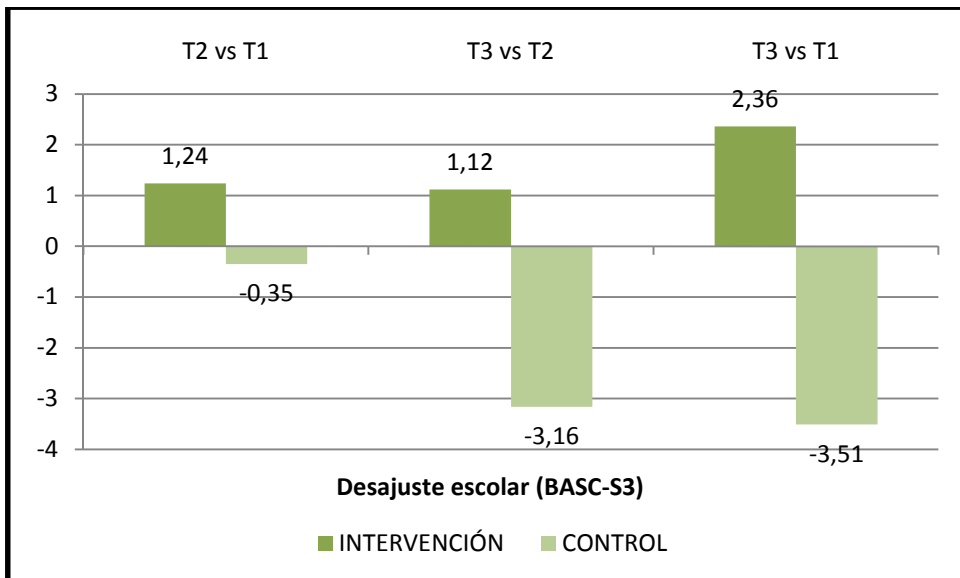
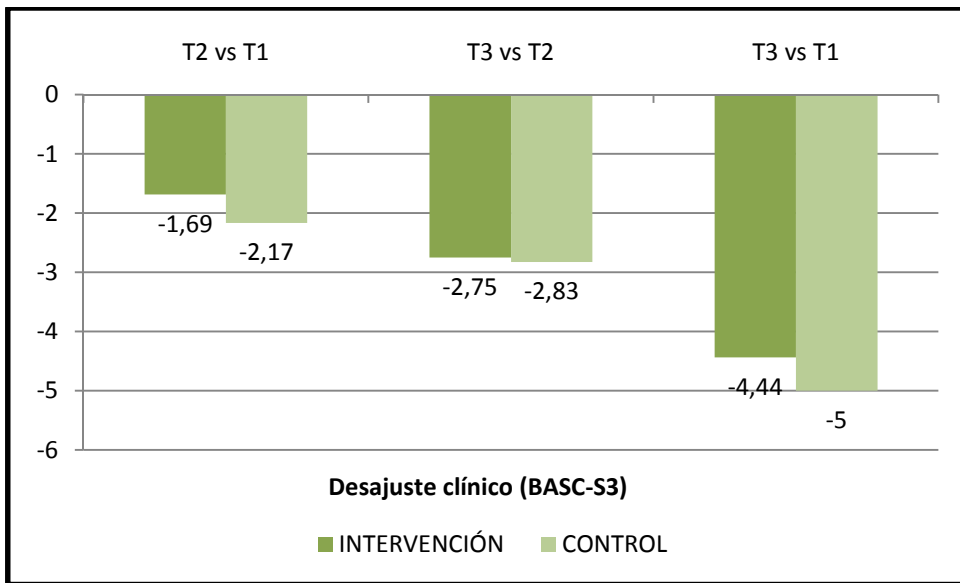
Continuación figura 5.21



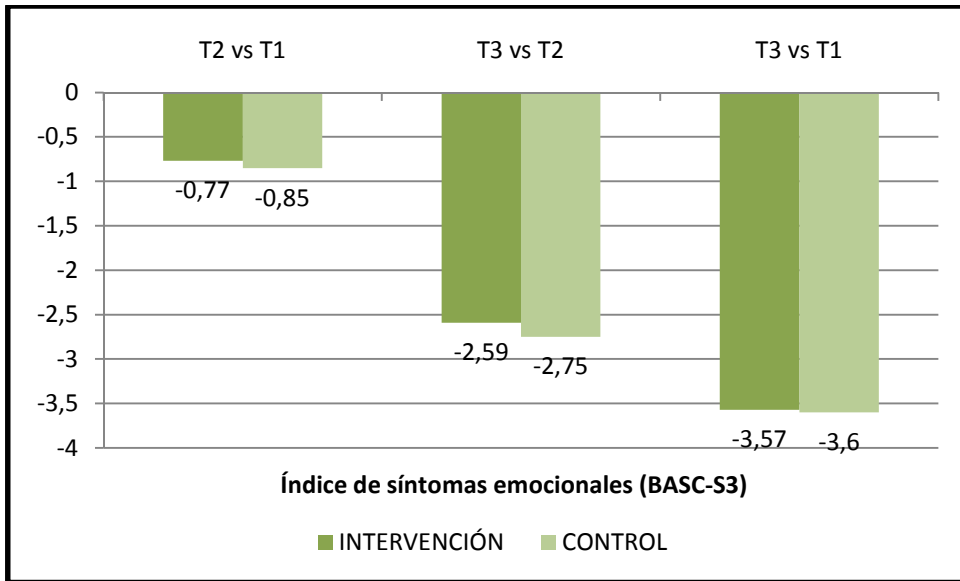
Continuación figura 5.21



Continuación figura 5.21

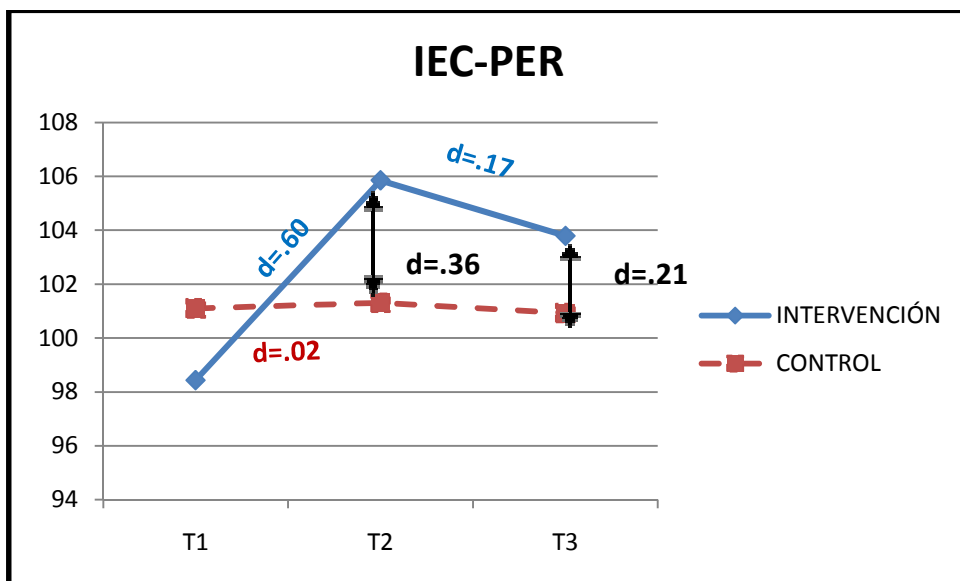
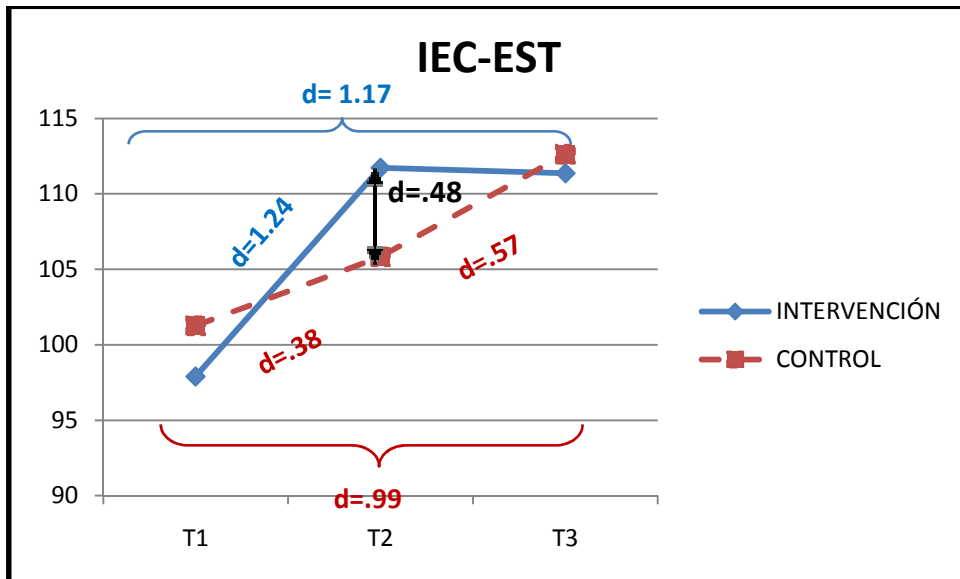


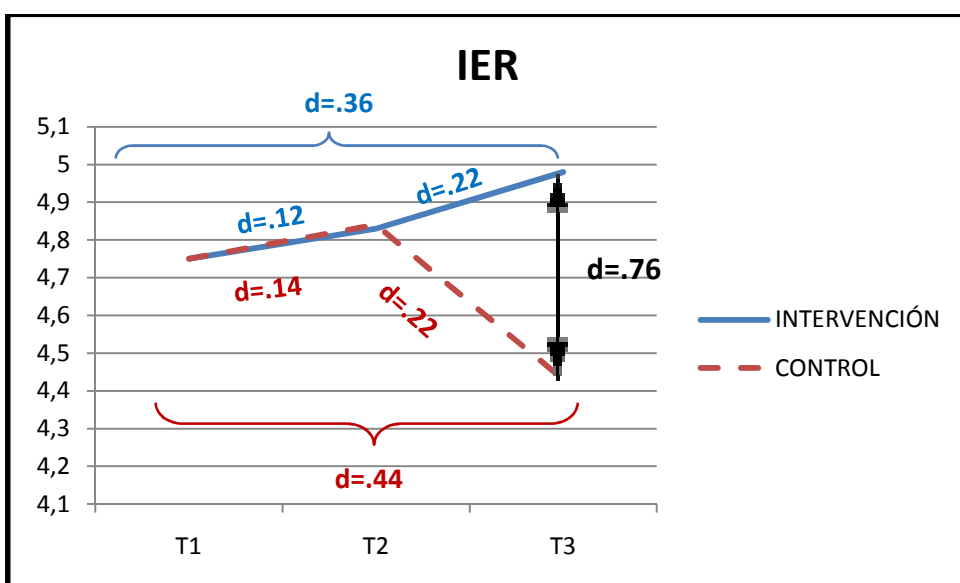
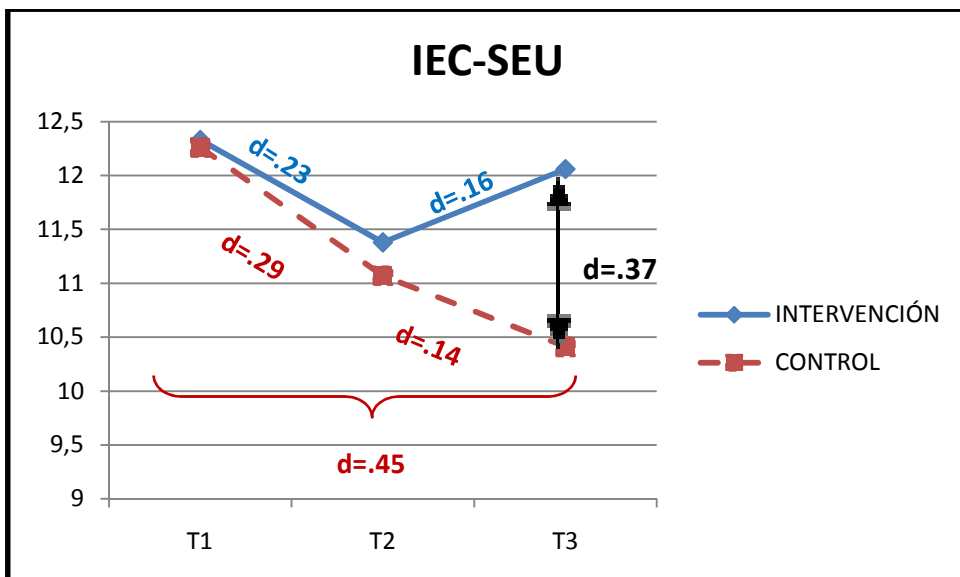
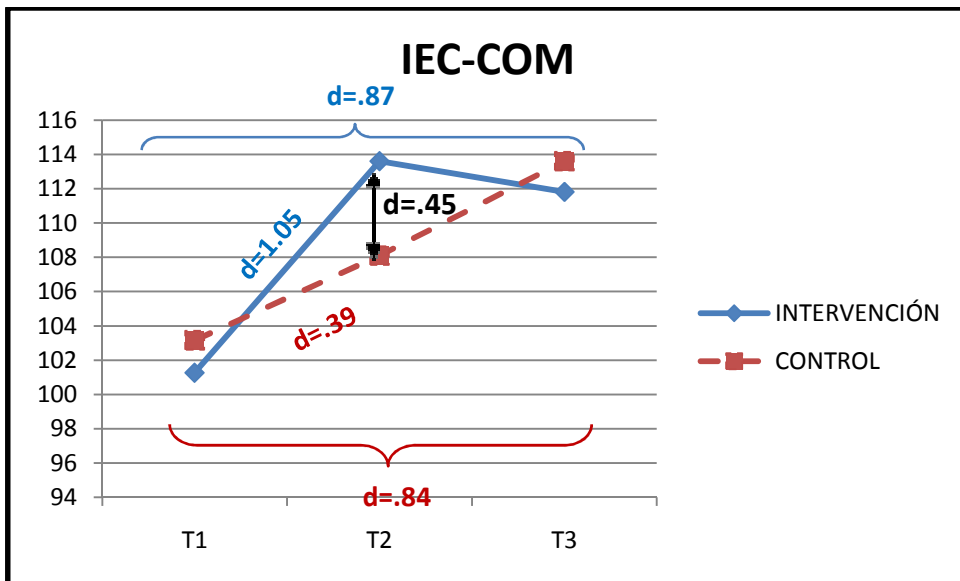
Continuación figura 5.21



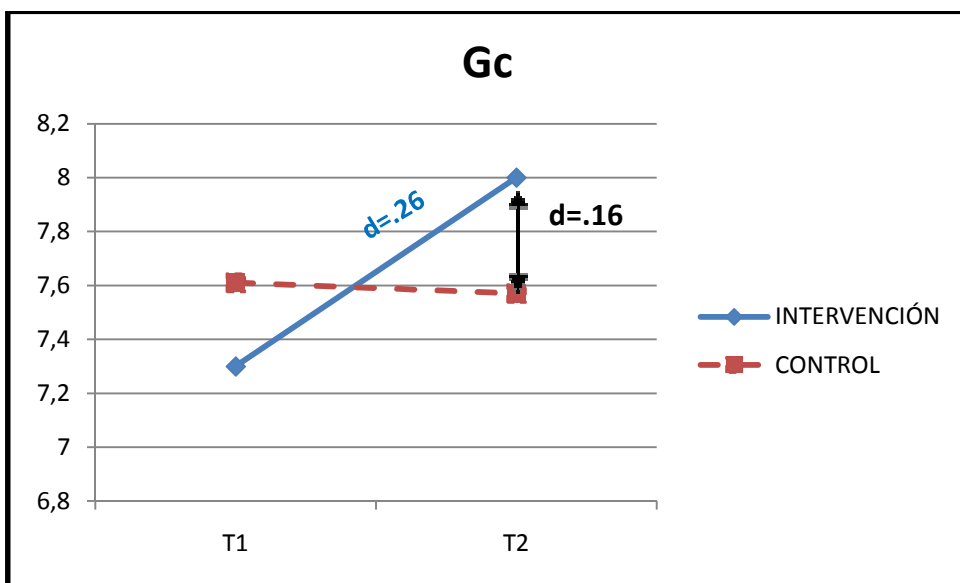
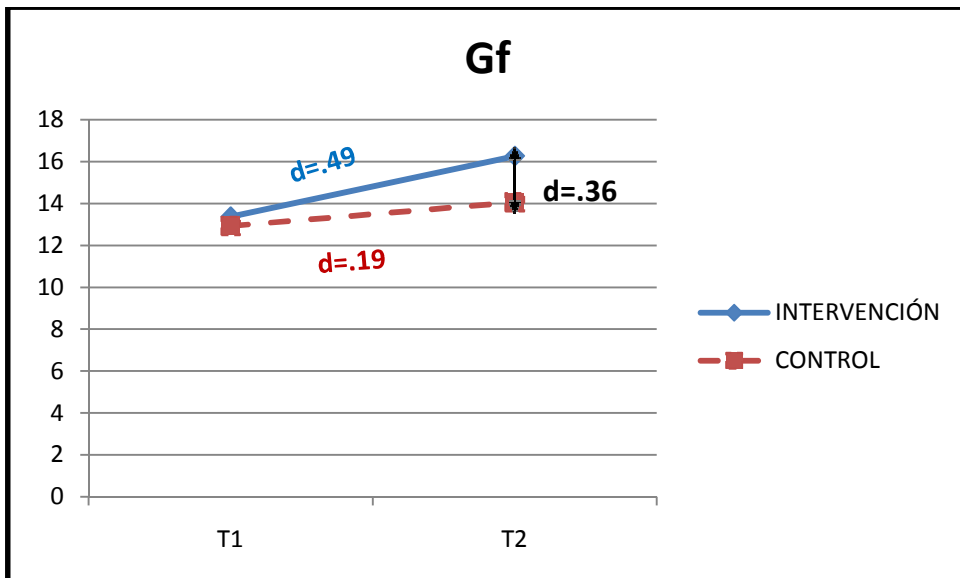
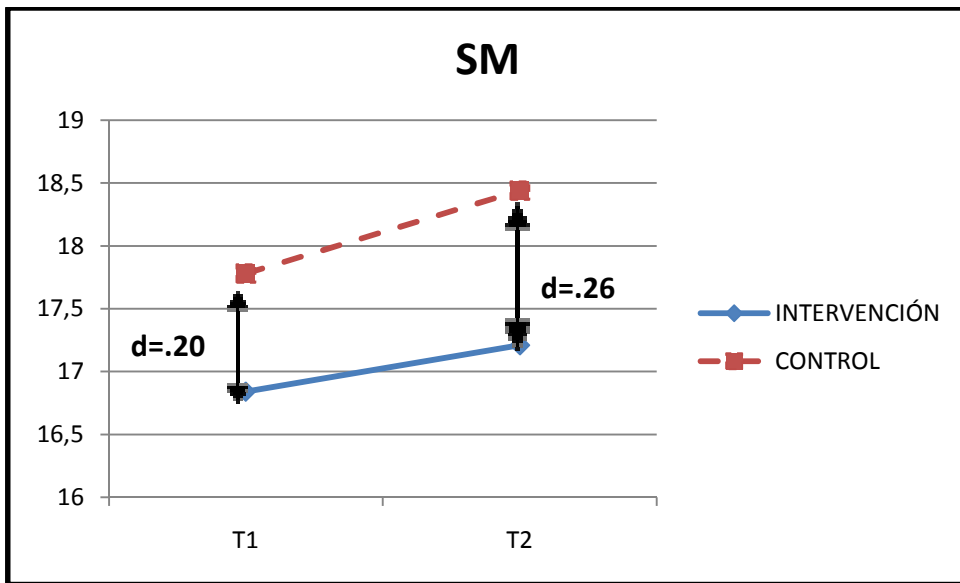
Continuación figura 5.21

Figura 5.22. Representación gráfica de la eficacia del programa en las variables objeto de estudio .Tamaño del efecto d de Cohen.

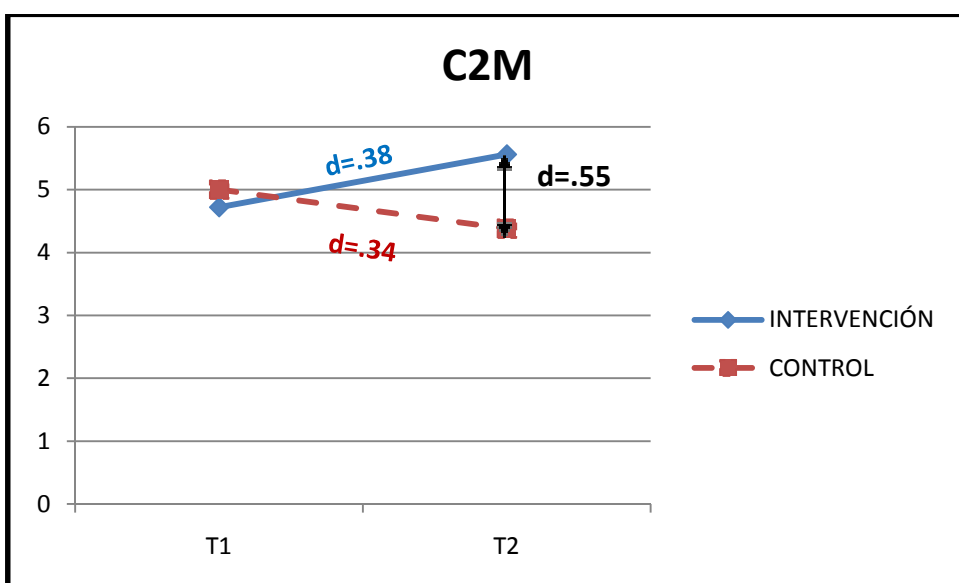
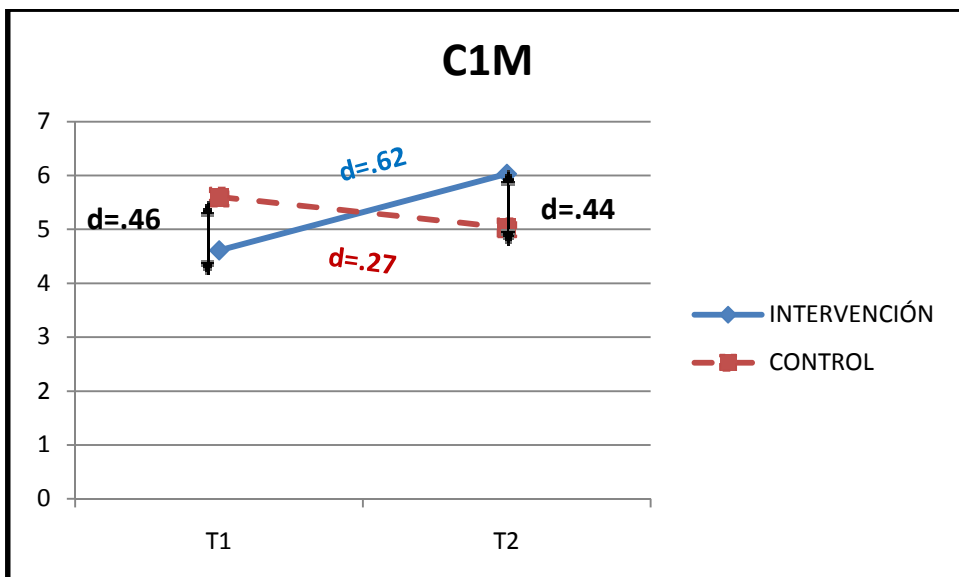
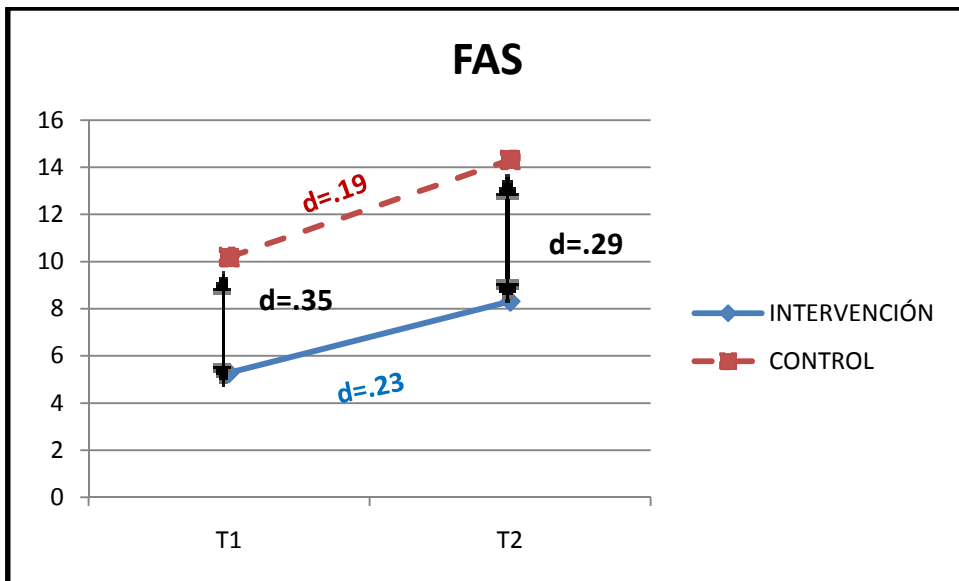




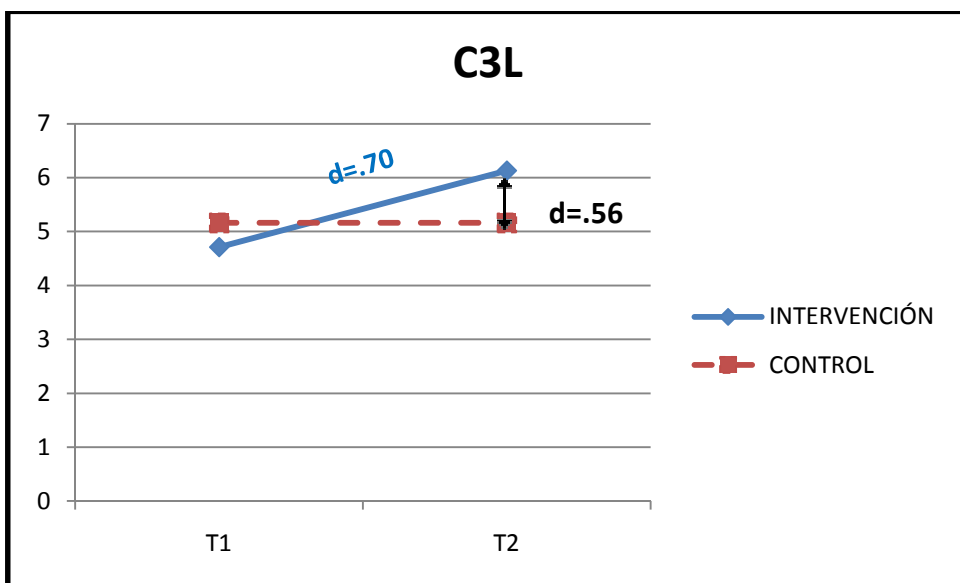
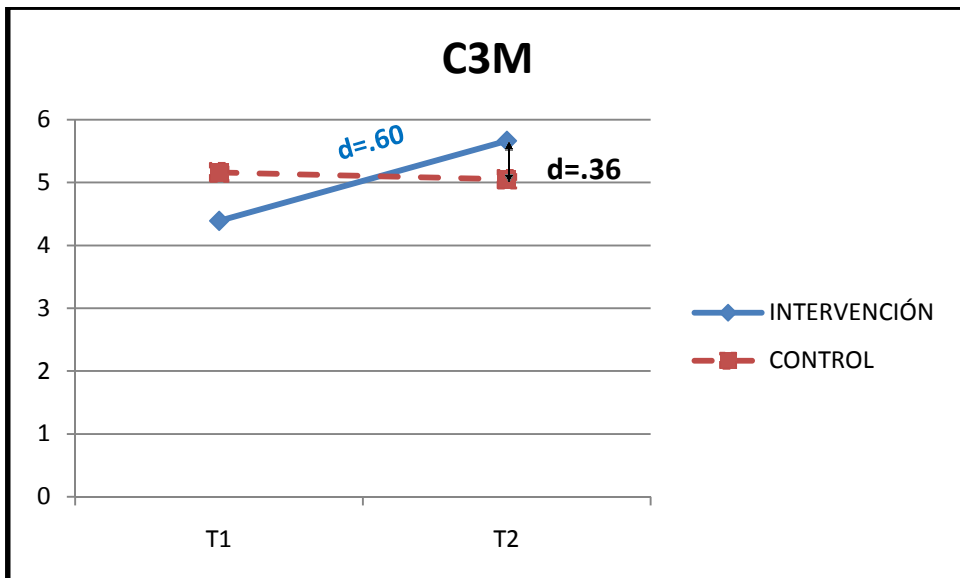
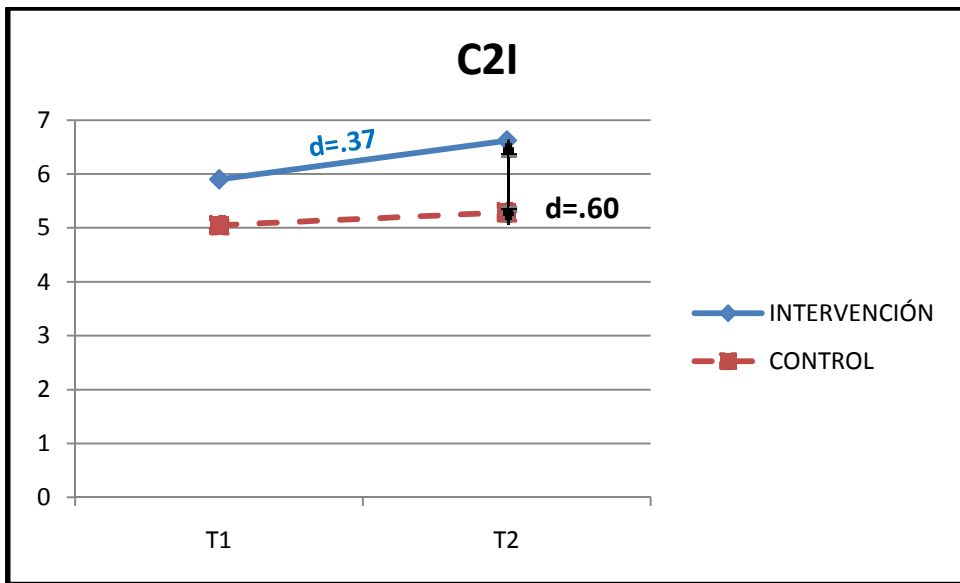
Continuación figura 5.22.



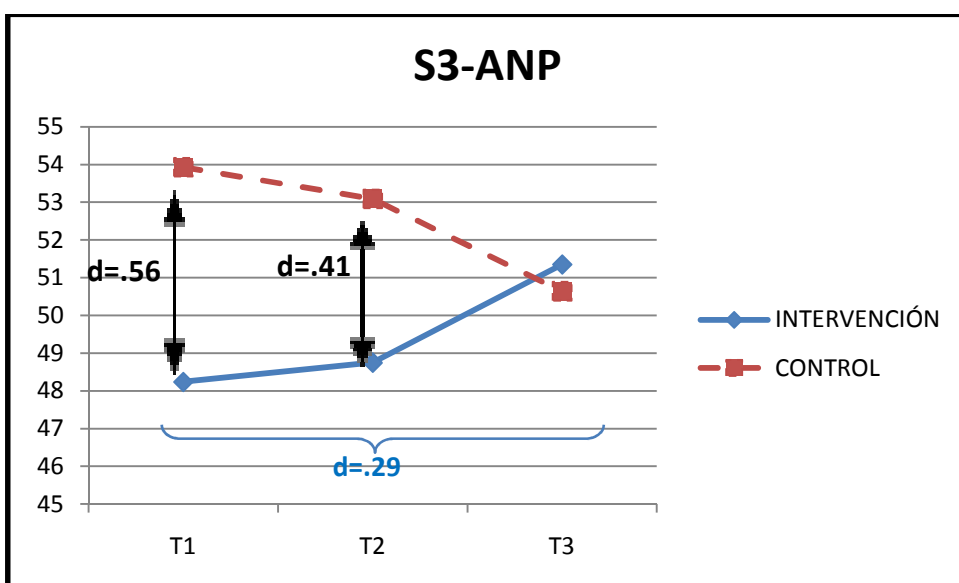
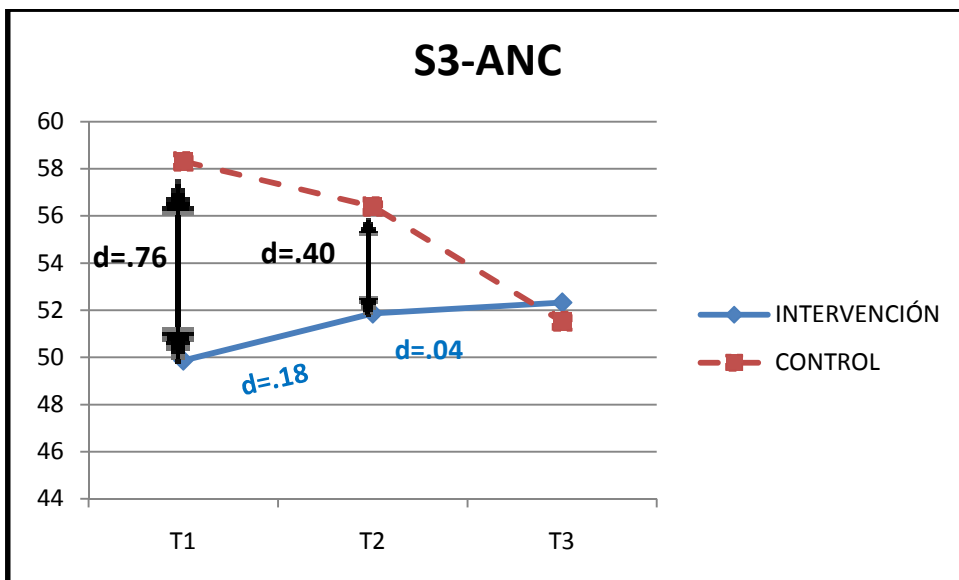
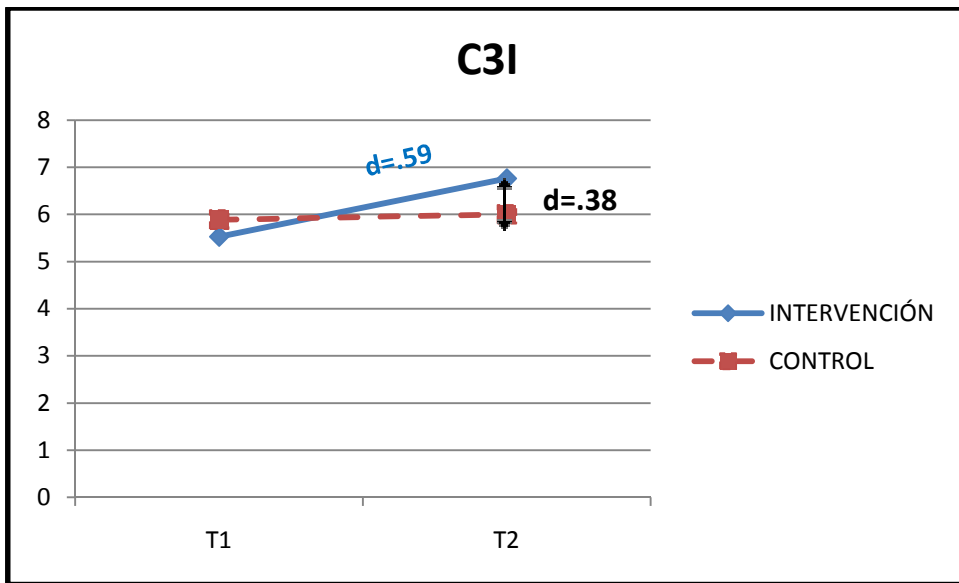
Continuación figura 5.22.



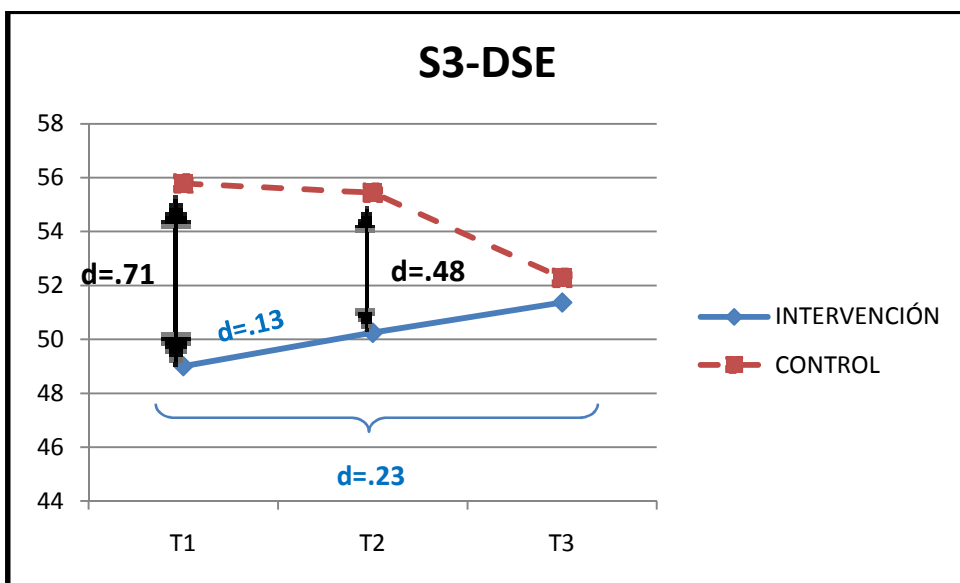
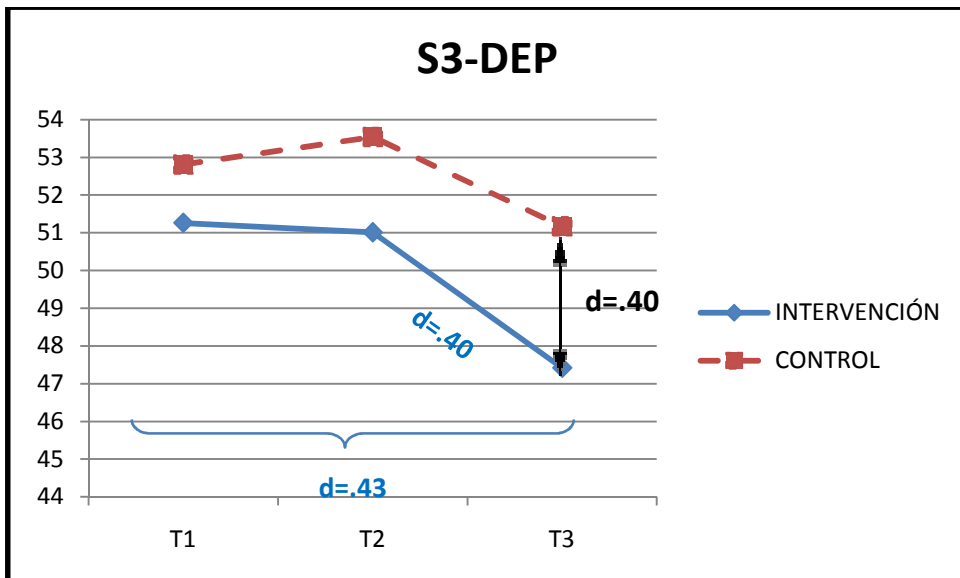
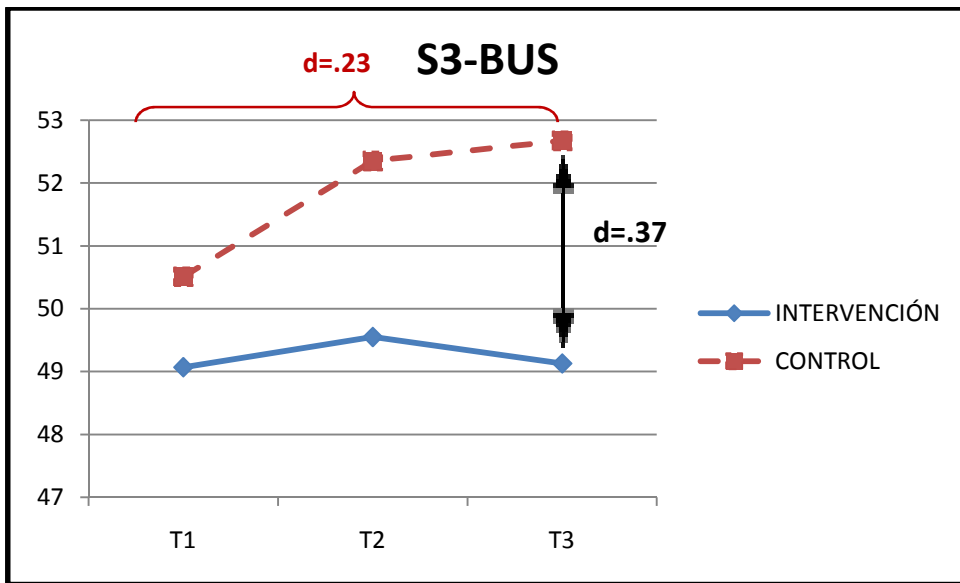
Continuación figura 5.22.



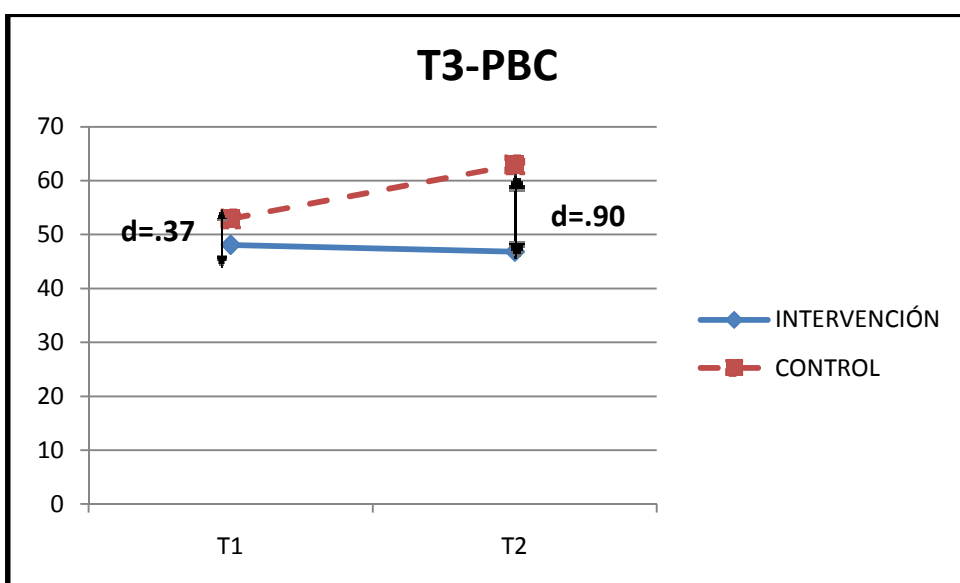
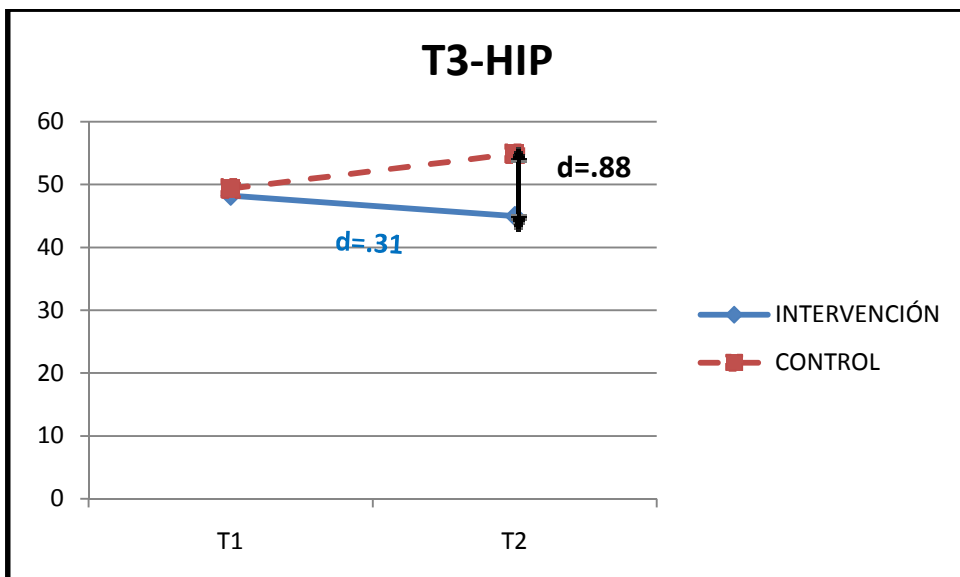
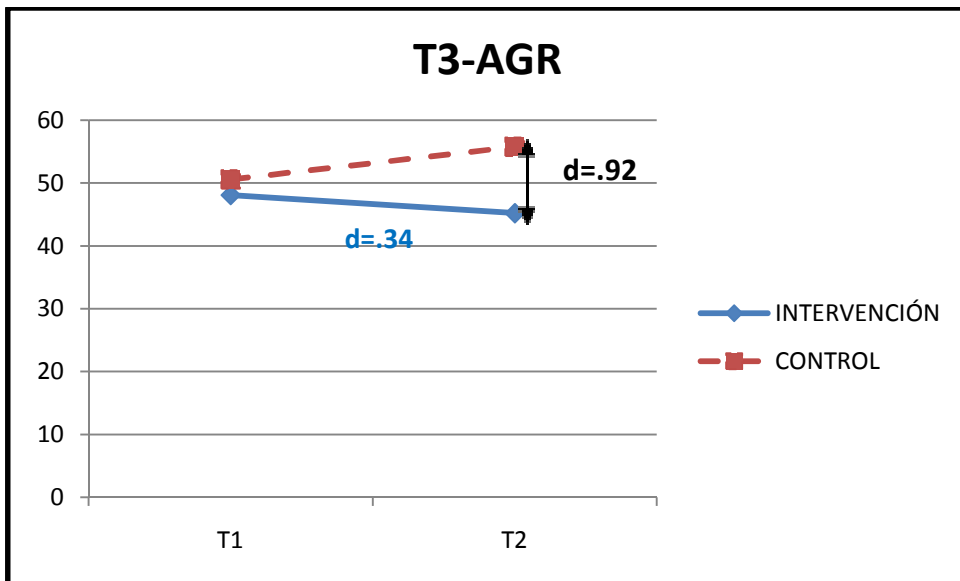
Continuación figura 5.22.



