

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
Departamento de Investigación y Psicología en Educación



**TESIS DOCTORAL**

**Eficacia del programa de inteligencia emocional intensivo (PIEI) en la inteligencia emocional y la conducta prosocial de alumnos de la ESO**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Gustavo Adolfo Rodríguez García**

Directores

**Juan Fernández Sánchez**  
**Manuel Antonio Férreo Cruzado**

Madrid  
Ed. electrónica 2019

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Departamento de Investigación y Psicología en Educación



**TESIS DOCTORAL**

**Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI)  
en la inteligencia emocional y la conducta prosocial  
de alumnos de la ESO**

PRESENTADA POR

**D. Gustavo Adolfo Rodríguez García**

DIRECTORES

**Dr. D. Juan Fernández Sánchez**

**Dr. D. Manuel Antonio Férreo Cruzado**

**Madrid, 2018**





UNIVERSIDAD  
**COMPLUTENSE**  
MADRID

**Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI)  
en la inteligencia emocional y la conducta prosocial  
de alumnos de la ESO**

TESIS DOCTORAL DE  
**Gustavo Adolfo Rodríguez García**

DIRIGIDA POR  
**Dr. Juan Fernández Sánchez**  
**Dr. Manuel Antonio Férreo Cruzado**

Facultad de Psicología  
Departamento de Investigación y Psicología en Educación  
Madrid 2018



*A toda mi familia,  
por su compañía en la distancia  
y su amor incondicional.*

*A Elena,  
que siempre confió en mí  
y me eligió para compartir.*

*A Manuel y a Juan,  
por introducirme y acompañarme  
en el mundo de la investigación.*

*A todos los que habéis formado parte de ésta  
o de otras historias de mi vida,  
Muchas gracias.*



*“Ver desapasionadamente sin involucrar las emociones es a menudo estar a riesgo de olvidar lo que es relevante”.*

***Sherman***



## ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| RESUMEN .....  | 9   |
| ABSTRACT.....  | 11  |
| I. INTRODUCCIÓN .....  | 13  |
| II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....   | 19  |
| 1. Concepto de Inteligencia Emocional (IE).....                                    | 21  |
| 1.1. <i>Antecedentes de la IE</i> .....  | 22  |
| 1.2. <i>Modelos conceptuales de IE</i> .....                                       | 26  |
| 1.3. <i>Medidas de la IE</i> .....   | 36  |
| 1.4. <i>Factores discriminantes de la IE: sexo y edad</i> .....                    | 49  |
| 1.5. <i>Resumen</i> .....  | 54  |
| 2. Concepto de Conducta Prosocial (CP).....  | 55  |
| 2.1. <i>Breve historia del concepto</i> .....                                      | 55  |
| 2.2. <i>Definición de la CP</i> .....  | 59  |
| 2.3. <i>Instrumentos de medida de la CP</i> .....                                  | 63  |
| 2.4. <i>Factores discriminantes de la CP: sexo y edad</i> .....                    | 69  |
| 2.5. <i>Relación entre CP e IE</i> .....   | 74  |
| 2.6. <i>Resumen</i> .....  | 79  |
| 3. Programas de educación emocional en la escuela .....                            | 82  |
| 3.1. <i>Educación emocional en la escuela</i> .....                                | 83  |
| 3.2. <i>Beneficios de los programas de educación emocional en la escuela</i> ..... | 90  |
| 3.3. <i>Programas de educación emocional en la ESO</i> .....                       | 94  |
| 3.4. <i>Novedad y necesidad de un programa intensivo y breve</i> .....             | 116 |
| 3.5. <i>Resumen</i> .....  | 119 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>III. PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL INTENSIVO (PIEI)</b> .....             | 121 |
| 1. Origen del programa PIEI.....  | 123 |
| 2. Diseño general del programa PIEI.....  | 130 |
| 3. Estructura y descripción del programa PIEI .....                               | 134 |
| 4. Eficacia del programa PIEI en adultos .....                                    | 142 |
| 4.1. <i>Resultados de la evaluación del PIEI en universitarios</i> .....          | 142 |
| 4.2. <i>Resultados de la evaluación del PIEI en supervisores de trabajo</i> ..... | 143 |
| 5. Adaptación del programa PIEI para alumnos de la ESO.....                       | 145 |
| 6. Resumen.....   | 147 |
| <b>IV. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA</b> .....   | 151 |
| 1. Metodología.....   | 153 |
| 1.1. <i>Objetivos de la investigación</i> .....                                   | 155 |
| 1.2. <i>Hipótesis</i> .....   | 156 |
| 1.3. <i>Participantes</i> .....   | 159 |
| 1.4. <i>Instrumentos de medida</i> .....  | 161 |
| 1.5. <i>Procedimiento</i> .....   | 168 |
| 1.6. <i>Análisis de datos</i> .....   | 173 |
| 2. Resultados.....  | 176 |
| <b>V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....  | 191 |
| 1. Discusión de los resultados.....   | 193 |
| 2. Conclusiones.....  | 219 |
| 3. Limitaciones.....  | 225 |
| 4. Futuras líneas de investigación .....  | 230 |
| <b>VI. REFERENCIAS</b> .....  | 233 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>VII. ANEXOS</b> .....   | 299 |
| 1. Anexo I: Descripción del programa PIEI .....                            | 301 |
| 2. Anexo II: Ejemplo de una actividad del programa PIEI.....               | 307 |
| 3. Anexo III: Cuestionario TMMS-24 .....                                   | 311 |
| 4. Anexo IV: Cuestionario TISS .....                                       | 312 |
| 5. Anexo V: Formulario de satisfacción para alumnos.....                   | 314 |
| 6. Anexo VI: Formulario de satisfacción para formadores.....               | 315 |
| 7. Anexo VII: Formulario de satisfacción para profesores observadores..... | 316 |
| 8. Anexo VIII: Cartas de consentimiento de los padres .....                | 317 |
| 9. Anexo IX: Autorización de los autores del programa PIEI .....           | 319 |
| 10. Anexo X: Comentarios de los profesores de la ESO .....                 | 320 |