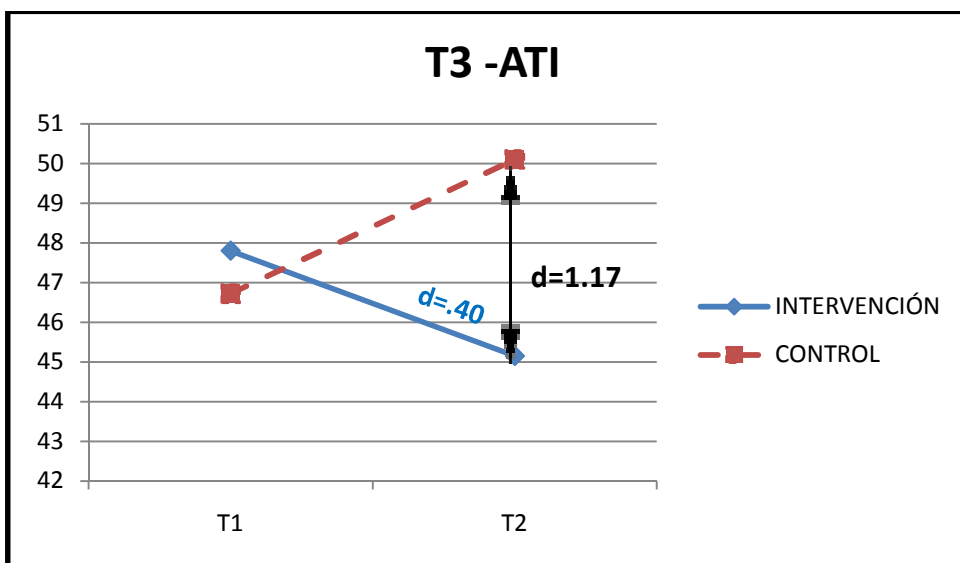
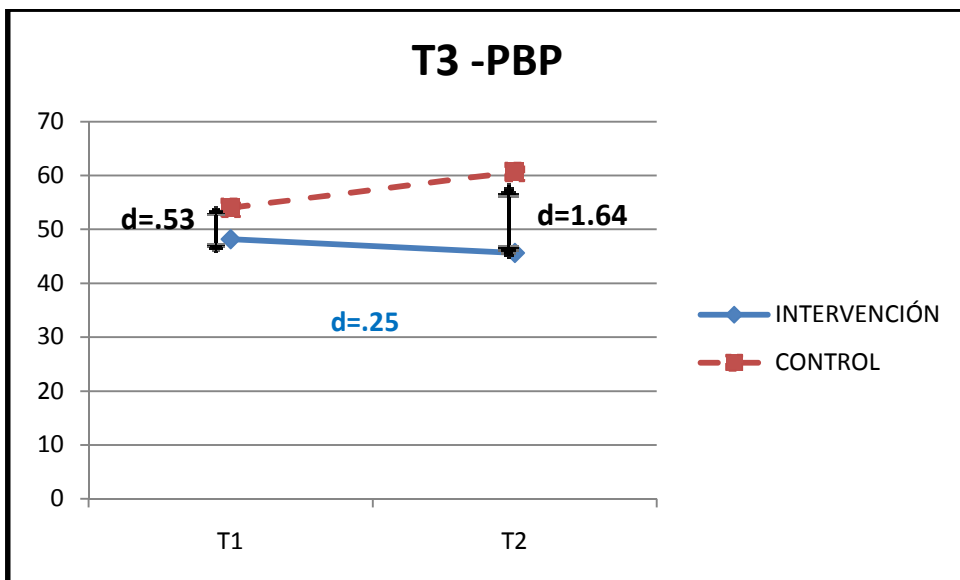
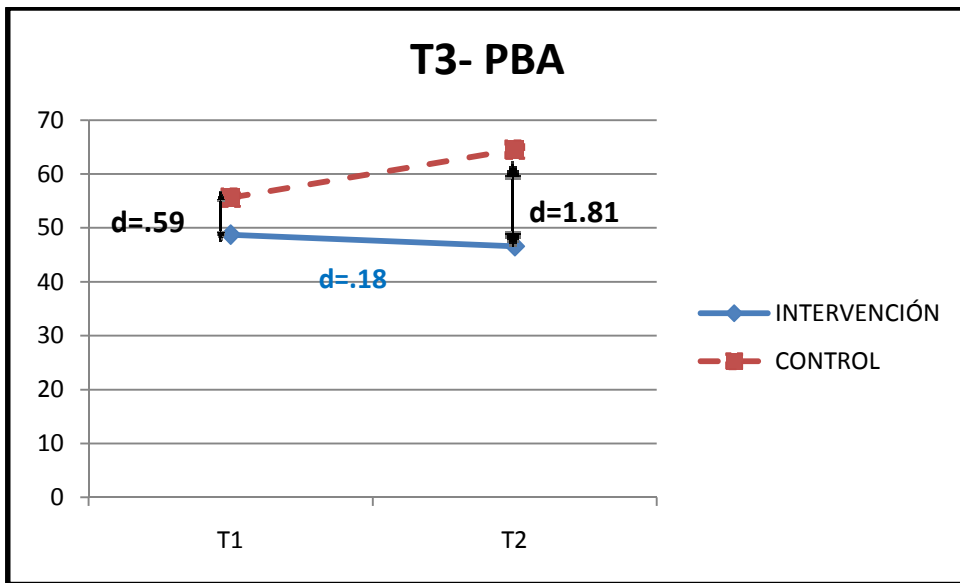
Continuación figura 5.22.



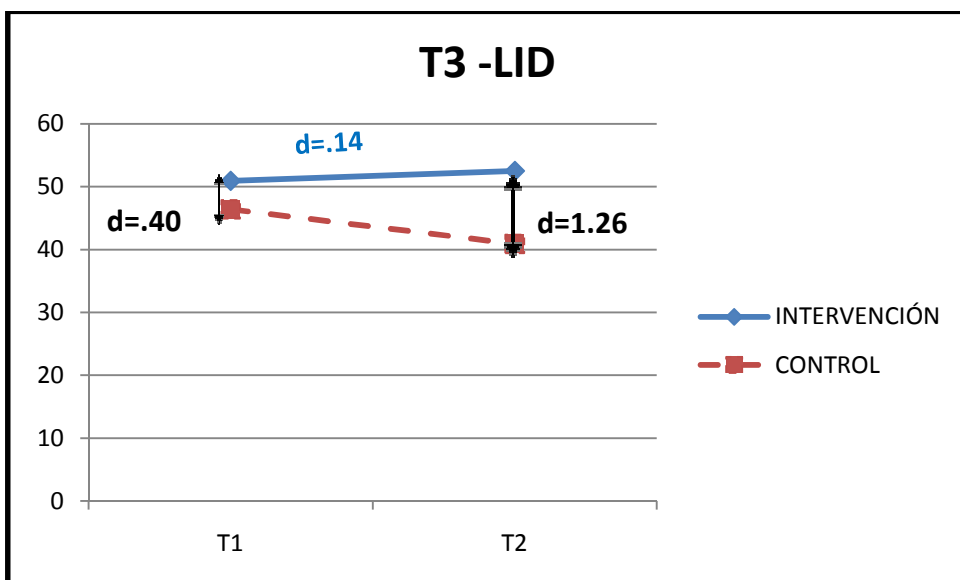
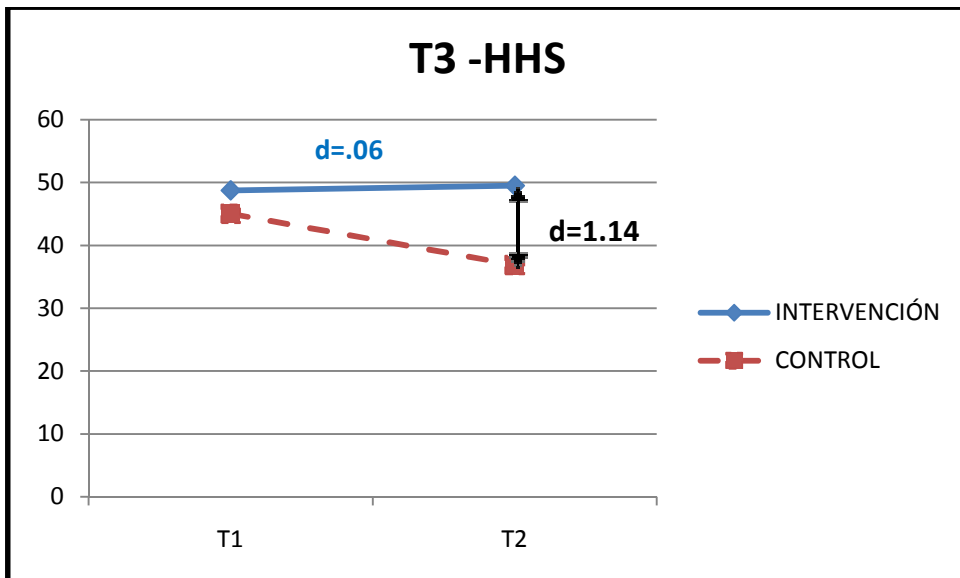
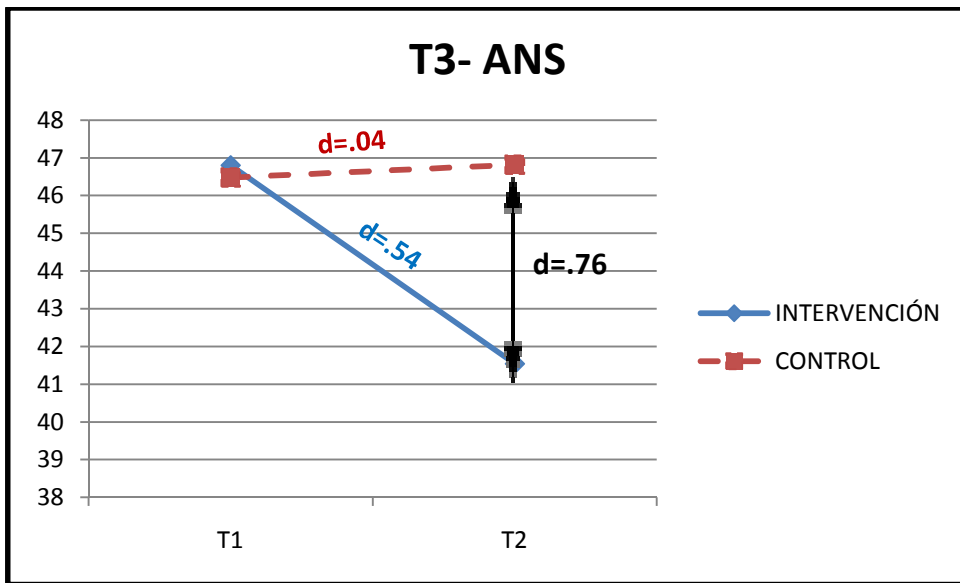
Continuación figura 5.22.



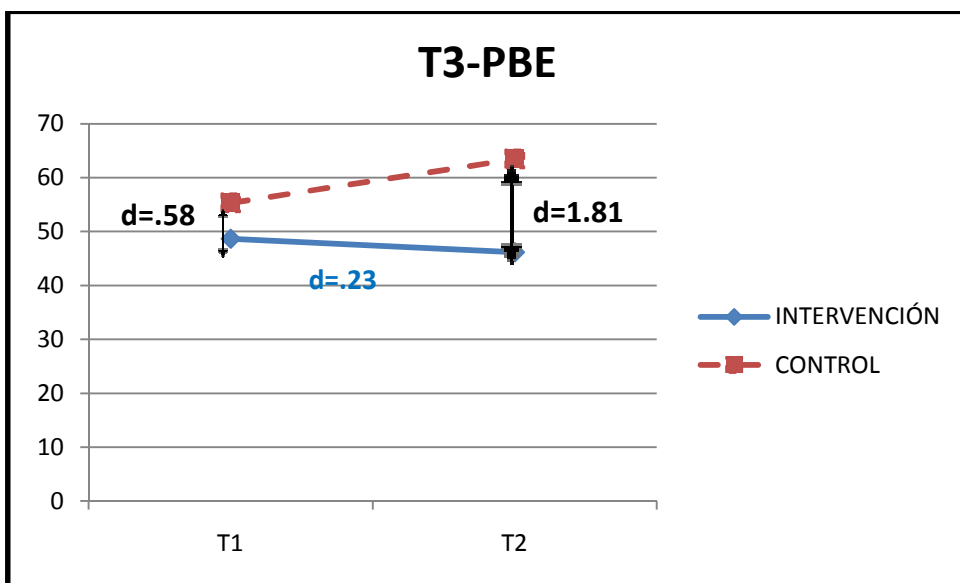
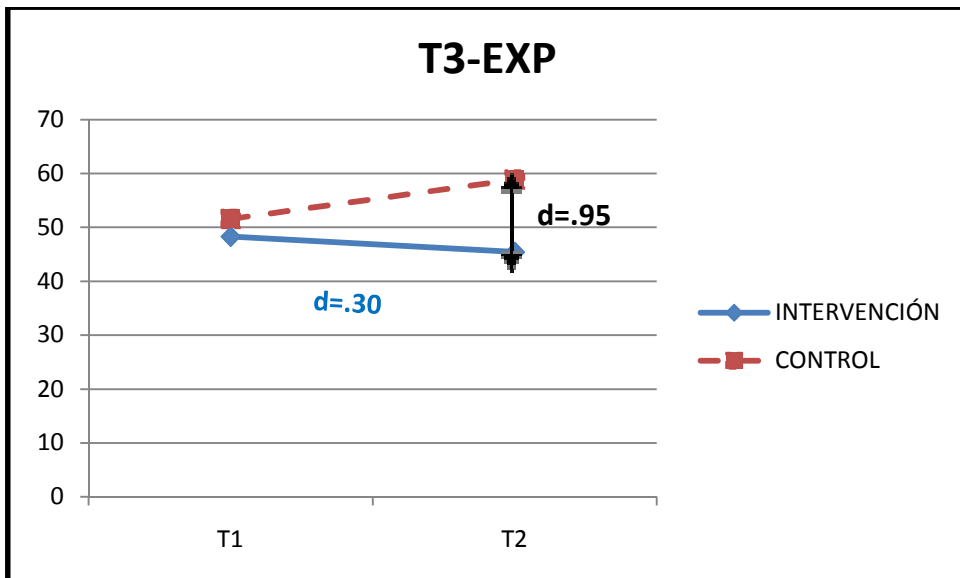
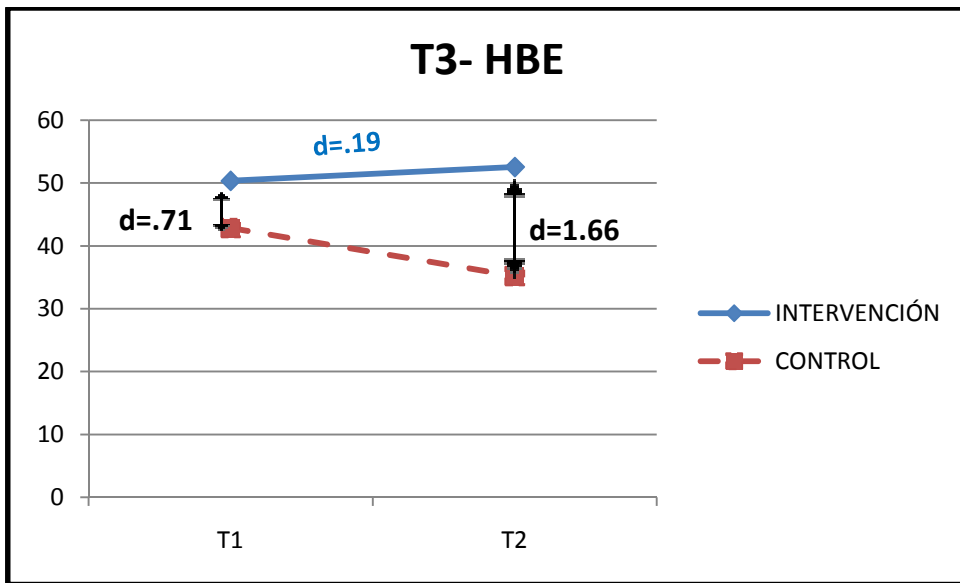
Continuación figura 5.22.



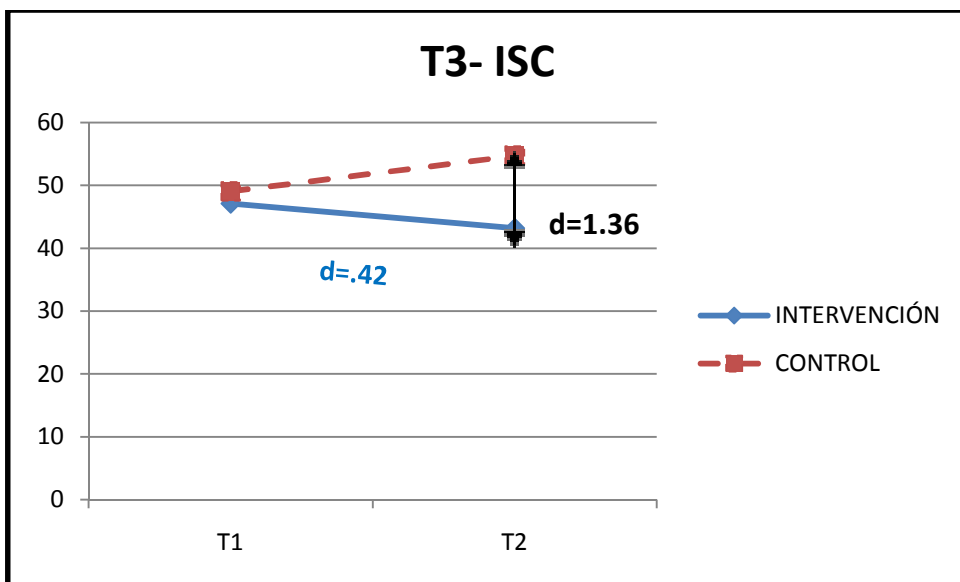
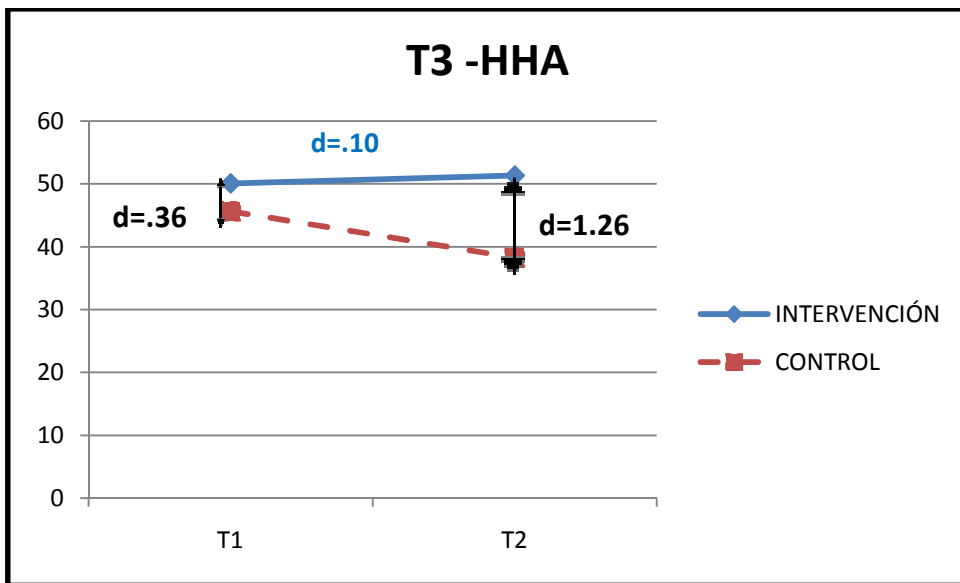
Continuación figura 5.22.



Continuación figura 5.22.



Continuación figura 5.22.



Nota: IER: Puntuación global de inteligencia emocional rasgo; IEC- EST: subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica; IEC-PER: inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional; IEC-SEU: Puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF; SM. Salud Mental. **SR: Autoinforme cumplimentado por los alumnos:** (ANC: Actitud negativa hacia el colegio; ANP: Actitud negativa hacia los profesores; BUS: Búsqueda de sensaciones; DEP: Depresión; DSE: Desajuste escolar. **TR: Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores:** (AGR: Agresividad; HIP: Hiperactividad; PBC: Problemas de conducta; PBA: Problemas de atención; PBP: Problemas de aprendizaje; ATI: Atipicidad; ANS: Ansiedad; HHS: Habilidades sociales; LID: Liderazgo; HBE: Habilidades para el estudio; EXP: Exteriorizar problemas; PBE: Problemas escolares; HHA: Habilidades adaptativas; ISC: Índice

de síntomas comportamentales. FAS: Faltas de asistencia; C1M: Calificación 1º ESO en matemáticas; C2M: Calificación 2º ESO en matemáticas; C2L: Calificación 2º ESO en lengua; C2I: Calificación 2º ESO en Inglés; C3M: Calificación 3º ESO en matemáticas; C3L: Calificación 3º ESO en lengua; C3I: Calificación 3º ESO en Inglés.; Gc: Subescala de razonamiento del PMA ; Gf Subescala de inteligencia del 16-PF.

Continuación figura 5.22.

5.3.4.2. Evaluación final en el grupo de intervención en función del sexo.

Sin duda, uno de los campos más fructíferos de la investigación en relación a la IE se centra en el estudio de las diferencias de género, en relación a este constructo. Asimismo son muchos los trabajos llevados a cabo con objeto de analizar las diferencias en función del sexo desde el estudio de la IE, los resultados observados han sido contradictorios (Brackett y Salovey, 2006). Si bien, parece que en muchos de ellos se aprecian diferencias de género en la IE, se acentúan cuando especialmente cuando se utilizan instrumentos de rendimiento máximo (e.g., MSCEIT), tal y como exponen Joseph y Newman, (2010) y, se observan menos diferencias cuando se utilizan instrumentos de rendimiento típico (e.g., TEIQue)

En este orden de ideas, numerosas investigaciones apuntan que es necesario ahondar en la línea de investigación que aborda el estudio del género y la IE para determinar cuáles son las causas de las diferencias observadas entre los hombres y las mujeres (Candelá, Barberá, Ramos y Sarrió, 2002; Conway, 2000; Dawda y Hart, 2000; Joseph y Newman, 2010; Petrides, Furnham, y Martin, 2004; Salovey, 2006).

Desde estos planteamientos, creemos necesario valorar si el cambio ejercido por el programa fue similar o no en ambos sexos. Por lo tanto, en el apartado siguiente recogemos los resultados de la evaluación del programa, teniendo en cuenta la variable moderadora, sexo en aquellas variables en las que el programa se ha demostrado que tiene eficacia exceptuando los análisis de evaluación de la línea base o evaluación basal en las que se incluyen todas las variables con la finalidad de realizar un análisis exploratorio del perfil de ambas submuestras.

En primer lugar, se realizó análisis de estadísticos descriptivos, tanto de tendencia central y de dispersión, así como un análisis de fiabilidad entendida como consistencia interna (alfa de Cronbach), para todas las variables estudiadas en los tres momentos de evaluación tiempo 1- tiempo 2-tiempo.3 (pretest-postest 1-postest 2)⁷⁸, excepto para aquellas en las que no tuvimos acceso al sistema de puntuación del instrumento.

En segundo lugar, para el estudio de diferencias de medias entre la submuestra de chicos y la submuestra de chicas se emplean las pruebas *t* de Student, (para muestras

⁷⁸ Pretest (previo a la intervención) Postest 1 (justamente después de la intervención: Postest 2 (a los seis meses de la conclusión de la intervención).

independientes, o en su caso, para muestras relacionadas), así como métodos de análisis multivariante tales como la ANOVA y la ANCOVA.

Además recogemos el tamaño del efecto de las diferencias entre grupos mediante el cálculo de la d de Cohen y de eta al cuadrado (η^2). Analizar el tamaño del efecto añade valiosa información a la proporcionada por los valores de la significación p , ya que está afectada por el tamaño de las muestras. El tamaño del efecto aporta información sobre la magnitud de las diferencias, informando sobre la estabilidad de los resultados entre distintas muestras⁷⁹.

5.3.4.2.1. Descriptivos.

Con la finalidad de facilitar la comprensión de los datos obtenidos y con el objetivo de no ser reiterativos en la exposición, análisis y discusión de los resultados, los estadísticos descriptivos se encuentran en las tablas de comparación de medias que se detallan en apartados posteriores.

5.3.4.2.2. Consistencia interna.

Igualmente, reportamos los índices de consistencia interna de los instrumentos que hemos utilizado en el proceso de evaluación del programa de educación emocional “Dulcinea” pertenecientes a toda la muestra, pero diferenciada por momentos de evaluación y sexo, se recoge en la tabla 5.43, además se clasifican teniendo en cuenta las recomendaciones de George y Mallery (2003)⁸⁰.

⁷⁹ La interpretación de los estadísticos de tamaño del efecto se recogen en el apartado 4.4.5.

⁸⁰ Recordamos, en este orden de ideas, las aportaciones de George y Mallery (2003, p. 231) que sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach: Coeficiente alfa $>.9$ es excelente; Coeficiente alfa $>.8$ es bueno; Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable; Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable; Coeficiente alfa $>.5$ es pobre; Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable.

Tabla 5.43. Consistencia interna de los instrumentos en función del momento de evaluación por sexo.

	PRETEST				POSTEST 1				POSTEST 2			
	CHICOS		CHICAS		CHICOS		CHICAS		CHICOS		CHICAS	
SR	.63	c	.63	c	.66	c	.56	c				
SC	.70	a	.79	a	.75	a	.81	b				
MH-5	.79	a	.85	b	.84	b	.86	b				
16 PF r	.64	c	.57	c	.61	c	.56	c				
PMA-r	.87	b	.86	b	.89	b	.89	b				
STEU-ASF	.61	c	.57	c	.97	e	.97	e	.75	a	.67	c
Teique-ASF	.75	a	.80	b	.83	b	.84	b	.87	b	.85	b
EEMA	.72	a	.68	c	.65	c	.70	a				
TEKE-AF									.75	a	.67	c

Nota: (1) Pretest se refiere a la evaluación de la línea base realizada antes de la aplicación del programa. (2) Clasificación de los índices de consistencia interna según el alpha de Cronbach siguiendo las recomendaciones de George y Mallery (2003): **e** (excelente); **b** (bueno); **a** (aceptable); **c** (cuestionable).

En este sentido, en el momento pretest teniendo en cuenta la variable sexo, todos los índices de consistencia interna se encuentran en un rango entre .57 y .87. Siendo el instrumento con un índice de consistencia interna más bajo el 16 PF-r y el instrumento con un índice de consistencia interna más alto es el PMA-r. En el momento postest 1 todos los índices de consistencia interna se encuentran en un rango entre .56 y .97. Siendo los instrumentos con un índice de consistencia interna más bajo el 16 PF-r y el BAS y el instrumento con un índice de consistencia interna más alto es el STEU-ASF. En el momento postest 2 todos los índices de consistencia interna se encuentran en un rango entre .67 y .87. Siendo los instrumentos con un índice de consistencia interna más bajo el STEU-ASF y el TEKE-AF y el instrumento con un índice de consistencia interna más alto es el Teique-ASF.

5.3.4.2.3. Evaluación basal de todas las variables del grupo de intervención en función del sexo.

En este sentido presentamos a continuación, los resultados obtenidos en la evaluación basal del grupo de intervención en función de la variable moderadora, sexo, en este estudio, estructurados en cuatro grandes apartados. El primero de ellos hace referencia a los instrumentos utilizados para evaluar las variables de personalidad, el segundo recoge los resultados de los instrumentos estandarizados para evaluar la adaptación socioescolar, el tercero recoge los registros escolares y pruebas sociométricas utilizados para evaluar la adaptación socioescolar, el cuarto versa sobre

los instrumentos utilizados para evaluar los aspectos motivacionales, y, por último, el quinto se centra en los instrumentos utilizados para evaluar la capacidad cognitiva

Línea base de las variables de personalidad del grupo de intervención en función del sexo.

En la tabla 5.44 puede apreciarse que, en líneas generales, no existen diferencias significativas entre la submuestra de chicas y el submuestra de chicos en las variables de personalidad, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, excepto en las variables inteligencia emocional rasgo, y salud mental y, por último, tendencialmente significativas ($p < .06$) en el sistema de sensibilidad a la recompensa (SRP), en todas ellas, la submuestra de chicos obtiene una puntuación significativamente superior a la submuestra de chicas.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto observándose un tamaño del efecto moderado para la variable inteligencia emocional rasgo ($d = .36$); un tamaño del efecto moderado para la variable de salud mental ($d = .40$) y, por último, un tamaño del efecto moderado para la variable de Sensibilidad a la recompensa ($d = .34$).

Estos resultados, en cuanto a las diferencias de género en inteligencia emocional rasgo mediante la utilización de instrumentos de rendimiento típico (autoinformes), parecen no estar en la línea de algunos de los estudios más importantes en este campo (e.g., Brackett y Mayer, 2003; Brown y Shutte, 2006; Dawda y Hart, 2000; Palomera, 2005). Una posible explicación a estos resultados pueda ser las características socio-culturales de la muestra que hemos utilizado. Asimismo, estos resultados tampoco están en consonancia con los obtenidos en otras investigaciones, en las que existen diferencias significativas en cuanto a la Inteligencia emocional capacidad obtenida mediante pruebas de rendimiento máximo a favor de las mujeres (e.g., Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008).

Además en relación a salud mental, estos resultados parecen estar en la dirección de otras investigaciones en las que los chicos obtienen puntuaciones más elevadas en salud mental (e.g., Fernández-Berrocal y Extremera, 2003). Igualmente ocurre con las diferencias encontradas, a favor de los chicos, en la subescala de Sensibilidad a la

recompensa, resultados que coinciden con los encontrados en algunos estudios empíricos sobre este tema (e.g., Torrubia, Ávila, Molto y Caseras., 2001; Caseras, Ávila y Torrubia., 2003).

Tabla 5.44. Línea base de las variables de personalidad del grupo de intervención en función del sexo.

LÍNEA BASE					
TIEMPO 1					
VARIABLES	CHICAS	CHICOS			
	Media (DT)	Media (DT)	t	F	d
IER	4.64 (.68)	4.87 (.61)	2.66**	$F_{(1,208)} = 7.01^{**}$	.36
IEC	97.17 (11.00)	97.06 (9.33)	.04	$F_{(1,39)} = .01$	
IEC-EXP	97.09 (12.39)	96.50 (11.09)	.16	$F_{(1,39)} = .02$	
IEC-EST	97.57 (10.59)	98.33 (9.55)	.24	$F_{(1,39)} = .06$	
IEC-PER	98.43 (13.24)	98.44 (12.75)	.01	$F_{(1,39)} = .00$	
IEC- FAC	95.48 (11.74)	94.83 (7.38)	.21	$F_{(1,39)} = .04$	
IEC-COM	99.22 (12.64)	103.89 (11.85)	1.22	$F_{(1,39)} = 1.46$	
IEC-REG	98.17 (13.45)	93.56 (7.41)	1.40	$F_{(1,39)} = 1.71$	
IEC-SEU	12.24 (3.55)	12.42 (3.85)	.34	$F_{(1,197)} = .12$	
SM	15.96 (4.41)	17.78 (4.56)	2.49**	$F_{(1,209)} = 8.68^{**}$	.40
SRP	5.84 (2.59)	6.70 (2.47)	1.88	$F_{(1,120)} = 3.49 \dagger$	.34
SCT	6.04 (3.56)	5.74 (3.38)	.48	$F_{(1,120)} = .23$	

Nota: (1) † $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) IER: Puntuación global de inteligencia emocional rasgo; IEC: Puntuación global de inteligencia emocional capacidad; IEC-EXP: subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial; IEC- EST: subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica; IEC-PER: inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional; IEC-FAC: inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación emocional; IEC-COM: inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional; IEC-REG: inteligencia emocional capacidad, rama de regulación emocional; IEC-SEU: Puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF; SM. Salud Mental; SRP: Subescala sensibilidad a la recompensa; SCT: Subescala de sensibilidad al castigo.

Línea base de las variables de adaptación socioescolar (mediante pruebas estandarizadas) del grupo de intervención en función del sexo.

En relación al SR (BASC-S3): Autoinforme cumplimentado por los alumnos:

En la tabla 5.45 puede apreciarse que en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, no existen diferencias significativas entre la submuestra de chicos y la submuestra de chicas, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, exceptuando las variables atipicidad (ATI), somatizaciones (SOM,) y desajuste escolar (DSE). Tanto en ATI como en SOM las chicas obtienen una puntuación significativamente superior a los chicos, mientras que en DSE los chicos obtienen una puntuación significativamente superior.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto observándose un tamaño del efecto moderado para la variable atipicidad ($d=.35$), un tamaño del efecto moderado para la variable somatizaciones ($d=.32$), y un tamaño del efecto moderado desajuste escolar ($d=.29$).

En relación al TR (BASC-T3): Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores:

Como puede observarse en la tabla 5.45 en ninguna de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el heteroinforme BASC-T3, existen diferencias significativas entre la submuestra chicos y la submuestra chicas, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA.

Tabla 5.45. Línea base de las variables de adaptación socioescolar obtenidas mediante pruebas estandarizadas del grupo de intervención en función del sexo.

LÍNEA BASE					
TIEMPO 1					
	CHICAS	CHICOS			
VARIABLES	Media (DT)	Media (DT)	t	F	d
SR- ANC	49.07 (10.56)	50.70 (10.69)	1.04	$F_{(1,180)} = 1.08$	
SR- ANP	47.13 (9.48)	49.37 (10.34)	1.52	$F_{(1,180)} = 2.13$	
SR-BUS	48.61 (9.97)	49.54 (8.57)	.68	$F_{(1,180)} = .46$	
SR-ATI	49.70 (10.82)	46.40 (7.77)	2.36*	$F_{(1,180)} = 5.55^*$	.35

SR-LDC	49.64 (10.19)	49.30 (9.63)	.23	$F_{(1,180)} = .05$	
SR-SMT	52.27 (11.81)	48.78 (9.77)	2.18*	$F_{(1,180)} = 4.72^*$	.32
SR-ESS	48.12 (10.07)	47.76 (10.44)	.24	$F_{(1,180)} = .06$	
SR- ANS	46.53 (10.45)	45.46 (10.35)	.76	$F_{(1,180)} = .58$	
SR-DEP	50.52 (9.13)	52.02 (12.27)	.93	$F_{(1,180)} = .88$	
SR-SEI	50.26 (10.90)	49.32 (10.00)	.61	$F_{(1,180)} = .37$	
SR-RLI	50.84 (10.44)	49.89 (9.09)	.65	$F_{(1,180)} = .43$	
SR- RLP	47.71 (12.43)	48.12 (10.85)	.24	$F_{(1,180)} = .06$	
SR-AUT	51.73 (7.38)	51.49 (8.08)	.21	$F_{(1,180)} = .04$	
SR-CON	48.87 (9.95)	50.62 (7.98)	1.31	$F_{(1,180)} = 1.71$	
SR-DSC	49.38 (11.21)	47.58 (10.31)	1.13	$F_{(1,180)} = 1.27$	
SR-DSE	47.67 (9.39)	50.37 (9.40)	1.93 +	$F_{(1,180)} = 3.74^*$	.29
SR-AJP	49.37 (10.20)	50.47 (8.19)	.80	$F_{(1,180)} = .64$	
SR-ISE	48.65 (9.41)	48.79 (11.46)	.09	$F_{(1,180)} = .01$	
TR- AGR	47.87 (8.82)	48.29 (10.84)	.27	$F_{(1,167)} = .08$	
TR-HIP	48.05 (11.62)	48.43 (11.88)	.21	$F_{(1,167)} = .04$	
TR-PBC	48.23 (9.82)	47.94 (9.14)	.20	$F_{(1,167)} = .04$	
TR-PBA	47.69 (10.84)	49.85 (12.22)	1.21	$F_{(1,167)} = 1.49$	
TR-PBP	47.26 (9.76)	49.12 (10.96)	1.16	$F_{(1,167)} = 1.36$	
TR-ATI	48.89 (7.22)	48.78 (8.23)	1.59	$F_{(1,167)} = 2.54$	
TR-DEP	45.77 (8.54)	44.72 (6.17)	.92	$F_{(1,167)} = .83$	
TR-ANS	47.25 (9.04)	46.33 (11.88)	.57	$F_{(1,167)} = .33$	
TR- RET	46.76 (9.29)	49.33 (9.65)	1.76	$F_{(1,167)} = 3.11$	
TR-SOM	45.85 (7.52)	46.66 (6.61)	.74	$F_{(1,167)} = .55$	
TR-HHS	49.75 (13.03)	47.68 (12.31)	1.06	$F_{(1,167)} = 1.12$	
TR-LID	51.77 (10.80)	50.02 (10.07)	1.09	$F_{(1,167)} = 1.18$	

TR-HBE	50.68 (10.77)	49.99 (11.64)	.40	$F_{(1,167)} = .16$	
TR- EXP	48.33 (10.32)	48.22 (11.11)	.70	$F_{(1,167)} = .01$	
TR-INP	45.69 (7.40)	45.60 (9.33)	.07	$F_{(1,167)} = .01$	
TR-PBE	47.56 (10.54)	49.78 (11.05)	1.29	$F_{(1,167)} = 1.67$	
TR-HHA	50.93 (12.12)	49.18 (11.05)	.98	$F_{(1,167)} = .96$	
TR-ISC	46.63 (9.55)	47.63 (11.32)	.62	$F_{(1,167)} = .39$	

Notas: (1) $+ p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) **SR: Autoinforme cumplimentado por los alumnos:** (ANC: Actitud negativa hacia el colegio; ANP: Actitud negativa hacia los profesores; BUS: Búsqueda de sensaciones; ATI: Atipicidad; LDC: Locus de control; SMT: Somatizaciones; ESS: Estrés social; ANS: Ansiedad; DEP: Depresión; SEI: Sentido de incapacidad; RLI: Relaciones interpersonales; RLP: Relaciones con los padres; AUT: Autoestima; CON: Confianza; DSC: Desajuste clínico; DSE: Desajuste escolar; AJP: Ajuste personal; ISE: Índice de síntomas emocionales. **TR: Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores:** (AGR: Agresividad; HIP: Hiperactividad; PBC: Problemas de conducta; PBA: Problemas de atención; PBP: Problemas de aprendizaje; ATI: Atipicidad; DEP: Depresión; ANS: Ansiedad; RET: Retraimiento; SOM: Somatizaciones; HHS: Habilidades sociales; LID: Liderazgo; HBE: Habilidades para el estudio; EXP: Exteriorizar problemas; INP: Interiorizar problemas; PBE: Problemas escolares; HHA: Habilidades adaptativas; ISC: Índice de síntomas comportamentales.

Línea base de las variables de adaptación socioescolar (mediante registros escolares y técnicas sociométricas) del grupo de intervención en función del sexo.

En la tabla 5.46 puede apreciarse que no existen diferencias significativas entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar determinada mediante registros escolares utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, excepto en las variables: en la nominación elección del compañero acosador (GWA) y en la calificación en la materia de lengua castellana (C2L) en la primera evaluación del curso 2º ESO, en las que la submuestra de chicas presenta unas puntuaciones significativamente superiores a la submuestra de chicos, y además en la variable elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar (SC2) en las que la submuestra de chicos presenta unas puntuaciones significativamente superiores a la submuestra de chicas.

Para poder valorar la magnitud de estas diferencias se calculó el tamaño del efecto para cada una de ellas, observándose, en general, un tamaño del efecto moderado la variable

elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar ($d=.46$), en la nominación elección del compañero acosador ($d=.42$), y en la calificación en la materia de lengua castellana en la primera evaluación del curso 2º ESO ($d=.64$).

Estos resultados indican que existe una diferencia significativa, a favor de la submuestra de los chicos, en cuanto a las nominaciones negativas, tanto para ser elegidos como los compañeros con “*los que no desarrollarían trabajos*”, como para ser nominados como los compañeros que son percibidos como “*acosadores*”.

En este sentido, creemos necesario recordar, tal y como, señalan Escobar, Trianes, Fernández-Baena y Mranda (2010) “al final de la niñez y de la adolescencia, el mundo de las relaciones interpersonales con los iguales cobra especial relevancia, y el rechazo de los iguales tiene un gran impacto a nivel emocional (Rudolph y Hammen, 1999)”. Asimismo, Escobar, Trianes, Fernández-Baena y Mranda (2010) observaron que la aceptación de los iguales puede influir sobre los problemas socioemocionales, y se concluyeron que, a menor puntuación en aceptación sociométrica, niños y niñas presentan mayor sintomatología de naturaleza interiorizada y exteriorizada. Por lo tanto, las intervenciones pedagógicas, principalmente preventivas pueden ayudar a prevenir los desajustes psicosociales de los adolescentes.

Estos resultados, parecen estar cercanos a los expuestos por Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009, p.454) en los que evidencian que, atendiendo al género, se observan puntuaciones más elevadas en conductas antisociales en chicos adolescentes y, además aportan una explicación a las conductas antisociales de los chicos, concluyendo que el contexto escolar es más relevante para desarrollar estas conductas, en el género masculino que en el género femenino (Estévez, Murgu, Moreno y Musitu, 2007).

Tabla 5.46. Línea base de las variables de adaptación socioescolar obtenida mediante registros escolares y técnicas sociométricas del grupo de intervención en función del sexo.

VARIABLES	LÍNEA BASE				
	TIEMPO 1				
	CHICAS	CHICOS			
	Media (DT)	Media (DT)	t	F	d
FAS	5.13 (7.59)	5.45 (9.67)	.27	$F_{(1,213)} = .07$	
FAM	.06 (.28)	.20 (.75)	1.81	$F_{(1,213)} = 3.50$	
SC1	15.56 (11.51)	17.20 (12.82)	.63	$F_{(1,85)} = .39$	
SC2	9.32 (11.47)	16.89 (20.02)	2.20*	$F_{(1,85)} = 4.46^*$	.46
SC3	15.36 (11.91)	15.99 (10.79)	.26	$F_{(1,85)} = .07$	
SC4	10.09 (13.32)	14.82 (16.73)	1.47	$F_{(1,85)} = 2.07$	
GWL	7.53 (15.17)	5.65 (9.83)	.68	$F_{(1,82)} = .43$	
GWA	2.90 (8.57)	7.70 (13.51)	1.89*	$F_{(1,82)} = 3.83^*$	.42
GWC	13.46 (16.84)	7.94 (9.91)	1.84	$F_{(1,82)} = 3.15$	
GWB	9.04 (17.02)	16.96 (21.86)	1.82	$F_{(1,82)} = 3.46$	
C1M	4.83 (2.32)	4.45 (2.43)	.66	$F_{(1,69)} = .49$	
C1L	5.66 (2.64)	4.79 (2.62)	1.37	$F_{(1,69)} = 1.88$	
C1I	5.55 (1.84)	5.52 (2.11)	.06	$F_{(1,69)} = .01$	
C2M	4.89 (2.31)	4.55 (1.73)	.53	$F_{(1,37)} = .28$	
C2L	6.05 (2.04)	4.85 (1.66)	2.01*	$F_{(1,37)} = 4.09^*$	.64
C2I	6.42 (2.39)	5.40 (1.60)	1.56	$F_{(1,37)} = 2.48$	
C3M	4.26 (2.22)	4.60 (1.67)	.43	$F_{(1,36)} = .19$	
C3L	4.83 (2.15)	4.53 (2.17)	.41	$F_{(1,36)} = .17$	
C3I	5.70 (2.28)	5.27 (1.67)	.67	$F_{(1,36)} = .39$	

Notas: (1) † $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) FAS: Faltas de asistencia; FAM: Faltas de amonestación; SC1: Elección para el alumno con el que más le gusta trabajar o estudiar; SC2: Elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar; SC3: Elección para el

alumno con el que más le gusta pasar el tiempo libre o jugar; SC4: Elección para el alumno con el que menos le gusta pasar el tiempo libre o jugar; GWL: Sociograma nominación elección del compañero líder; GWA: Sociograma nominación elección del compañero acosador; GWC: Sociograma nominación elección del compañero cooperador; GWB: Sociograma nominación elección del compañero agradable o con buen humor; C1M: Calificación 1º ESO en matemáticas; C1L: Calificación 1º ESO en lengua; C1I: Calificación 1º ESO en Inglés; C2M: Calificación 2º ESO en matemáticas; C2L: Calificación 2º ESO en lengua; C2I: Calificación 2º ESO en Inglés; C3M: Calificación 3º ESO en matemáticas; C3L: Calificación 3º ESO en lengua; C3I: Calificación 3º ESO en Inglés.

Línea base de las variables de motivación académica del grupo de intervención en función del sexo.

Como puede observarse en la tabla 5.47 no existen diferencias significativas entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos en las variables de motivación, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA.

Tabla 5.47. Línea base de las variables de motivación estimada mediante el EEMA-VS (Componente de expectativas) del grupo de intervención en función del sexo.

VARIABLES	LÍNEA BASE				
	TIEMPO 1				
	CHICAS	CHICOS			
	Media (DT)	Media (DT)	t	F	d
EXG	64.34 (9.01)	65.89 (8.82)	.95	$F_{(1,121)} = .90$	
AUT	41.01 (7.09)	42.09 (7.58)	.80	$F_{(1,121)} = .65$	
ATR	23.29 (3.71)	23.79 (3.43)	.76	$F_{(1,121)} = .57$	
SHD	6.48 (2.35)	6.89 (2.22)	.98	$F_{(1,121)} = .95$	
ATO	7.52 (2.23)	8.19 (2.34)	1.59	$F_{(1,121)} = .257$	
PSD	12.61 (2.93)	11.77 (2.49)	1.70	$F_{(1,121)} = 2.76$	
ENO	6.81 (3.11)	7.07 (2.60)	.51	$F_{(1,121)} = .25$	
ANO	7.59 (2.53)	8.17 (2.78)	1.18	$F_{(1,121)} = 1.42$	
GAE	8.90 (2.14)	9.00 (2.32)	.25	$F_{(1,121)} = .06$	
GEP	14.41 (3.08)	14.79 (2.51)	.75	$F_{(1,121)} = .53$	

Notas: (1) * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) EXG: Puntuación global subescala de expectativas; AUT: Autoconfianza-autoestima; ATR: Atribuciones; SHD: Self-handicapping; ATO: Autoafirmación; PSD: Pesimismo defensivo; ENO: Enalzamiento de otros; ANO: Anulación de otros; GAE: Generación de atribuciones externas; GEP: Generación de expectativas positivas

Línea base de las variables de inteligencia fluida y cristalizada del grupo de intervención en función del sexo.

En la tabla 5.48 puede apreciarse que existen diferencias significativas entre el la submuestra de chicas y la submuestra chicos, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA: en la variable de capacidad cognitiva Gf (inteligencia fluida, estimada mediante el PMA-r), siendo el tamaño del efecto moderado ($d=.53$).

En este sentido, como podemos observar las puntuaciones en los dos indicadores de capacidad cognitiva son más elevadas en la submuestra chicas que en la submuestra chicos. Cuando analizamos los trabajos de investigación que han estudiado las diferencias de género en la inteligencia, encontramos grandes discrepancias en los resultados obtenidos, tal y como, recogen Garaigordobil y Amigo (2010, p.232) “la revisión de la literatura existente sobre las diferencias cognitivas debidas al género sugiere que las diferencias son pequeñas o inexistentes en edades tempranas, que dichas diferencias aparecen en la adolescencia y son notables en la edad adulta (Feingold, 1993)”. Además, Garaigordobil y Amigo (2010, p.232) recogen las aportaciones de Lynn e Irwing (2004) en las que defendían que no existen diferencias entre los 6 a los 14 años, sin embargo, sus resultados evidenciaban que los niños obtienen mejores puntuaciones desde los 15 años hasta la edad adulta.

Asimismo, Colom, Contreras, Arend, García-Leal y Santacreu (2004) recogen el meta-análisis de Hyde y Linn (1988) en los que concluyen que las mujeres tienen puntuaciones mayores que los hombres en capacidad verbal general.

A la luz de estos resultados, podemos concluir que, en nuestra muestra, las chicas obtienen puntuaciones más elevadas, por un lado, en inteligencia fluida, que está básicamente configurada por aptitudes primarias: inducción, deducción, relaciones y clasificaciones figurativas, amplitud de la memoria asociativa y rapidez intelectual, entre otras. Estos resultados no concuerdan con los obtenidos en muchas de las investigaciones sobre el tema (e.g., Born y Lynn 1994; Cahan y Ganor, 1993; Jelinek, Klimusova y Blatny, 2003; Lynn, Fergusson y Horwood, 2005), por otro lado en inteligencia cristalizada, que está constituida fundamentalmente por aptitudes relativas a la comprensión verbal, el establecimiento de relaciones semánticas, la evaluación y

valorización de la experiencia, el establecimiento de juicios y conclusiones. Estos resultados se encuentran en la línea de otros trabajos de investigación en los que concluyen que las chicas (e.g., Hyde y Linn, 1988; Linn y Petersen, 1985).

Tabla 5.48. Línea base de las variables de capacidad cognitiva del grupo de intervención en función del sexo.

VARIABLES	LÍNEA BASE				
	TIEMPO 1				
	CHICAS	CHICOS			
	Media (DT)	Media (DT)	t	F	d
Gf	14.77 (5.35)	11.87 (5.49)	3.83*	$F_{(1,203)} = 14.70^{**}$	.53
Gc	7.34 (2.62)	7.25 (2.86)	.25	$F_{(1,205)} = .06$	

Notas: (1) * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) Gf: (Inteligencia fluida) Subescala de razonamiento del PMA ; Gc: (Inteligencia cristalizada) Subescala de inteligencia del 16-PF.

5.3.4.2.4. Efectos en el grupo de intervención en función del sexo.

5.3.4.2.4.1. Eficacia inmediata o a corto plazo en función del sexo.

En este sentido, recogemos, a continuación, los resultados obtenidos en la evaluación del efecto del programa “Dulcinea” en el grupo de intervención en función del sexo, con la finalidad de analizar la eficacia inmediata o a corto plazo⁸¹ en las variables en las que el programa ha demostrado tener eficacia inmediata o a corto plazo o eficacia diferida o a largo plazo. La presentación de los resultados se estructura en cuatro grandes apartados. El primero de ellos hace referencia a los instrumentos utilizados para evaluar las variables de personalidad, el segundo recoge los resultados de los instrumentos estandarizados para evaluar la adaptación socioescolar, el tercero recoge los registros escolares y técnicas sociométricas utilizadas para evaluar la

⁸¹ Para una representación gráfica de la eficacia, tanto inmediata como a medio plazo, del programa de Educación emocional “Dulcinea” véase la figura 5.24. En este sentido T1 se refiere al tiempo 1 de evaluación (pretest); T2 se refiere al tiempo 2 de evaluación (postest 1); T3 se refiere al tiempo 3 de evaluación (postest 2).

adaptación socioescolar, y por último, el cuarto se centra en los instrumentos utilizados para evaluar la capacidad cognitiva.⁸²

Análisis de los efectos (eficacia inmediata o a corto plazo) de las variables de personalidad en el grupo de intervención en función del sexo. (Véase tabla 5.49).

Recordamos que en la tabla 5.44 se podía apreciar que no existen diferencias significativas entre la submuestra de chicas y el submuestra de chicos en las variables de personalidad utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, excepto en la variable sistema de Sensibilidad a la recompensa (SRP) que es tendencialmente significativas ($p < .06$) en todas las demás la submuestra de chicos obtenía una puntuación significativamente superior a la submuestra de chicas.

El análisis de *t* de Student de las diferencias tiempo 2 (postest 1) y tiempo 1 (pretest) entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos, puso de manifiesto diferencias significativas en SRP (Sensibilidad a la recompensa) mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d = .39$) Mientras que no se observan diferencias en las demás variables estudiadas.

El análisis de covarianza, tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), no confirman diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1-pretest) en ninguna de las variables estudiadas.

Comparando el cambio que se ha producido en la submuestra de chicas y la submuestra de chicos (ver figura 5.23) se puede observar que:

- En inteligencia emocional capacidad en la rama de percepción emocional la submuestra de chicas incrementa su media 6.25 mientras que la submuestra de chicos lo hacen en 8.99.
- En el sistema de respuesta a la recompensa (SRP) la submuestra de chicas incrementa su media -.12 mientras que la submuestra de chicos aumentan en .05.

Estos resultados confirman las hipótesis **H7.1** y **H7.2**.

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto diferenciado en la submuestra de chicas y chicos que queda caracterizado por (1) Un

⁸² Omitimos en este apartado las variables de motivación (subescala de expectativa de la EEMA-VS).

aumento en el sistema motivacional de Sensibilidad a la recompensa, en la submuestra de chicos, que consistiría en una mejora en regular la iniciación o el mantenimiento de la conducta en situaciones en las que es posible conseguir una recompensa o aproximarse a un estímulo apetitivo⁸³.

⁸³ Recordamos, en este sentido, nos parecen interesantes las aportaciones de Pickering y Gray (1999) que encuentran que las personas que puntúan alto en Extraversión parecen ser especialmente sensibles a las señales que indican recompensa.

Tabla 5.49. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo de las variables de personalidad en el grupo de intervención en función del sexo.

VARIABLES	TIEMPO 2					
	CHICAS	CHICOS				
	Media (DT)	Media (DT)	t	ANCOVA	η^2	d
IEC-PER	104.68 (12.52)	107.43 (11.78)	.65	$F_{(1,32)}= 1.78$	.06	
SRP	5.72 (2.62)	6.75 (2.65)	2.12*	$F_{(1,114)}= .96$	.01	.39

Nota: (1) * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) IEC-PER: inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional; SRP: Subescala sensibilidad a la recompensa.

Análisis de los efectos (eficacia inmediata o a corto plazo) de las variables de adaptación socioescolar (mediante pruebas estandarizadas) del grupo de intervención en función del sexo. (Véase tabla 5.50).

En relación al SR (BASC-S3): Autoinforme cumplimentado por los alumnos:

En la tabla 5.45 podría apreciarse que en las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, no existían diferencias significativas entre la submuestra de chicos y la submuestra de chicas, utilizando los métodos t de Student y ANOVA en la variable desajuste escolar (DSE).

El análisis de t de Student de las diferencias tiempo 2 (postest 1) y tiempo 1 (pretest) entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos del grupo de intervención, no muestran diferencias significativas en la variable estudiada.

El análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), no ratifica diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1-pretest), en la variable estudiada.

De modo que, estos resultados suponen un apoyo empírico importante que confirma la hipótesis **H7.3**.

En relación al TR (BASC-T3): Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores: (Véase tabla 5.50).

Como podía observarse en la tabla 5.45 en ninguna de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el heteroinforme BASC-T3, existían diferencias significativas entre la submuestra chicos y la submuestra chicas, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA.

El análisis de *t* de Student de las diferencias tiempo 2 (postest 1) y tiempo 1 (pretest) entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos, muestran diferencias significativas en problemas de aprendizaje mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *d* de Cohen ($d=.35$), en atipicidad mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *d* de Cohen ($d=.33$), en exteriorizar problemas mostrando un tamaño del efecto muy pequeño mediante *d* de Cohen ($d=.04$), y en problemas escolares mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *d* de Cohen ($d=.34$). Además presenta también puntuaciones tendencialmente significativas ($p<.06$) en problemas de atención mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *d* de Cohen ($d=.31$). Mientras que no se observan diferencias en las demás variables estudiadas.

El análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), confirma diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1-pretest) en: problemas de aprendizaje mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.05$); exteriorizar problemas mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.03$); problemas escolares mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.03$).

Comparando el cambio que se ha producido en la submuestra de chicas y la submuestra de chicos, en las variables que en el análisis de *t* de Student y/o en el análisis de covarianza han confirmado que existen diferencias significativas (ver figura 5.24 y 5.25) se puede observar que:

- En problemas de atención la submuestra de chicas disminuye su media -2.79 mientras que la submuestra de chicos sólo lo hacen en -1.39.
- En problemas de aprendizaje la submuestra de chicas disminuye su media -3.25 mientras que la submuestra de chicos sólo lo hacen en -1.71.
- En atipicidad, la submuestra de chicas disminuye su media -4.56 mientras que la submuestra de chicos sólo lo hacen en -2.73.

- En exteriorizar problemas, la submuestra de chicas disminuye su media -2.74 mientras que la submuestra de chicos lo hacen en -2.98.
- En problemas escolares la submuestra de chicas disminuye su media -3.28 mientras que la submuestra de chicos sólo lo hacen en -1.59.

En definitiva, estos resultados son un apoyo empírico de las hipótesis **H7.4** y **H7.5**. Mientras que no se confirma la hipótesis **H7.6**.

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto diferenciado en la submuestra de chicas y chicos, en el BASC-T⁸⁴ que queda caracterizado por: (1) Una mejora en la percepción del profesorado, en cuanto al comportamiento de la submuestra chicas en atipicidad, es decir, en la tendencia a manifestar comportamientos denominados “extraños”. (2) Una mejora en la percepción del profesorado en relación a la adaptación escolar, en la submuestra chicas, es decir, perciben menos problemas de atención (aunque no ratificada mediante ANCOVA) y problemas de aprendizaje, es decir, los resultados indican que hay una disminución de las dificultades académicas que incluyen problemas de motivación, atención, aprendizaje y cognición. (3) Una mejora en cuanto a la variable exteriorizar problemas, en la submuestra de chicos. Esta subescala consta de las siguientes variables; agresividad, hiperactividad, y problemas de conducta, en esta escala global indica dificultades de control del comportamiento.

Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos, que han evidenciado que los programas de educación emocional pueden promover el aumento de conductas sociales positivas y disminución de problemas de comportamiento y socioemocionales, aunque en estos trabajos no se analiza el efecto diferenciado de estos programas en cuanto a la variable moderadora género. Estos resultados se encuentran, tanto en programas en sentido laxo o amplio, aunque desarrollados la etapa de educación infantil y primaria (e.g., Beets, Flay, Vuchinich, Snyder, Acock, Li, Burns, Washburn, y Durlak, 2009; Brackett, Rivers, Reyes, y Salovey, 2012; Brock, Nishida, Chiong, Grimm, y Rimm-Kaurman, 2008 ; Frey, Nolen, Edstrom, y Hirschstein, 2005; Garaigordobil, 2003, 2005, 2006, 2009; Kam, Greenberg, y Kusché, 2004; Jones, Brown, Hoglund, y Aber, 2010; Lynch, Geller, y Schmidt, 2004) como en programas en

⁸⁴ Recordamos que se refiere a un heteroinforme cumplimentado por el profesorado.

sentido estricto, (e.g., Castillo et al, 2013; Ramos, Hernández y Blanca, 2009; Ruiz-Aranda et al., 2012, Ullutas y Omeroglu, 2007).

Tabla 5.50. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de adaptación socioescolar mediante pruebas estandarizadas en el grupo de intervención en función del sexo.

VARIABLES	TIEMPO 2					
	CHICAS	CHICOS	t	ANCOVA	η^2	d
SR-DSE	Media (DT) 49.82 (10.92)	Media (DT) 50.75 (9.26)	.59	$F_{(1,154)} = .48$	.00	
TR-AGR	45.41 (6.03)	44.97 (7.67)	.39	$F_{(1,151)} = 2.34$	.01	
TR-HIP	44.70 (8.29)	45.31 (9.97)	.41	$F_{(1,151)} = 1.33$	.01	
TR-PBA	44.90 (10.52)	48.46 (12.54)	1.90 †	$F_{(1,151)} = .62$	.00	.31
TR-PBP	44.01 (8.94)	47.41 (10.56)	2.15*	$F_{(1,151)} = 7.29^{**}$	.05	.35
TR-ATI	44.33 (4.50)	46.05 (5.74)	2.06*	$F_{(1,151)} = .89$	.01	.33
TR-HBE	53.59 (12.13)	51.49 (12.76)	1.05	$F_{(1,151)} = 1.41$	.01	
TR-EXP	45.59 (6.87)	45.24 (8.81)	.27	$F_{(1,151)} = 3.76^*$	.03	.04
TR-PBE	44.28 (9.88)	48.19 (11.75)	2.23*	$F_{(1,151)} = 4.39^*$	.03	.34
TR-ISC	42.88 (7.76)	43.74 (8.76)	.80	$F_{(1,151)} = .34$	.00	

Notas: (1) (1) † $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) **SR: Autoinforme cumplimentado por los alumnos**; DSE: Desajuste escolar; **TR: Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores**: (AGR: Agresividad; HIP: Hiperactividad; PBA: Problemas de atención; PBP: Problemas de aprendizaje; ATI: Atipicidad; HBE: Habilidades para el estudio; EXP: Exteriorizar problemas; INP: Interiorizar problemas; PBE: Problemas escolares; ISC: Índice de síntomas comportamentales).

Análisis de los efectos (eficacia inmediata o a corto plazo) de las variables de adaptación socioescolar (mediante registros escolares y técnicas sociométricas) del grupo de intervención en función del sexo. (Véase tabla 5.51).

En la tabla 5.46 podía apreciarse que no existían diferencias significativas entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar determinada mediante registros escolares utilizando los

métodos *t* de Student y ANOVA, excepto en las variables: en la nominación elección del compañero acosador (GWA) y en la calificación en la materia de lengua castellana (C2L) en la primera evaluación del curso 2º ESO, en las que la submuestra de chicas presenta unas puntuaciones significativamente superiores a la submuestra de chicos, y además en la variable elección para el alumno con el que menos le gusta trabajar o estudiar (SC2) en las que la submuestra de chicos presenta unas puntuaciones significativamente superiores a la submuestra de chicas.

El análisis de *t* de Student de las diferencias tiempo 2 (postest 1) y tiempo 1 (pretest) entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos, no muestra diferencias significativas en

El análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), evidencia diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1-pretest) : en la variable en la calificación en la materia de lengua castellana en 3º ESO mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.51$) y un tamaño del efecto medio mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.10$); y , tendencialmente significativa ($p<.06$) en la calificación en la materia de inglés en 3º ESO mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.59$) y un tamaño del efecto medio mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.09$).

Comparando el cambio que se ha producido entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos en las variables que en el análisis de *t* de Student y/o en el análisis de covarianza han confirmado que existen diferencias significativas (ver figura 5.24 y 5.25) se puede observar que:

- En la calificación en la materia de lengua castellana en 3º ESO, la submuestra de chicas incrementa su media 1.69 mientras que la submuestra de chicos sólo lo hace en 1.00.
- En la calificación en la materia de inglés en 3º ESO, la submuestra de chicas incrementa su media 1.56 mientras que la submuestra de chicos sólo lo hace en .73.

Tales resultados apoyan la hipótesis **H7.7**.

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto diferenciado en la submuestra de chicas y chicos (1) Una mejora muy significativa en

las calificaciones en la materia de lengua castellana y en la materia de inglés en 3º ESO, a favor de las chicas.

Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos, que han evidenciado que los programas de educación emocional pueden promover la adaptación socioescolar y concretamente la mejora del rendimiento académico. Estos resultados se encuentran, especialmente en programas en sentido laxo o amplio (e.g., Brackett, Rivers, Reyes, y Salovey, 2012; Brown, Low, Smith y Haggerty 2011; Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller y Sayette, 1991; Kam, Greenberg, y Kusché, 2004; Kiger, 2000; Jones, Brown, y Aber, 2011; Linares et al., 2005; Muñoz y Vanderhaar, 2006).

Tabla 5.51. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de adaptación socioescolar mediante registros escolares y técnicas escolares en el grupo de intervención en función del sexo.

VARIABLES	DIFERENCIAS					
	TIEMPO 2					
	CHICAS	CHICOS				
	Media (DT)	Media (DT)	t	ANCOVA	η^2	d
C1M	6.10 (2.18)	5.98 (2.28)	.24	$F_{(1,70)} = .22$	.00	
C2M	6.00 (2.69)	5.15 (2.03)	1.11	$F_{(1,38)} = 1.46$	.04	
C2L	7.05 (2.20)	6.20 (1.54)	1.40	$F_{(1,38)} = .02$	.00	
C2I	6.95 (2.15)	6.30 (1.38)	1.11	$F_{(1,38)} = .20$	.00	
C3M	5.74 (1.76)	5.53 (2.10)	.31	$F_{(1,37)} = .78$	.02	
C3L	6.52 (1.62)	5.53 (2.23)	1.48	$F_{(1,37)} = 3.94^*$	.10	.51
C3I	7.26 (1.84)	6.00 (2.36)	1.75	$F_{(1,37)} = 3.68 \dagger$	.09	.59

Notas: (1) $\dagger p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) C1M: Calificación 1º ESO en matemáticas; C2M: Calificación 2º ESO en matemáticas; C2L: Calificación 2º ESO en lengua; C2I: Calificación 2º ESO en Inglés; C3M: Calificación 3º ESO en matemáticas; C3L: Calificación 3º ESO en lengua; C3I: Calificación 3º ESO en Inglés.

Análisis de los efectos (eficacia inmediata o a corto plazo) de las variables de capacidad cognitiva del grupo de intervención en función del sexo. (Véase tabla 5.52).

En la tabla 5.48 puede apreciarse que existen diferencias significativas entre el la submuestra de chicas y la submuestra chicos, a favor de las chicas, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA: en la variable de capacidad cognitiva Gf (inteligencia fluida, estimada mediante el PMA-r), siendo el tamaño del efecto moderado ($d=.53$).

El análisis de *t* de Student de las diferencias tiempo 2 (postest 1) y tiempo 1 (pretest) entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos, muestran diferencias significativas en inteligencia fluida (Gf), siendo superior la puntuación en las chicas, mostrando un tamaño del efecto moderado mediante *d* de Cohen ($d=.35$).

El análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), evidencia diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1-pretest):

en la calificación en inteligencia cristalizada (Gc) mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *eta cuadrado* ($\eta^2=.03$) y un tamaño del efecto pequeño mediante *d* de Cohen ($d=.18$).

Comparando el cambio que se ha producido en los alumnos del grupo de intervención y del grupo control, en las variables, que en el análisis de *t* de Student y/o en el análisis de covarianza han confirmado que existen diferencias significativas (ver figura 5.23 y 5.24) se puede observar que:

- En inteligencia fluida (Gf) la submuestra de chicas aumenta su media 2.49 mientras que la submuestra de chicos obtiene un incremento en su media de 3.29.
- En inteligencia cristalizada (Gc) submuestra de chicas incrementa su media .87 mientras que la submuestra de chicos lo hace en .51.

De modo que, estos resultados apoyan la hipótesis **H7.8**.

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto diferenciado en la submuestra de chicas y chicos: (1) Una mejora mayor en la inteligencia fluida en la submuestra de chicos (aunque no confirmada mediante ANCOVA), es decir, un aumento en la capacidad de adaptarse y afrontar situaciones nuevas de forma flexible, así como, aptitudes primarias como la inducción, deducción, relaciones y clasificaciones figurativas, amplitud de la memoria asociativa y rapidez intelectual, entre otras. (2) Una mejora significativa en la inteligencia cristalizada en la submuestra de chicas, es decir, un aumento en las aptitudes relativas a la comprensión verbal, el establecimiento de relaciones semánticas, la evaluación y valorización de la experiencia, el establecimiento de juicios y conclusiones, los conocimientos mecánicos y la orientación espacial.

Tabla 5.52. Comparación de la eficacia inmediata o a corto plazo del programa en las variables de capacidad cognitiva del grupo de intervención en función del sexo.

VARIABLES	DIFERENCIAS					
	TIEMPO 2					
	CHICAS	CHICOS				
	Media (DT)	Media (DT)	t	ANCOVA	η^2	d
Gf	17.26 (6.29)	15.16 (5.71)	2.41*	$F_{(1,184)} = .04$	.00	.35
Gc	8.21 (2.45)	7.76 (2.60)	1.26	$F_{(1,194)} = 5.62^*$	.03	.18

Notas: (1) * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) Gc: Subescala de razonamiento del PMA ; Gf Subescala de inteligencia del 16-PF.

5.3.4.2.4.2. Eficacia diferida o a medio plazo en función del sexo.

En este sentido, recogemos, a continuación, los resultados obtenidos en la evaluación del efecto del programa “Dulcinea” con la finalidad de analizar la eficacia diferida o a medio plazo, concretamente a los seis meses de la conclusión del programa⁸⁵ en las variables en las que el programa ha tenido eficacia diferida o a medio plazo. La presentación de los resultados se estructura en dos grandes apartados. El primero de ellos hace referencia a los instrumentos utilizados para evaluar las variables de personalidad, y el segundo recoge los resultados de los instrumentos utilizados para evaluar la adaptación socioescolar.

Análisis de los efectos (eficacia diferida o a medio plazo) de las variables de personalidad en el grupo de intervención en función del sexo. (Véase tabla 5.53)

Recordamos que en la tabla 5.44 se podía apreciar que, en líneas generales, no existen diferencias significativas entre la submuestra de chicas y el submuestra de chicos en las variables de personalidad, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, excepto en las variables inteligencia emocional rasgo, y salud mental y, por último, tendencialmente significativas ($p < .06$) en el sistema de Sensibilidad a la recompensa (SRP), en todas ellas, la submuestra de chicos obtenía una puntuación significativamente superior a la submuestra de chicas.

En este sentido, el análisis de *t* de Student de las diferencias en el tiempo 3 (postest 2) entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos, muestran diferencias tendencialmente significativas en: IER (Puntuación global de inteligencia emocional rasgo) mostrando un tamaño del efecto pequeño mediante *d* de Cohen ($d = .30$); y en TEKE (Conocimiento explícito emocional) mostrando un tamaño del efecto muy grande mediante *d* de Cohen ($d = 1.31$). Mientras que no se observan diferencias en las demás variables estudiadas.

En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 2 (postest 1) en las variables de personalidad en el grupo de intervención en función del sexo.

⁸⁵ Para una representación gráfica de la eficacia, tanto inmediata como a medio plazo, del programa de Educación emocional “Dulcinea” véase la figura 5.24, exclusivamente se reportan las gráficas que después del ANCOVA muestran diferencias significativas. En este sentido T1 se refiere al tiempo 1 de evaluación (pretest); T2 se refiere al tiempo 2 de evaluación (postest 1); T3 se refiere al tiempo 3 de evaluación (postest 2).

El análisis de covarianza, tras neutralizar las diferencias en tiempo 2 (postests 1), no confirma diferencias significativas, en ninguna de las variables estudiadas tiempo 2-tiempo 3 (postest 1-postest 2).

En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 1 (pretest) en las variables de personalidad en el grupo de intervención en función del sexo.

El análisis de covarianza, tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), no confirma diferencias significativas, en ninguna de las variables estudiadas, tiempo 3-tiempo 1 (pretest-postest 2).

Estos resultados permiten concluir que el programa no ha ejercido un efecto diferenciado en la submuestra de chicas y chicos, a medio plazo. Lo cual confirma las hipótesis **H8.1** y **H8.2**.

Asimismo, desde nuestro punto de vista, es muy interesante reflexionar sobre las diferencias encontradas en relación al conocimiento emocional explícito, en las que la submuestra de chicas obtiene una puntuación significativamente superior a la obtenida en la submuestra de chicos, si bien, debemos admitir que al no contar con las puntuaciones en el tiempo 1 (pretest) es imposible afirmar que estas diferencias puedan deberse a la participación del alumnado del grupo de intervención en el programa de educación emocional “Dulcinea”.

Tabla 5.53. Comparación de la eficacia diferida o a medio plazo del programa en las variables de personalidad del grupo de intervención en función del sexo.

		TIEMPO 3						
VARIABLES	CHICAS	CHICOS						
	Media (DT)	Media (DT)	t	ANCOVA ₁	η_1^2	ANCOVA ₂	η_2^2	d
IER	4.89 (.64)	5.08 (.62)	1.84 †	$F_{(1,149)} = 1.53$	.01	$F_{(1,148)} = 2.96$	.02	.30
IEC-SEU	12.33 (3.87)	11.75 (4.35)	.86	$F_{(1,128)} = .69$	.01	$F_{(1,124)} = .28$	.00	
TEKE-AF	10.26 (1.88)	9.91 (1.87)	4.14**					1.31

Nota: (1) † $p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) IER: Puntuación global de inteligencia emocional rasgo; IEC-SEU: Puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF; TEKE-AF: Conocimiento explícito emocional

Análisis de los efectos (eficacia diferida o a medio plazo) de las variables de adaptación escolar (mediante pruebas estandarizadas) en el grupo de intervención en función del sexo (Véase tabla 5.54)

En la tabla 5.45 podría apreciarse que en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, no existían diferencias significativas entre la submuestra de chicos y la submuestra de chicas, utilizando los métodos t de Student y ANOVA, exceptuando las variables atipicidad (ATI), somatizaciones (SOM), y desajuste escolar (DSE). Tanto en ATI como en SOM las chicas obtienen una puntuación significativamente superior a los chicos, mientras que en DSE los chicos obtienen una puntuación significativamente superior.

En relación al SR (BASC-S3): Autoinforme cumplimentado por los alumnos.

En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 2 (postest 1) en las variables de adaptación socioescolar en el grupo de intervención en función del sexo.

El análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 2 (postest 1), no ratifica diferencias significativas, entre la submuestra de chicas y la submuestra de chicos.

Además el análisis de la diferencia de medias (recogido mediante representación gráfica en la figura 5.24 y 5.25) indica que en subescalas globales del BASC-S3 podemos observar que⁸⁶:

- En la subescala índice de síntomas emocionales las chicas disminuyen su media .54 mientras que los chicos lo hacen en 5.34, es decir, los chicos muestran un incremento más elevado en las conductas de ajuste personal que las chicas.
- En la subescala desajuste escolar las chicas incrementan su media 2.32 mientras que los chicos disminuyen su media hacen en -.16.

En definitiva, estos resultados no confirman las hipótesis planteadas **H8.3** y **H8.4**.

En cuanto a los cambios detectados en Tiempo 3 (postest 2) vs Tiempo 1 (pretest) en las variables de adaptación socioescolar.

El análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), no ratifica diferencias significativas en las variables estudiadas,

En definitiva, estos resultados no confirman las hipótesis planteadas **H8.3** y **H8.4**.

Estos resultados permiten concluir que el programa no ha ejercido un efecto a medio plazo diferenciado en la submuestra de chicas y chicos, en las variables de adaptación socioescolar.

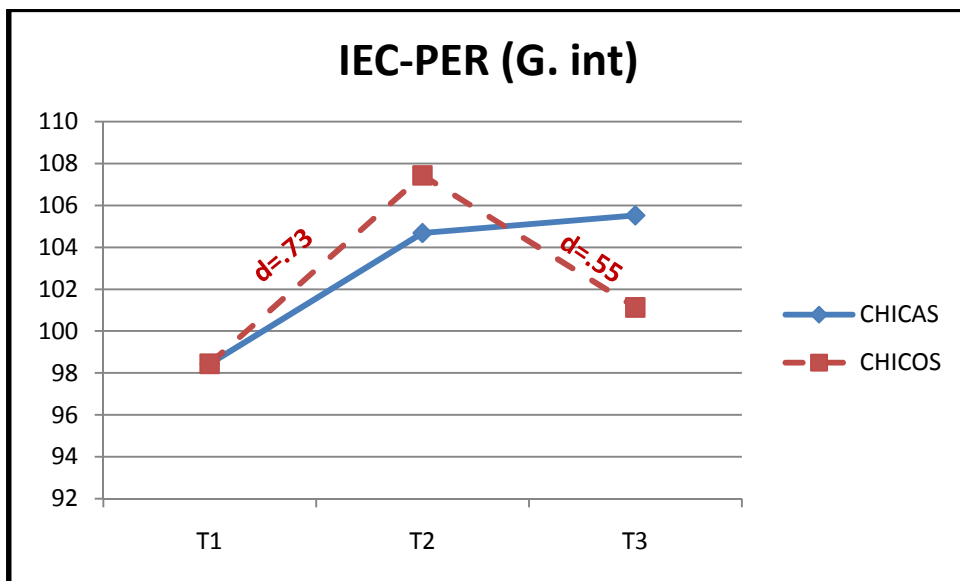
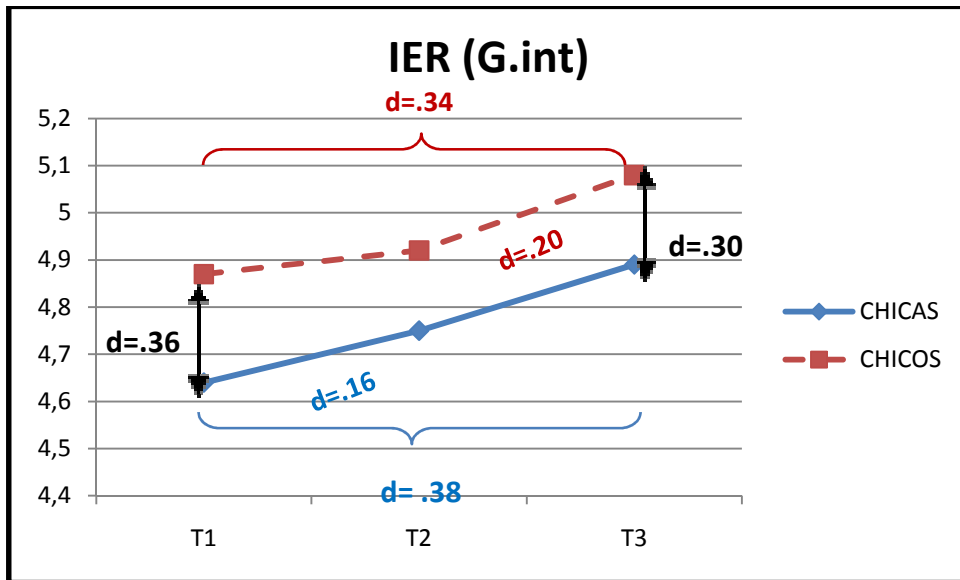
⁸⁶ Recordamos, en este sentido, que la puntuación de la variable depresión pertenece a la subescala índice de síntomas emocionales mientras que la puntuación de la variable búsqueda de sensaciones está incluida en la subescala problemas escolares.

Tabla 5.54. Comparación de la eficacia diferida o a medio plazo del programa en las variables de adaptación socioescolar obtenidas mediante pruebas estandarizadas en el grupo de intervención en función del sexo. BASC-S3

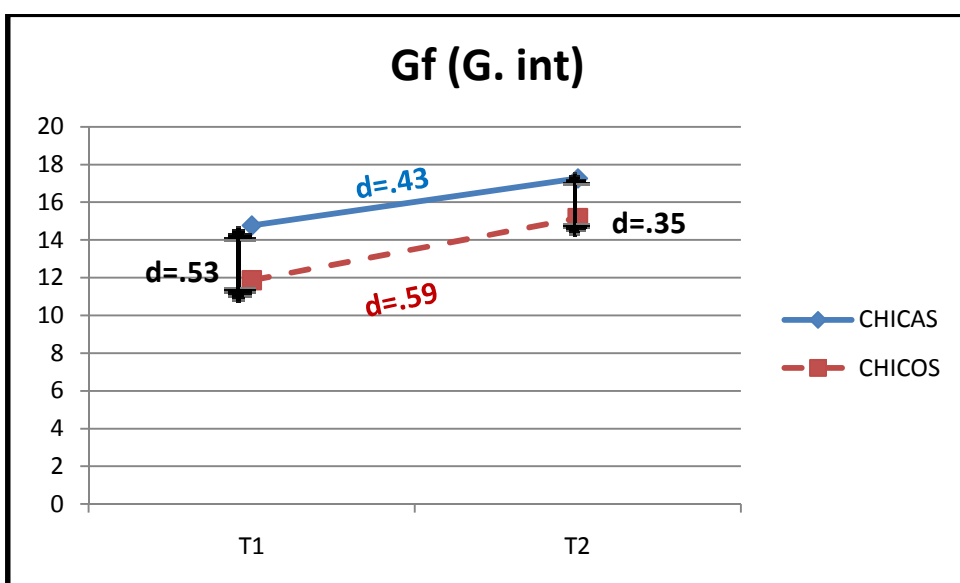
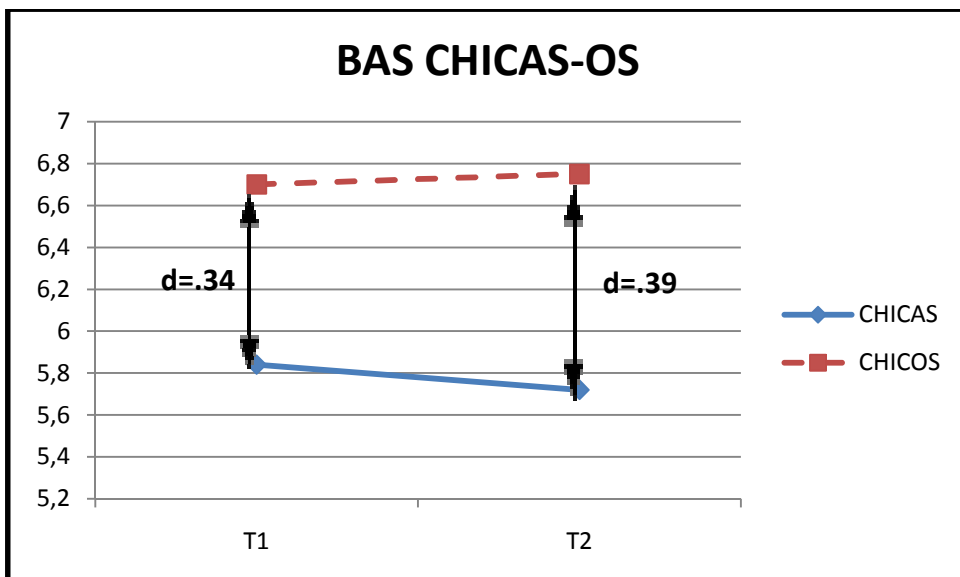
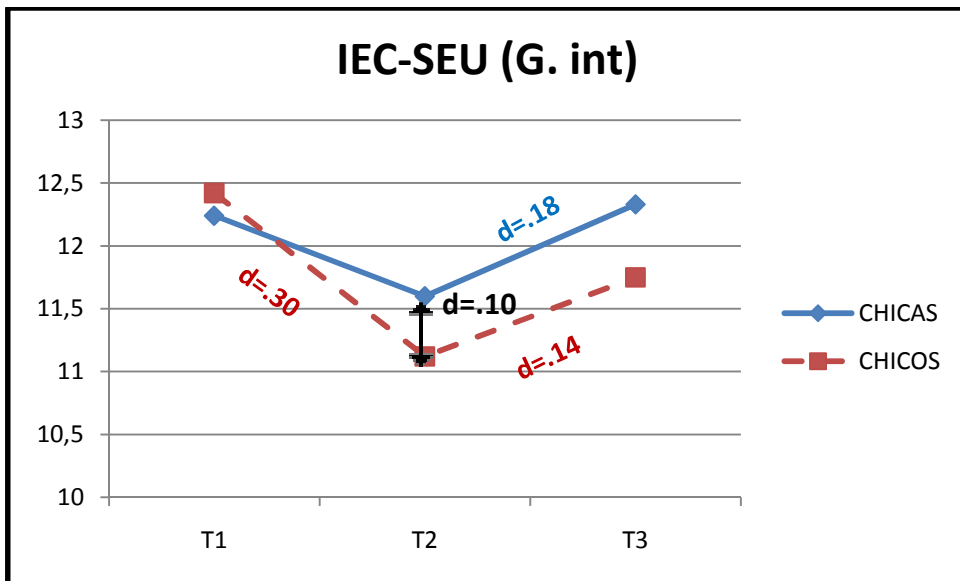
		TIEMPO 3						
	CHICAS	CHICOS						
VARIABLES	Media (DT)	Media (DT)	t	ANCOVA ₁	η_1^2	ANCOVA ₂	η_2^2	d
SR-BUS	49.16 (10.04)	49.10 (9.47)	.03	$F_{(1,94)} = .06$	.00	$F_{(1,84)} = .00$	.00	
SR-DEP	47.40 (5.82)	47.45 (7.26)	.04	$F_{(1,94)} = .30$	.00	$F_{(1,84)} = .66$	.01	

Notas: (1) $+ p < .06$; * $p < .05$; ** $p < .01$; (2) **SR: Autoinforme cumplimentado por los alumnos**; BUS: Búsqueda de sensaciones; DEP: Depresión.

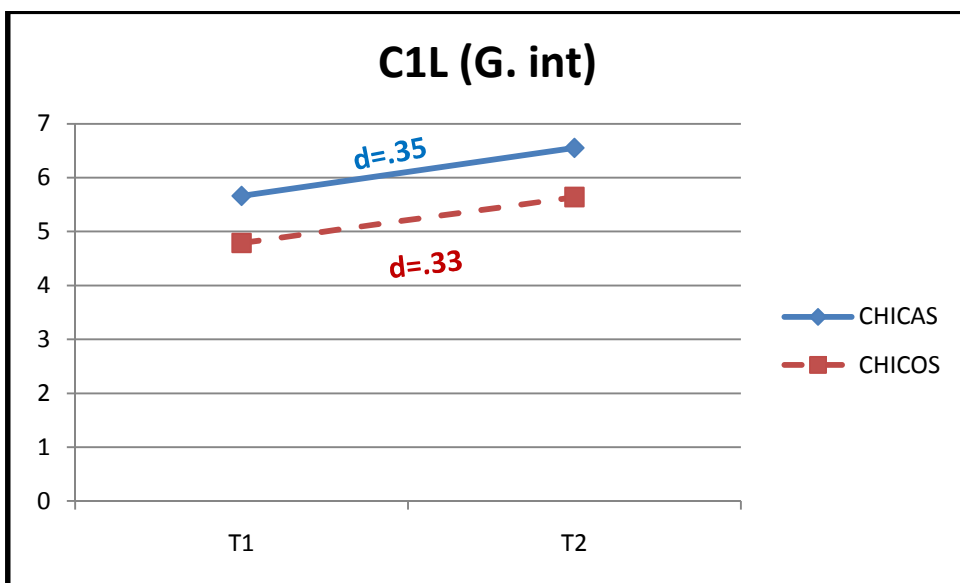
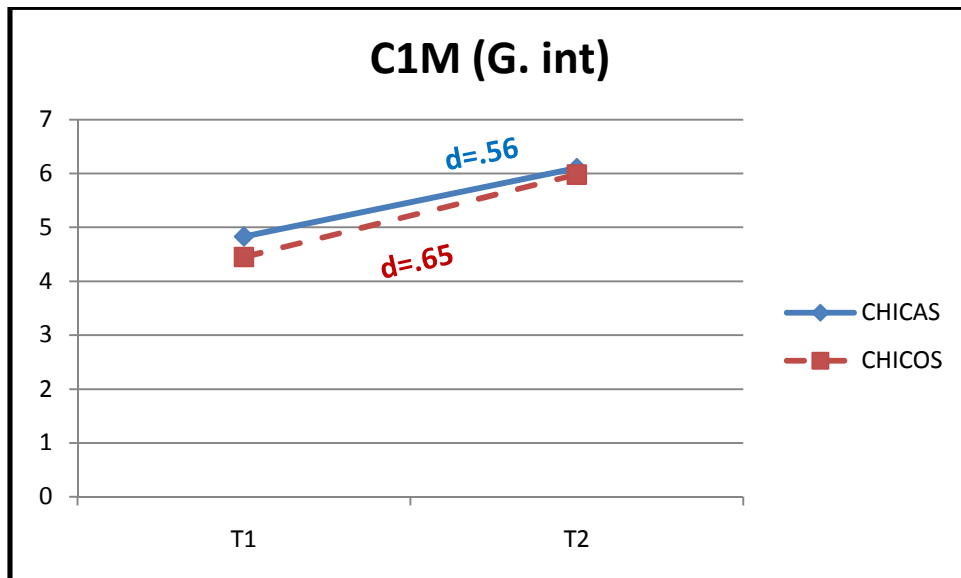
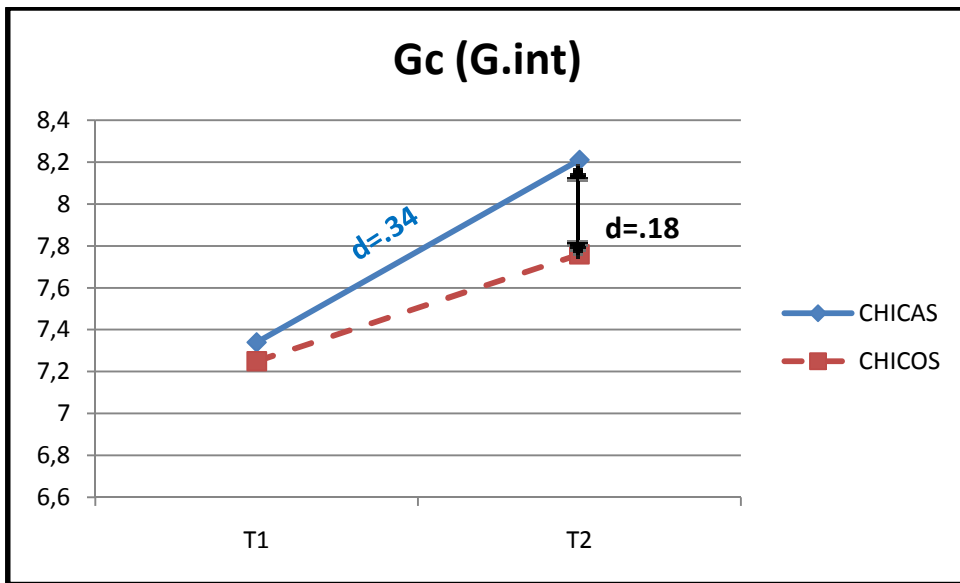
Figura 5.23. Representación gráfica de la eficacia del programa en las variables objeto de estudio del grupo de intervención en función del sexo .Tamaño del efecto d de Cohen.



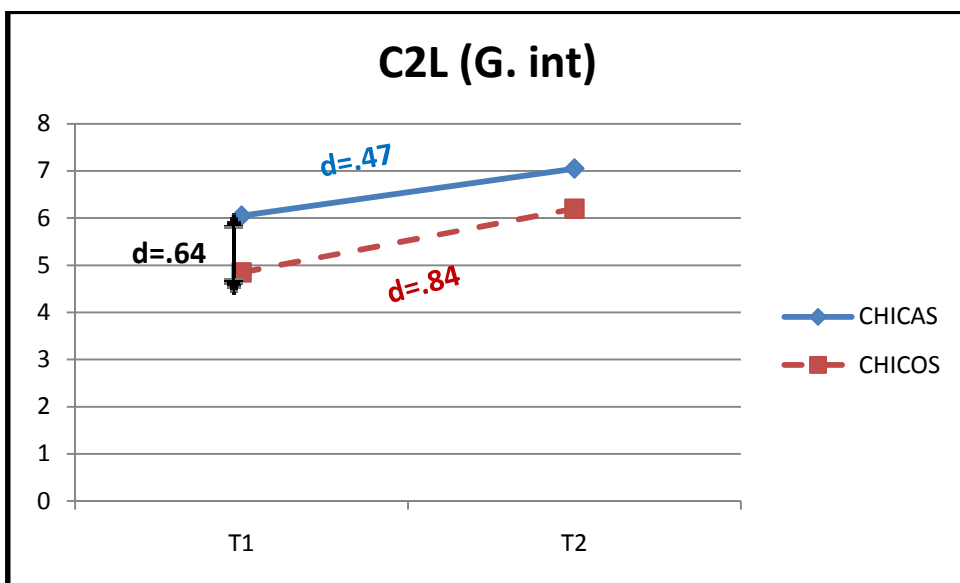
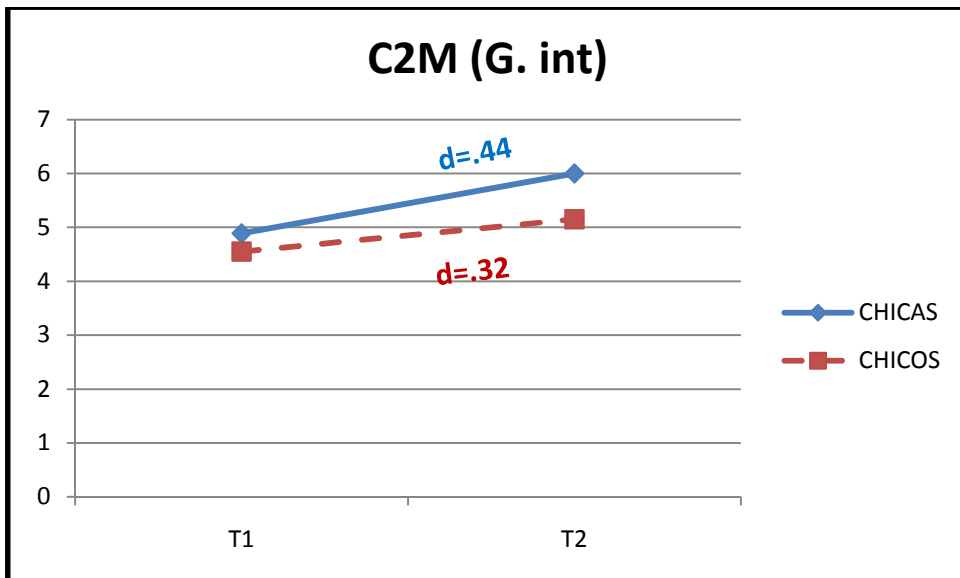
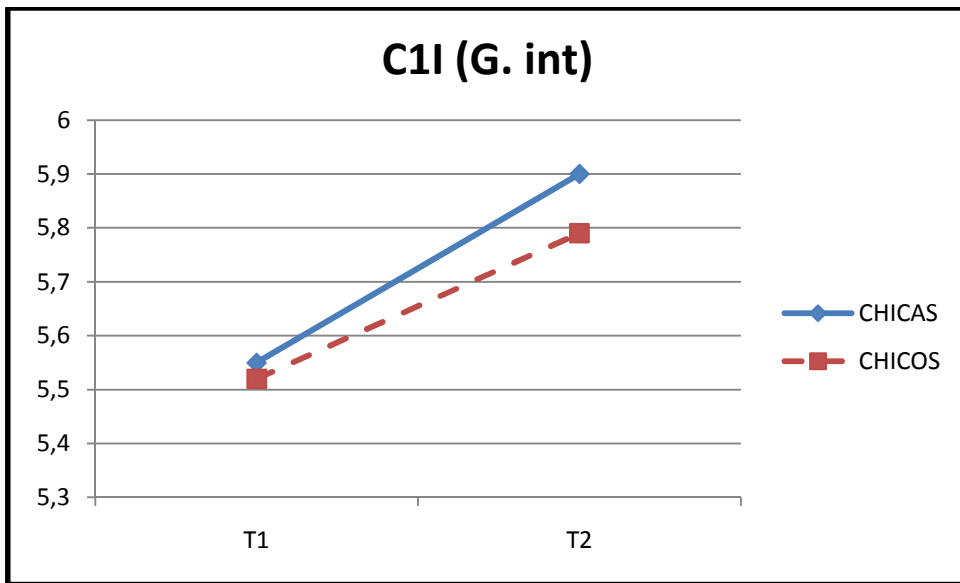
Continuación figura 5.23