## ÍNDICE DE TABLAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1. Las siete inteligencias .....  | 23  |
| Tabla 2. Competencias personales de Goleman .....                                   | 28  |
| Tabla 3. Competencias sociales de Goleman.....                                      | 29  |
| Tabla 4. Factores de la IE .....  | 31  |
| Tabla 5. El modelo de las cuatro ramas .....  | 35  |
| Tabla 6. Ventajas y desventajas de las medidas de evaluación de la IE.....          | 45  |
| Tabla 7. Otros test de IE de cierta relevancia .....                                | 47  |
| Tabla 8. Principales clasificaciones de la CP en los últimos 20 años.....           | 62  |
| Tabla 9. Principales test de CP autoinformada .....                                 | 65  |
| Tabla 10. Relación de investigaciones del I Congreso Internacional de IE.....       | 86  |
| Tabla 11. Cuadro de actividades del programa INTEMO .....                           | 100 |
| Tabla 12. Descripción de cuatro actividades del programa INTEMO.....                | 103 |
| Tabla 13. Sesiones del programa Dulcinea y sus objetivos .....                      | 106 |
| Tabla 14. Ficha de la sesión 1 del programa Dulcinea .....                          | 108 |
| Tabla 15. Objetivos específicos de los módulos del PIEI.....                        | 136 |
| Tabla 16. Modelo de ficha técnica para la descripción de actividades del PIEI.....  | 138 |
| Tabla 17. Orientaciones pedagógicas generales para los formadores del PIEI .....    | 139 |
| Tabla 18. Relación de los contenidos del PIEI con el modelo de Mayer y Salovey .... | 141 |
| Tabla 19. Diseño de la investigación .....  | 154 |
| Tabla 20. Distribución factorial del TMMS-24 .....                                  | 164 |
| Tabla 21. Distribución factorial del TISS .....                                     | 167 |
| Tabla 22. Medias y desviaciones típicas de las variables en situación pretest ..... | 177 |
| Tabla 23. Prueba t-Student de las variables de estudio en situación pretest.....    | 178 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 24. Medias y desviaciones de las diferencias pretest-postest de IEP.....      | 179 |
| Tabla 25. Medias y desviaciones de las diferencias pretest-seguimiento de IEP ..... | 181 |
| Tabla 26. Correlación entre las variables de estudio .....                          | 185 |
| Tabla 27. Medias y desviaciones típicas de la IEP con respecto al sexo.....         | 185 |
| Tabla 28. Prueba t-Student de la IEP con respecto al sexo.....                      | 186 |
| Tabla 29. Medias y desviaciones típicas de la IEP con respecto a la edad.....       | 187 |
| Tabla 30. Prueba t-Student de la IEP con respecto a la edad.....                    | 188 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1. Modelo explicativo del efecto de la IE sobre el rendimiento académico..... | 91  |
| Figura 2. Factores del TMMS en varones al inicio y al final del Máster .....         | 125 |
| Figura 3. Factores del TMMS en mujeres al inicio y al final del Máster .....         | 125 |
| Figura 4. Factores del MSCEIT al inicio y al final del Máster.....                   | 126 |
| Figura 5. Factores del TECA en varones al inicio y al final del Máster.....          | 127 |
| Figura 6. Factores del TECA en mujeres al inicio y al final del Máster.....          | 127 |
| Figura 7. Factores del CAC en varones al inicio y al final del Máster .....          | 128 |
| Figura 8. Factores del CAC en mujeres al inicio y al final del Máster.....           | 128 |