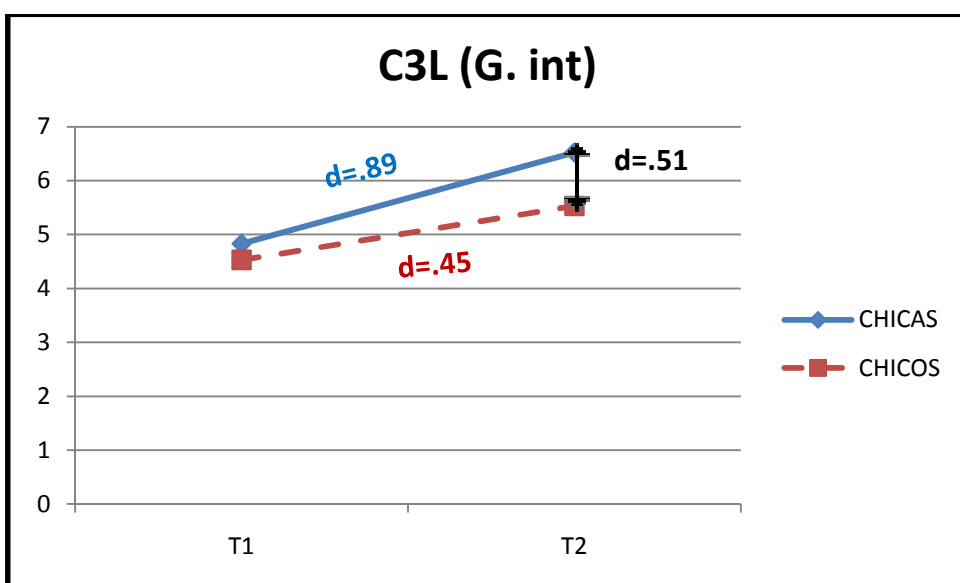
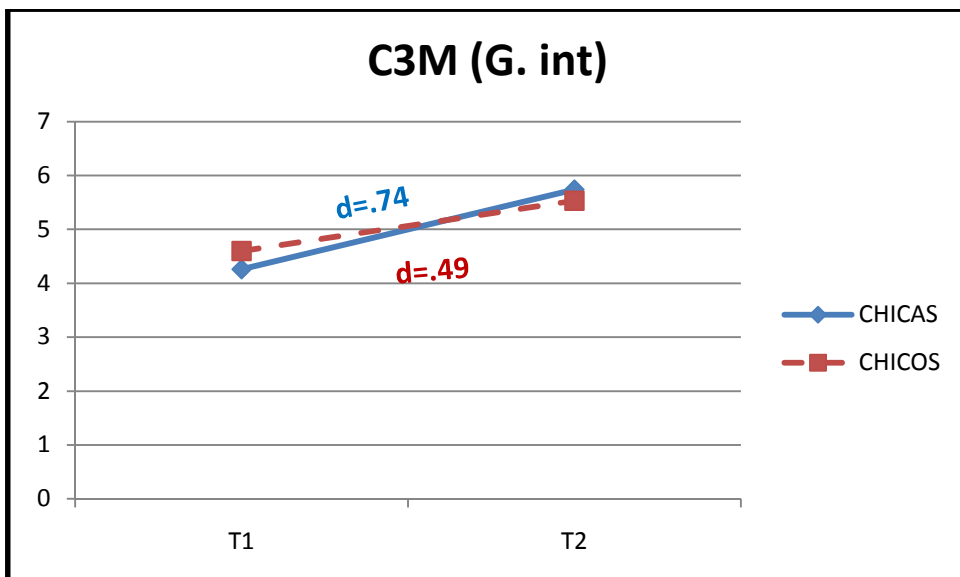
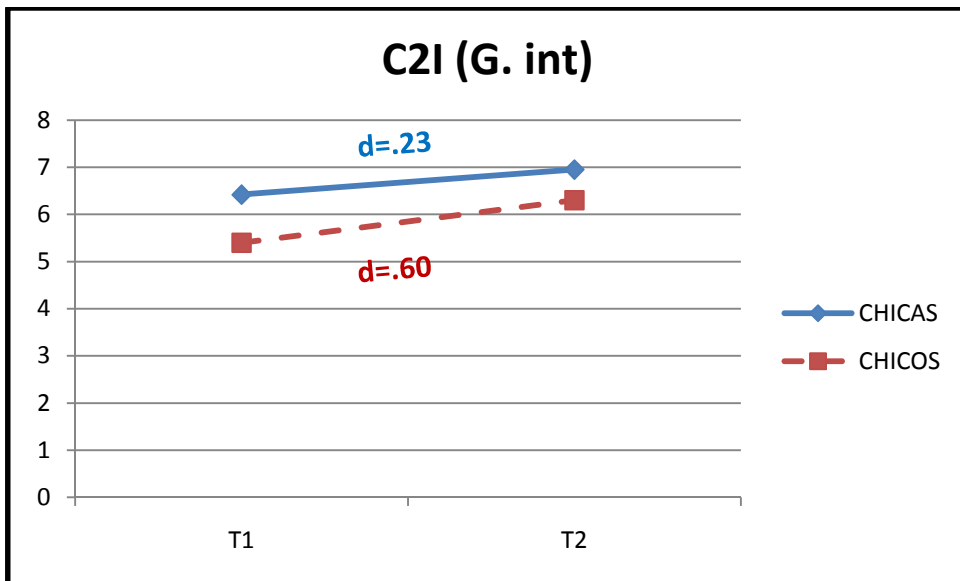
Continuación figura 5.23



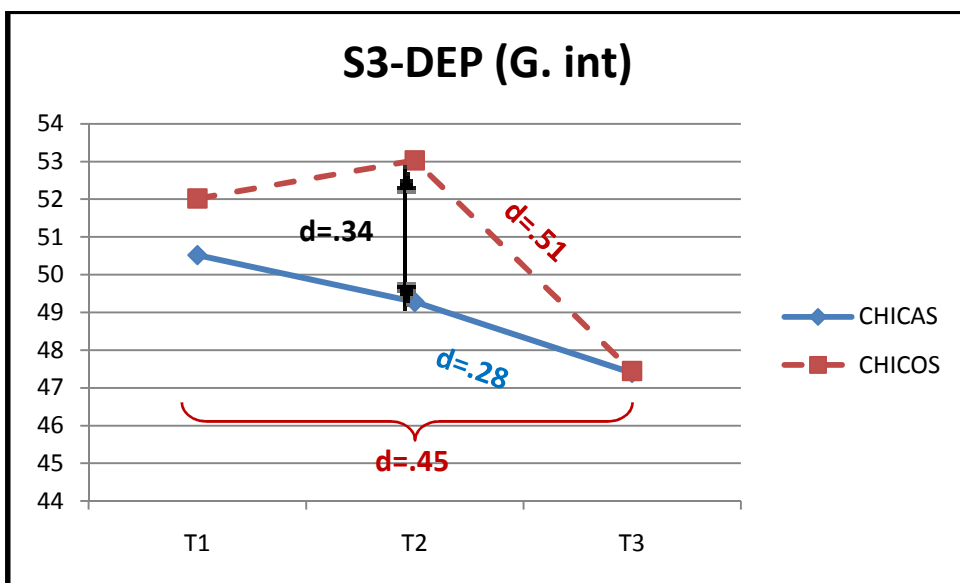
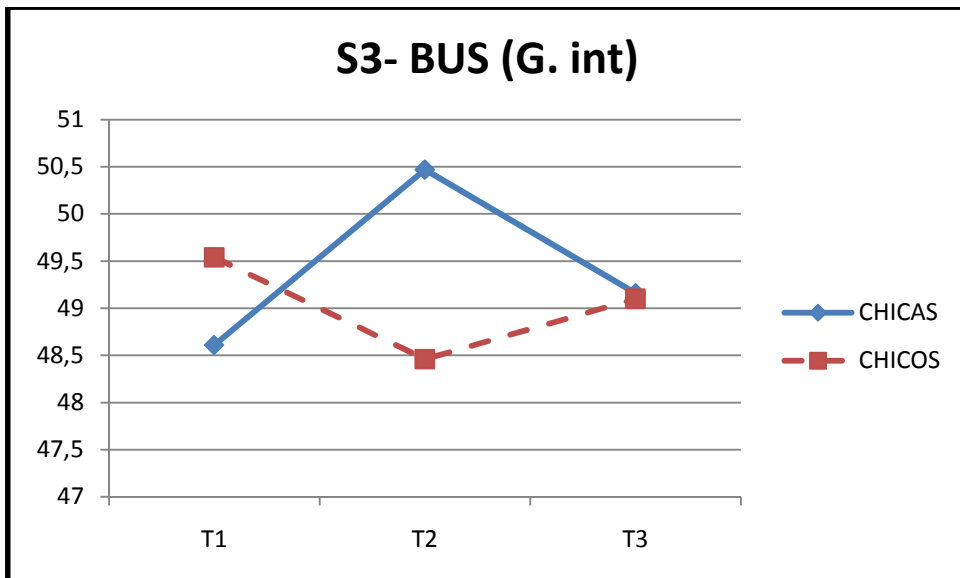
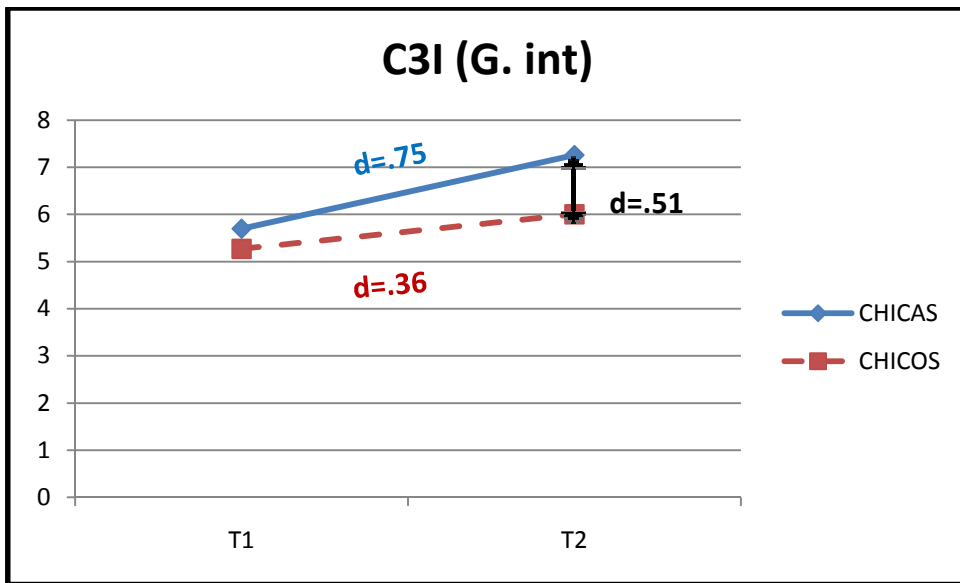
Continuación figura 5.23



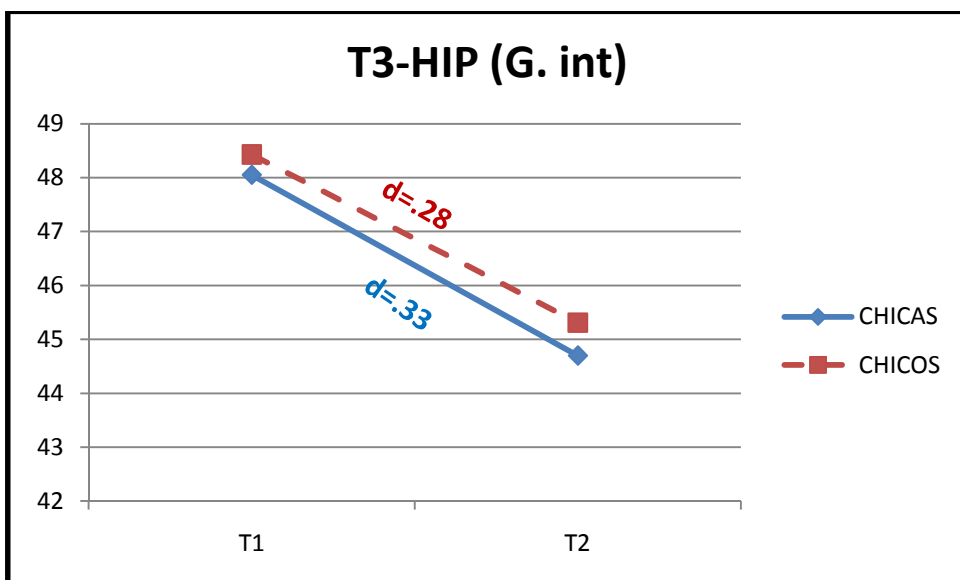
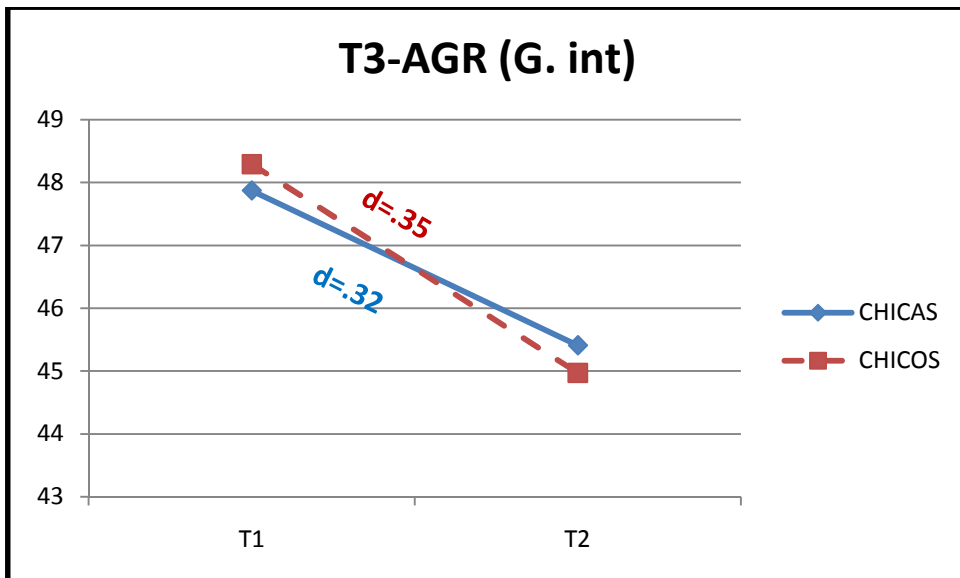
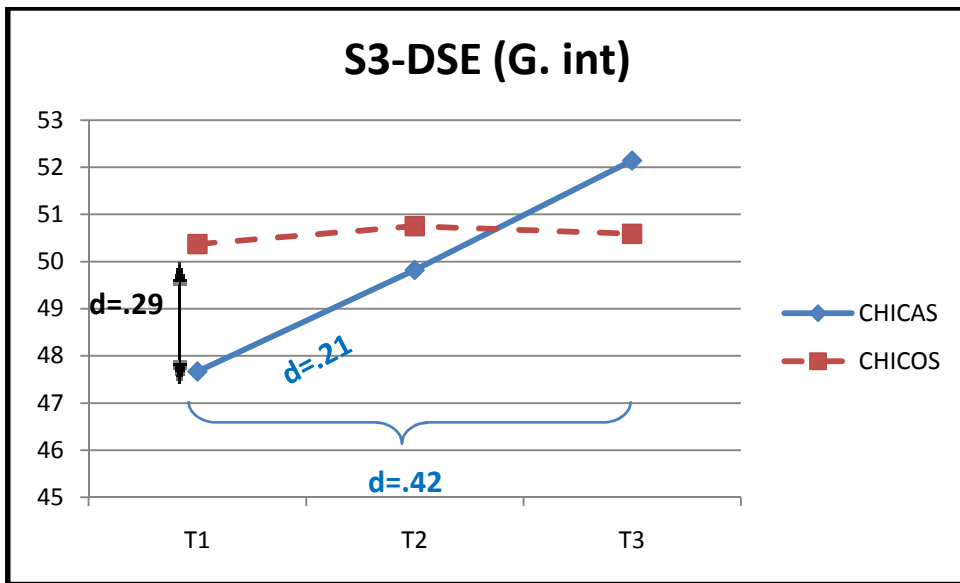
Continuación figura 5.23

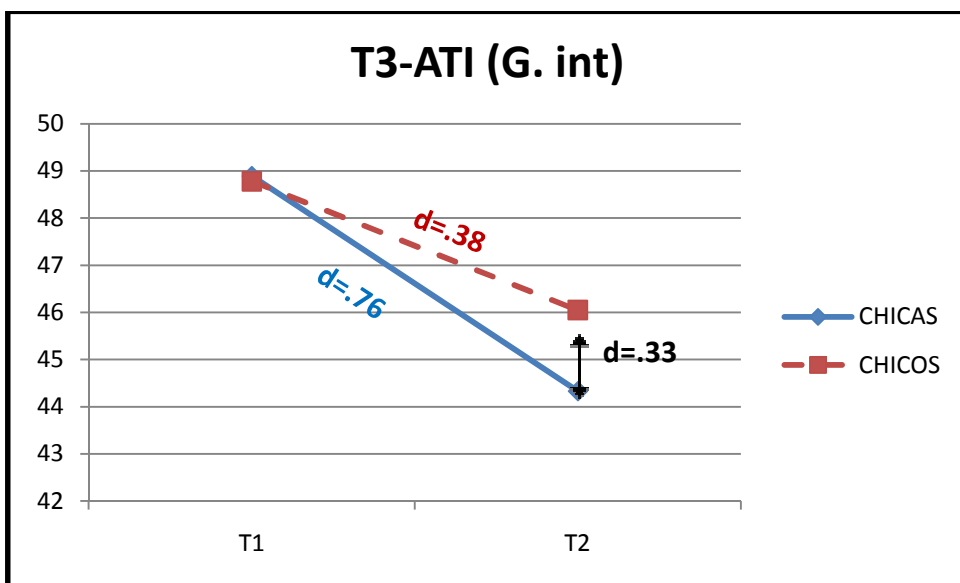
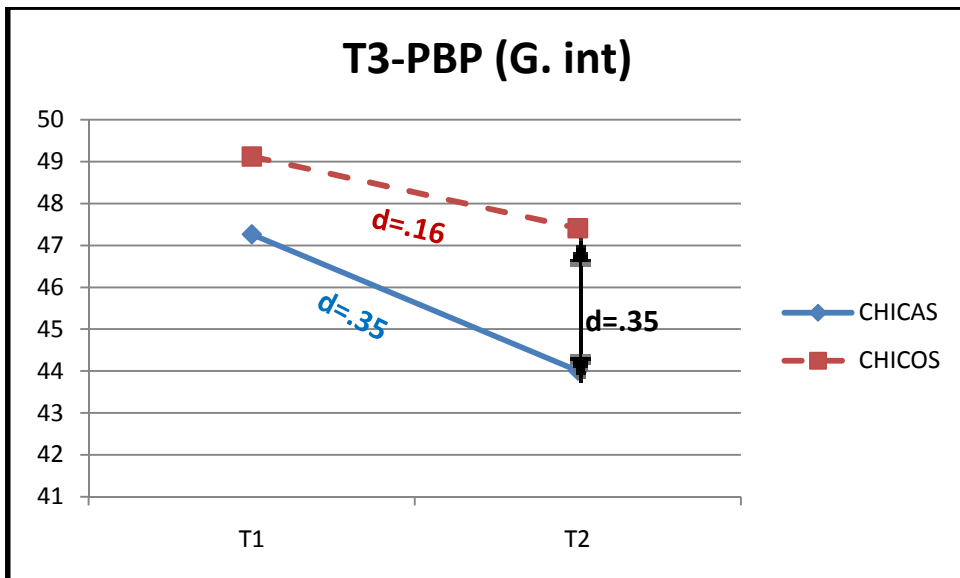
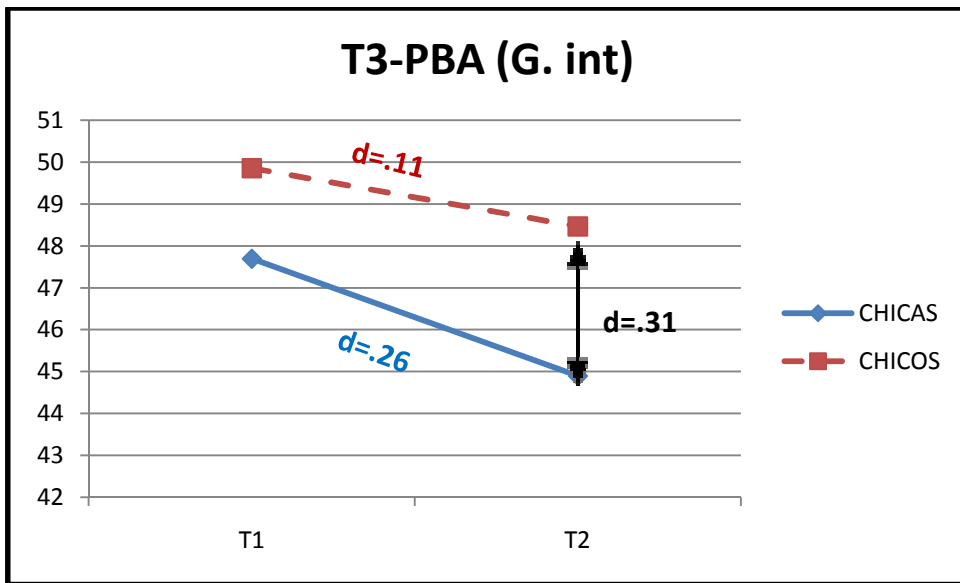


Continuación figura 5.23

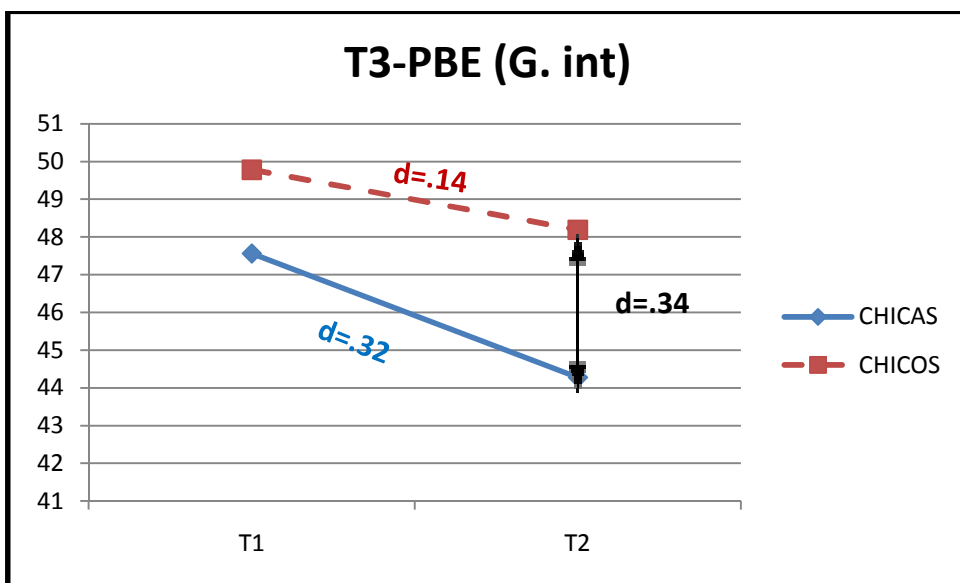
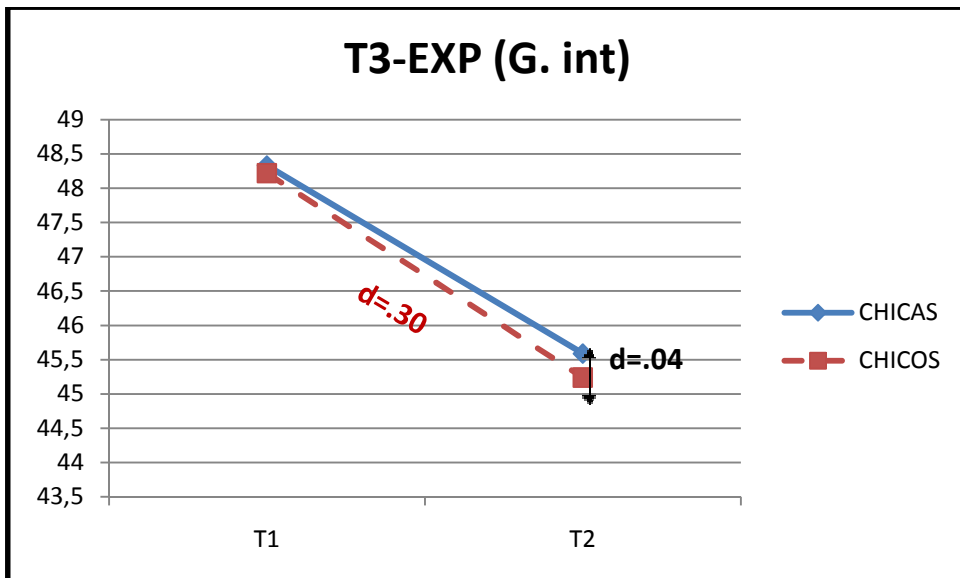
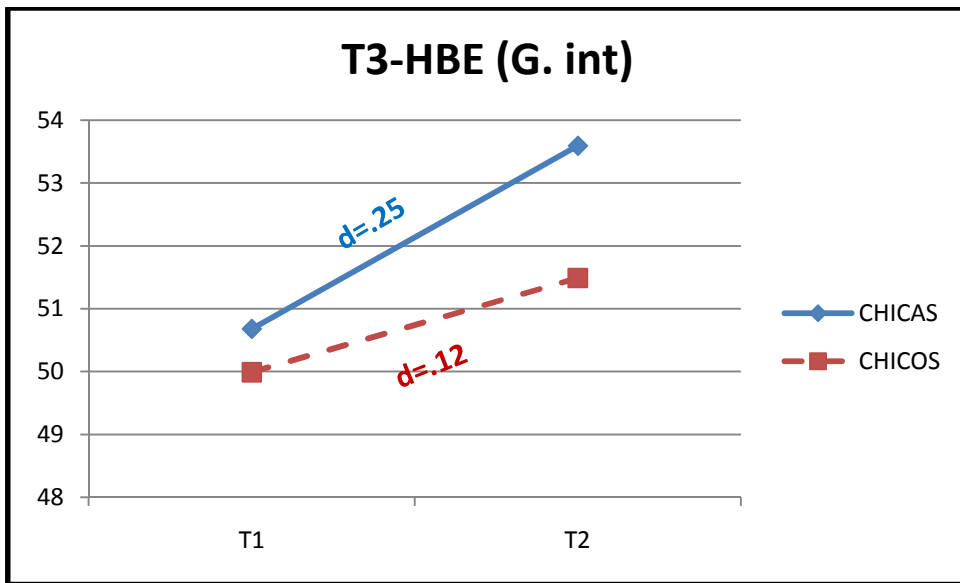


Continuación figura 5.23

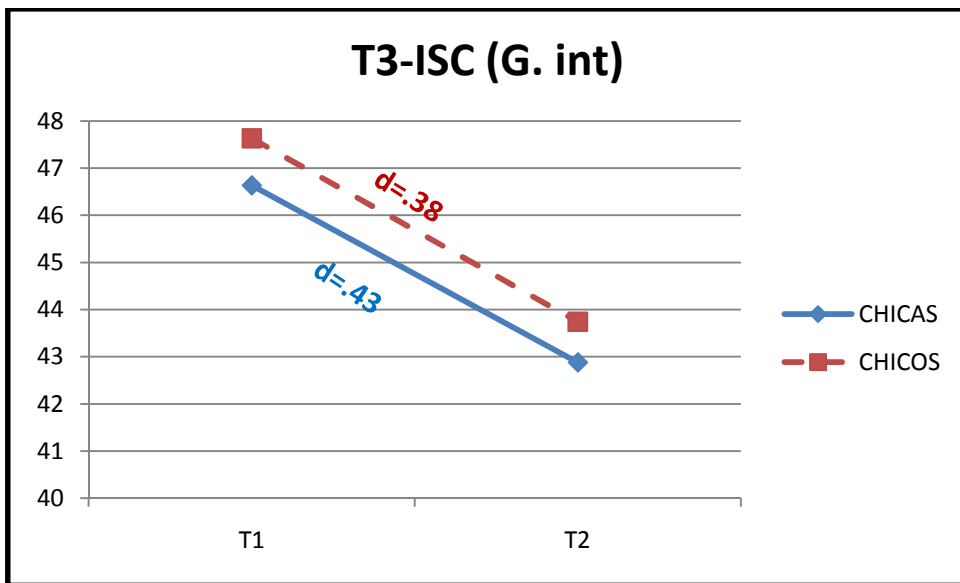




Continuación figura 5.23

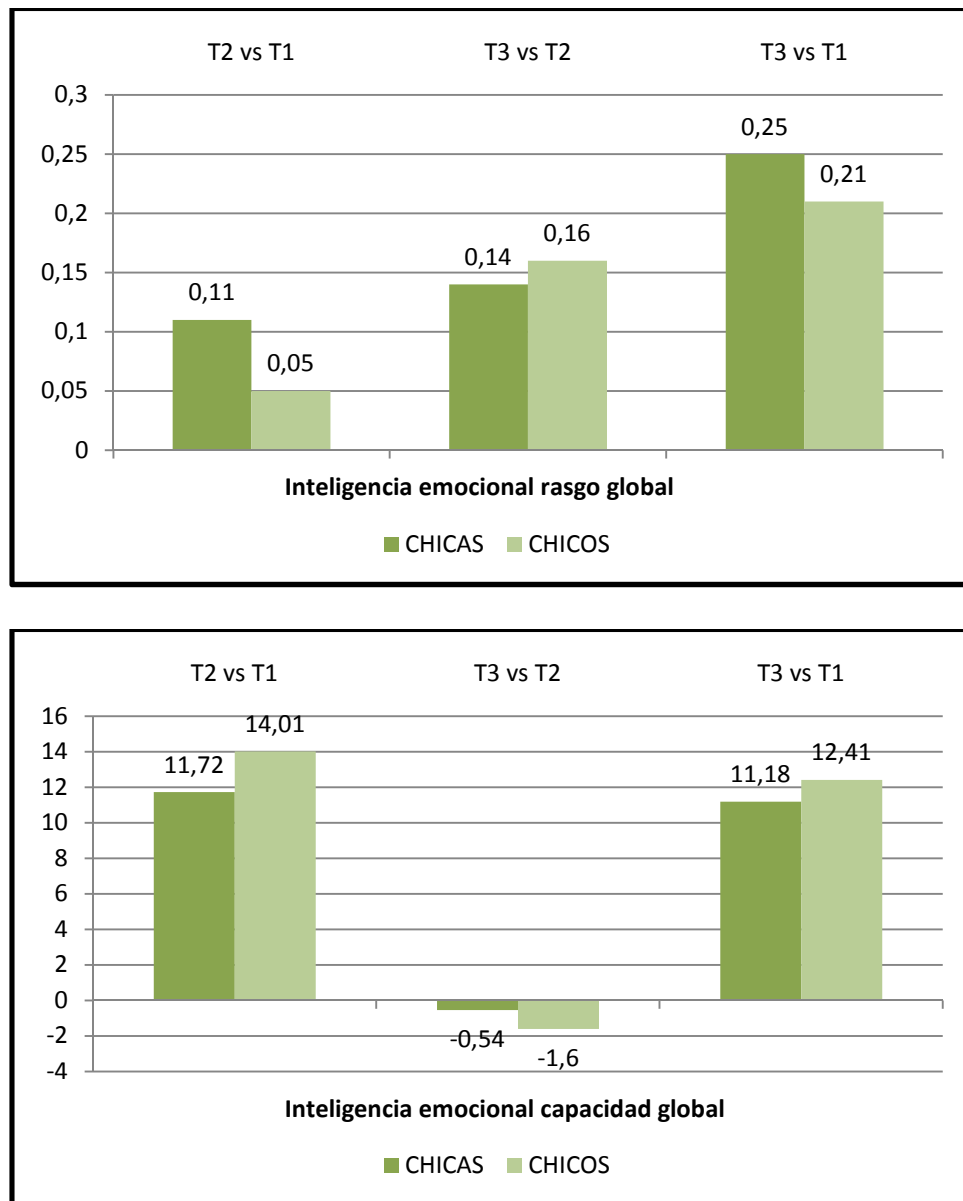


Continuación figura 5.23

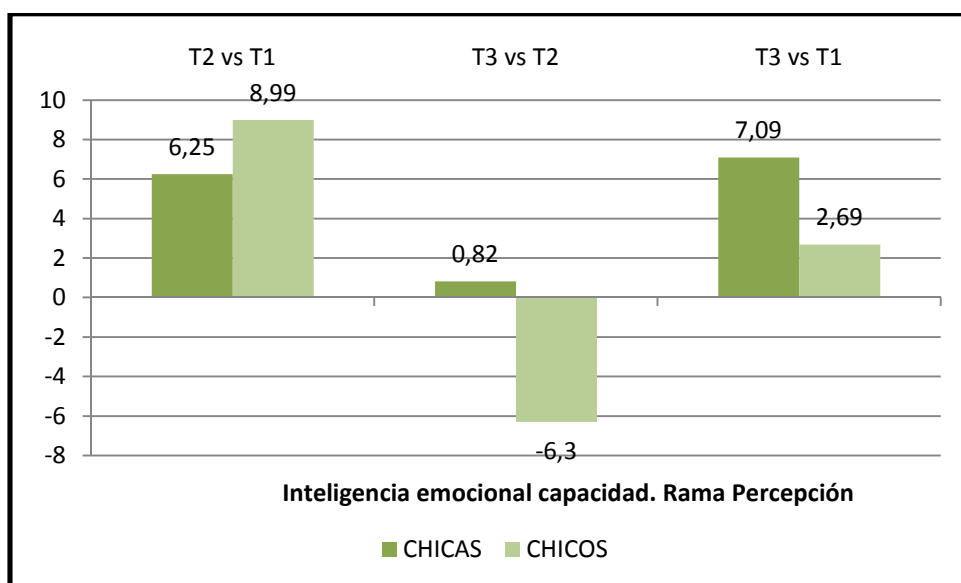
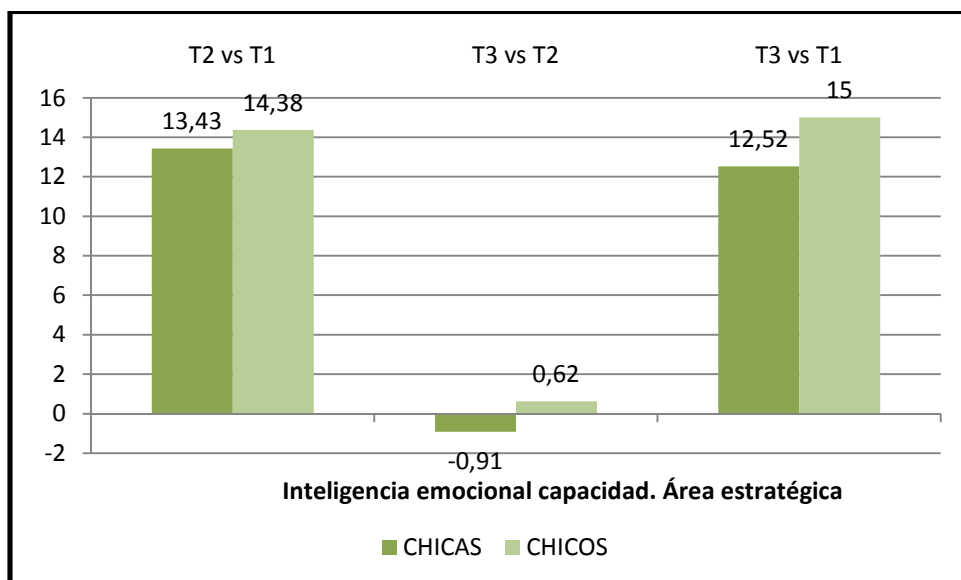
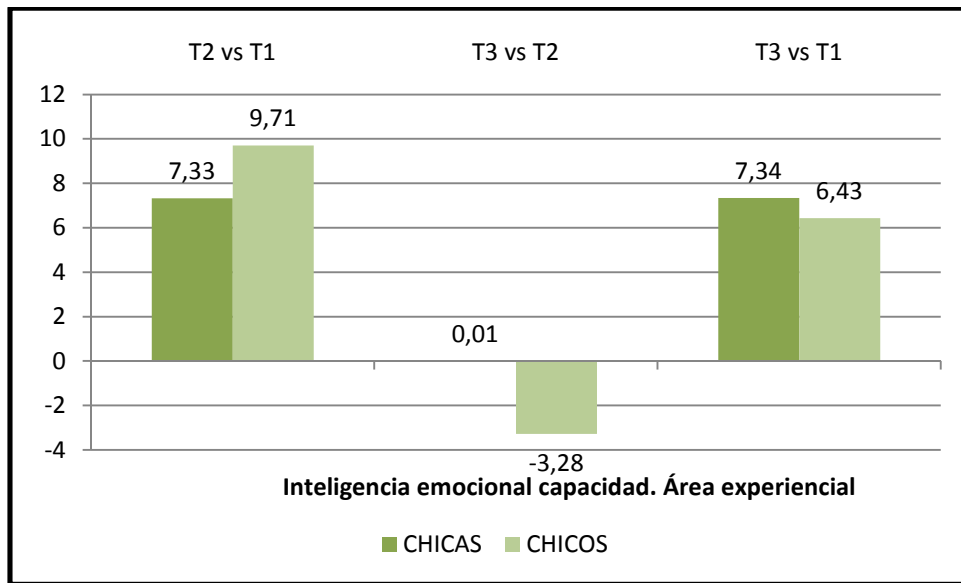


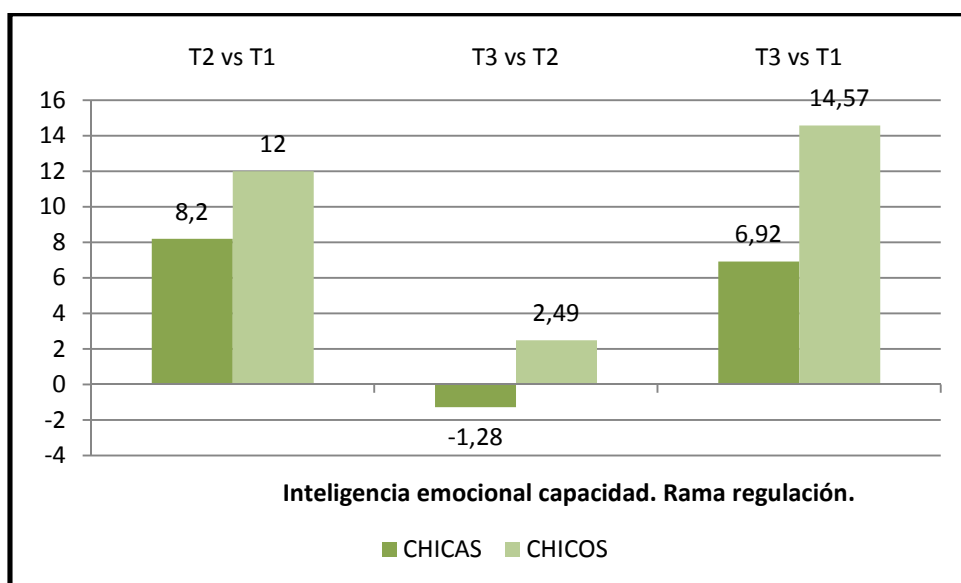
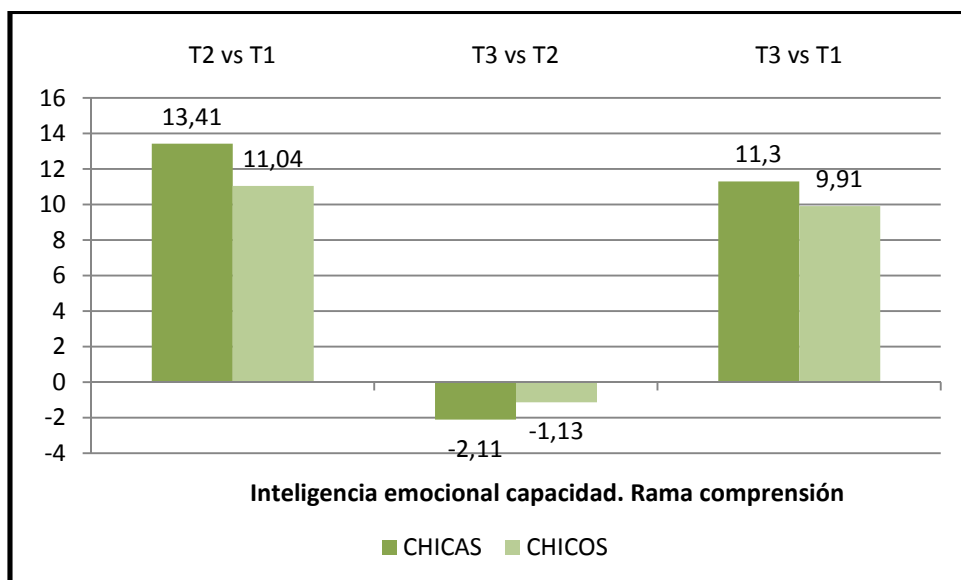
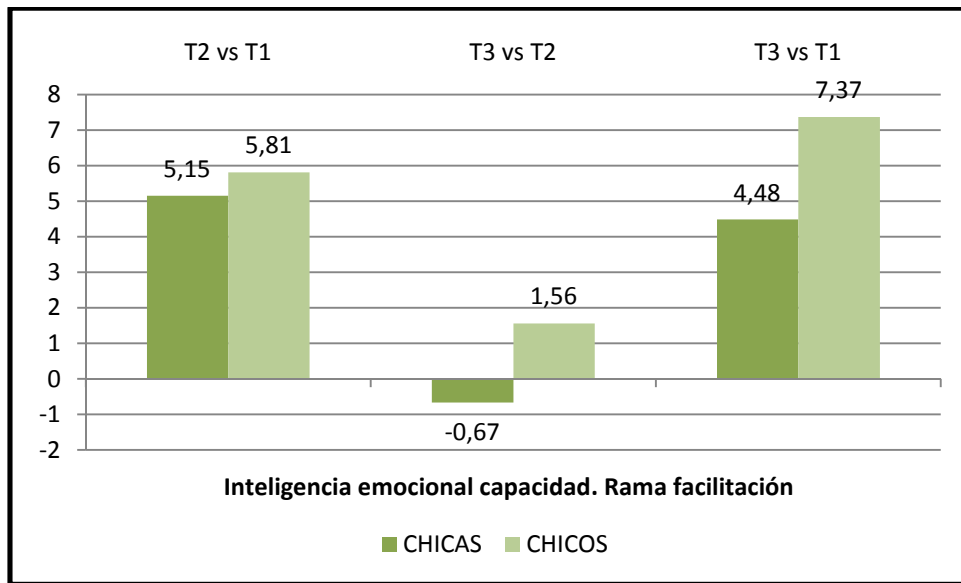
Continuación figura 5.23

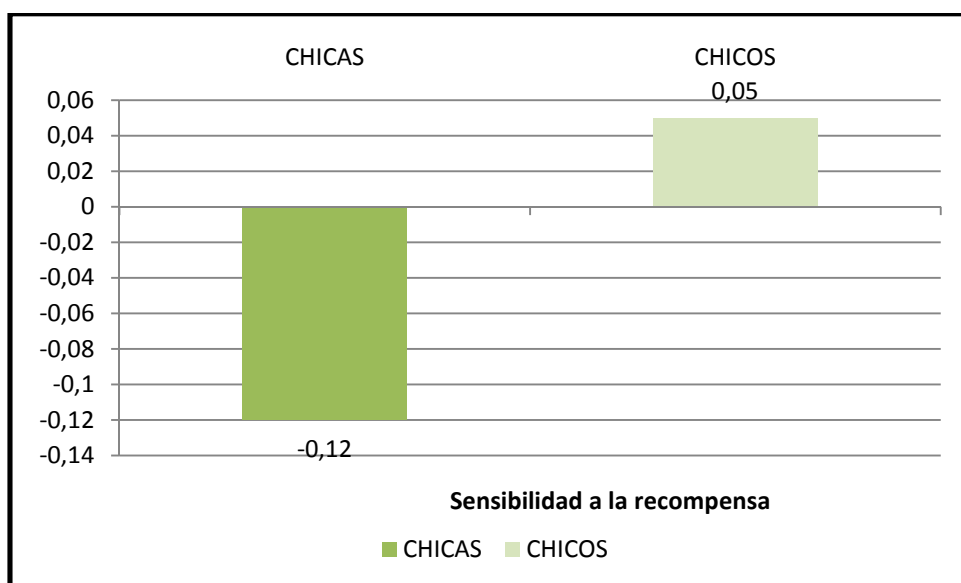
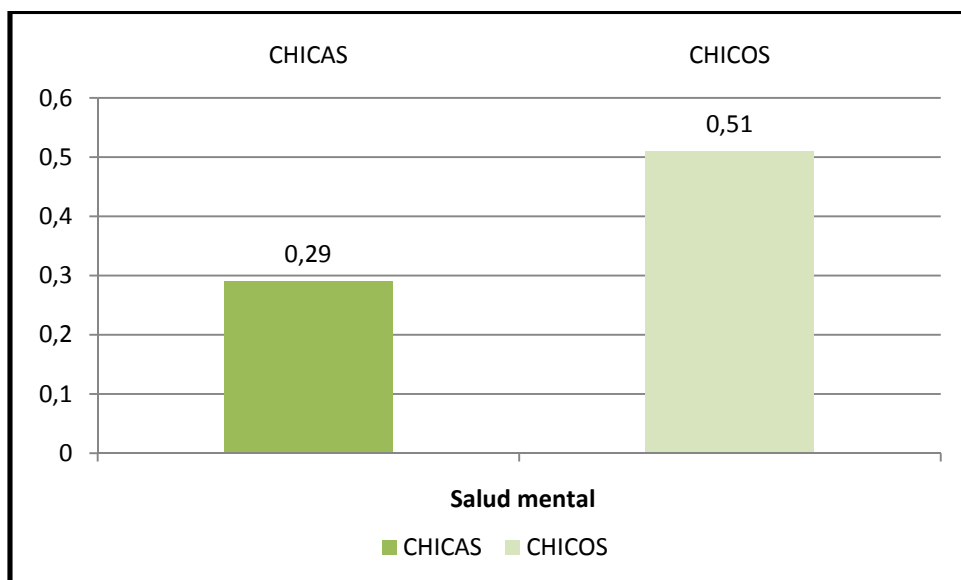
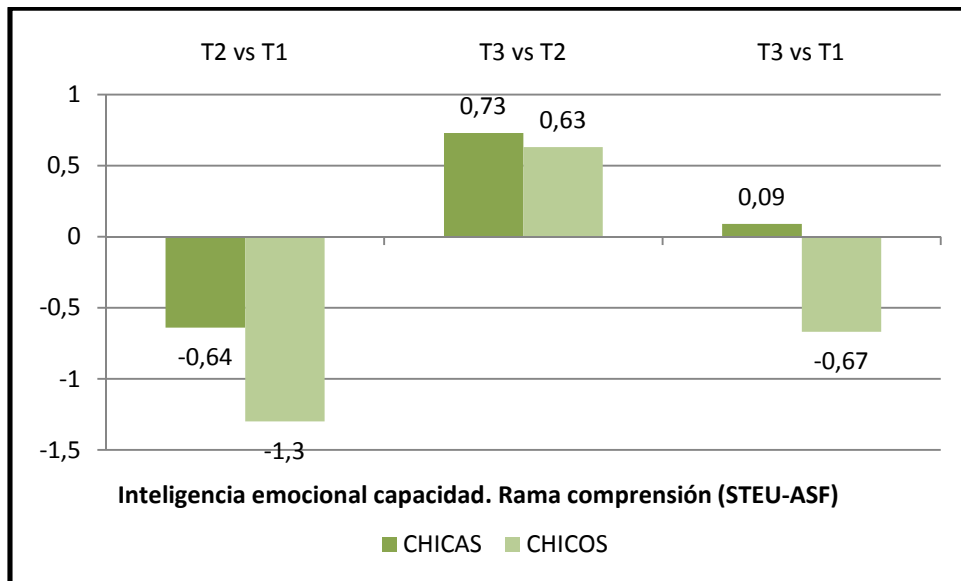
Figura 5.24. Representación gráfica de las diferencias de medias en las variables objeto de estudio en el grupo de intervención en función del sexo⁸⁷.

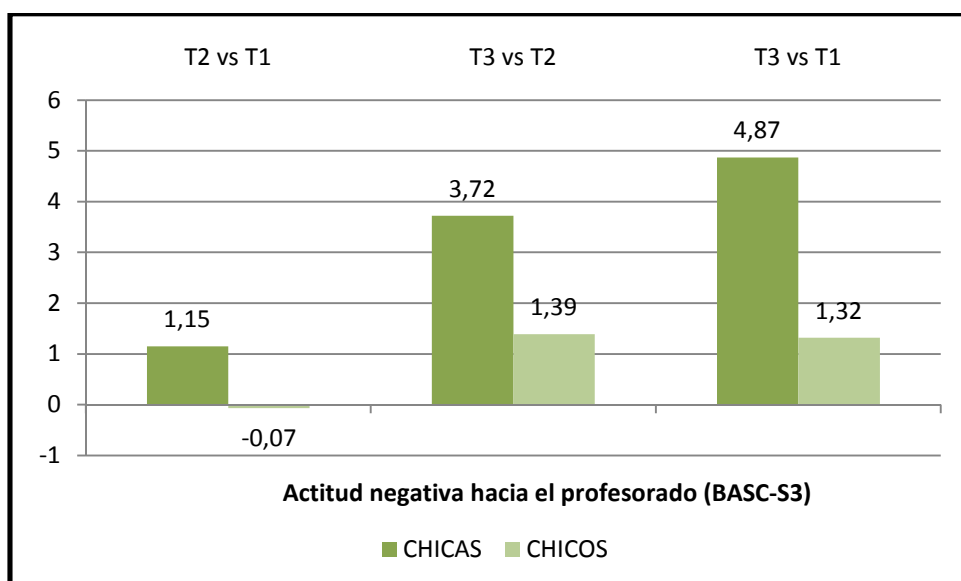
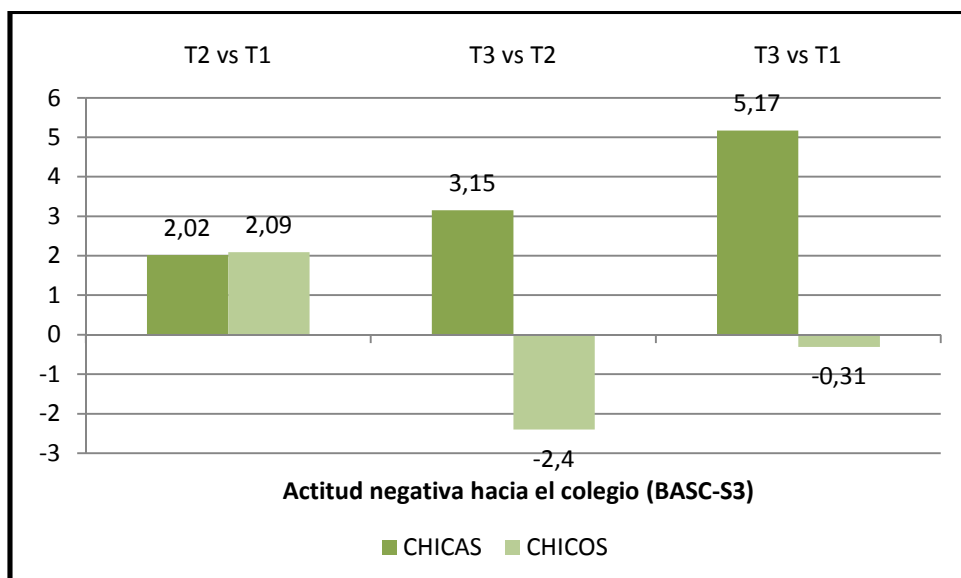
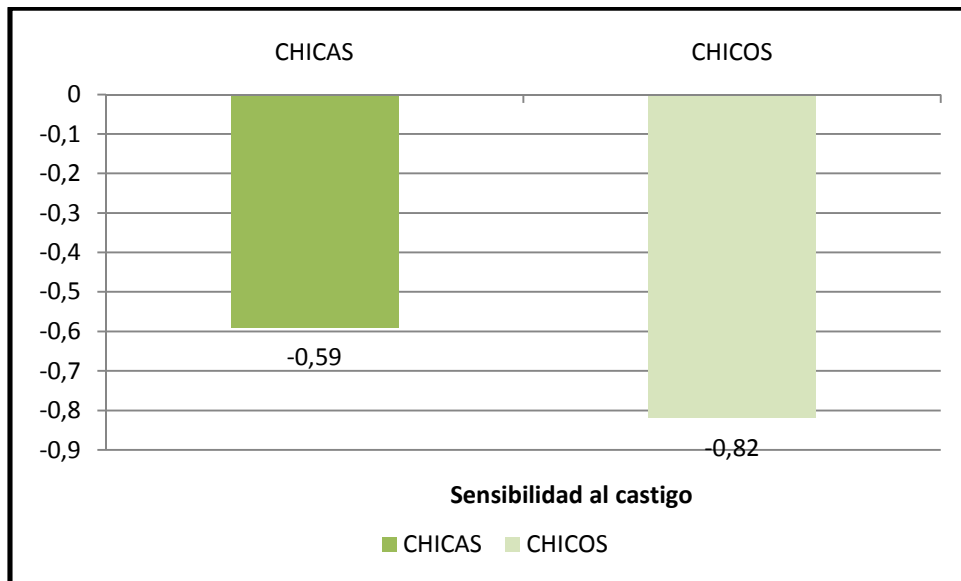


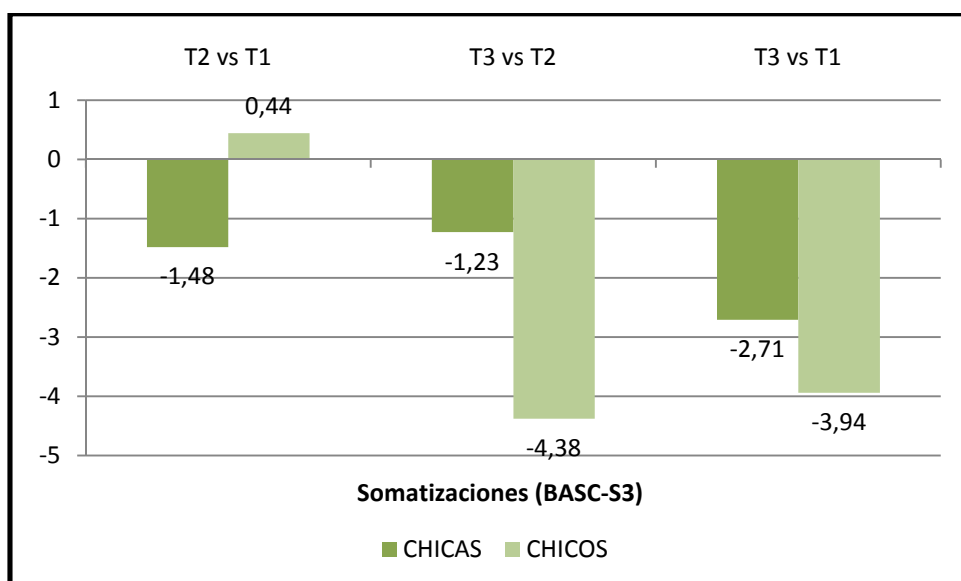
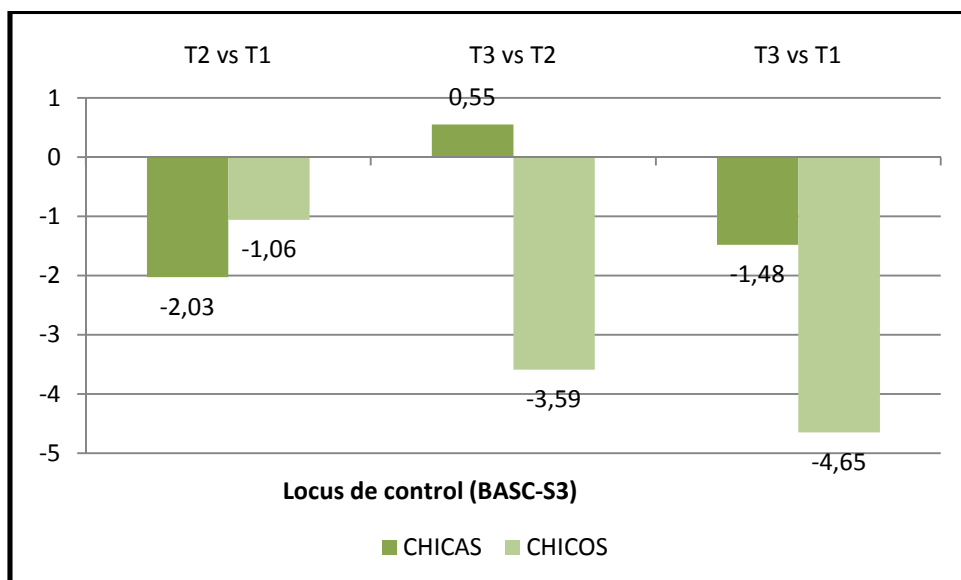
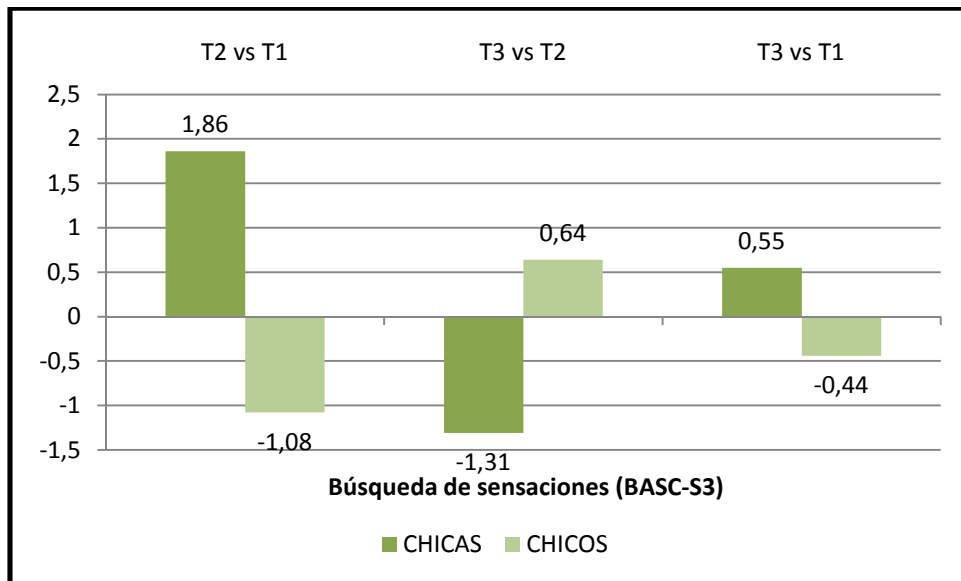
⁸⁷ Para facilitar la interpretación de las gráficas T2 vs T1 se refiere a las diferencias de medias entre el Tiempo 2 (postest 1) en relación al Tiempo 1 (pretest); T3 vs T2 se refiere a las diferencias de medias entre el Tiempo 3 (postest 2) en relación al Tiempo 2 (postest 1); T3 vs T1 se refiere a las diferencias de medias entre el Tiempo 3 (postest 2) en relación al Tiempo 1 (pretest). Se incluyen todas las diferencias de medias de todas las variables para ilustrar la evolución de cada una de las puntuaciones en la submuestra de chicos y en la submuestra de chicas y así facilitar un análisis exploratorio de las diferentes variables en el estudio, así como, generar posibles líneas futuras de investigación.

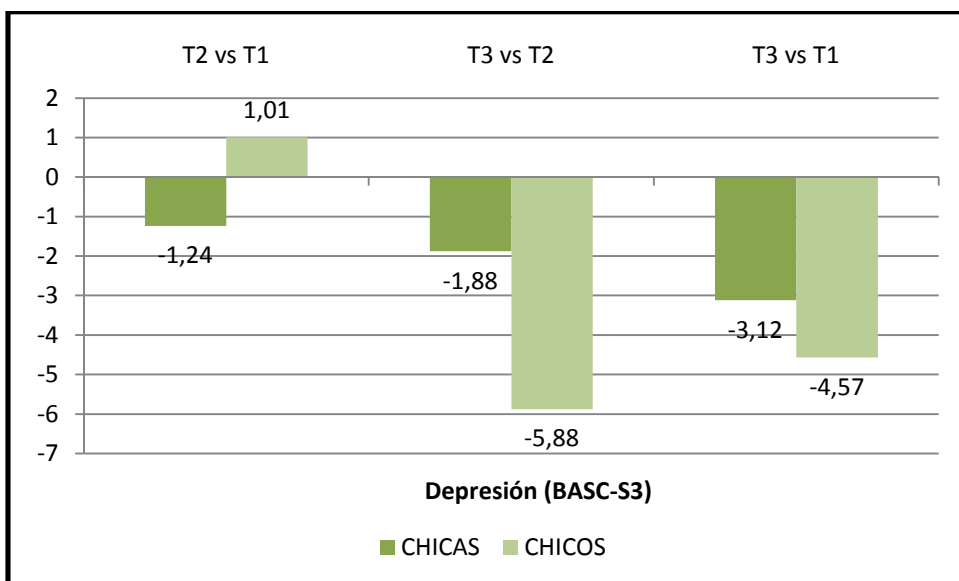
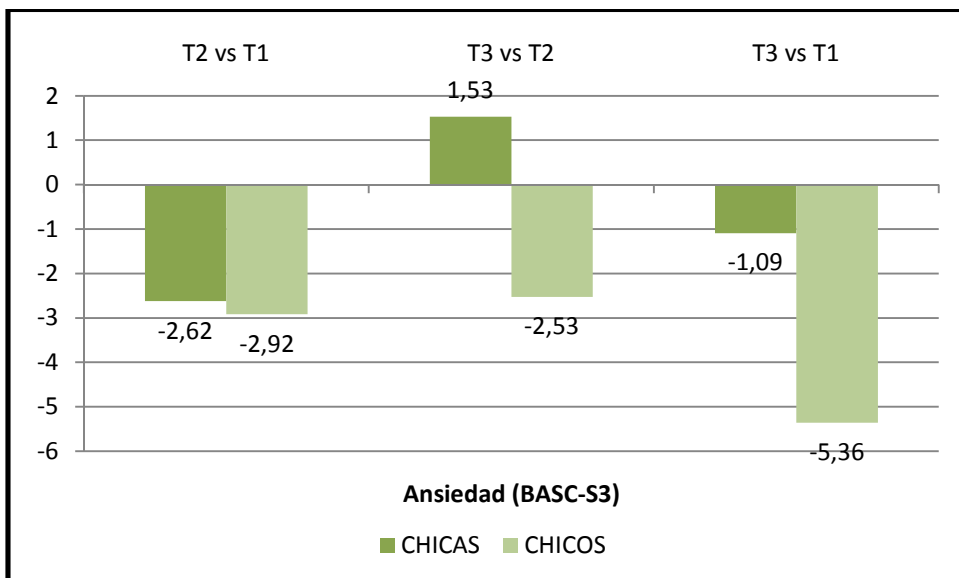
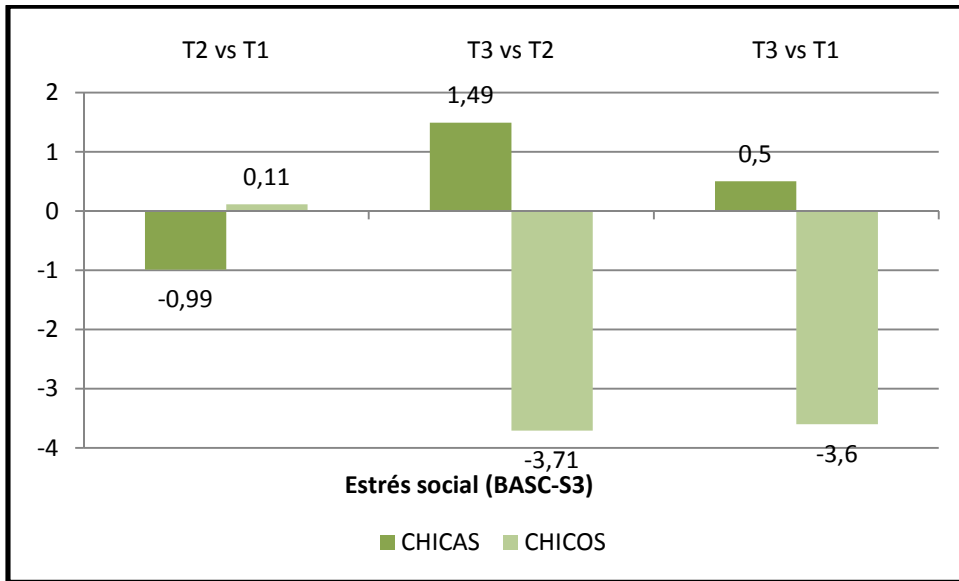


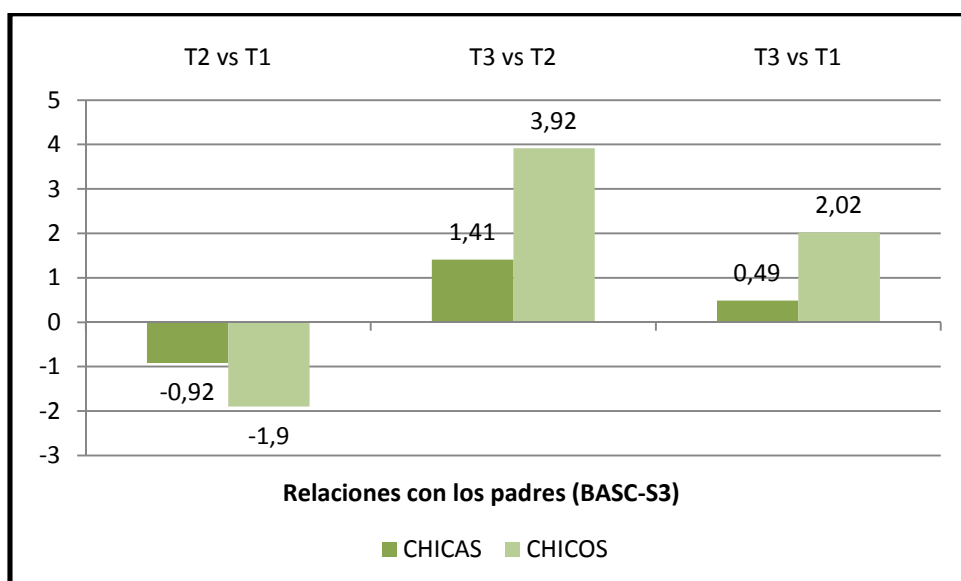
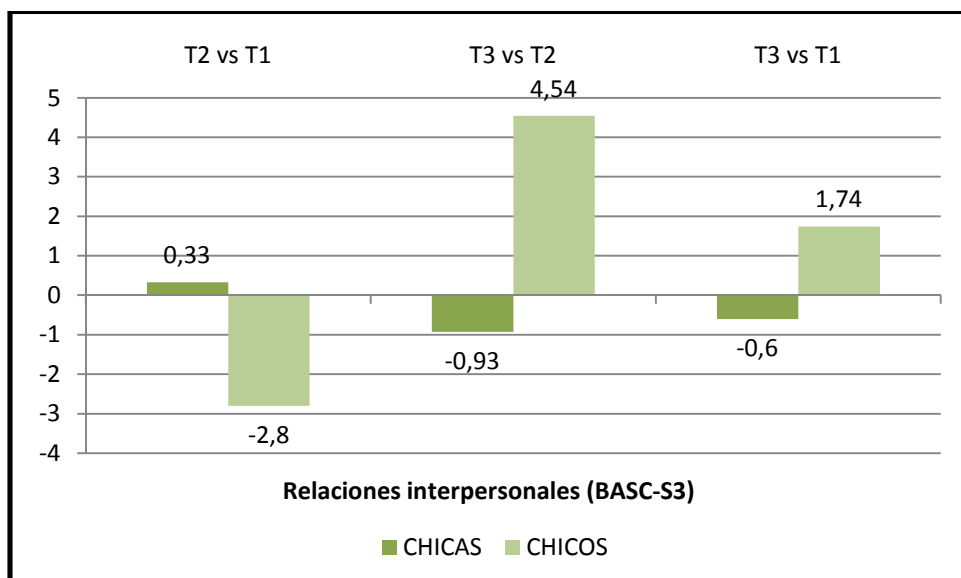
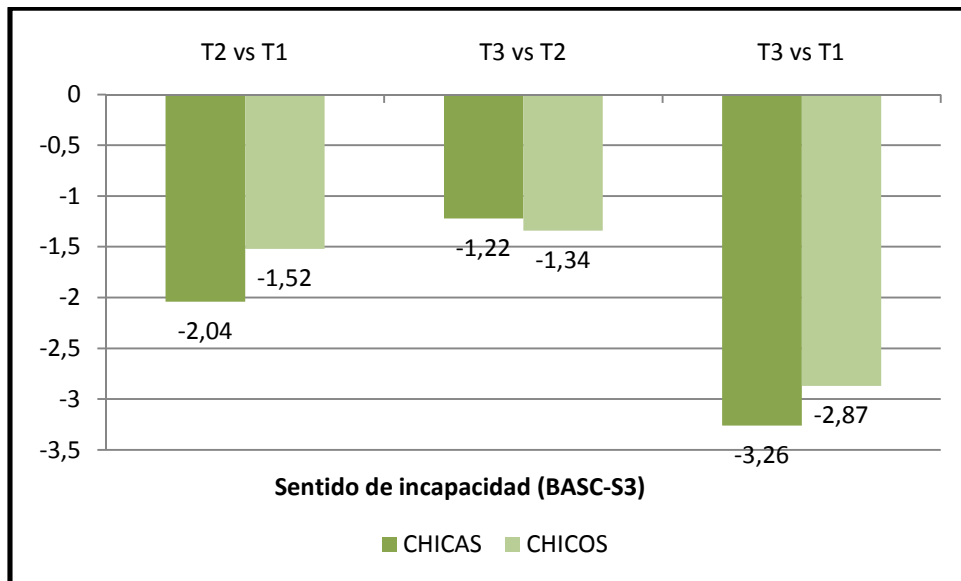


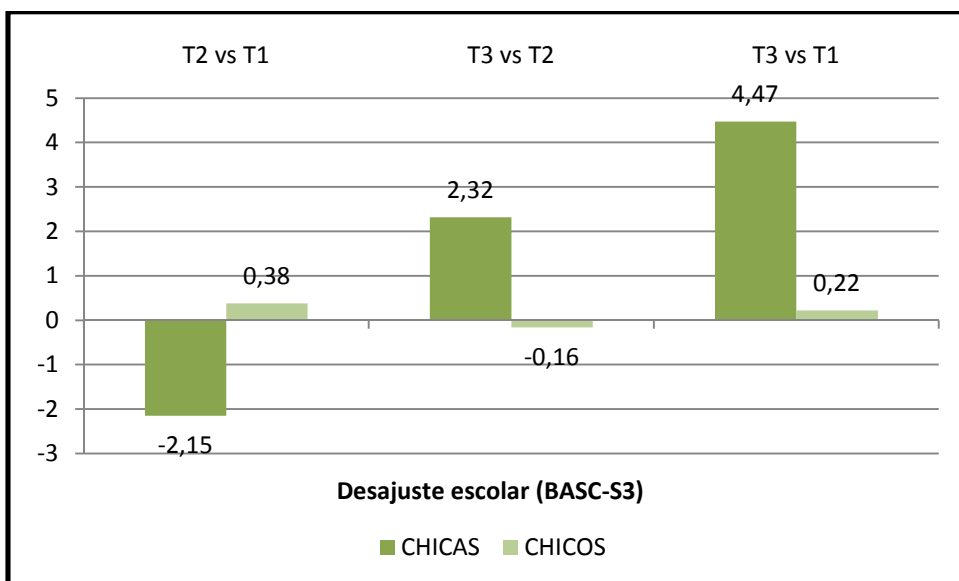
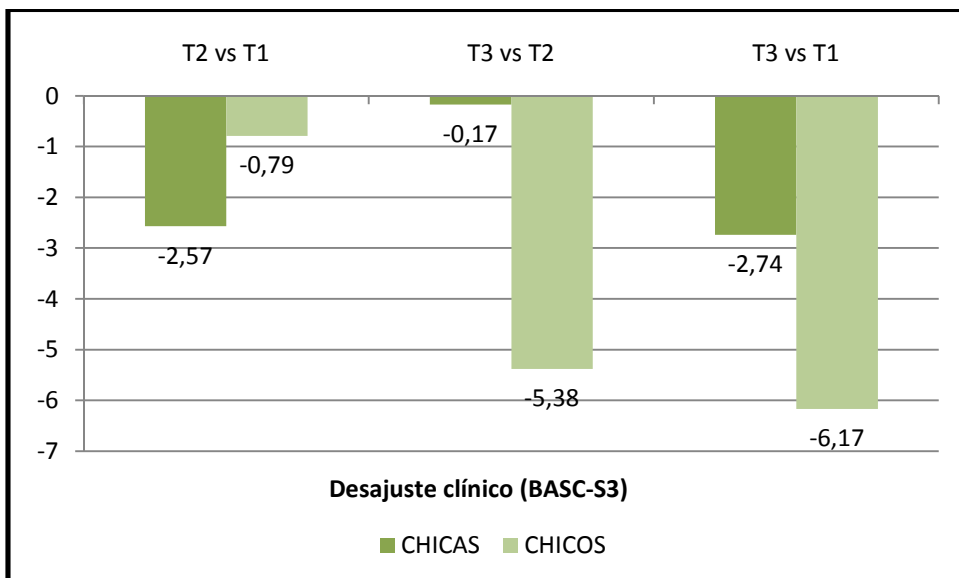
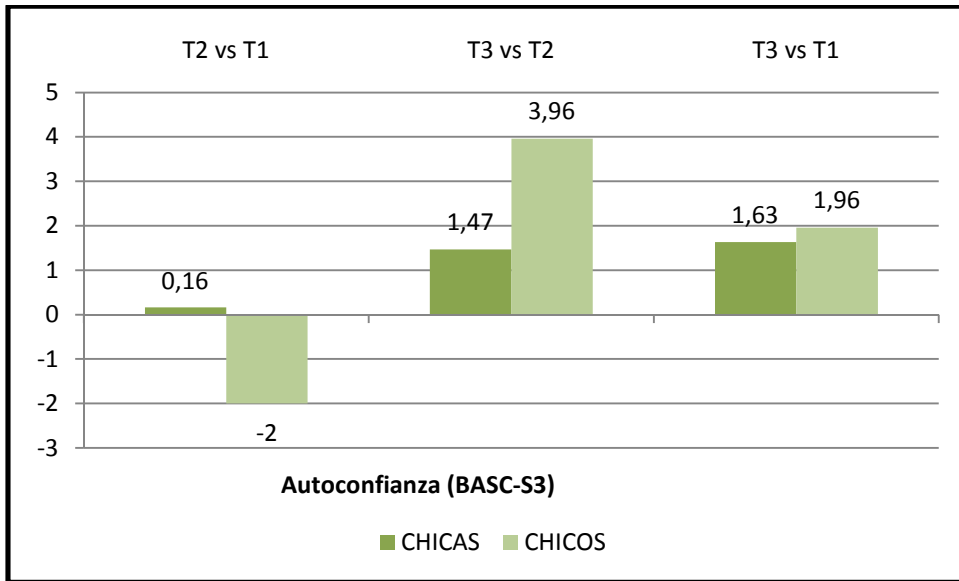


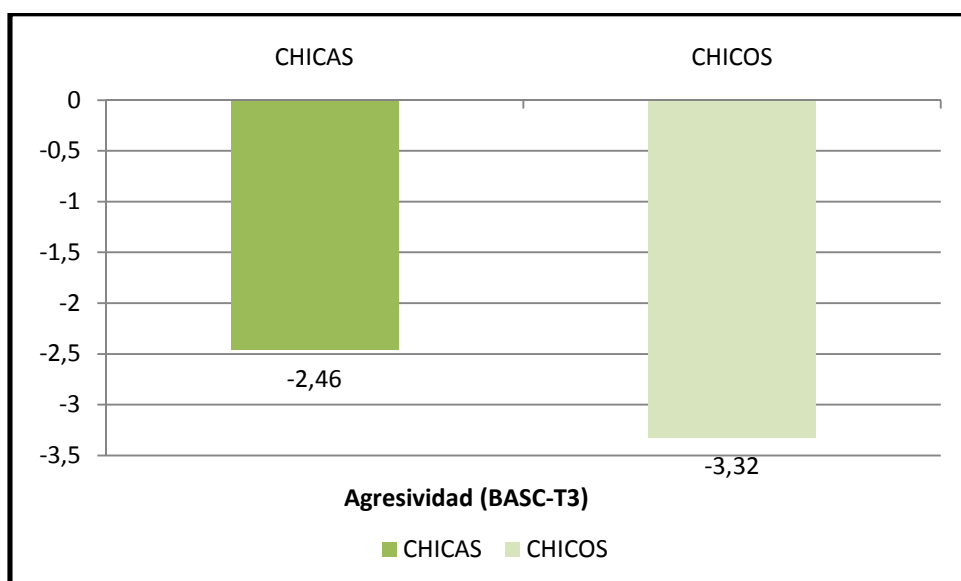
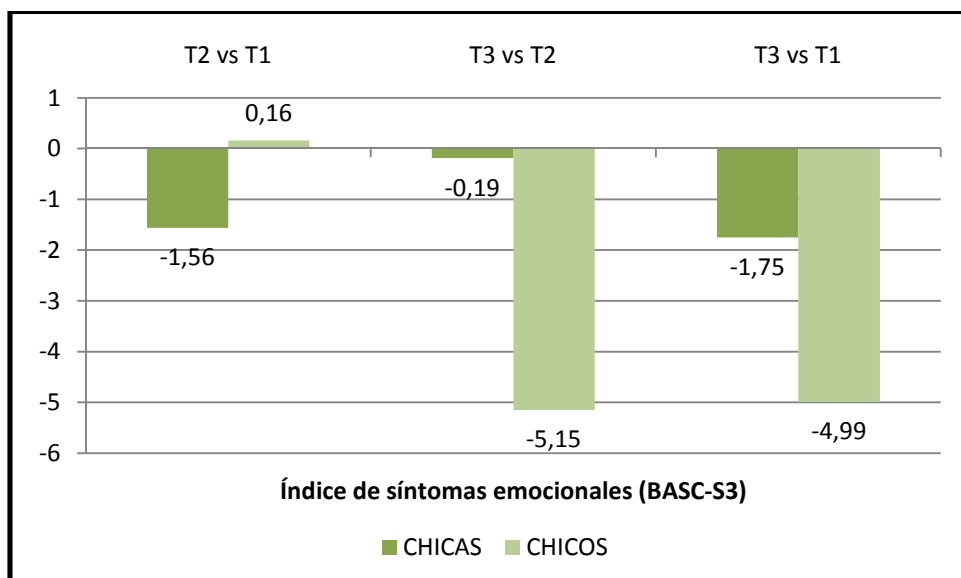
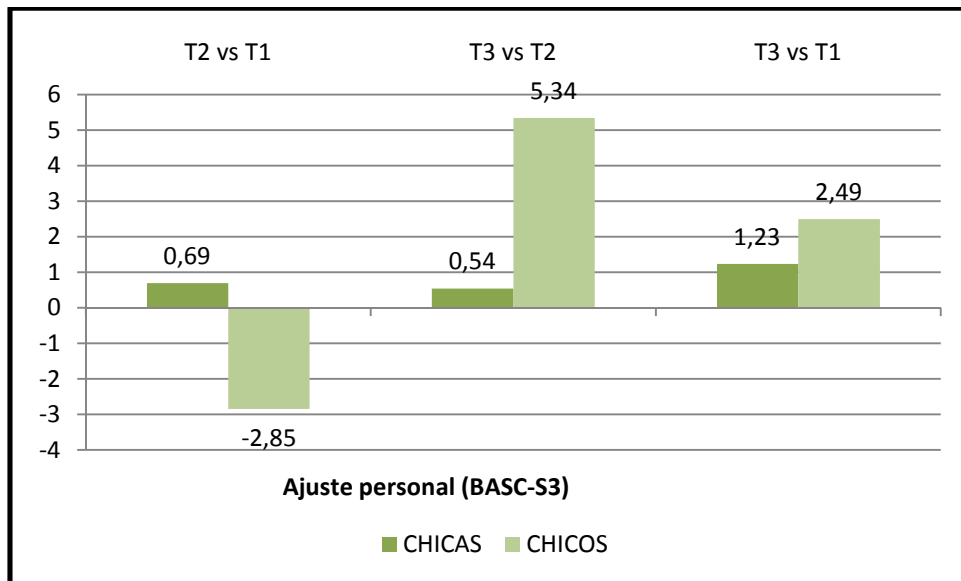


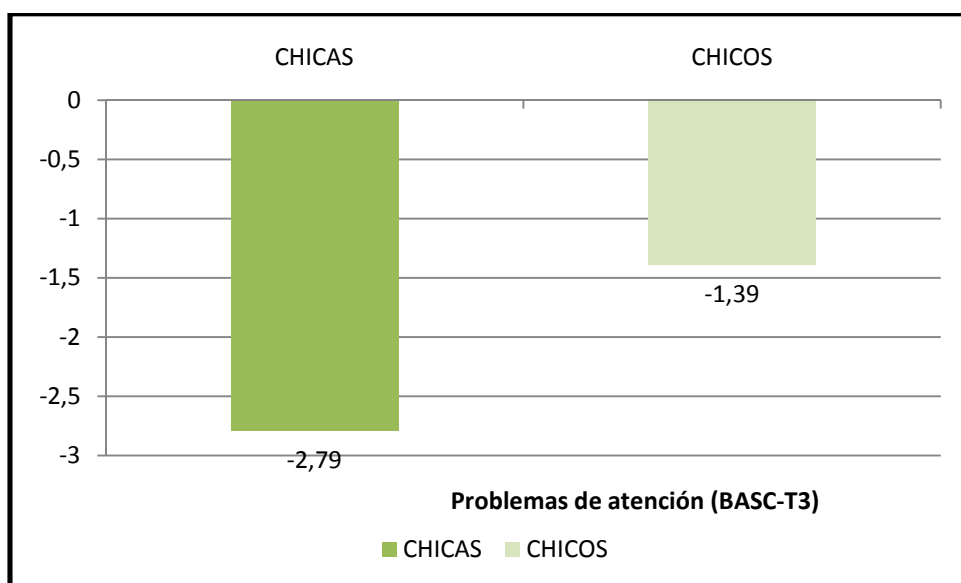
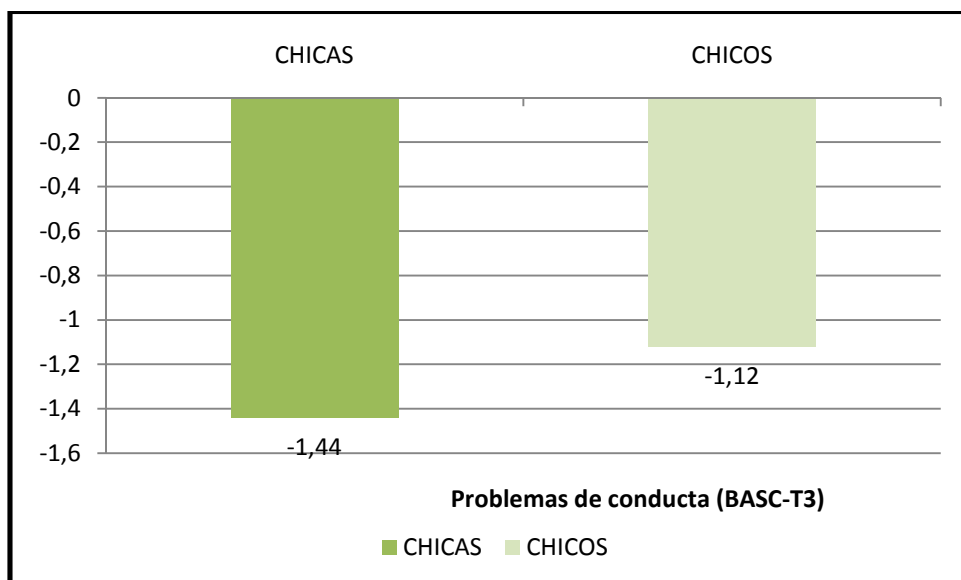
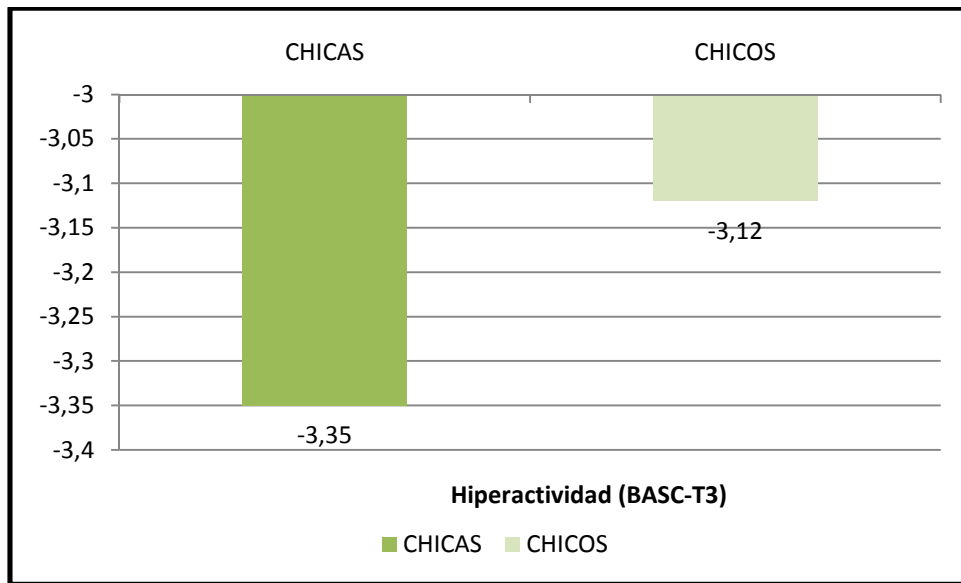


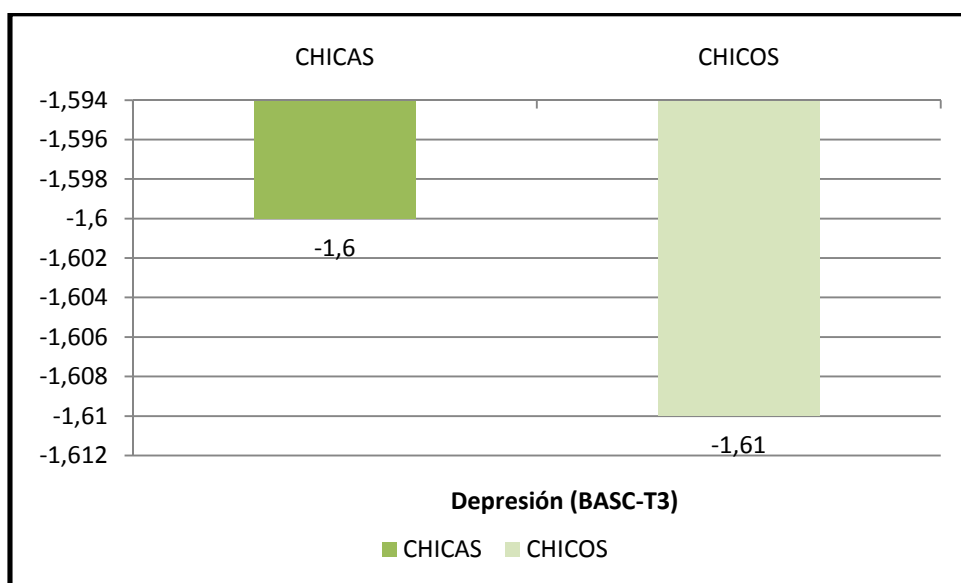
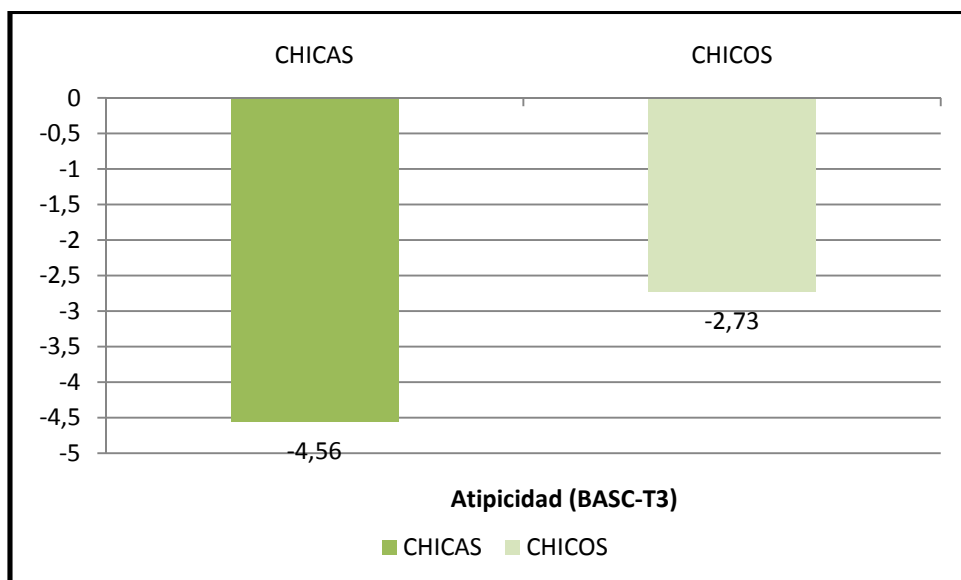
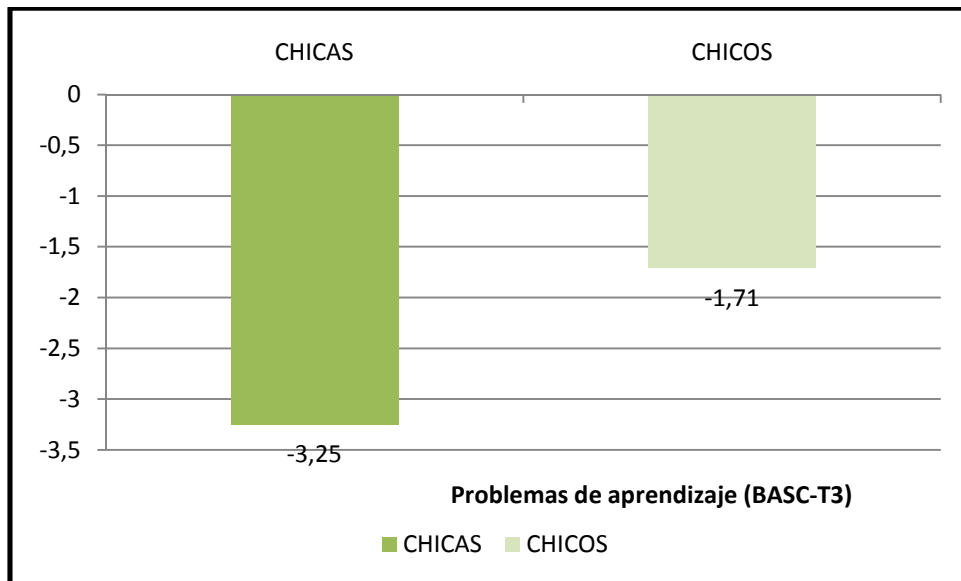


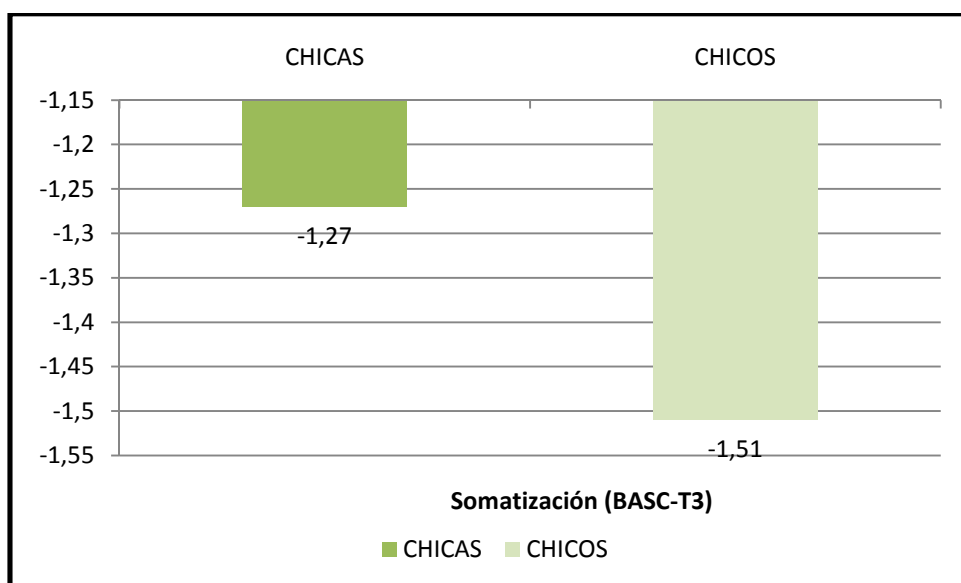
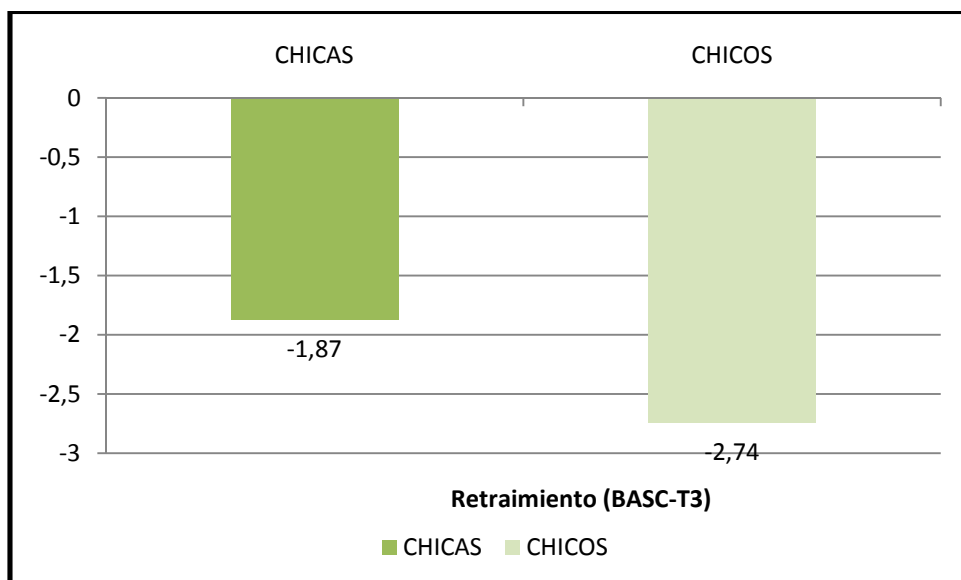
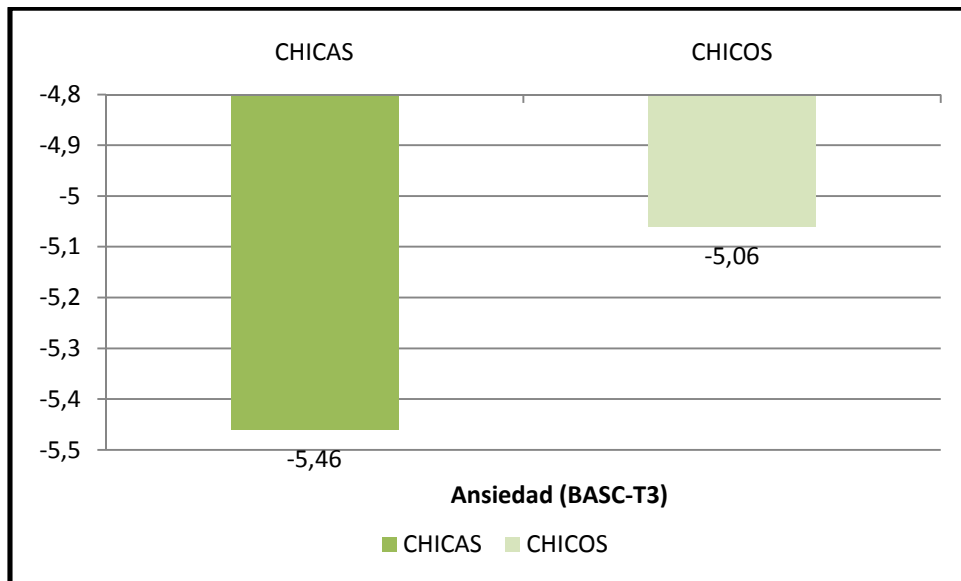


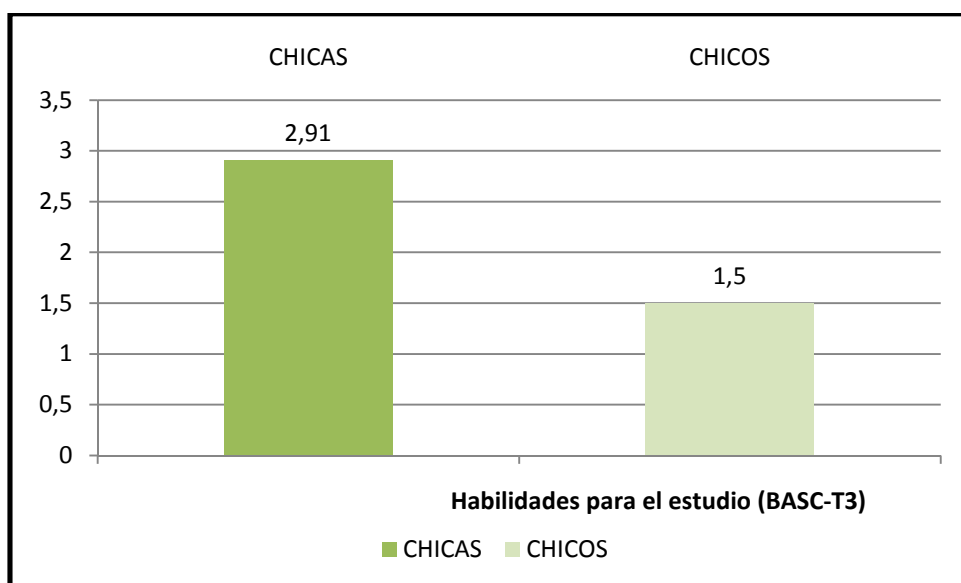
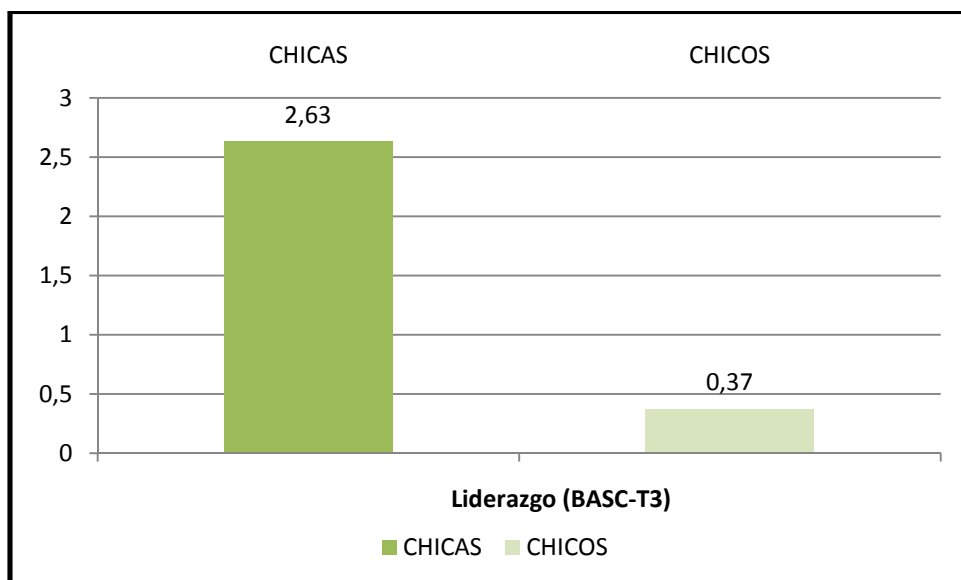
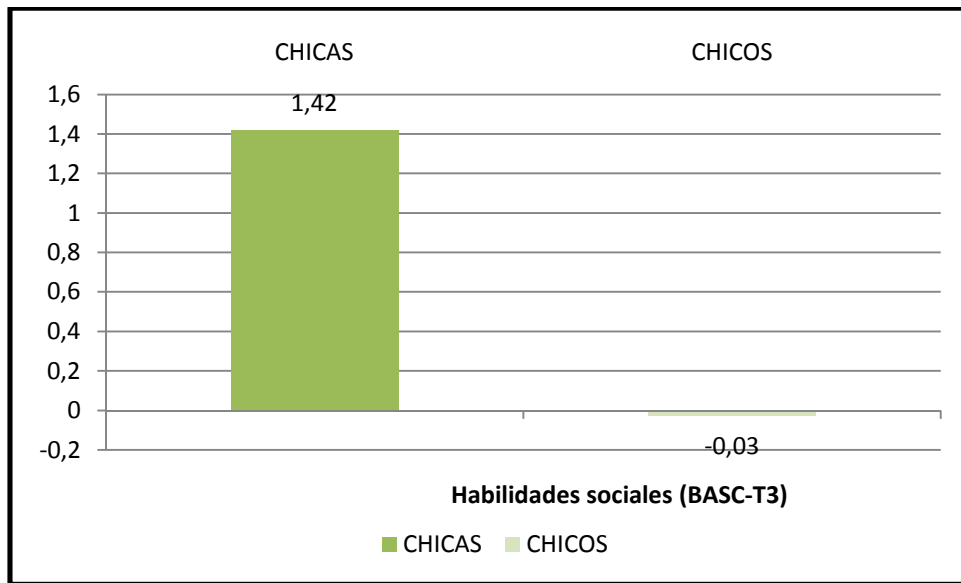


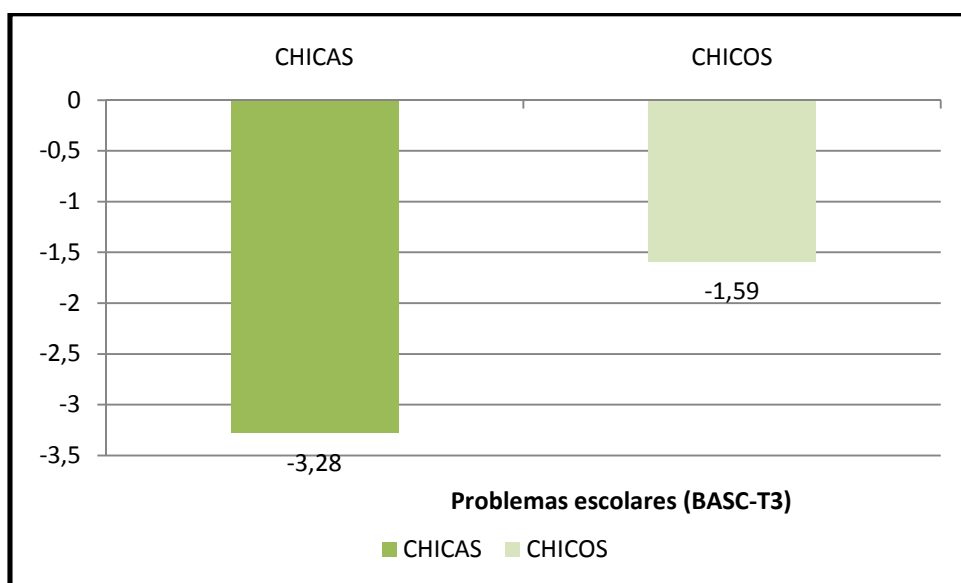
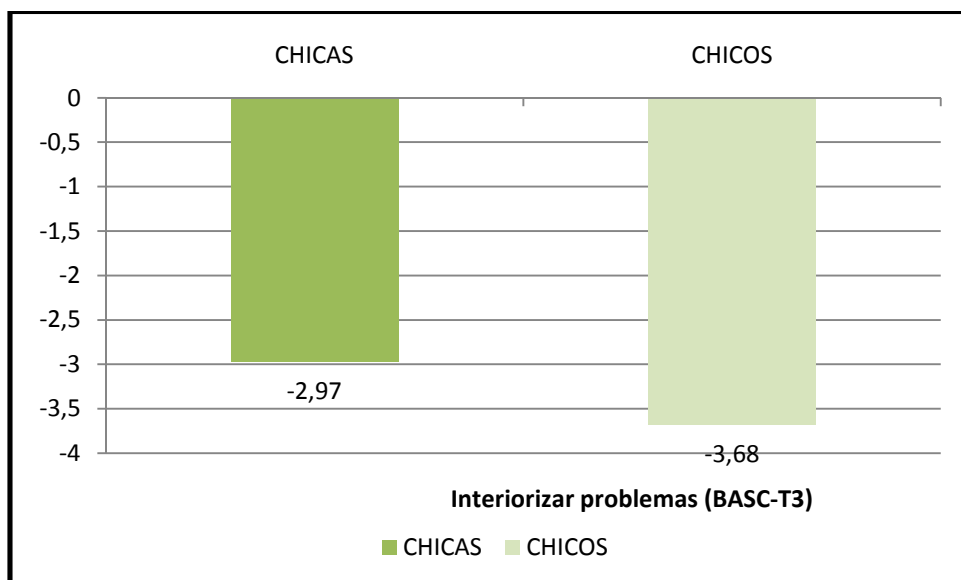
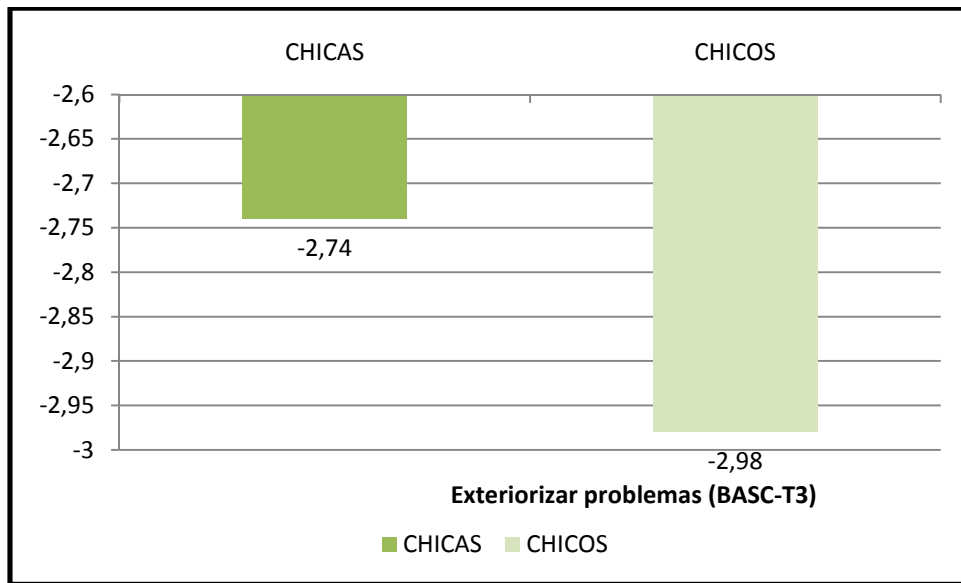


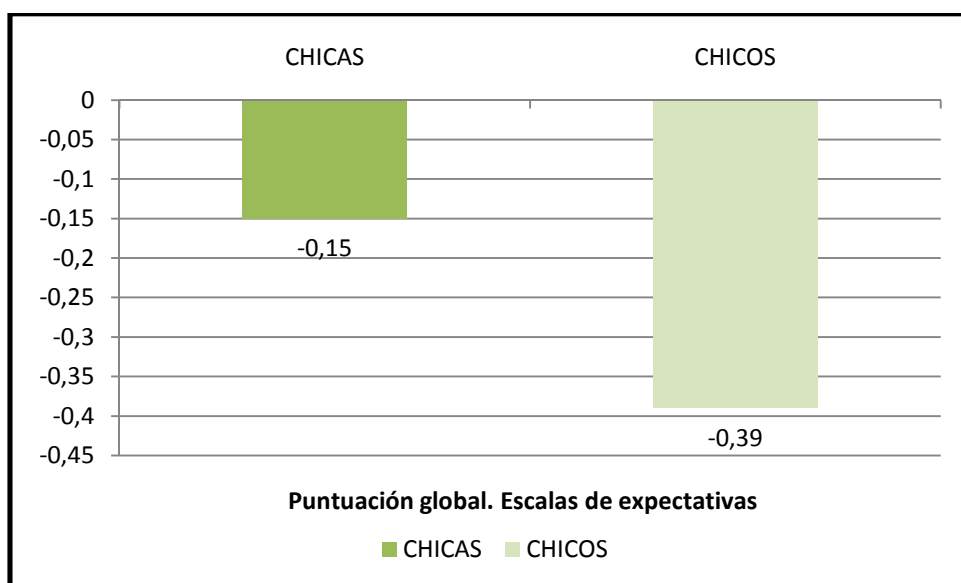
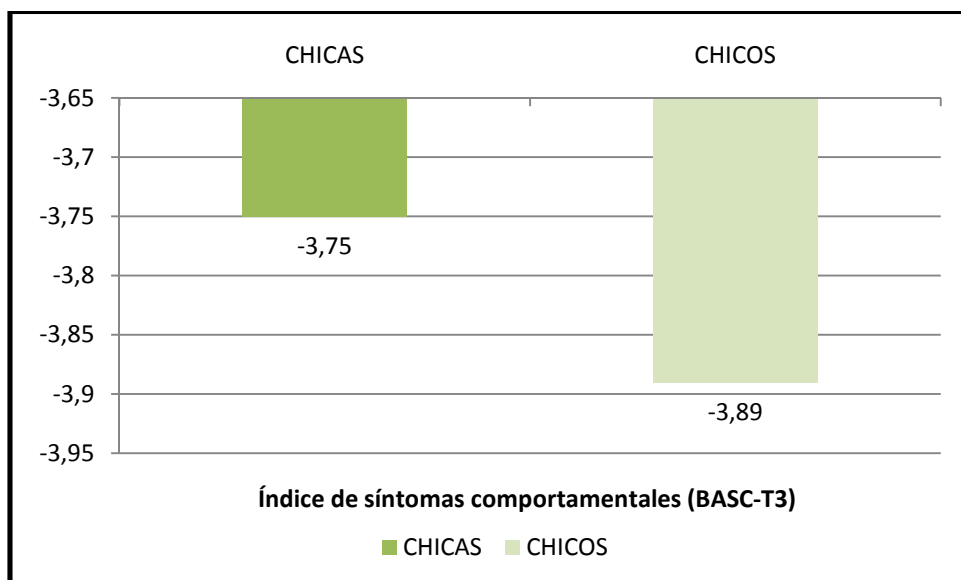
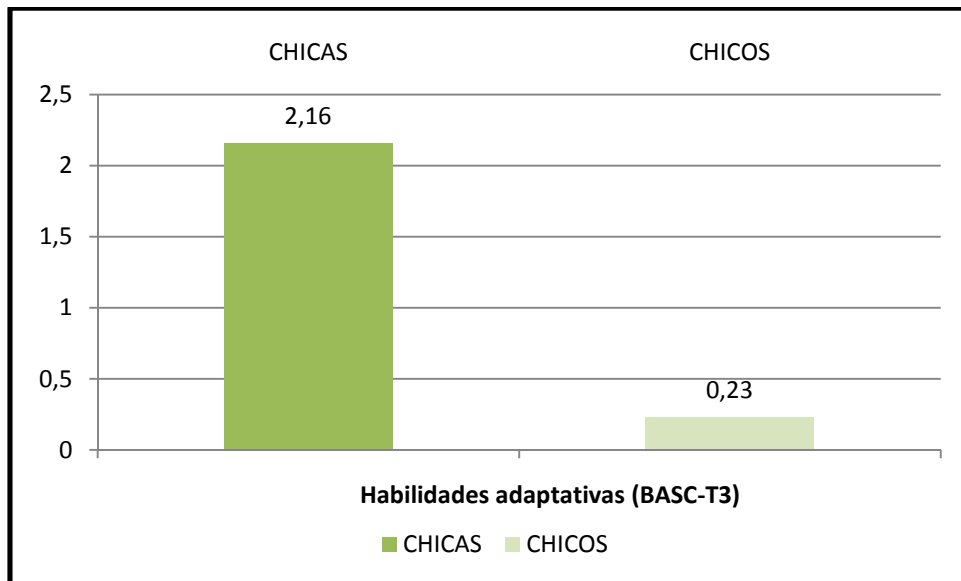


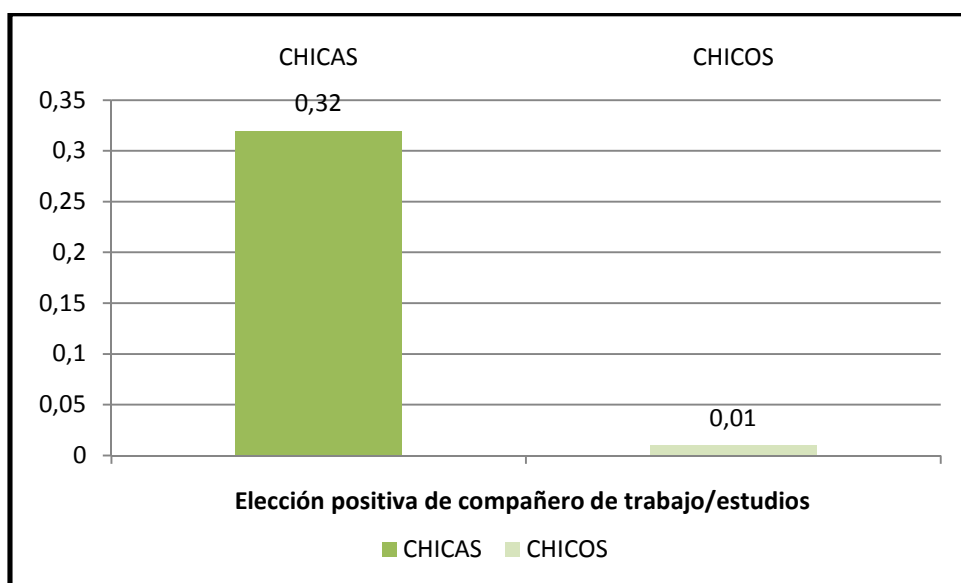
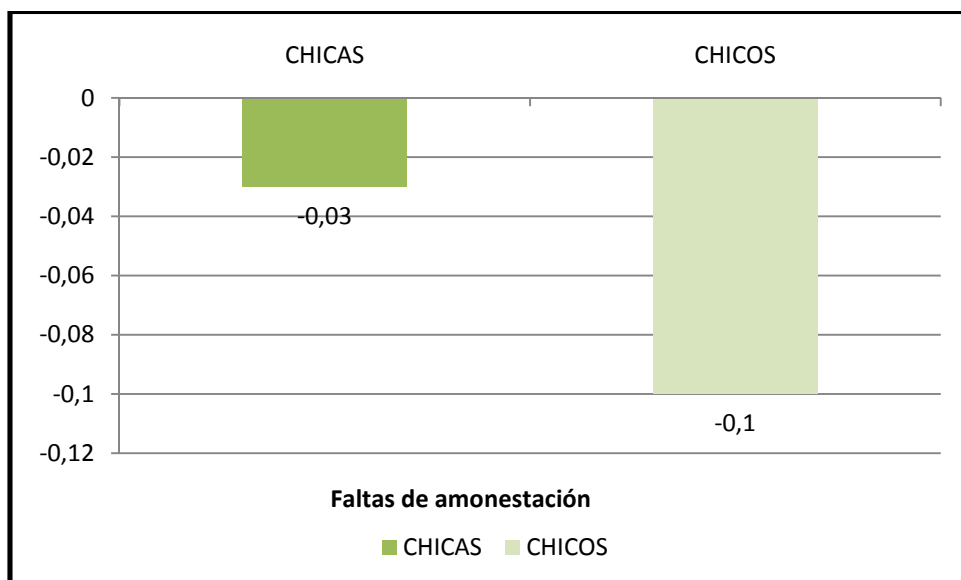
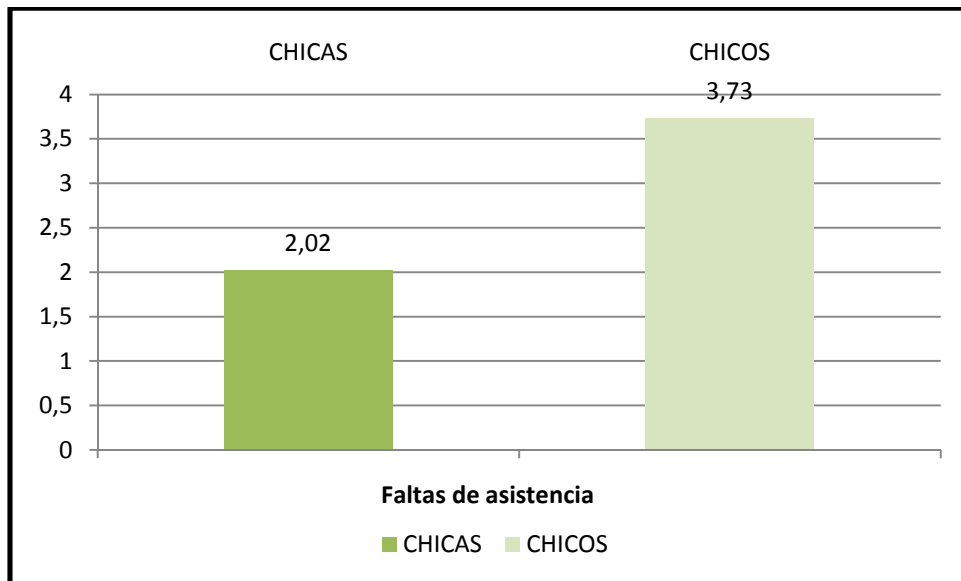


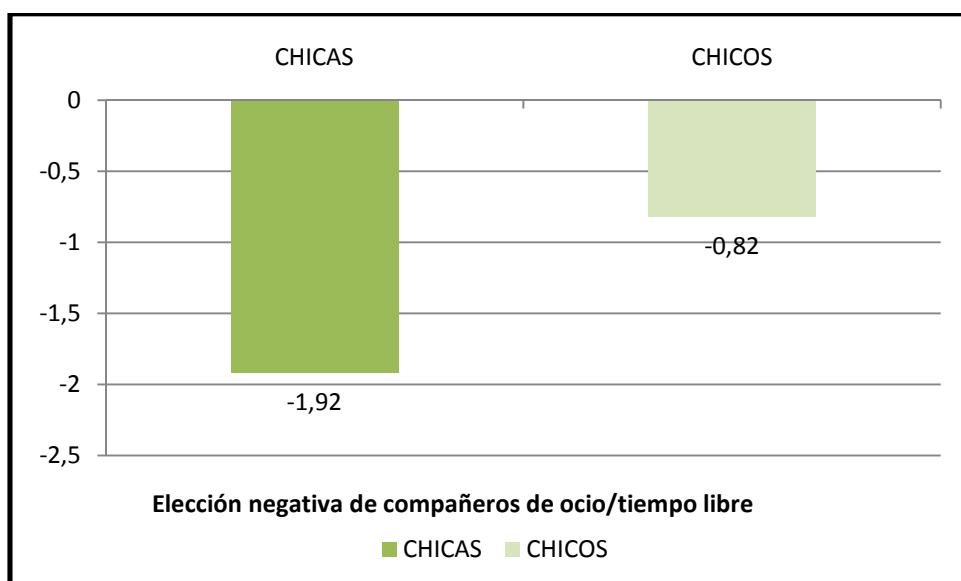
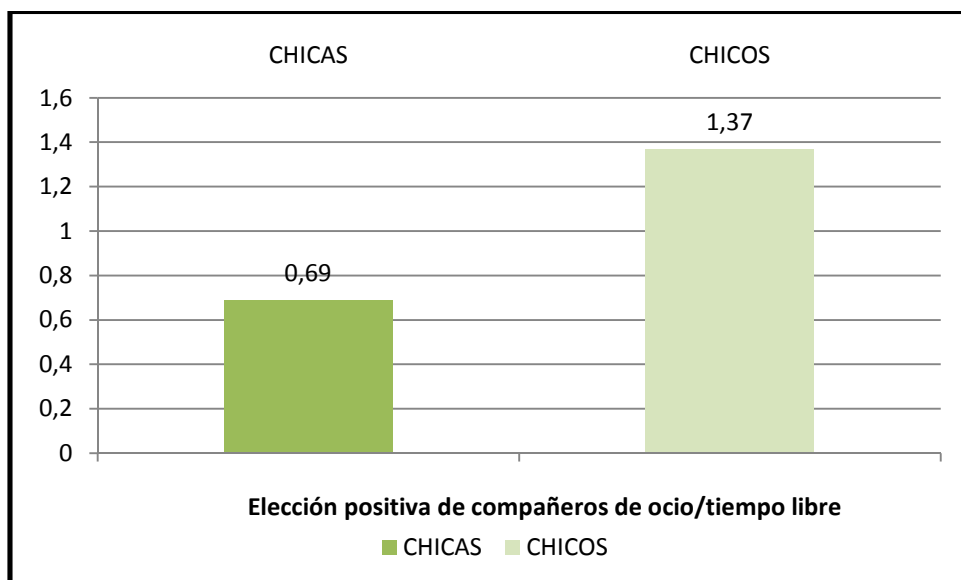
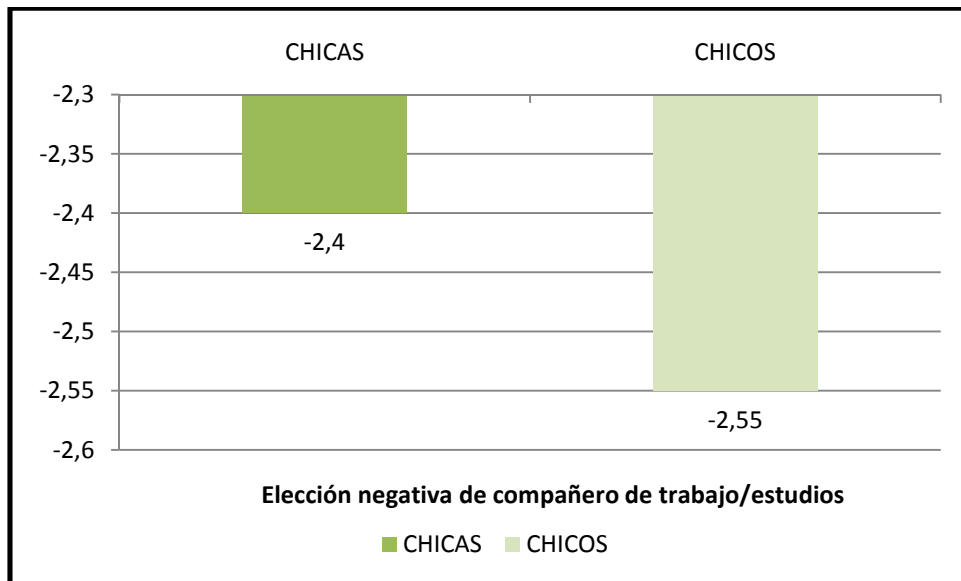


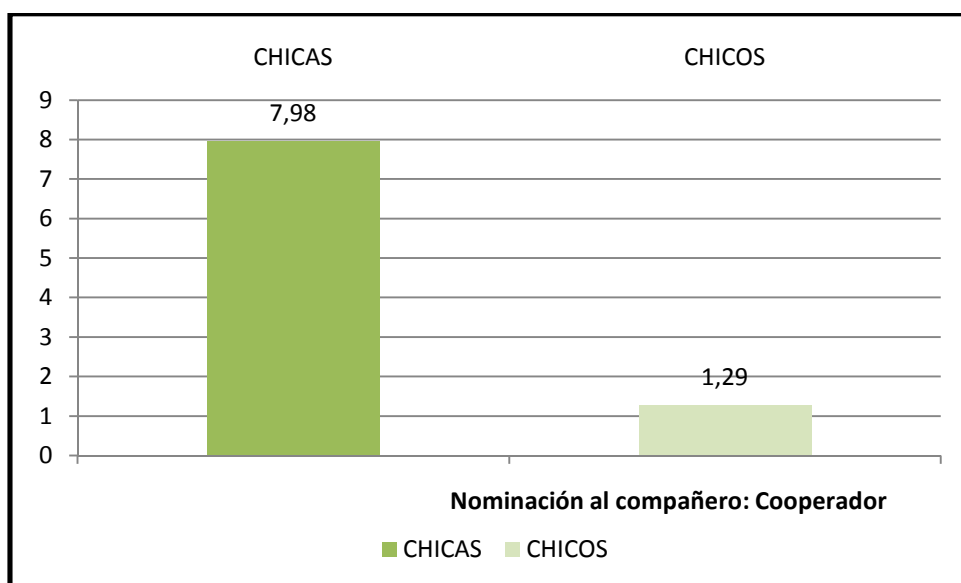
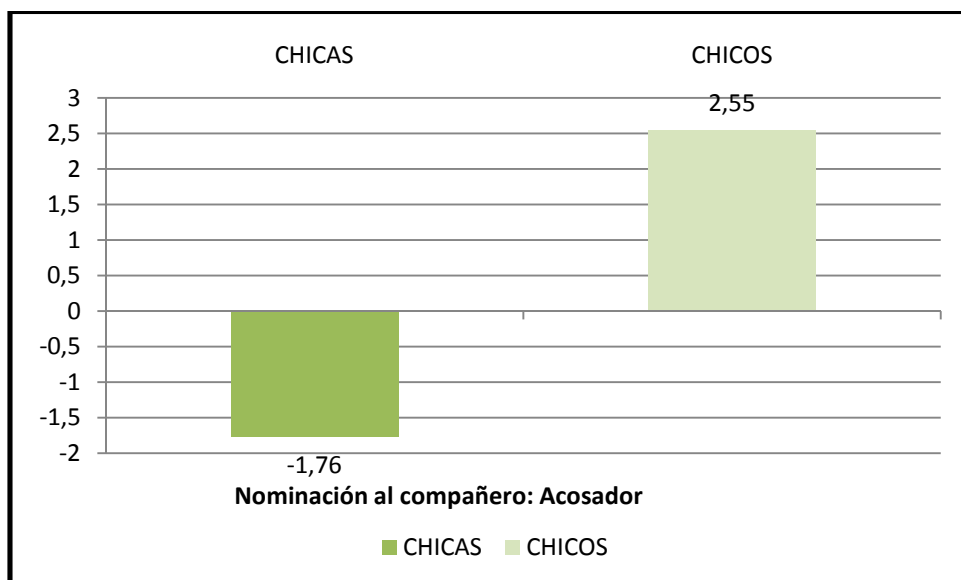
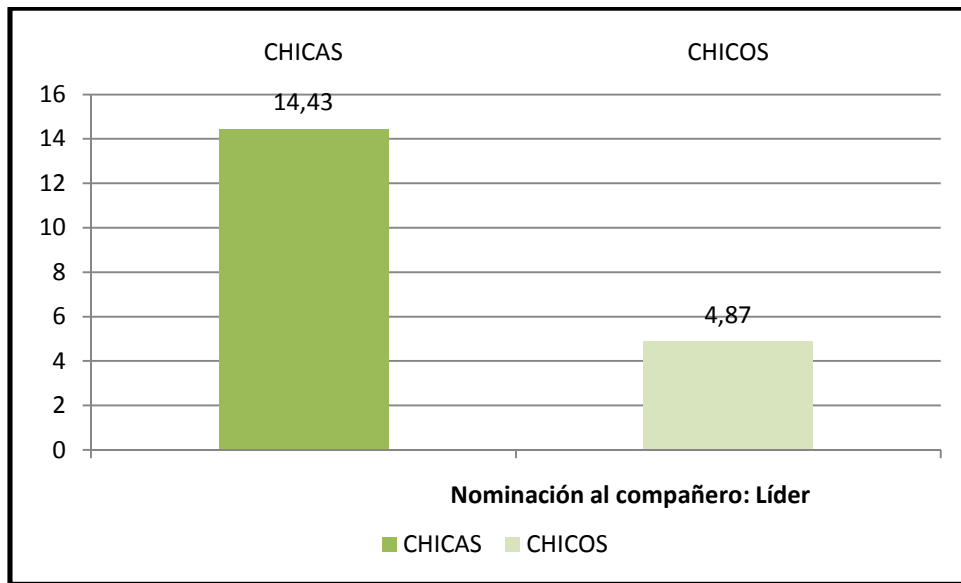


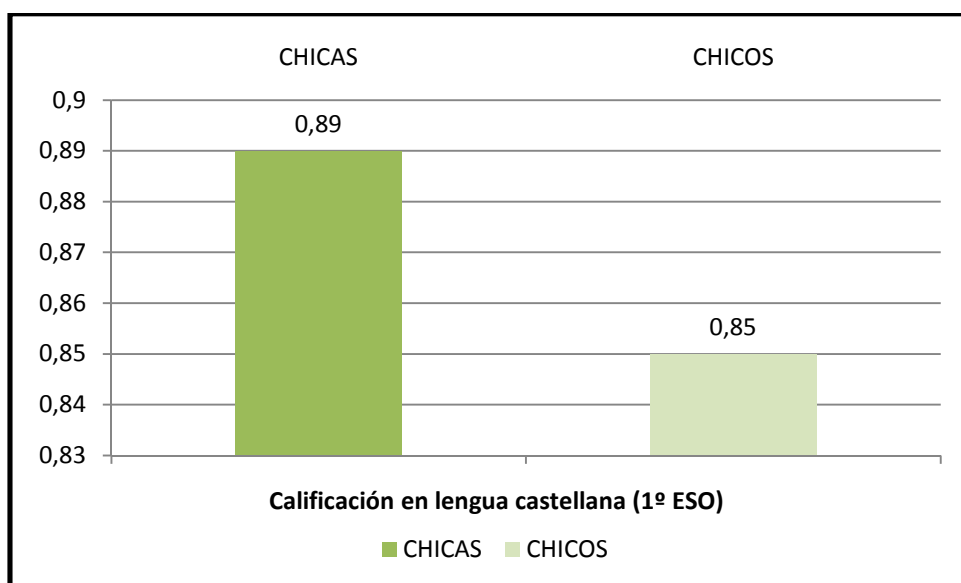
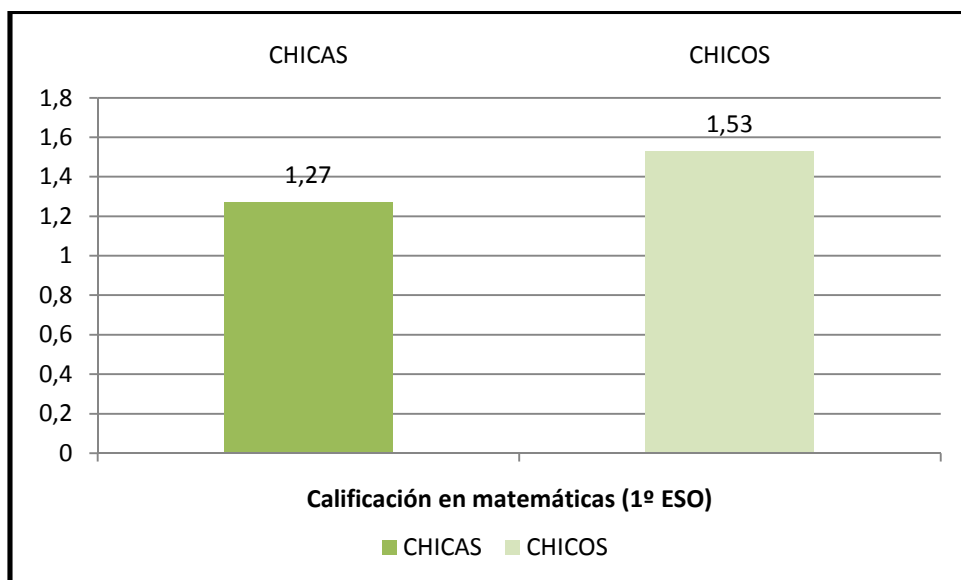
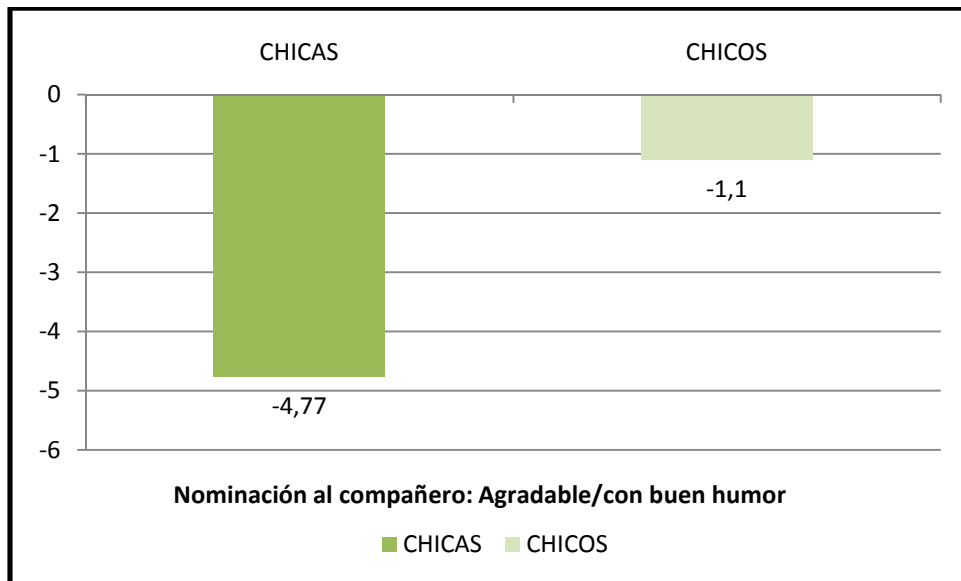


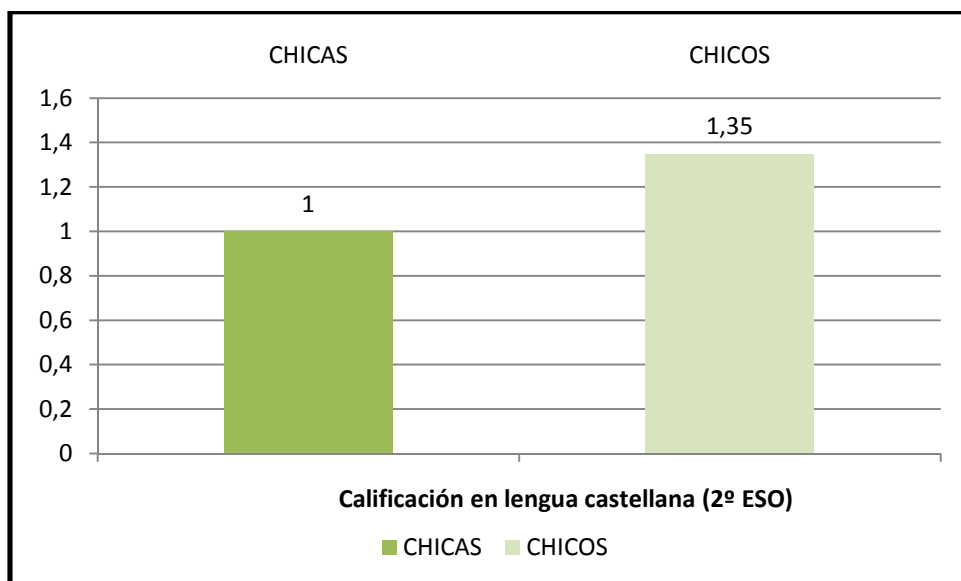
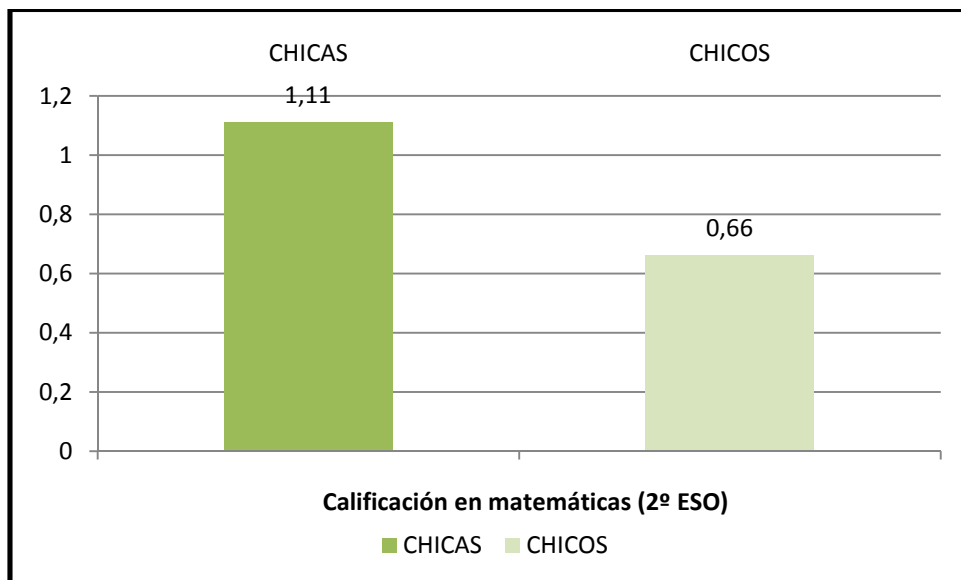
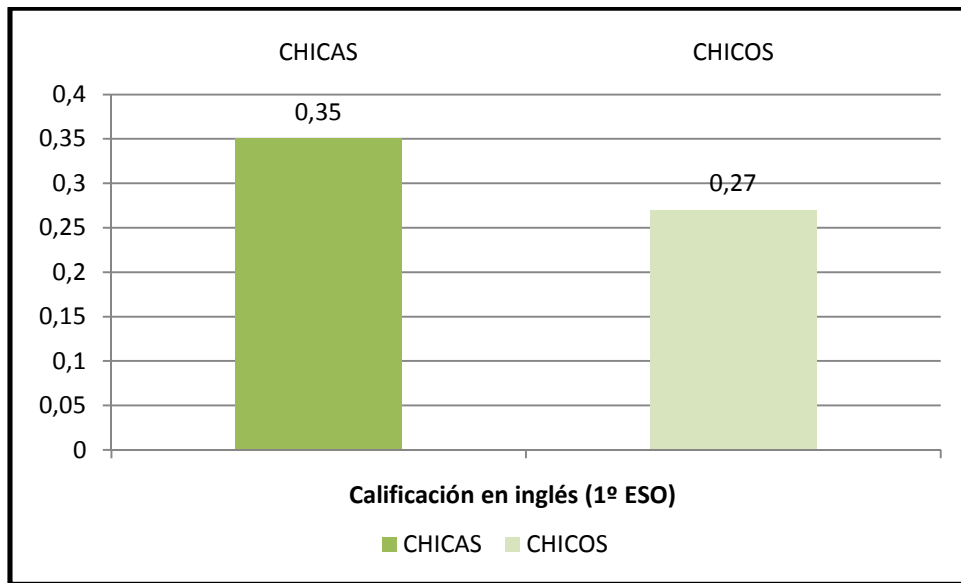


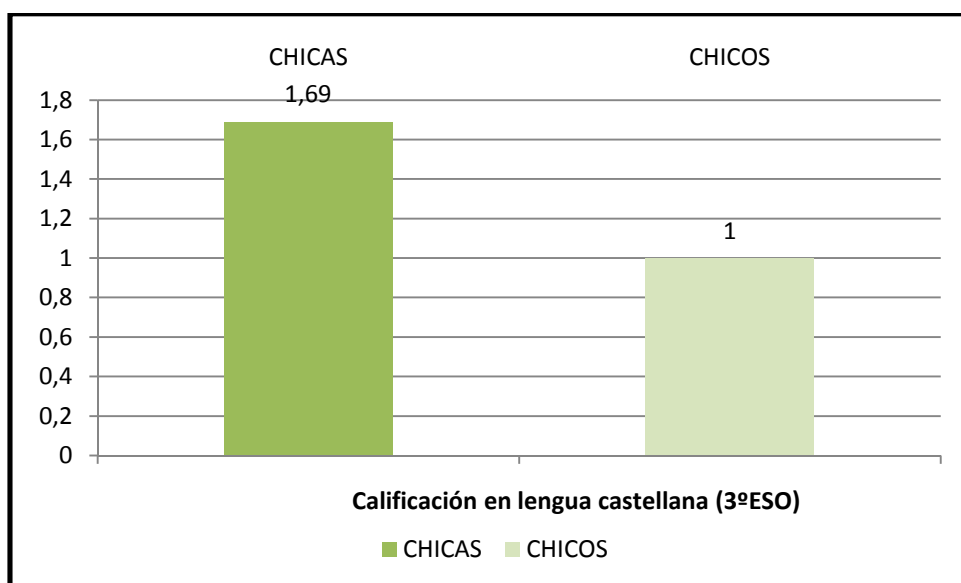
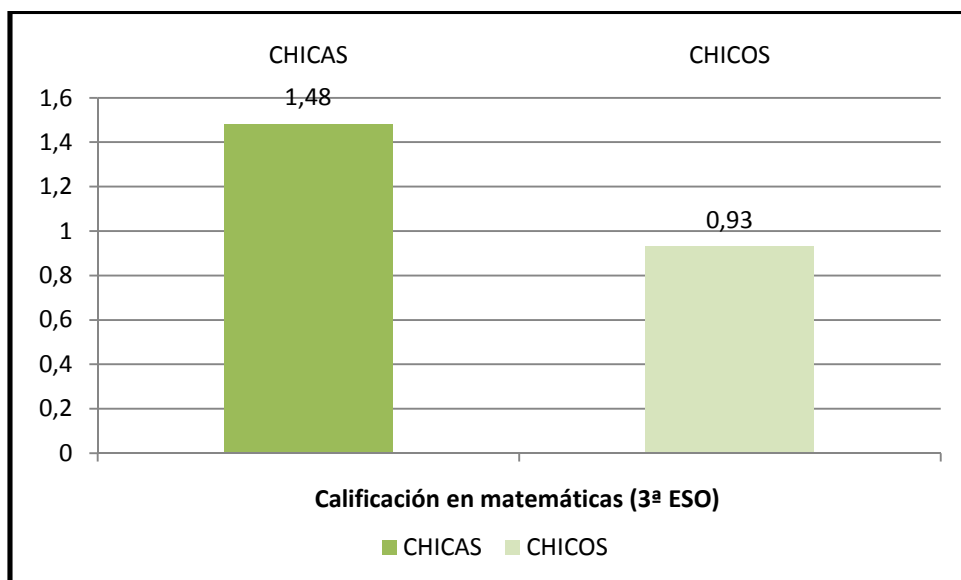
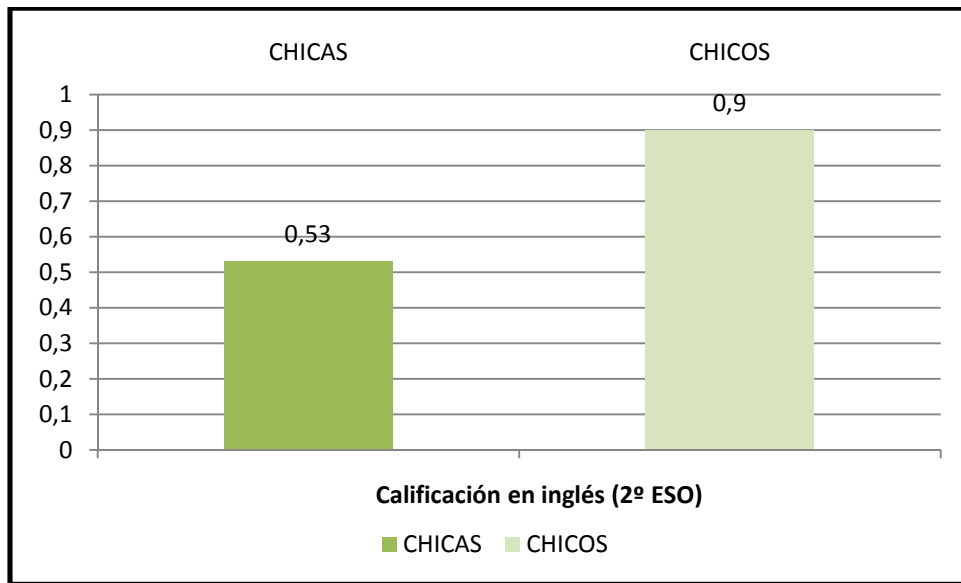


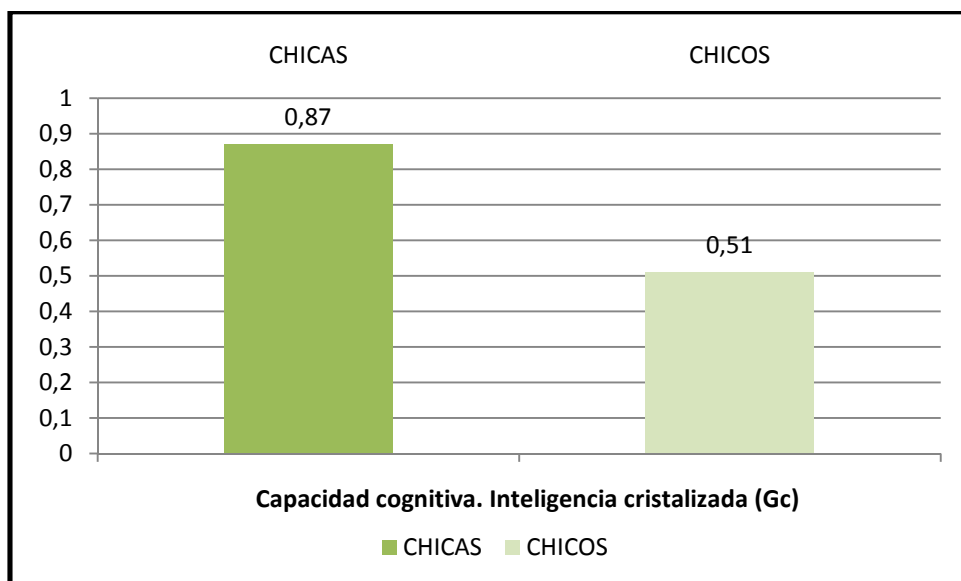
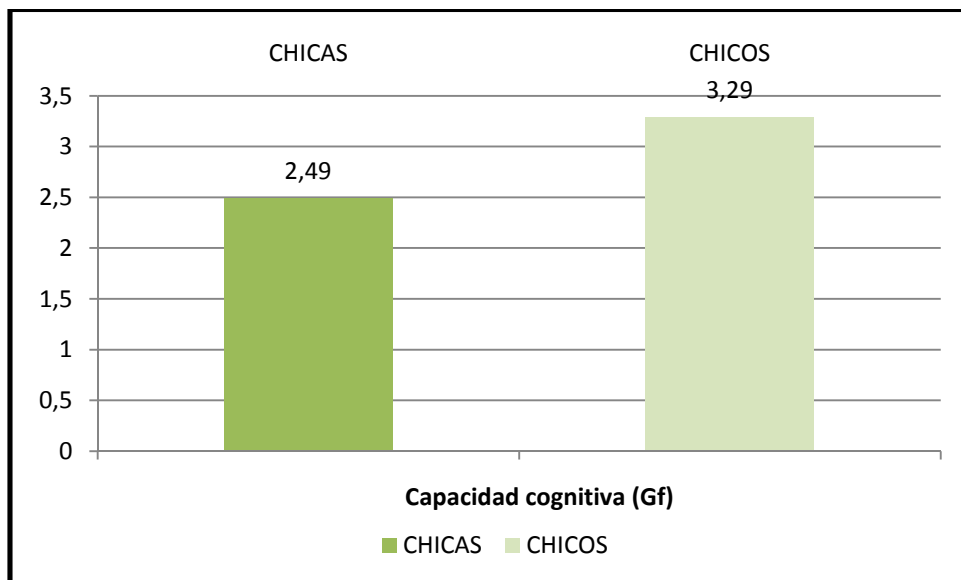
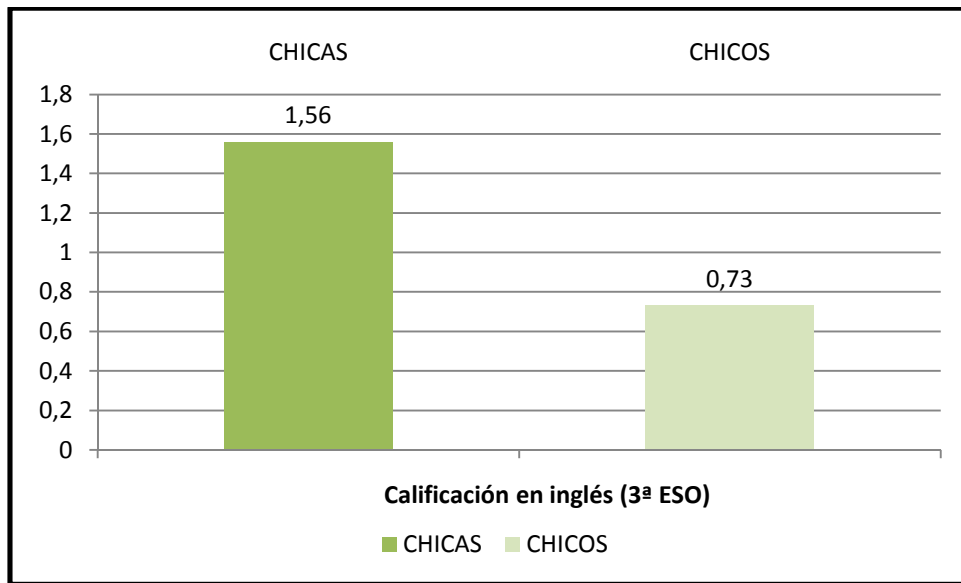












Capítulo 5 PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Resumen

Objetivos: En este quinto Capítulo de la Tesis se recogen, por un lado, los resultados obtenidos, así como, la discusión de estos resultados. Los objetivos generales y específicos de este capítulo son los recogidos en el capítulo anterior

Enfoque: Este capítulo con la finalidad de facilitar la exposición y comprensión, de la presentación y discusión de los resultados se ha seguido la propuesta del modelo evaluativo de Pérez-Juste (2006). Este modelo evaluativo incluye tres momentos de evaluación que son los siguientes:

- Evaluación inicial (del diseño): consiste en el análisis de la calidad intrínseca del programa, de su adecuación a los destinatarios y a la situación de partida.
- Evaluación procesual (de la aplicación): atiende al desarrollo en sí del programa, es decir, el proceso de implementación del mismo.
- Evaluación final (de los resultados de la aplicación del programa): atendiendo no sólo al grado de logro, sino que se incorpora la valoración de los mismos y la continuidad del programa. Es importante añadir, en este orden de ideas, que el presente trabajo de investigación recoge las evidencias de eficacia, en primer lugar, en función del grupo de tratamiento, y en segundo lugar las evidencias de eficacia teniendo en cuenta la variable moderadora sexo. Las categorías de variables dependientes se han estructurado en cinco grandes bloques: variables de personalidad, variables de adaptación socioescolar estimadas mediante pruebas estandarizadas, variables de adaptación socioescolar estimadas mediante registros escolares y cuestionarios sociométricos, variables de motivación académica y variables de capacidad cognitiva.

Resultados: En definitiva, el diseño, del programa de educación emocional “Dulcinea” pretende cumplir las recomendaciones fundamentales para implementar programas de educación emocional en el ámbito educativo. En todo momento, hemos propiciado el apoyo de la comunidad educativa, tanto del alumnado, como de las familias y de los profesores, representado en el Claustro de profesores y en el Consejo Escolar del centro. Además la implantación del programa en el centro ha sido sistemática y progresiva, favorecida por las reuniones de coordinación del equipo de profesores que aplicaba el programa, así como, por los procesos formativos empleados. También cuenta con un plan de evaluación durante la aplicación del programa. En este orden de ideas, el profesorado implicado opina que el desarrollo del programa de educación emocional “Dulcinea” presenta un grado de cumplimiento muy alto en cuanto a los indicadores de evaluación inicial. Asimismo utiliza un diseño de investigación cuasiexperimental con grupos de control. Por último, incluye formación para el profesorado, de carácter procesual mediante un modelo de consulta colaborativa interna, con la finalidad de garantizar la aplicación del programa. Con relación a las evidencias de eficacia del programa en función del grupo de tratamiento podemos concluir que en cuanto a la eficacia inmediata o a corto plazo que de las cinco categorías de variables dependientes se ha confirmado algún grado de eficacia en cuatro de ellas destacando la variable inteligencia emocional capacidad, la variable sistema de respuesta a la recompensa, la variable desajuste escolar, la variable rendimiento académico y la variable capacidad cognitiva. En cuanto a la eficacia diferida o a medio plazo que de las dos categorías de variables dependientes se ha confirmado algún grado de eficacia en las dos, destacándola variable inteligencia emocional como rasgo de personalidad, la variable inteligencia emocional capacidad, la variable índice de síntomas emocionales y el desajuste escolar.

Implicaciones prácticas: A modo de conclusión final basando nuestro juicio en los resultados de eficacia del programa de educación emocional “Dulcinea” consideramos, en primer lugar que la propuesta del programa de educación emocional “Dulcinea” pretende enriquecer los numerosos programas de educación emocional que existen y constituye una aportación muy interesante científicamente fundamentada de una buena práctica en educación emocional con adolescentes, y en este sentido, facilita a investigadores, orientadores educativos, profesores y familias un marco para favorecer la educación emocional en un centro de educación secundaria.

Limitaciones e implicaciones de la investigación: Entre las limitaciones más importantes encontramos las posibilidades de generalización de los resultados y, por tanto, la realización de inferencias de naturaleza estadística con la intención de generalizar los resultados a poblaciones mayores debido al método de muestreo de carácter no probabilístico e incidental de la muestra. Es necesario, asimismo profundizar en la evaluación del programa, desde una metodología cualitativa, que compense los problemas de medición e interpretación unimetodológicos. Por último, con relación al análisis de datos sería necesario un descenso a nivel de sujeto y a nivel de ítem, no obstante debido a la gran cantidad de

variables que incluye nuestro estudio de investigación excede la finalidad principal de la presente Tesis Doctoral. Con relación a las implicaciones, de nuestro trabajo de investigación, concretamente para los profesionales de la orientación educativa, éste puede servir para que estos profesionales puedan disponer de un nuevo recurso para ser utilizado en los centros educativos. Además el presente trabajo de investigación podría facilitar un proceso de reflexión, en torno al debate entre los diferentes modelos teóricos de IE.

Originalidad/valor: Mediante el presente trabajo de investigación se han aportado evidencias empíricas de la educabilidad de la IE y de algunas variables de adaptación socioescolar, así como propicia un debate sobre la incidencia en variables de capacidad cognitiva. Mediante el presente trabajo de investigación se ha aportado de manera indirecta un instrumento validado de evaluación de la IEC (STEU-ASF) que hasta la fecha no había sido sometido a investigación empírica en España.

Palabras clave: evaluación inicial, evaluación procesual, evaluación final, evidencias de eficacia, eficacia inmediata o a corto plazo, eficacia diferida o a medio plazo.

Carácter de la investigación: De investigación empírica

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

“El que esta para morir siempre suele hablar verdades.”

(Don Quijote de La Mancha)

“Has de usar con la honesta mujer el estilo que con las reliquias; adornarlas y no tocarlas.”

(Don Quijote de La Mancha)

6.1. Conclusiones e implicaciones de la investigación.

Basándonos en los resultados descritos en el Capítulo anterior, se presentan las conclusiones específicas y generales que se extraen con relación a los objetivos específicos y generales planteados en el Capítulo 4.

6.1.1. Conclusiones específicas ligadas a cada uno de los objetivos de la investigación.

Se presentan, a continuación, las conclusiones específicas a las que hemos llegado con relación a cada uno de los objetivos específicos de esta Tesis Doctoral.

Con relación al objetivo específico 1) (ver Capítulo 4)

Asegurar la **adecuación del programa al contexto sociocultural y a los destinatarios** del programa de educación emocional.

- El programa, según los profesores implicados, responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado.
- El programa, según los profesores implicados, promueve la cooperación con las familias y la comunidad educativa.

Con relación al objetivo específico 2) (ver Capítulo 4)

Fundamentar el programa de educación emocional desde un **modelo integrador de las teorías de la inteligencia emocional** que actualmente cuentan con mayor respaldo científico.

- El programa, según los profesores implicados se fundamenta en los modelos de inteligencia emocional que actualmente cuentan con más respaldo científico.
- Además, según los profesores implicados se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del programa a todos los implicados en el programa.
- Asimismo, según los profesores implicados han quedado bien definidos cuales son los modelos teóricos de IE en los que se basa el programa, apostando por un modelo integrador de las teorías de la IE.

Con relación al objetivo específico 3) (ver Capítulo 4)

Garantizar las **condiciones necesarias** para favorecer la **calidad técnica** del programa.

- El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos y sistemas de evaluación del propio programa, según los profesores implicados.
- El programa, según los profesores implicados, dispone de material, en formato digital, para el profesor en el que se recogen todos los materiales necesarios para el desarrollo del programa.
- Existe coherencia interna entre los diversos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos, según los profesores implicados.
- Los resultados evidencian que el alumnado también opina que la calidad técnica del programa es adecuada.

Con relación al objetivo específico 4) (ver Capítulo 4)

Establecer un **plan sistemático de evaluación** del programa, propiciando la evaluabilidad del programa.

- El diseño de investigación utilizado en el presente trabajo de investigación es un diseño cuasi-experimental pretest-posttest con grupo de control.

- Los objetivos del programa son evaluables, según los profesores implicados.

Con relación al objetivo específico 5) (ver Capítulo 4)

Favorecer las condiciones necesarias para garantizar la **viabilidad del programa** de educación emocional en el centro educativo.

- El programa ha incluido formación complementaria para el profesorado implicado.
- El programa ha contado con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores, familias y alumnado), tanto para el diseño, como para el desarrollo y la evaluación del mismo.

Con relación al objetivo específico 6) (ver Capítulo 4)

Garantizar las condiciones necesarias para el **óptimo desarrollo** del programa de educación emocional.

- La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa, según los profesores implicados.
- Los alumnos han mostrado un interés y motivación hacia las actividades del programa adecuados, según los profesores y alumnado implicados.
- La secuencia de las actividades programadas ha resultado coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados, según los profesores implicados.
- Se ha respetado la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos, según los profesores implicados,
- El programa ha contado con un sistema de registro de la información, tanto cuantitativa como cualitativa que facilita la posterior evaluación de la intervención, sobre todo, la mejora de futuras experiencias, según los profesores implicados.
- El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnos, entre alumnos y profesores) ha resultado favorable al programa.

- Los resultados evidencian la existencia de un alto grado de satisfacción entre los responsables del programa, los profesores implicados y en el alumnado.
- La organización y disciplina del aula en donde se ha desarrollado el programa está en consonancia con el sistema organizativo y disciplinar del centro, según los profesores implicados.

Con relación al objetivo específico 7) (ver Capítulo 4)

Evaluar la **satisfacción sobre la participación en el programa** de educación emocional de los implicados en éste, por un lado, de los profesores-tutores y, por otro lado, del alumnado.

- Los resultados confirman un alto grado de satisfacción entre los responsables e implicados en el programa, es decir, entre los profesores implicados y en el alumnado en la participación en el programa.

Con relación al objetivo específico 8) (ver Capítulo 4)

Valorar las **propiedades psicométricas de los instrumentos** utilizados para la evaluación del programa de educación emocional.

- Las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en el presente trabajo de investigación son adecuadas, aunque reconocemos que sería conveniente profundizar en algunas de ellos (STEU-ASF y TEKE-AF) debido a que aún no han sido validados al contexto español.

Con relación al objetivo específico 9) (ver Capítulo 4)

Estudiar la **validez interna del diseño de investigación evaluativa**.

- Los resultados obtenidos ponen de manifiesto, después de la realización de la evaluación basal, que no existen diferencias significativas de partida entre el grupo de intervención y el grupo control en la mayor parte, de las variables de personalidad, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, excepto en la variable salud mental (estimada a partir

del MH-5) en la que el grupo control obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de intervención.

- Los resultados obtenidos confirman, después de la realización de la evaluación basal, que en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el autoinforme BASC-S3, no existen diferencias significativas de partida en la mayoría de las variables entre el grupo de intervención y el grupo control, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, exceptuando las variables actitud negativa hacia el colegio (ANC), actitud negativa hacia los profesores (ANP), estrés social (ESS) y desajuste escolar (DSE) en las que el grupo control obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de intervención y las variables autoestima (AUT), confianza (CON) y ajuste personal (AJP) en las que el grupo de intervención obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de control.
- Los resultados obtenidos evidencian que en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar, determinadas mediante el heteroinforme BASC-T3, no existen diferencias significativas de partida entre el grupo de intervención y el grupo control, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, exceptuando las variables: problemas de conducta (PBC), problemas de atención (PBA), problemas de aprendizaje (PBP) y problemas escolares (PBE) en las que el grupo control obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de intervención y liderazgo (LID), habilidades para el estudio (HBE) y habilidades adaptativas (HHA) en las que el grupo de intervención obtiene una puntuación significativamente superior al grupo de control.
- Los resultados ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas de partida entre el grupo de intervención y el grupo control en la mayoría de las variables de adaptación socioescolar determinada mediante registros escolares utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA, excepto en las variables faltas de asistencia (FAS) y en las calificaciones en las materias de matemáticas (C1M) e inglés (C1I) en la primera evaluación del curso 1º ESO, en las que el grupo control presenta unas puntuaciones significativamente superiores al grupo de intervención.

- Los resultados evidencian que no existen diferencias significativas de partida entre el grupo de intervención y el grupo control en las variables de motivación, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA.
- Los resultados confirman que no existen diferencias significativas de partida entre el grupo de intervención y el grupo control en ninguna de las variables de capacidad cognitiva, utilizando los métodos *t* de Student y ANOVA: ni en la variable Gf (inteligencia fluida, estimada mediante el PMA-r), ni en la variable Gc (inteligencia cristalizada estimada mediante el 16PF-r).

Con relación al objetivo específico 10) (ver Capítulo 4)

Estudiar las **ganancias**, estadísticamente significativas, en las medidas pretest y postest, tanto en el grupo de intervención como en el grupo control, es decir, tras la *eficacia como ganancia* de las siguientes variables: variables de personalidad, variables de adaptación socioescolar, variables de motivación y variables de capacidad cognitiva.

- Los resultados evidencian que el grupo control presenta un descenso en la puntuación global de inteligencia emocional rasgo, mientras que el grupo de intervención aumenta. En definitiva, podemos concluir que los cambios o ganancias en el grupo de intervención, en relación a la puntuación global de inteligencia emocional rasgo, son mayores que en el grupo control.
- Los resultados confirman que los cambios o ganancias en el grupo de intervención, en relación a la puntuación global de inteligencia emocional capacidad, son mayores que en el grupo control. Si bien, el grupo control presenta un aumento en la puntuación subescala de inteligencia emocional capacidad estratégica, mientras que el grupo de intervención no presenta ninguna evolución positiva. Por otra parte, los cambios o ganancias en el grupo de intervención, en relación a la puntuación de la subescala de inteligencia emocional capacidad experiencial, son mayores que en el grupo control. Asimismo, si

realizamos un análisis de resultados de cada una de las ramas del modelo de Mayer y Salovey (1997) se evidencia que los cambios o ganancias en el grupo de intervención, en relación a la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de facilitación, son mayores que en el grupo control. Además, también se confirma que los cambios o ganancias en el grupo de intervención, en relación a la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión, son mayores que en el grupo control. Igualmente ocurre, en relación a los cambios o ganancias en el grupo de intervención son mayores que en el grupo control, en relación a la puntuación de inteligencia emocional capacidad, rama de regulación.

- Por otro lado, en variable de salud mental no se observan cambios o ganancias significativos ni en el grupo control, ni en el grupo de intervención.
- Además, los resultados sobre la variable sensibilidad a la recompensa evidencian un descenso en la puntuación en el grupo control. Mientras que en la variable sensibilidad al castigo los resultados confirman un descenso en la puntuación en el grupo control.
- Los resultados confirman, en referencia a las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante el autoinforme del BASC (BASC-S3) que en el grupo de intervención se observa un aumento, en relación a la puntuación de la variable desajuste escolar. Además en ambos grupos se observa un descenso, en relación a la puntuación global de la variable desajuste clínico. Asimismo, en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación global de la variable índice de síntomas emocionales mientras que no se observan cambios en el grupo control.
- Los resultados evidencian, en referencia a las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante el autoinforme del BASC (BASC-T3) que en el grupo de intervención se observa un descenso, en relación a la puntuación global de la variable exteriorizar problemas mientras que en el grupo control no existen cambios significativos. Además en el grupo de intervención se observa un descenso más importante que en

el grupo control, en relación a la puntuación global de la variable interiorizar problemas. Igualmente ocurre con respecto a la puntuación global de la variable problemas escolares y a la puntuación global de la variable índice de síntomas comportamentales. Por otro lado, en el grupo de intervención se observa un aumento, en relación al grupo control, en relación a la puntuación global de la variable habilidades adaptativas.

- Los resultados confirman, en relación a las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante registros escolares y técnicas sociométricas que en el grupo de intervención se observa un aumento menor que en el grupo control, en relación a la puntuación de la variable faltas de asistencia, además existe un descenso similar en la variable faltas de amonestación en ambos grupos. También señalamos que los resultados evidencian un aumento mayor en la elección positiva de compañeros y un descenso más pronunciado en la elección negativa de compañeros en el grupo de intervención.
- En definitiva, los resultados evidencian, que en el grupo de intervención se observa un aumento mayor que en el grupo control, en relación a la variable rendimiento académico.
- Finalmente, los resultados confirman que en relación en la variable inteligencia fluida se observa un aumento en el grupo de intervención, por otro lado, en el grupo control se produce un leve descenso. Además en relación en la variable inteligencia cristalizada también se observa un aumento en el grupo de intervención.

Con relación al objetivo específico 11) (ver Capítulo 4)

Estudiar las **posibles diferencias significativas** en las puntuaciones posttest entre el grupo de intervención y el grupo control, a la conclusión del programa, es decir, la *eficacia inmediata o a corto plazo* de las siguientes variables: variables de personalidad, variables de adaptación socioescolar y variables de capacidad cognitiva.

- Los resultados confirman que en el grupo de intervención se observa un incremento en inteligencia emocional capacidad en la rama de

percepción emocional. Además, se muestran diferencias tendencialmente significativas en la puntuación en el sistema de respuesta a la recompensa en la que el grupo de intervención disminuye su puntuación. También, podemos señalar diferencias tendencialmente significativas, a favor del grupo de intervención, en la puntuación inteligencia emocional capacidad- área estratégica, en inteligencia emocional capacidad, rama de comprensión emocional y en la puntuación del sistema de sensibilidad al castigo. Por otro lado, se observan diferencias tendencialmente significativas, a favor del grupo control en la puntuación en salud mental.

- Con relación a las variables de adaptación socioescolar medidas mediante el BASC-S3, los resultados ratifican únicamente diferencias significativas en desajuste escolar. En este sentido, en la variable desajuste escolar el grupo de intervención incrementa su puntuación mientras que el grupo control disminuye. A pesar de este resultado existen diferencias significativas, a favor del grupo de intervención, en esta variable.
- Con relación a las variables de adaptación socioescolar medidas mediante el BASC-T3, los resultados confirman, diferencias significativas, a favor del grupo de intervención, en las puntuaciones globales de la subescala exteriorizar problemas, de la subescala problemas escolares y en el índice global de síntomas comportamentales. Además, los resultados muestran diferencias tendencialmente significativas, a favor del grupo de intervención en la subescala habilidades adaptativas.
- Los resultados evidencian, diferencias significativas, a favor del grupo de intervención en todas las variables de rendimiento académico excepto en la calificaciones de 1º ESO en lengua e inglés. Además, los resultados muestran diferencias tendencialmente significativas, a favor del grupo de intervención en la variable faltas de asistencia.
- Los resultados ratifican diferencias significativas, a favor del grupo de intervención en las puntuaciones de las variables: inteligencia fluida e inteligencia cristalizada.

Con relación al objetivo específico 12) (ver Capítulo 4)

Estudiar la **perdurabilidad** de las posibles ganancias logradas por el programa, seis meses después de la aplicación del mismo, es decir, la **eficacia diferida o a medio plazo** de las siguientes variables: variables de personalidad y variables de adaptación socioescolar.

- Los resultados confirman diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 3 (postest 1-postest 2), en la puntuación global de inteligencia emocional rasgo y en la puntuación de comprensión emocional obtenida mediante el STEU-ASF a favor del grupo de intervención. Además el ANCOVA tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), confirma diferencias significativas, a favor del grupo de intervención, tiempo 3- tiempo 1 (pretest-postest 2), en la puntuación global de inteligencia emocional rasgo y tendenciales diferencias significativas ($p < .06$) en inteligencia emocional capacidad, rama de percepción emocional.
- Los resultados evidencian diferencias significativas, tiempo 3- tiempo 2 (postest 2-postest 1), a favor del grupo de intervención, en búsqueda de sensaciones y en depresión. El análisis de covarianza después de controlar las diferencias en tiempo 1 (pretest), ratifica únicamente diferencias significativas, tiempo 3- tiempo 1 (postest 2-pretest), en depresión en la que el grupo de intervención muestra una puntuación significativamente menor.

Con relación al objetivo específico 13) (ver Capítulo 4)

Estudiar las posibles **diferencias significativas** en las puntuaciones postest en aquellas variables que el programa ha demostrado que tiene evidencias de eficacia, en el grupo de intervención teniendo en cuenta la **variable moderadora sexo**, tras la conclusión del programa, es decir, la **eficacia**

inmediata o a corto plazo de las siguientes variables: variables de personalidad, variables de adaptación socioescolar, variables de motivación y variables de capacidad cognitiva.

- Los resultados evidencian con relación a las variables de personalidad (inteligencia emocional capacidad rama de percepción emocional y sistema de respuesta a la recompensa) tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest) que no existen diferencias significativas en función del sexo, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1-pretest) en ninguna de las variables estudiadas.
- Los resultados evidencian que con relación a las variables de adaptación socioescolar (desajuste escolar) estimadas mediante pruebas estandarizadas (BASC-S3) tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest) que no ratifica diferencias significativas en función del sexo, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1-pretest), en la variable estudiada.
- Los resultados ratifican que con relación a las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante pruebas estandarizadas (BASC-T3) mediante ANCOVA tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest), confirma diferencias significativas en función del sexo, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1-pretest) en: problemas de aprendizaje en la que la submuestra de chicos obtiene puntuaciones finales más elevadas, exteriorizar problemas aprendizaje en la que la submuestra de chicas obtiene puntuaciones más elevadas y problemas escolares aprendizaje en la que la submuestra de chicos obtiene puntuaciones finales más altas.
- Los resultados evidencian que con relación a las variables de adaptación socioescolar estimadas mediante registros escolares y técnicas sociométricas existen diferencias significativas en función del sexo, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1-pretest): en la variable en la calificación en la materia de lengua castellana en 3º ESO y tendencialmente significativa ($p < .06$) en la calificación en la materia de inglés en 3º ESO en las que la submuestra de chicas obtiene puntuaciones finales más elevadas.

- Los resultados evidencian que con relación a las variables de capacidad cognitiva el análisis de covarianza (ANCOVA), tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest) que existen diferencias significativas, tiempo 2- tiempo 1 (postest 1-pretest): en la calificación en inteligencia cristalizada (Gc) en la que la submuestra de chicas obtiene puntuaciones más elevadas.

Con relación al objetivo específico 14) (ver Capítulo 4)

Estudiar la **perdurabilidad** de las posibles ganancias logradas por el programa en aquellas variables que el programa ha demostrado que tiene evidencias de eficacia, seis meses después de la aplicación del mismo en el grupo de intervención teniendo en cuenta la **variable moderadora sexo**, es decir, la **eficacia diferida o a medio plazo** de las siguientes variables: variables de personalidad, variables de adaptación socioescolar, variables de motivación y variables de capacidad cognitiva.

- Los resultados evidencian que con relación a las variables de personalidad (Puntuación global de inteligencia emocional rasgo y puntuación de comprensión emocional obtenida a partir del STEU-ASF) tras neutralizar las diferencias en tiempo 1 (pretest) que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas.
- Los resultados evidencian con relación a las variables de adaptación socioescolar (búsqueda de sensaciones y depresión) estimadas mediante pruebas estandarizadas (BASC-S3) que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables estudiadas.

Con relación al objetivo específico 15) (ver Capítulo 4)

Estudiar la **eficacia subjetiva** del programa, por un lado, la eficacia percibida por los profesores-tutores y, por otro lado, del alumnado.

- El profesorado (formador/aplicador del programa) opina que el programa se ha mostrado eficaz (independientemente de lo que indican los instrumentos de medida) el programa parece haber mejorado la IE o las CSE de los alumnos.

- El alumnado percibe que ha experimentado una mejora muy importante, por un lado, de la IE y, por otro lado, de las CSE. Concretamente en las competencias que se refieren a la competencia para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, en la competencia para comprender las emociones, en la competencia para regular tus emociones, en la competencia para ser asertivo/a, en la competencia para saber qué emociones sientes y qué emociones sienten los demás, en la competencia para mantener relaciones personales satisfactorias, mejora en la competencia para aumentar y mantener una alta autoestima, mejora en la competencia de empatía, en la competencia para alcanzar la felicidad y en la competencia para ser optimista. Además, el alumnado percibe mejoras en la relación con la familia y moderadamente en el clima de convivencia del centro. Por otro lado, el alumnado no percibe mejoras ni influencia en el rendimiento académico, en contraposición a lo que evidencia los resultados objetivos.

Con relación al objetivo específico 16) (ver Capítulo 4)

Estudiar **la satisfacción de los implicados** en el desarrollo del programa, es decir, *la validez social*.

- Los destinatarios, agentes y personal implicado en el programa ha mostrado una satisfacción adecuada, con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa.

Con relación al objetivo específico 17) (ver Capítulo 4)

Valorar si los recursos utilizados (e.g., humanos, materiales) invertidos en el programa son acordes con los resultados conseguidos, es decir, la **eficiencia del programa**.

- El profesorado opina que todos los esfuerzos invertidos en el programa han tenido un impacto muy positivo en la comunidad educativa. Además, el profesorado volvería a participar en una experiencia similar.

- Además los Servicios Sociales de la localidad que atienden a algunos alumnos del centro con determinadas características psicosociales se han planteado realizar talleres formativos sobre educación emocional para los usuarios incluidos en los planes municipales de inserción social.

Con relación al objetivo específico 18) (ver Capítulo 4)

Estudiar si se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente, es decir, *la efectividad colateral*.

- El proceso de diseño, implementación y evaluación del programa de educación emocional “Dulcinea” ha propiciado que las familias del centro, representadas en la Asociación de madres y padres del centro soliciten cursos formativos sobre educación emocional.
- Además en la localidad, desde los Servicios Sociales se han planteado talleres formativos para los usuarios del centro incluidos en los programas de inserción social.

Con relación al objetivo específico 19) (ver Capítulo 4)

Estudiar si existen indicios sobre el impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro, es decir, *el impacto social* del programa.

- El proceso de diseño, implementación y evaluación del programa de educación emocional “Dulcinea” ha generado en el centro el desarrollo de iniciativas de innovación en torno a la educación emocional, que se ha materializado en seminarios de formación de centro, participación en jornadas de intercambio de experiencias educativas con otros docentes, e inclusión en las programaciones didácticas de las materias de contenidos pertenecientes a la educación emocional.
- Además el programa de educación emocional “Dulcinea” actualmente forma parte del Proyecto Educativo del centro.

6.1.2. Conclusiones generales.

Compartimos la idea con Martínez (2007, p.7) sobre las finalidades principales que debe cumplir la investigación educativa:

- 1) En primer lugar, debe estar relacionada con la mejora de la educación en general, en tanto que, pretende promover cambios eficaces en las prácticas educativas, de enseñanza, en la organización de los centros e instituciones educativas, en los procesos de convivencia y resolución de conflictos y en las relaciones que mantienen los diversos agentes de la comunidad educativa. En este sentido, la presente Tesis Doctoral pretende dar respuesta a esta finalidad, explicativa pero fundamentalmente aplicada, debido a las implicaciones prácticas que del desarrollo de este trabajo de investigación se derivan. En definitiva, tal y como, señalan Hernández, Fernández y Baptista (2003) cumple con la *relevancia social* que toda investigación debería perseguir..
- 2) En segundo lugar, esta Tesis Doctoral cumple con la denominada *responsabilidad hacia la ciencia*, es decir, hacer investigación que amplíe el conocimiento o profundice su entendimiento (Smith, 2001). Por lo tanto, la presente Tesis Doctoral, posee *valor teórico*, en tanto que contribuye a la ampliación del conocimiento científico sobre un tema novedoso y poco estudiado, la evaluación de programas de educación emocional.
- 3) En tercer lugar, presenta una utilidad metodológica, en tanto que, la información que presenta, permite y facilita, la replicación de la experiencia en otros centros educativos y, asimismo, la presente Tesis Doctoral se deriva, como producto, un nuevo programa de educación emocional.

En síntesis esta Tesis Doctoral entendida como **una investigación de carácter educativo tiene relevancia social, valor teórico y utilidad metodológica.**

A continuación, se enumeran las principales conclusiones generales de este trabajo de investigación, agrupadas en función de su relación con cada uno de los objetivos generales descritos en el Capítulo 4.

Con relación al objetivo general 1) Diseñar un programa de educación emocional para alumnado de Educación Secundaria.

En definitiva, el diseño del programa de educación emocional “Dulcinea” pretende cumplir las recomendaciones fundamentales para implementar programas de educación emocional en el ámbito educativo. En este sentido, destacamos:

- El programa de educación emocional “Dulcinea” se enmarca dentro de la intervención preventiva desde el campo de la educación, a través de una línea de intervención por programas.
- El programa de educación emocional “Dulcinea” está basado en una integración de los modelos teóricos de la inteligencia emocional, que actualmente cuentan con mayor respaldo científico.
- La formulación de los objetivos pretende facilitar su evaluabilidad y comprensión para los implicados.
- Anteriormente a la puesta en marcha del programa, hemos propiciado contar con el apoyo de la comunidad educativa, tanto del alumnado, como de las familias y de los profesores, representado en el Claustro de profesores y en el Consejo Escolar del centro.
- Cuenta con un plan de evaluación antes de la aplicación del programa. En este orden de ideas, el profesorado implicado opina que el diseño del programa de educación emocional “Dulcinea” presenta un grado de cumplimiento muy alto en cuanto a los indicadores de evaluación inicial.
- Utiliza un diseño de investigación cuasiexperimental con grupos de control.
- Incluye formación para el profesorado, de carácter inicial, mediante un modelo de consulta colaborativa interna, con la finalidad de garantizar la aplicación del programa.
- Los instrumentos utilizados para la evaluación del impacto del programa han sido seleccionados por dos motivos fundamentalmente, en primer lugar, por la utilidad contrastada en la evaluación de programas de educación emocional, en segundo lugar, por sus cualidades psicométricas (fiabilidad y validez).
- Las técnicas de enseñanza-aprendizaje son prioritariamente activas y participativas, mientras que las actividades han sido diseñadas teniendo en

cuenta las características de la población destinataria, buscando en todo momento que fueran motivadoras.

Con relación al objetivo general 2) Desarrollar el programa de educación emocional “Dulcinea” durante el segundo y el tercer trimestre, con una frecuencia intersesional de carácter semanal.

En definitiva, respecto al desarrollo del programa de educación emocional “Dulcinea”

- En todo momento hemos propiciado el apoyo de la comunidad educativa, tanto del alumnado, como de las familias y de los profesores, representado en el Claustro de profesores y en el Consejo Escolar del centro.
- La implantación del programa en el centro ha sido sistemática y progresiva, favorecida por las reuniones de coordinación del equipo de profesores que aplicaba el programa, así como por los procesos formativos empleados.
- Cuenta con un plan de evaluación durante la aplicación del programa. En este sentido, el profesorado implicado opina que el desarrollo del programa de educación emocional “Dulcinea” presenta un grado de cumplimiento muy alto en cuanto a los indicadores de evaluación procesual.
- Incluye formación para el profesorado, de carácter procesual mediante un modelo de consulta colaborativa interna, con la finalidad de garantizar la aplicación óptima del programa.

Con relación al objetivo general 3) Evaluar los efectos en diversas variables del desarrollo cognitivo, del desarrollo social y afectivo-emocional como son: la inteligencia fluida y cristalizada, la inteligencia emocional como rasgo de personalidad, la inteligencia emocional como capacidad, el conocimiento emocional, la salud mental, comportamiento y adaptación escolar, motivación (aprendizaje autorregulado), rendimiento académico, absentismo escolar, convivencia escolar y las relaciones intragrupo.

- En cuanto a la eficacia inmediata o a corto plazo de las cinco categorías de variables dependientes se ha confirmado algún la eficacia del programa en algún grado en cuatro de ellas.

- En cuanto a la eficacia diferida o a medio plazo de las dos categorías de variables dependientes se ha confirmado algún la eficacia del programa en algún grado en las dos.

A modo de conclusión final basando nuestro juicio sobre los resultados de eficacia del programa de educación emocional “Dulcinea” consideramos, en primer lugar que la propuesta del programa de educación emocional “Dulcinea” enriquece los numerosos programas de educación emocional que existen y constituye una aportación comprensiva, global y científicamente fundamentada de una buena práctica en educación emocional con adolescentes, y en este sentido, facilita a investigadores, orientadores educativos, profesores y familias un marco para favorecer la educación emocional en un centro de educación secundaria.

6.1.3. Implicaciones.

Según Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal (2010) en los últimos años se han diseñado e implementado diferentes programas para el desarrollo de la IE y de las CSE, aunque pocos han demostrado su eficacia, ya que no se encuentran debidamente evaluados y, además, la mayoría de ellos no están basados en un modelo teórico sólido.

En este sentido, y desde un planteamiento prudente y modesto, proponemos el programa de educación emocional “Dulcinea” para enriquecer el panorama existente sobre los diferentes programas de entrenamiento de la IE y de las CSE. Además consideramos que el programa de educación emocional “Dulcinea” puede ser una herramienta útil y recomendable para su implementación en diferentes centros educativos, garantizando una adecuada calidad teórica, metodológica y evaluativa.

Asimismo, los resultados encontrados en la presente Tesis Doctoral, se encuentran en la línea de algunos estudios de investigación de evaluación de programas de educación emocional, tanto en sentido estricto como amplio (e.g., Castillo et al, 2013; Brown, Low, Smith, y Haggerty, 2011; Kotsou et al., 2011; Nelis et al, 2009, 2011; Ulutas y Omeroglu, 2007).

Enumeramos a continuación, las principales implicaciones que derivan de la presenta Tesis Doctoral:

- Mediante el presente trabajo de investigación se han aportado evidencias empíricas de la educabilidad de la IE (Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013) , así como de la mejora de variables de capacidad cognitiva, de variables de adaptación socioescolar y de variables emocionales mediante la implementación de programas de educación emocional (e.g., Kotsou et al., 2011; Nelis et al., 2009, 2011), bien fundamentados teóricamente, en nuestro caso, mediante la integración sinérgica de los modelos teóricos que actualmente cuentan con más respaldo científico en el campo (i.e., Mayer y Salovey, 1990, 1997; Mikolajczak, 2009; Petrides y Furnham, 2001). En este sentido, el presente trabajo de investigación podría facilitar un proceso de reflexión, en torno al debate entre los diferentes modelos teóricos de IE. Desde nuestro modesto punto de vista, estos modelos teóricos han sido presentados como diferentes, contradictorios e incluso divergentes, no obstante creemos que estos planteamientos no implican la oposición de ninguno de los postulados del constructo de inteligencia emocional, sino que, por el contrario, son complementarios y comparten elementos y premisas (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). El programa de educación emocional “Dulcinea” se enmarca dentro de la intervención preventiva desde el campo de la educación, a través de una línea de intervención por programas. Además destacamos, que para garantizar la calidad del proceso de evaluación, tanto inicial, procesual y final, se han tenido en cuenta los modelos de evaluación de programas que cuentan con más respaldo en nuestro entorno (e.g., Kirpatrick, 1959, 1996, 1999; Pérez-Juste, 2006; Stufflebeam, 1987) utilizando un diseño de investigación cuasiexperimental con grupos de control. Asimismo se han utilizado instrumentos de rendimiento máximo y de rendimiento típico (Cronbach, 1985), así como instrumentos que incluyen el método de heteroevaluación (evaluación de 180 grados).
- Consideramos que la esfera de lo emocional puede y debe ser atendida, en la escuela, como un elemento sustantivo del desarrollo de las personas (Santos Guerra, 2008). Nosotros defendemos, al igual que algunos autores (Bisquerra, 2003; Heckman y Kautz, 2012; Santos Guerra, 2010) que la finalidad de la escuela es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. Por lo

tanto, si opinamos que la educación debe centrarse en el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos es necesario educar las emociones, como parte integrante del ser humano (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015). Estos planteamientos están avalados por las diferentes normativas de carácter nacional y autonómico, por diferentes instituciones internacionales, y por motivos pedagógicos, psicológicos y sociales. En definitiva, la inclusión de intervenciones psicopedagógicas que mejoren y faciliten el fomento el desarrollo de la IE y de las CSE, como el programa de educación emocional que proponemos en la presente Tesis Doctoral, puede contribuir a los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación.

- En todo momento, hemos propiciado el apoyo de la comunidad educativa, tanto del alumnado, como de las familias y de los profesores, representado en el Claustro de profesores y en el Consejo Escolar del centro. La implantación del programa en el centro fue sistemática y progresiva, favorecida por las reuniones de coordinación del equipo de profesores que aplicaba el programa, así como, por los procesos formativos empleados respondiendo así a las necesidades expresadas y sentidas por los diferentes sectores de la comunidad educativa pertenecientes al centro escolar. Por tanto, favoreciendo los procesos de implicación y participación en los órganos de gobierno, didácticos y de participación con los que cuenta un centro educativo. Asimismo el programa de educación emocional “Dulcinea” ya forma parte del proyecto educativo del centro en el que se llevó a cabo. En definitiva, puede facilitar a orientadores educativos, profesores y familias un marco para favorecer la educación emocional en un centro de educación secundaria.
- En relación a las implicaciones de nuestro trabajo de investigación para los profesionales de la orientación educativa, éste puede servir para que estos profesionales puedan disponer de un nuevo recurso para ser utilizado en los centros educativos. En esta dirección, recordamos las aportaciones de Vélaz de Medrano (1998, p. 37) sobre la conceptualización de la orientación educativa que queda definida como “un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el

contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales”. Esta definición, junto con otras realizadas por otros autores (Alonso Tapia, 1995; Álvarez y Bisquerra, 1996; Echeverría, 1993; Repetto y otros, 1994; Rodríguez Espinar et al., 1993; Rodríguez Moreno, 1995) ejemplifica las tendencias actuales nacionales e internacionales en el terreno de la Orientación. Destacando, por tanto, la finalidad común de la orientación educativa: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto. En este sentido y, recordando que la educación tiene como finalidad principal el desarrollo integral de la personalidad del alumnado cabe resaltar que este desarrollo integral también incluye todas las facetas emocionales (Pérez-González, 2010). Por último, destacamos que sería imprescindible que los orientadores educativos, puesto que son los encargados de desarrollar y evaluar los programas de intervención educativa que puedan llevarse a cabo en los centros educativos conozcan y puedan utilizar estos nuevos recursos de desarrollo de la educación emocional validados.

- En relación a las implicaciones para el profesorado en general, debemos tener en cuenta que el profesorado es una pieza clave en el proceso de diseño, implementación y evaluación de programas de educación emocional en el contexto educativo, por lo que debemos contar con profesores con el conocimiento necesario para llevar a cabo estas actuaciones. En este sentido, en el transcurso de nuestro trabajo se ha llevado a cabo un proceso formativo del profesorado del centro favoreciendo la calidad técnica y la viabilidad del programa de educación emocional “Dulcinea”. Asimismo, es preciso que los profesores conozcan y puedan utilizar estos nuevos recursos, sin duda alguna, creemos que la colaboración entre investigadores y profesores es esencial para el desarrollo y evaluación eficaz y eficiente de estos programas. Además la utilización de este nuevo recurso puede aportar al profesorado información muy valiosa para mejorar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo que respecta a la función tutorial.
- Mediante el presente trabajo de investigación se ha aportado de manera indirecta un instrumento validado de evaluación de la IEC (STEU-ASF) que hasta la

fecha no había sido sometido a investigación empírica en España. Este hecho constituye una aportación adicional de esta Tesis Doctoral al servicio del diagnóstico en educación y de la investigación evaluativa de la educación emocional.

6.2. Limitaciones y sugerencias.

6.2.1. Limitaciones.

A pesar de los resultados prometedores de nuestra investigación, reconocemos varias limitaciones.

En primer lugar, una limitación de la investigación está relacionada con las posibilidades de generalización de los resultados. En este sentido, y dado el método de muestreo, no probabilística e incidental, utilizado y las características de la muestra dificulta la realización de inferencias de naturaleza estadística con la intención de generalizar los resultados a poblaciones mayores. La muestra utilizada, referente al grupo de intervención, se ha reducido a un centro educativo, si bien, la totalidad de los adolescentes de la localidad se encuentran escolarizados en el centro educativo. Por lo tanto, consideramos necesario la replicación de la experiencia en otros centros educativos que presenten diferentes características sociales, culturales y económicas con la finalidad de mejorar la extrapolación y potencial generalización de los resultados a poblaciones adolescentes mayores.

En segundo lugar, basándonos en el principio complementariedad metodológica, que defendemos en este trabajo de investigación, creemos necesario profundizar en la evaluación del programa, desde una metodología cualitativa, que compense los problemas de medición e interpretación unimetodológicos (Marí, 2007, p.619). Por lo tanto, hemos de considerar muy importante la existencia de un equilibrio mayor entre ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo) que se complementan para un mejor conocimiento de aquello que pretendemos evaluar. Creemos muy necesario la utilización complementaria de instrumentos cualitativos y cuantitativos para garantizar la calidad de los juicios emitidos y los procesos de toma de decisiones para la mejora de los programas de educación emocional. En este sentido, recordamos que los métodos cuantitativos pueden servir para la descripción objetiva de una situación, para evaluar impactos, para obtener datos específicos. Por su parte, los métodos cualitativos son muy útiles para el conocimiento profundo de particularidades, conocer procesos, obtención y conocimiento de discursos, opiniones, valoraciones, etc.

En tercer lugar, la utilización de instrumentos de autoinforme (pruebas de rendimiento típico) en la adolescencia puede presentar sesgos de deseabilidad social

(Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Kaufman y Kaufman, 2001). La deseabilidad social consiste en presentar una imagen distorsionada de lo que uno es, piensa o cree, debido a una “necesidad de aprobación social”. La deseabilidad social, concretamente en adolescentes puede estar influida por elementos característicos de esta fase del desarrollo: búsqueda de la identidad personal, autoconcepto, autoestima o la influencia de la pandilla (Lemos, 2005). Todos estos elementos podrían generar un problema de validez en la evaluación del programa de educación emocional. Por este motivo, con la finalidad de mitigar este posible sesgo, entre los numerosos instrumentos seleccionados para la evaluación final del programa seleccionamos también instrumentos de rendimiento máximo (e.g, MSCEIT, STEU-ASF, PMA-r, 16PF-r), así como, instrumentos que incluyen el método de heteroevaluación (evaluación de 180 grados), tales como, el BASC-T3.

En cuarto lugar, la cuestionable consistencia interna mostrada por alguno de los instrumentos (e.g., 16PF-r alfa de Cronbach estuvo entre .58 y .61) limita la fiabilidad de algunos de los resultados.

En quinto lugar, hubiera sido muy interesante aportar información sobre el programa de tutoría que se estaba llevando a cabo en el grupo control durante el desarrollo del programa de educación emocional “Dulcinea”. Incluso haber programado en el grupo control algún tipo de actividad alternativa, en el ámbito de la tutoría, relacionada con la mejora de la inteligencia de emocional con la finalidad de estimar, con más precisión, el efecto del programa (Durlak y Dupré, 2008)

En sexto lugar, sería necesario un estudio de las características cognitivas, motivacionales y emocionales de los profesores-tutores implicados en el desarrollo del programa de educación emocional, con un doble objetivo, por un lado, para evaluar la incidencia de estas variables en el impacto del programa en el alumnado y, por otro lado, para estudiar los efectos diferenciales que pueden ejercer sobre los resultados, variables, tales como, la personalidad o el nivel de IE del profesorado, el carisma de los profesores-tutores, las expectativas de éxito del programa o la capacidad de motivación (Kotsou et al, 2011; Nelis et al., 2009, 2011).

Por último, con relación al análisis de datos sería necesario un descenso a nivel de sujeto y a nivel de ítem, no obstante debido a la gran cantidad de variables que incluye nuestro estudio de investigación excede la finalidad principal de la presente Tesis Doctoral (Haier, 2013; Slavin, 2008).

6.2.2. Líneas futuras de investigación.

A continuación sugerimos una serie de líneas futuras de investigación:

- En relación al impacto del programa en el alumnado, también sería esclarecedor indagar qué tipo de variables mediadoras influyen en los supuestos beneficios del programa de educación emocional “Dulcinea”, para determinar el papel que pueden jugar en este sentido (e.g., la edad, el curso en el que los alumnos están escolarizados, las características del tutor-formador, la puntuación global de partida en IER y/o IEC, variables biológicas, las características de las familias). En esta Tesis Doctoral se ha examinado el potencial papel moderador de la variable sexo.
- Aplicar el programa de educación emocional “Dulcinea” en otros centros educativos que presenten otras características sociales, culturales y económicas con la finalidad de facilitar el proceso de generalización de los resultados. En definitiva, sería necesario replicar estos resultados con una mayor y más heterogénea muestra. Asimismo una línea de investigación que podría explorarse es una adaptación del programa para otras poblaciones (e.g., futuros maestros y profesores, profesores y maestros en activo, alumnado de educación infantil y primaria).
- Comprobar la eficacia del programa “Dulcinea” con otros programas similares que fomenten la IE o las CSE, con el objetivo de comparar la eficacia en relación a ellos.
- Evaluar si los cambios producidos se mantienen en el tiempo, para ello sería necesario llevar a cabo un estudio de seguimiento que, de corte longitudinal para estudiar el impacto del programa a más largo plazo.
- Una línea de investigación futura debería centrarse en determinar cuál es el mínimo número de sesiones del programa que se requieren para producir un cambio positivo en las diferentes variables que pueden estudiarse e incluso identificar cuáles son las sesiones más efectivas y si tal efectividad puede deberse a alguna característica de la población destinataria.
- Si bien nuestros resultados han demostrado que existe un impacto diferenciado en función del sexo, sería necesario comprobar el impacto del programa tanto en

la submuestra de chicos y la submuestra de chicas, por un lado, en el grupo control y, por otro lado, en el grupo de intervención.

- Realizar un descenso en el análisis de datos a nivel de sujeto y de ítem (Haier, 2013; Slavin, 2008).

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1984). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Agulló, M.J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de educación*, 354, 347-349.
- Alonso, J., Prieto, L. y Antó, J. M. (1995). La versión española del SF-36 Health Survey (Cuestionario de Salud SF-36): un instrumento para la medida de los resultados clínicos. *Medicina Clínica*, 104, 771-776.
- Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis Educación.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez-Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18, 2, 587-599.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS
- Alvira, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Cuadernos Metodológicos nº 2, Madrid, CIS.
- Amezcu, C. y Jiménez, A. (1996): *Evaluación de Programas Sociales*. Madrid: Díaz de Santos.
- Anastasi, A. (1968). *Psychological testing*. New York: MacMillan.
- Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Anaya, D. (2003). *Diagnóstico en Educación. Diseño y uso de instrumentos*. Madrid: Sanz y Torres.
- Anderson, S. B. y Ball, S. (1983). *The profession and practice of program evaluation*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Andrés Pueyo, A. (1994): *La inteligencia como fenómeno natural*. Valencia: Promolibro.
- Andrés Pueyo, A. (1996): *Inteligencia y cognición*. Barcelona: Paidós.

- Arnett, J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54, 5, 317-326.
- Aubrey, R. (1982). Program Planning and Evaluation: Road Map of the 80's. *Elementary School Guidance*, 15, 188-193.
- Austin, E.J., Evans, P., Goldwater, R., y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Baltes, P.B. y Goulet, L.R. (1970) Status and issues of a life-span developmental psychology. En L.R. Goulet y P.B. Baltes (Eds.), *Life-span developmental psychology: Research and theory* (pp. 3-21). Nueva York: Academic Press.
- Baltes, P.B., Reese, H.W. y Nesselroade, J.R. (1981). *Métodos de investigación evolutiva: enfoque del ciclo vital*. Madrid: Morata.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2011). The social and political impact of social cognitive theory. In M. M. Mark, S. I. Donaldson, y B. Campbell (Eds.), *Social psychology and evaluation* (pp. 31-70). New York: Guilford.
- Barberà, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Barlow, A., Qualter, P., y Stylianou, M.S. (2010). Relationships between Machiavellianism, Emotional Intelligence and Theory of Mind in Children. *Personality and Individual Differences*, 48, 78-82.
- Barraca, J. y Fernández-González, A. (2006). La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de

- una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 427-438.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: technical manual*. Toronto: Multi Health System.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from emotional quotient inventory. En Bar-On, R. y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. y Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, California: Jossey-Bass
- Barret, L.F. y Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T. J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions. Current issues and future directions*. New York: The Guilford Press.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., y Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-4.
- Beltran, J. (1984). *Psicología educacional*. Vols. I y II., Madrid: UNED.
- Berry, K. J., y Mielke, P. W. (1988). A generalization of Cohen's kappa agreement measure to interval measurement and multiple raters. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 921-933.
- Berry, K. J., Johnston, J. E., y Mielke, P. W. (2008). Weighted kappa for multiple raters. *Perceptual and Motor Skills*, 107, 837-848.
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G., y Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24

- Biencinto, C. y Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *RELIEVE*: v. 10, n. 2, 101-116.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Eds) (pp.331-351). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J.C y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R y Sabariego, M (2004). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (Comp.). *Metodología de la investigación educativa*, (89-125). Madrid: La Muralla.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2010). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M.A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Bolívar, A. (1999). La evaluación del currículo: enfoques, ámbitos, proceso y estrategias. En Escudero J. (Ed.) *Diseño, desarrollo y evaluación del currículo*. (pp. 365-388). Madrid: Síntesis.

- Born, M. y Lynn, R. (1994). Sex differences on the Dutch WISC-R: A comparison with de USA and Scotlan. *Educational Psychology, 14* (2), 249-254.
- Boyano, J. T. y López-de Villalta, C. (2011). Arte/Emocional: una experiencia educativa de alfabetización emocional. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coor.). *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp. 531-536). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Boyle, D., y Hassett-Walker, C. (2008). Reducing overt and relational aggression among young children: The results from a two-year outcome study. *Journal of School Violence, 7*, 27-42.
- Brackett M.A., y Katulak, N.A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: skill-based training for teachers and students. In *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide*, ed. J. Ciarrochi, J.D. Mayer, pp. 1–27. New York: Psychol. Press/Taylor & Francis.
- Bracket, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences, 36*, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S., Reyes, M., 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.
- Bracket, M.A., y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psycothema, 18*, 34-41.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., y Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS One, 8*(5), e62635. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>.

- Brown, J. L., Jones, S., LaRusso, M. D., y Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology, 102*, 153-167.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., y Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of Steps to Respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review, 40*(3), 423-443.
- Brown, K. W., y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality & Social Psychology, 84*, 822-848.
- Burgaleta, M., y Colom, R. (2008). Short-term storage and mental speed account for the relationship between working memory and fluid intelligence. *Psicothema, 20*, 4, 780-785.
- Burrus, J., Betancourt, A., Holtzman, S., Minsky, J., MacCann, C y Roberts, R. (2012). Emotional Intelligence Relates to Well-Being: Evidence from the Situational Judgment Test of Emotional Management. *Applied Psychology: Health and Well-being, 4* (2), 151-166.
- Cabello, Rosario; Ruiz-Aranda, Desirée y Fernández-Berrocal, Pablo (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP, 13* (1). (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (16-09-14):
- Cahan, S. y Ganor, Y. (1993). Cognitive gender differences among Israeli children. *Megamot, 34*(4), 521-537.
- Candelá, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2002). Inteligencia Emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 5*, 10.
- Caseras, X., Avila, C., y Torrubia, R. (2003). The measurement of individual differences in behavioural inhibition and behavioural activation systems; a comparison of personality scales. *Personality and Individual Differences, 34*, 999-1013.
- Castejón-Costa, J. L., Cantero, M. P. y Pérez-Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 15*, 6(2), 339-362.

- Castillo, R., Salguero J.M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013) Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 883–892.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación de programas de Intervención Socioeducativa. Agentes y Ámbitos*. Madrid: Ed. Prentice Hall.
- Castillo, S., Cabrerizo, J. y Rubio, M. J. (2011). *La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos. Vademécum del educador social*. Madrid, Pearson.
- Cattell, R.B. Cattell, A.K. and Cattell, H.E.P. (1993). *16PF Fifth Edition Questionnaire*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cauce, A.M., Mason, C., Gonzales, N., Hiraga, Y., y Liu, G. (1994). Social support during adolescence: Methodological and theoretical considerations. In F. Nestmann y K. Hurrelmann (Eds.), *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence* (pp. 89-108). Berlin: de Gruyter.
- Cejudo, J. (2009). Desarrollo de la competencia emocional como estrategia para la mejora de la convivencia en el centro. En E. Nieto y A. Albiñana, (Eds). *Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias*. (pp.855-864). Ciudad Real: UCLM.
- Cejudo, J. (2011). Orientación educativa y educación emocional. Propuestas de actuación en un centro de educación Secundaria. En M^a. L. Sanchiz, M. Martí y I. Cremades, (Eds). *Orientación e intervención educativa* (pp.225-236). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Cejudo, J. y Pérez-González, J.C. (2012). *Cuestionarios de evaluación de programas de educación emocional*. Trabajo de investigación sin publicar. Facultad de Educación, UNED.
- Cejudo, J. (2014). Recomendaciones para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación emocional en el contexto escolar. En M. Álvarez y R. Bisquerra, (Eds). *Manual de Orientación y Tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Wolters Kluwer.

- Chamorro-Premuzic, C.T., y Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.
- Chang, F., y Muñoz, M.A. (2006). School personnel educating the whole child: Impact of character education on teachers' self-assessment and student development. *Journal of Personality Evaluation in Education*, 19, 35-49.
- Chatterji, M. (2004). Evidence on 'what works', an argument for extended term mixed method evaluation designs. *Educational Researcher*, 33(9), 3-14.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*. 32, 197-209.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Clouder, C. (Coord.). (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional. Informe Fundación Marcelino Botín*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coie, J. y Dodge, K. (1997). Aggression and antisocial behavior. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (779-862). Nueva York: Wiley.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status. A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B., y Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.
- Colás, P. y Rebollo, M^a A. (1993): *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

- Coleman, J.C. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coleman, J., y Hendry, L. (2003). *Psicología de la Adolescencia* (4ta Edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Colom, R. (1995). *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.
- Colom, R. (2002). *En los límites de la inteligencia*. Pirámide. Madrid.
- Colom, R y Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 1999. 11, 3, 453-476.
- Colom, R., Contreras, M. J., Arend, I, Garcia-Leal, O., y Santacreu, J. (2004). Sex differences in verbal reasoning are mediated by sex differences in spatial ability. *The Psychological Record*, 54, 365-372.
- Colwell, M. y Hart, S. (2006). Emotion framing: does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care*. 176, 591-603.
- Conway, M. (2000). On sex roles and representation of emotional experience: masculinity, femininity and emotional awareness. *Sex Roles*, 43(9-10), 687-698.
- Cook, T. y Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: Design & Analysis Issues for Field Settings*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cooper, A. y Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.
- Coopersmith, S. y Feldman, R. (1974). Fostering a positive self-concept and high self esteem in the clasrrrom, In R.H. Coopersmith White (Eds.): *Pshychological Concepts in the Classroom*. Harper and Row: New York.
- Coppock, V. (2007). It's good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools. *Children y Society*, 21, 405-419.
- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual differences*, 13, 653-665.

- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (1999). *Manual técnico del NEO – PI – R*. Madrid: TEA.
- Côté, S., Lopes, P. N., Salovey, P., y Miners, C. T. H. (2010). Emotional intelligence and leadership emergence in small groups. *The Leadership Quarterly*, 21, 496–508.
- Crombie, D. T., Lombard, C., y Noakes, T. D., (2009). Emotional intelligence scores predict team sports performance in a national cricket competition, *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4, 209-224.
- Crombie, D. T., Lombard, C., y Noakes, T. D., (2011). Increasing Emotional Intelligence in Cricketers: An Intervention Study. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6, 69-86.
- Cronbach, L. (1960). *Essentials of psychological testing* (2nd. ed.). New York, USA: Norton: Cooper, Golden & Dornheim.
- Cronbach, L.J. (1963). Course Improvement through evaluation. *Teachers college record*, 64, 672-683.
- Cronbach, L. J. (1972). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Chicago: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J., y Meehl, P. E. (1955). Construct Validity in Psychological Tests. *Psychological Bulletin*, 52, 4, 281-302.
- Damasio, A. (1994). *Descartes error: Emotion, reason and the human brain*. New York, USA: Gosset/Putnam Press.
- Davies, M., Syankov, L., y Roberts, R. (1998). Emotional intelligence: In search of elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Davis, S. K., y Humphrey, N. (2012). The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: Divergent roles for trait and ability EI. *Journal of Adolescence*. 23, 1-11.
- Dawda, D., y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.

- De Andrés C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Tendencias Pedagógicas 10*, 121.
- De La Orden, A. (1985). Investigación evaluativa. En Arturo De la Orden. (Ed.), *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp.133-137). Madrid: Anaya.
- De la Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista española de pedagogía*, 217, 543-572.
- Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P. y Vila, J. (2011). Eficacia de un programa de entrenamiento en mindfulness y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coor.). *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp. 377-381). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Demetriou, A., y Efklides, A. (1988). Experiential Structuralism and neo-Piagetian theories: Toward an integrated model. In A. Demetriou (Ed.), *The neo-Piagetian theories of cognitive development: Toward an integration* (pp. 173-222). Amsterdam: North-Holland.
- Demetriou, A., y Efklides, A. (1994). Structure, development, and dynamics of developing mind: A meta-Piagetian theory. In A. Demetriou y A. Efklides (Eds.), *Intelligence, mind, and reasoning: Structure and development* (pp. 75-110). Amsterdam: North-Holland.
- De Miguel Díaz, M. (2000a). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 289-317.
- De Miguel, M. (2000b). Modelos y diseños en la evaluación de programas. En S. Fernández. (Ed.). *Orientación profesional: Diagnóstico e Inserción sociolaboral*. Barcelona: Estel.

- De Miguel, M., y Apodaca, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 349, 295-310.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Diekstra, R., Sklad, M., Gravesteijn, C., Ben, J., y De Ritter, M. (2008). La enseñanza de las habilidades emocionales y sociales en el mundo. Un estudio meta-analítico acerca de su eficacia. En Fundación Marcelino Botín, *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (pp. 299-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 441. 417-440.
- Domitrovich, C.E., Cortes, R., y Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool PATHS curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.
- Donovan, D.M, Queisser, H.R., Salzberg, P. M. y Umlauf, R.L. (1985). Intoxicated and bad drivers: Subgroups within the same population of high-risk men drivers. *Journal of Studies on Alcohol*, 46, 375-382
- Downey, L.A., Mountstephen, J., Lloyd, K., Hansen, K., y Stough, C. (2008). Emotional Intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60, 10-17.
- Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban Adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230- 246.
- Durlak, J. A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17, 5-18.

- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *The American Journal of Orthopsychiatry*, *68*, 512–520.
- Durlak, J. A., y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, *41*, 327-350.
- 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*, 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*, 405-432.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York: Times Books, Henry Holt y Co.
- Elias, M. J., Gara, M. A., Schuyler, T. F., Branden-Muller, L. R., y Sayette, M. A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry*, *61*(3), 409-417.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., y Friedlander, B.S. (2000). *Educar con Inteligencia Emocional*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Ellis, A. (1971). An experiment in emotional education. *Educational Technology*, *11*(7), 61-64.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle; selected papers*. New York : International Universities Press.
- Eronen, S., Nurmi, J.E. y Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, *8*(2), 159-177.
- Escobar, M., Trianes, M^a. V., Fernández-Baena, F.J., y Miranda, J. (2010). Relaciones entre Aceptación Sociométrica Escolar e Inadaptación Socioemocional, Estrés Cotidiano y Afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *42*(3), 469-479.

- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*: v. 9, n. 1, 11-43.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Estévez, E; Jiménez-Gutierrez, T y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp.146-157).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y en la familia. En P. Fernández-Berrocal y N.S. Ramos (Eds.). *Corazones Inteligentes* (pp.353-376). Barcelona: Kairós.
- 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. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007a). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.). *Manual de inteligencia emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007b). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.). *Manual de Inteligencia Emocional*, (pp 173-187) Madrid: Pirámide.
- Eysenck, H.J., y Eysenck, M.W. (1985). *Personality and individual differences: a natural science approach*. New York: Plenum press.
- Facio, A. y Resett, S. (2007). Desarrollo de las relaciones con padres y hermanos en adolescentes argentinos. *Apuntes de Psicología*, 25, 3, 255-266.
- Fan, H., Jackson, T., Yang, X., Tang, W., y Zhang, J. (2010). The factor structure of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V 2.0 (MSCEIT): A meta-analytic structural equation modeling approach. *Personality and Individual Differences*, 7, 781-785.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial
- Fellner, A., Matthews, G., Funke, G.J., Emo, A. K., Pérez-González, J.C., Zeidner, M., y Roberts, R. (2007). The effects of emotional intelligence on visual search of emotional stimuli and emotion identification. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 51st Annual Meeting*. Vol. 51, Individual Differences (pp. 845-849).
- Ferguson, F. J. y Austin, E. J. (2011). The factor structures of the STEM and the STEU. *Personality and Individual Differences*, 51,791-794.
- Fernández Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N. y Augusto-Landa, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 5-13.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12, 2-3, 139-153.
- Fernández- Berrocal, P., Extremera, N., Palomera R., Ruiz- Aranda, D., Salguero, J.M y Cabello, R. (2009). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruíz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (2011). *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández- Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández- Berrocal, P y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). The Emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15.
- Ferrándiz, C., Prieto, M.D., Bermejo, M.R. y Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista española de pedagogía*. 233, 5-20.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral sin publicar. Facultad de Psicología, Universidad de Murcia.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., Hernández, D., Sáinz, M., y Fernández, M.-C. (2011). Trait Emotional Intelligence and Academic Performance: Controlling for the Effects of IQ,

- Personality, and Self-Concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159.
- Ferrater Mora, José. (2001). *Diccionario de Filosofía*. Tomo III. K-P. Nueva Edición Actualizada. Ariel Referencia. Editorial Ariel. 2da reimpresión. España.
- Fierro, A. (1985). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Eds.), *Psicología evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud* (pp. 95-138). Madrid: Alianza.
- Fierro, A. (1991). Autoestima en adolescentes. Estudio sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45, 85-108.
- Fierro, A. (1996). El conocimiento de sí mismo. En A. Fierro (Comp.), *Manual de Psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, A. (2006a). Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las Escalas Eudemon. *Clínica y Salud*, 17(3), 297-318.
- Fierro, A. (2006b). La inteligencia emocional ¿Se asocia a la felicidad? Un apunte provinciano. *Ansiedad y estrés*, 12(3), 241-249.
- Figuroa, M. (2008). Building Emotional Literacy: Groundwork to Early Learning. *Childhood Education*. 84, 301.
- Fitz-Gibbon, C.T. y Morris, L.L. (1978): *How to design a Program Evaluation*. Beverly Hills : Sage publications.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, 11-20.
- Frederickson, N. L., y Furnham, A. F. (1998). Sociometric classification methods in school peer groups: A comparative investigation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 921– 934.
- Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The relationship between sociometric status and peer assessed behavioral characteristics of included pupils who have moderate learning difficulties and their classroom peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 391–410.

- Frederickson, N., y Graham, B. (1999). Social Skills and Emotional Intelligence. In N. Frederickson and R. J. Cameron (Eds.), *Psychology in Education Portfolio*. Windsor: NFER-NELSON Publishing Company Ltd.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., y Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52, 317-322.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S., y Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology*, 26, 171-200.
- Fuentes, M (2008). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y la adolescencia. En F. López, I. Etxebarria y M. Ortiz (Ed.). *Desarrollo afectivo y social*, (151-178). Madrid: Pirámide.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., y McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 47-64.
- Gagnon, C., Craig, W.M., Tremblay, R.E., Zhou, R.M., y Vitaro, F.A. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behaviour problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 751-766.
- Gallego, J (2007). *Educación en la adolescencia*. Madrid: Paraninfo.
- Garaigordobil, M (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16 (3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., (2012). Intervención con adolescentes: Una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 5(2), 205-218.
- Garaigordobil, M. (2014). Programa Juego 8-10 años: Evaluación de los efectos en la creatividad verbal y gráfico-figurativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 549-555.

- Garaigordobil, M. y Amigo, R. (2010). Inteligencia: Diferencias de género y relaciones con factores psicomotrices, conductuales y emocionales en niños de 5 años. *Interdisciplinaria*, 27, 229-245.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Evaluación de un programa de educación para la paz durante la adolescencia: Efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 102-111.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Effect of Cyberprogram 2.0 on reducing victimization and improving social competence in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305
- García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- García Nieto, N. (2002). La Orientación Educativa: referente obligado en la formación de los actuales educadores. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 251-279.
- Gardner, H. (1983). *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences*. New York, USA: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, USA: Basic Books.
- Geher, G. (2004). *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy*. Hauppauge, N Y: Nova Science Publishing.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

- Gil-Olarte Marquez, P.G., Martin, R.P., y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., y Hall, N. (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. In R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international Handbook* (pp. 233-253). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Goleman, D. (1995a). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995b). *Emotional Intelligence: Why can it matter more than IQ?* New York, USA: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- González, J., Fernández, S., Pérez, E., y Santamaría, P. (2004). *The Spanish adaptation of the Behavior Assessment System for Children and Adolescents (BASC)*. Madrid: TEA Ediciones.
- González-Marqués, J., Fernández-Guinea S., Pérez-Hernández, E., Pereña, J., y Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid: TEA.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. 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. 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Grañeras, M., y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSYD; Colección Estudios e Informes.

- Gray, J.A. (1981). A critique of Eysenck's theory of personality. En H. J. Eysenck (Eds.), *A model of personality* (pp. 246-276). Nueva York: Springer.
- Gray, J.A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: an enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Gray, J.A. (1991). The neuropsychology of Temperament. En J. Strelau y A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament* (pp. 105-128). Nueva York: Plenum Press.
- Gray, J.A. y McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety: an enquiry into the functions of the septo-hippocampal system* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Greenberg, M.T., Kushe, 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, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Grotevant, H.D. y Cooper, C.R. (1998). Individuality and connectedness in adolescent development. En E. Skoe y A.L. von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence. A cross national and life span perspective* (pp.3-37). Londres: Routledge.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J.J. y John, O.P. (2002). Wise emotion regulation. En L. Feldman Barret y P. Salovey (Eds.). *The wisdom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence*. New York: Guilford.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona. Paidós.

- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J.M. Maestre & P. Fernández- Berrocal (Eds.). *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 190-215). Madrid: Pirámide.
- Gullón, A. (2005). Importancia de la educación emocional, en el alumno en edad adolescente, aplicación en el aula. La importancia de las emociones en la evolución de la inteligencia. *Investigación y educación* 20, (3).
- Gutiérrez Moar, M^a C., Pereira Domínguez, M^a C. y Valero Iglesias, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Revista Interuniversitaria*, 18, 229-260.
- Harter, S. y Whitesell, N.R. (1989). Children's understanding of simple, multiple and blended emotions concepts. En C. Saarni y P. L. Harris (Eds.). *Children's understanding of emotions* (pp. 81-116). Londres: Cambridge University Press.
- Haynes, M., Norris, M. y Kashy, D. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37, 519-526.
- Heckman, J. J., y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Econ*, 1(19), 451-464.
- Hilgard, E. R. (1980). The trilogy of mind: cognition, affection, and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 107-117.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hopkins, J. R. (1986). *Adolescencia: Años de transición*. Madrid: Pirámide.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., y Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27, 235–254.
- Hyde, J., y Linn, M. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- Hjort, M., y Laver, S (1997). *Emotion and the arts*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., y Renshaw, P. (2002). Acceptance and rejection by the peer group. In P. Smith & C. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp.265-284). London, UK: Blackwell.
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteaudo, M., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7, 1, 29-41.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N., y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 8, 4(1), 177-212.
- Jelinek, M., Klimusova, H. y Blatny, M. (2003). Stability and developmental trends of intelligence in children at the age of 3-15. *Ceskoslovenska Psychologie*, 47(5), 385-391.
- Jiménez, T; Musitu, G y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 139-151.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21-48.
- Jiménez, M. (2003). Características emocionales y comportamentales de los grupos sociométricos desde una perspectiva múltiple. *Psicología Conductual*, 11(1), 41-60.
- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 93, 21- 39.
- Jiménez, M y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41 (1), 69-79.
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.

- Jones, S. M., Brown, J. L., y Aber, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development, 82*, 533-554
- Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W., y Aber, J. L. (2010). A school-randomized clinical trial of an integrated social-emotional learning and literacy intervention: Impacts after one school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(6), 829-842.
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology, 95*, 1, 54 – 78.
- Kam, C., Greenberg, M. T., y Kusché, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*, 66-78.
- Kam, C-M, Wong, L.W-L; Fung, K. M-S. (2011). Promoting social emotional learning in Chinese schools: a feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education, 3*, 1, 30-47.
- Kauffman, A.S. y Kauffman, J.C. (2001). Emotional Intelligence as an Aspect of General Intelligence: What Would David Weschler Say? *Emotion, 1*, 3, 258-264.
- Kiger, D. (2000). The Tribes process TLC: A preliminary evaluation of classroom implementation & impact on student achievement. *Education, 120*, 586-592.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences, 45*, 432–436.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2011). The effect of an expressive writing intervention for employees on emotional self-efficacy, emotional intelligence, affect, and workplace incivility. *Journal of Applied Social Psychology, 41*, 179-195.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of American Society for Training and Development, 11*, 1-13.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

- Kirkpatrick, D. L. (1996). Great ideas revisited. *Training and Development*, 50, 1, 54-65.
- Kirkpatrick, D.L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona. EPISE-Gestión 2000.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., y Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 827-839.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide: Madrid.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Levinson, J. (1997). Emotion in Response to Art: A Survey of the Terrain In M. Hjort & S. Laver (Eds.), *Emotion AND THE Arts* (pp. 20-34). New York Oxford Oxford University Press.
- Lewy, A. (1991). *International encyclopedia of curriculum*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviors in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- Linn, M., y Petersen, A. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child development*, 56, 1479-1498.
- Linares, L.O., Rosbruch, N., Stern, M.B., Edwards, M.E., Walker, G., Abikoff, H.B., y Alvir, J.M. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417.
- Lynch, K. B., Geller, S. R., y Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 335-353.
- Lopes, P. N. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *CEIC Review*, 22, 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, 641-658.
- López, F. (2008). Evolución del apego desde la adolescencia hasta la muerte. En F. López, I. Etxebarria y M. Ortiz (Ed.). *Desarrollo afectivo y social*, (67-91). Madrid: Pirámide.
- Lord, F.M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyons, J.B., y Schneider, T.R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 693-703.
- MacCann, C. (2010). Further Examination of Emotional Intelligence as a Standard Intelligence: A Latent Variable Analysis of Fluid Intelligence, Crystallized Intelligence, and Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 49, 490-496.
- MacCann, C., Fogarty, G.J., Zeidner, M., y Roberts, R.D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70.
- MacCann, C. y Roberts, R. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8, 540-551.
- MacCann, C y Roberts, R. (2010). *The Brief Assessment of Emotional Intelligence: Short Forms of the Situational Test of Emotional Understanding (STEU) and Situational Test of Emotion Management (STEM)*. Technical Report.
- MacCann, C., Roberts, R. D., Matthews, G., y Zeidner, M. (2004). Consensus scoring and empirical option weighting of performance-based Emotional Intelligence (EI) tests. *Personality and Individual Differences*, 36, 645–662.
- Madaus, G. Stufflebeam, D. y Scriven, M. (1983). Program evaluation: A historical overview. En G.Madaus, M.Scriven y D.Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- March Cerda, M. X. (1997). Educación social y evaluación. En Petrus, A. (Eds.), *Pedagogía social* (pp 402-441). Barcelona: Ariel.

- Marina, J.A. (2005). Precisiones sobre educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Martínez Arias, R. (1996). *Psicometría. Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Martínez Mediano, C. (1997). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Martínez Mediano, C. (2007). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid. UNED.
- Martínez Mediano, C. (2013). Procedimientos para la realización de evaluaciones de programas educativos y sociales. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 3, 2 enero-abril.
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554–564.
- Mateo, J. (2000): La evaluación del aprendizaje de los alumnos. En Mateo, J. (Ed.), *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (pp.57-91). Barcelona: Cuadernos de Educación. ICE de la Universidad de Barcelona-HORSOR.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence; Science and myth*. Cambridge: MIT press.
- Maul, A. (2012). The validity of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) as a measure of emotional intelligence. *Emotion Review*, 4, 1-9.
- Mayer, J.D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En Ciarrochi, J., Forgas, J.P. y Mayer, J.D. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life*. Philadelphia: Psychology Press.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267- 298.

- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000a). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York, USA: Cambridge University Press.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (2000b). Selecting a measure of emotional intelligence- the case for ability scales. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence theory: Development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Mayer, J., y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D. y Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P.Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-34). New York, USA: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mavroveli, S. Petrides. K. V., Rieffe, C., y Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., y Furnham, A. (2009a). Relating trait emotional intelligence to objective socioemotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., y Furnham, A. (2009b). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., y Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.

- Mavroveli, S., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 112–134.
- McCrae, R. R., y John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, *60*, 175-215.
- Melero, M^a.A. y Palomera, R. (2011). Efectos de un Proyecto de educación Emocional y Social sobre el desarrollo infanto-juvenil: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación). En Fundación Marcelino Botín (Ed.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (pp. 63-81). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Méndez Garrido, J.M. y Monescillo Palomo, M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. XXI. *Revista de Educación*, *4*, 181-202.
- Mestre, J.M. y Fernández- Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M. y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, *12*(2-3), 413-425.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, *18*, 112-117.
- Mestre, J. M., Guil, R., Núñez, J. e Irizar, A. (2008). Señalando algunos problemas en la medición de la inteligencia emocional. En I. Etxeberria, A. Aritzeta, E. Barberá, M. Chóliz, M. P. Jiménez, F. Martínez-Sánchez, P. M. Mateos y D. Páez (Eds.). *Emoción y motivación. Contribuciones actuales* (pp. 339-348). Gipuzkoa: Asociación de Motivación y Emoción.
- Mikolajczak M (2009) Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology* *5*: 25–32.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., y Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: the protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, *48*, 181-193.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., y Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris: Dunod.

- Monereo, C. (1996). Orientación y tutoría en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En Álvarez y Bisquerra (1996) (Eds.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp 147-192). Barcelona: Praxis.
- Montañés, J., y Latorre, J. M. (2004). Anxiety, emotional intelligence and health in adolescence. *Anxiety y Stress, 10(1)*, 111–125.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?* New York: Beacon Press.
- Muñoz, M. A. y Vanderhaar, J. E. (2006). Literacy-embedded character education in a large urban district: Effects of the child development project on elementary school students and teachers. *Journal of Research in Character Education, 4*, 27-44.
- Murillo, F.J., y Hernández, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa, 29, 2*, 407-427.
- Murray, J. (2009). An examination of the impact of training on the emotional intelligence of individuals. Tesis doctoral sin publicar. Griffith Bussines School, Griffith University.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere, 10, 35*, 629-636.
- Nevo, D. (1989). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. En E. R. House (Eds.), *New directions in educational evaluation* (pp. 15-29). London: The Falmer Press.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., y Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion, 11*, 354-366.
- Neubauer, A. C., y Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional intelligence. In R. Schultz y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 31-50). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Newsome, S., Day, A.L., y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 1005-1016.

- Nieto Cano, J. M. (2003). La evaluación del centro escolar como proceso de mejora. En M. T. González (Coord.). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 265-287). Madrid: Pearson Educación
- Nunnally, N. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 19, 3, 137-152.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Polack, J. M., Hawver, T. H., y Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788–818.
- O'Connor, R. M., y Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1893-1902.
- Ogunyemi, A.O. (2008). Efectos medidos de técnicas de provocación y de dominio emocional en el fomento de la inteligencia emocional con adolescentes nigerianos. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 281-296.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 115-122.
- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25, 239-254.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, A. (2008). Estilos relacionales materno y paterno y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31 (1), 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales durante la adolescencia como predictoras del ajuste emocional y conductual. *Apuntes de psicología*, 21, 225 - 245.
- Oña Cots, J.M. (2008). *Evaluación de un programa de educación social con jóvenes en situación de riesgo*. Tesis doctoral sin publicar. Facultad de Psicología, Universidad de Málaga.

- Ortiz, M (2008). Desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria y M. Ortiz (Ed.). *Desarrollo afectivo y social*, (95-124). Madrid: Pirámide.
- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I. y López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 195-208.
- Padilla, M. T. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Madrid: CCS.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., y Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: CissPraxis.
- Parker, J.D.A., Creque, S., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M. et al. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Parker, J. D. A., Hogan, M.J., Easterbrook, J.M., Oke, A., y Wood, L.M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., y Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.

- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185.
- Pena, M., Extremera, N., y Rey, L. (2011). El papel de la Inteligencia Emocional en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*, 69-79.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(2), 400-420.
- Pere, J., Devís, J., y Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en Educación física. *Revista de Medios y Educación, 33*, 183-197.
- Pérez, J.C. (2003a). Sobre la Validación de Constructo de la Inteligencia Emocional. *Encuentros en Psicología Social, 1*(2), 252-257.
- Pérez, J.C. (2003b). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social, 5*, 278-283.
- Pérez, J.C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp.181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Pérez, J.C., y Repetto, E. (2004). Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. En E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela, y C. Gómez (Eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 325-334). Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT).
- Pérez Campanero, M.P. (2000). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativas*. Madrid: Narcea.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R. y Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(3)/ 1183-1208.

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16.1, 233-254.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Pérez-González, J.C. (2010). *La inteligencia emocional rasgo operacionalizada a través del Teique: Validez de constructo e implicaciones psicopedagógicas*. Tesis doctoral sin publicar. Facultad de Educación, UNED.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Eds.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Pérez-González, J.C., Cejudo, J. y Benito-Moreno, S. (2015). *Educación emocional en la teoría y en la práctica*. Madrid: Síntesis.
- Pérez-González, J. C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- 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, *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.
- Pérez Juste, R. (1994). La investigación evaluativa. En García Llamas, J.L.; González Galán, M.Á. y Ballesteros Velázquez, B., *Introducción a la investigación en educación* (pp. 433-438). Madrid. UNED.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. En *Revista de investigación educativa*, 18, 261-287.
- Pérez Juste, R. (2006) *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Pérez, N. y Castejón-Costa, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 121-132.

- Petrides, K. V. (2009a). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V. (2009b). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, y J. D. Parker (Eds.), *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York, NY: Springer.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., y von Stumm, S. (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences*. New York: Wiley.
- Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., y Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behavior and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, *75*, 239–255.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000a). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *29*, 313-320.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000b). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, *42*, 449-461.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, *15*, 425-448.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, *17*, 39–57.
- Petrides, K. V., Furnham, A., y Frederickson, N. (2004). Emotional intelligence. *The Psychologis*
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, *15*, 425-448.t, *17*, 574-577.
- Petrides, K. V., Furnham, A., y Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: Evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, *144*, 149-162.
- Petrides, K. V., Furnham, A., y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, y R. D. Roberts

- (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns – Series in Affective Science* (pp. 151–166). Oxford: Oxford University Press.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, *36*, 277-293.
- Petrides, K.V., Pérez-González, J.C., y Furnham, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, *21*(1), 26-55.
- Petrides, K. V., Pita, R., y Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, *98*, 273-289.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, *15*, 537-547.
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Aitken Schermer, J. y Veselka, L. (2011). Trait emotional intelligence and the Dark Triad traits of personality. *Twin Research and Human Genetics*, *14*, 35-41.
- Pérez Carbonell, A. (1998): *Metodología de la Evaluación de Programas: Evaluación de Programas de Postgrado en la Universidad de Valencia*. Tesis Doctoral. Valencia, Universidad de Valencia.
- Pickering, A.D. and Gray, J.A. (1999). The neuroscience of personality (pp.277-299), in L. Pervin and O. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2nd edition). New York: Guilford Press.
- Pope, B. (1979). The initial interview. En Walker, C.E. (Ed.), *The Handbook of Clinical Psychology: Theory, Research, and Practice*. Nueva York: Pergamon Press.
- Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, Anaya.
- Qualter, P., Barlow, A., y Stylianiou, M.S. (2011). Investigating the relationships between Ability and Trait Emotional Intelligence, and Theory of Mind. *British Journal of Developmental Psychology*, *29*, 437–454.

- Qualter, P., Whiteley, H.E., Hutchinson, J.M., y Pope, D.J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23, 79-95.
- Qualter, P., Whiteley, H.E., Morley, A., y Dudiak, H. (2009). The role of emotional intelligence in the decision to persist with academic studies in HE. *Post Compulsory Education*, 14, 219-231.
- Ramos, N.; Hernández, S y Blanca, M. (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.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (vol. I). Madrid: UNED.
- Repetto, E. (Dir.)(2009). *Formación en competencias socioemocionales. Libro del Formador*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Repetto, E.; Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socioemocionales (POCOSE). XXI. *Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Repetto, E., y Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional-European Journal of Vocational Training*, 40(1), 92-112.
- Rey, L. Extremera, N., y Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20, 227-234.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior assessment system for children (BASC)*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (Eds.). (2003). *Handbook of psychological and educational assessment of children: Personality, Behaviors, and Context* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.

- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). *Behavior Assessment System for Children* Second Edition: Manual. AGS Publishing.
- Riart, J. (2002). Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica. *Educación XXI*, 5, 139- 151.
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 2, 353–387.
- Richardson, R., Tolson, H., Huang, T.-Y. y Lee, Y.-H. (2009). Character Education: Lessons for Teaching Social and Emotional Competence. *Children & Schools*, 31 (2), 8.
- Riquelme, E., y Munita, F. (2011) La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 1, 269-277.
- Roberts, R., Zeidner, M., y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.
- Roberts, R. D., Zeidner, M. y Matthews, G. (2007). Emotional intelligence. Knowns and unknowns. En G. Matthews, M. Zeidner y R. D. Roberts (Eds.). *The science of emotional intelligence: Knowns and Unknowns* (pp. 419-474). Oxford: Oxford University Press.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York. Basic Books.

- Roseman, I.J. y Smith, C.A. (2001). Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. En K.R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2012). Short and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health, 51*, 462-467.
- 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., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Salguero, J.M. (2008). Educando la Inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*, 240-251..
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., y Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results of the INTEMO project. *Social, Behavior & Personality, 40*(8), 1373–1380.
- Rutman, L. y Mowbray, G. (1983). *Understanding program evaluation*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Saadi, Z. E., Honarmand, M. M., Najarian, B., Ahadi, H. y Askari, P. (2012). Evaluation of the effect of emotional intelligence training on reducing aggression in second year high school female students. *Journal of American Science, 8*, 209-212.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 35-69). New York: Basic Books.
- Saarni, C. (2001). The continuity dilemma in emotional competence. *Psychological Inquiry, 12* (2), 94-96.
- Saadi, Z. E., Honarmand, M. M., Najarian, B., Ahadi, H. y Askari, P. (2012). Evaluation of the effect of emotional intelligence training on reducing

- aggression in second year high school female students. *Journal of American Science*, 8, 209-212.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (Parte I). En R. Bisquerra (Eds.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., y Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- Salanova M., Martínez I.M., Bresó E., Llorens S. y Grau R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-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 Educational Psychology*, 4 (2), 143-152.
- Salguero, J.M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012) Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 1, 21-34.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. In J. Ciarrochi, y J.P. Forgas (Eds), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry* (pp. 168-184). PhiladelphiaPA: Taylor & Francis.
- Salovey, P. (2006). Epilogue: The Agenda for Future Research. In V. Druskat; F. Sala; G. Mount (Ed.), *Linking EI and Performance at Work Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 267-272). LEA Inc.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9 (3), 185-211.
- Sánchez, M.T., Montañés, J., Latorre, J.M y Fernández-Berrocal, P. (2006). Análisis de las relaciones entre la Inteligencia Emocional Percibida y la salud mental en la pareja. *Ansiedad y Estrés*, 12, 343-353.

- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, R., y Latorre, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(2), 455-474.
- Sánchez Doreste, J. (2002). La educación de las emociones a través de la lectura. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds.), *Corazones Inteligentes* (pp.377-393). Barcelona: Kairos.
- Sánchez-Ruiz, M. J., Hernández-Torrano, D., Pérez-González, J. C., Batey, M., y Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across different subject domains. *Motivation and Emotion*, 35, 4, 461-473.
- Sánchez-Ruiz, M. J., Pérez-González, J.C., y Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 51-57.
- Sanchíz, M.L. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Publicaciones de la Universitat Jaume I. Castelló de la Plana.
- Sanders, J.R. (1998): *Estándares para la evaluación de programas (Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa)*. Bilbao: Mensajero.
- Santana Vega, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Santos Guerra, M. A. (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2008): *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros relatos contra el desaliento educativo*. Ed. Graó. Barcelona.
- Santos Guerra, M. A (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Sanz Oro, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.

- Schutte, N. S., y Malouff, J. M. (2002). Incorporating emotional skills in a college transition course enhances student retention. *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition*, 14, 7-21.
- Schutte, N. S., y Malouff, J. M. (2011). Emotional Intelligence Mediates the Relationship between Mindfulness and Subjective Well-Being. *Personality and Individual Differences*, 50, 1116-1119.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. In C. Stough, D. Saklofske y J. Parker (Eds.), *The Assessment of emotional intelligence* (pp. 119-135). New York: Springer.
- 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., Malouff, J., y Thorsteinsson, E. (2013). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5 (1), 56-72.
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N. y Rooke, S. (2007). A metaanalytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness Ca.: Edgepress.
- Seisdedos, N. (1978). *16PF. Monografía Técnica*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Serra, E., Pérez-Blasco, J. y Viguer, P. (1994). Perspectiva del ciclo vital. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo cognitivo*. (pp. 109-124). Madrid: Síntesis.
- Sevdalis, N., Petrides, K. V., y Harvey, N. (2007). Predicting and experiencing decision-related emotions: Does trait emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 42, 1347-1358.
- Siu, A.F.Y. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47, 553-557.
- Sjoeberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6 (2), 79-95.

- Slavin, R.E. (2008). What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37 (1), 5-14.
- Sobrado, L. (1998). *Orientación e Inserción Profesional*. Barcelona: Editorial Estel.
- Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G., y Agulló, M.J. (2005). Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. Emociona't. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 5.
- Song, L. J., Huang, G., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C., y Chen, Z. (2009). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137-143.
- Sotil, A., Escurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E. y Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 55-65.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*, Nueva York, Rinehart & Winston.
- Stake, R.E. (1975a). An Interview with Robert Stake on Responsive Evaluation. In R.E. Stake (Ed.), *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach* (p. 33-38). Columbus, OH:Merrill.
- Stake, R.E. (1975b) To Evaluate an Arts Program. In R.E. Stake (Ed.). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach* (pp.13-31). Columbus, OH:Merrill.
- Stake, R.E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7,5-8.
- Stake, R. (1989). Program Evaluation, particularly Responsive Evaluation. En G. Madaus, M. Scriven y D. Stufflebeam. (Eds.). *Evaluation Models*. (pp.287-310) Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1997a). Concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52, 1030-1045.
- Sternberg, R.J. (1997b). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

- Stufflebeam, D. y Skinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: CIDE.
- Suárez, J.M. y Fernández, A.P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, 21(1), 116-128.
- Suárez, J.M. y Fernández, A.P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de psicología*, 27(2), 369-380.
- Suárez, J.M., González, R. y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de Programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 319-339.
- Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A. y Rodríguez, M^a J. (1994). Perspectivas metodológicas de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 93-128.
- Thingujam, N.S., Laukka., P. y Elfenbein, H. (2012). Distinct emotional abilities converge: Evidence from emotional understanding and emotion recognition through the voice. *Journal of Research in Personality*, 46, 350-354.
- Thorndike, R. (1920). Intelligence and its issues. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R., y Stein, S. (1937). An evaluation of attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Thurstone, L. L. y Thurstone. T. G. (1941). Factorial studies of intelligence. *Psychometric Monographs*, nº 2.
- Torre, S. de la (2000). Estrategias creativas para educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 543-572.

- Torrubia, R., Ávila, C., Moltó, J., y Caseras, X. (2001). The Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray's Anxiety and Impulsivity Dimensions. *Personality and Individual Difference*, 31, 837–862.
- Torrubia, R., Ávila, C., Moltó, J., y Grande, I. (1995). Testing for stress and happiness: the role of the Behavioral Inhibition System. In C. D. Spielberger, I. G. Sarason, J. Brebner, E. Greenglass, P. Laungani, y A. M. O'Roark (Eds.), *Stress and Emotion. Anxiety, Anger and Curiosity* (pp. 189–211). Washington: Taylor & Francis.
- Trinidad, D y Johnson, C (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.
- Tsaousis, I. y Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*, 21, 77-86.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ulutas, I., y Ömeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35, 1365–1372.
- Vallés, A. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid. EOS.
- Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Van Der Zee, K., Thijs, M., y Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Van Rooy, D.L., Viswesvaran, C., y Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: what is this thing called emotional intelligence? *Human Relations*, 18, 445-462.

- Vélaz de Medrano. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vélaz de Medrano, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo*. Madrid: UNED.
- Vidal Rodeiro, C.L., Bell, J.F., y Emery, J.L. (2009). Can emotional and social abilities predict differences in attainment at secondary school? *Research Matters*, 7, 17-22.
- Vila, E., y Pérez-González, J.C. (2007). Madurez para la carrera e inteligencia emocional en alumnado de secundaria: una aproximación correlacional. En F. Etxeberría, L. Sarasola, J.F. Lukas, J. Etxeberría, y A. Martxueta (Eds.), *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 712-717). Donostia: Erein/AIDIPE.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens: Revista Universitaria De Investigación*, 4(2), 33-54.
- Ware, J.E., y Sherbourne, C.D. (1992). The MOS 36-Item Short-Form Health Survey (SF-36®): I. Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30(6), 473-83.
- Weis, C.H. (1982): *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción social*. México, Trillas.
- Welch, S. y Comer, J. (1988). *Quantitative Methods for Public Administration*. Second Edition, Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Weschler, D. (1940), Nonintellective factor in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Willis, S. L. y Schaie, W. (2009). Cognitive training and plasticity: Theoretical perspective and methodological consequences. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 27, 375–389.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., y Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136–149; doi:10.1037/0022-006X.71.1.136.

- 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; doi:10.1016/j.amepre.2007.04.011.
- Wing, J. F., Schutte, N. S., y Byrne, B. (2006). The effect of positive writing on emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 1291-1302.
- Wong, C., y Law, K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13 (3), 243-274.
- Young, G. (1997). *Adult development, therapy, and culture: A postmodern synthesis*. New York: Plenum Press.
- Young, G. (2011). *Development and causality: Neo-Piagetian perspectives*. New York: Springer Science Business Media.
- Young, G. (2012). A unitary Neo-Piagetian/Neo-Eriksonian model of development: Fundamental assumptions and meta-issues. *New Ideas in Psychology*, 30, 241–249.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2001). Slow down, you move too fast: emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1 (3), 265-275.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215–231; doi:10.1207/S15326985EP3704_2
- Zeidner, M., Shani-Zinovich' I., Matthews, G., y Roberts, R.D. (2004). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Zins, J. E., Elias, M. J., y Greenberg, M. T. (2007). School practices to build socialemotional competence as the foundation of academic and life success. In R. Bar-On, J. G. Maree, y M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 79–94). Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zukerman, M. (1983). Sensation seeking and suports. *Personality and Individual Differences*, 4, 285-292.
- Zukerman, M. (1987). In sensation seeking a predisposing trait for alcoholism? In Gottheil, E., Druley, K.A., Pashkey, S. y Weinstein, S.P. (Eds), *Stress and adiction* (pp.283-301). New York: Bruner/Mazel.
- Zukerman, M., Ball, S. y Black, J. (1990). Influences of sensation seeking, gender, ridk appraisal, and situational motivation on smoking. *Addictive Behaviors*, 15, 209-220
- Zuckerman, M., Hall, J.A., DeFrank, R.S. y Rosenthal, R. (1976). Encoding and decoding of spontaneous and posed facial expressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 966-977.