## RESUMEN

**Introducción:** El desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en la escuela se asocia con la reducción de problemas de conducta, la disminución del *bullying* y un menor consumo de sustancias adictivas, a la par que con una manifiesta ganancia en el rendimiento académico, la mejora de la relación maestro-alumno, el aumento de la Conducta Prosocial (CP) y un mayor bienestar. La bibliografía especializada manifiesta además que la IE es susceptible de ser desarrollada a través de programas específicos de intervención a lo largo de las distintas etapas del ciclo vital. Existen diversos programas para adolescentes, pero muy pocos han sido evaluados, especialmente en España. **Objetivos:** Adaptar, aplicar y evaluar un nuevo Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) para adolescentes. Comprobar la relación existente entre la IE y la CP. Estudiar cómo afectan la edad y el sexo a la IE y a la CP. **Método:** El estudio se realizó en un grupo de 207 estudiantes de la ESO de Madrid (50.72 % varones y 49.28 % mujeres), de entre 12 y 17 años (grupo cuasiexperimental,  $n = 104$ ; grupo control,  $n = 103$ ). Se administraron dos instrumentos de evaluación antes y después de implementar el programa, así como en el seguimiento, 6 meses después de concluir la intervención: el cuestionario TMMS-24, que evalúa los componentes de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP; Atención, Claridad y Reparación), y el TISS, que evalúa la CP. **Resultados:** No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el cuasiexperimental, en situación pretest, en ninguna de las variables de estudio, tal y como se esperaba. Los análisis de covarianza pretest-postest sí mostraron diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto entre pequeño y mediano, a favor del grupo experimental, en todas las variables, excepto en Claridad, donde las

diferencias no fueron estadísticamente significativas. En el seguimiento estas diferencias prácticamente desaparecieron en las variables de la IEP, pero se mantuvieron intactas en la CP, con un tamaño del efecto mediano. La IEP mostró una alta correlación con la CP. Las chicas tuvieron mayores puntuaciones en Atención, los chicos en Claridad y Reparación, no habiendo diferencias estadísticamente significativas en la CP. Tampoco hubo diferencias con respecto a la edad ni en la IEP ni en la CP. **Conclusiones:** Los resultados, en líneas generales, son coherentes con los obtenidos en los programas extensivos, por lo que el PIEI, además de ampliar la escasa lista de programas evaluados, aporta un nuevo formato disponible en el ámbito nacional e internacional de gran utilidad para los centros educativos, dada su brevedad y relativa eficiencia. En futuras investigaciones se debería reforzar el programa para hacer que los efectos positivos que el PIEI ha tenido sobre la IEP al acabar el programa, se mantengan a medio plazo. No obstante, el programa ya en la actualidad ha causado un impacto relevante en toda la comunidad educativa del colegio. Sería conveniente incluir en próximos estudios las variables que los resultados cualitativos han mostrado como potenciales fortalezas no esperadas del programa. El presente estudio ayuda a justificar, más si cabe, la ya reconocida necesidad de la inclusión de la IE en el ámbito de la escuela.

**Palabras clave:** *inteligencia emocional; conducta prosocial; educación emocional; programas de intervención educativa; evaluación de programas.*

## ABSTRACT

### **Efficacy of the Intensive Program of Emotional Intelligence (IPEI) on emotional intelligence and on prosocial behavior of Spanish secondary school students**

**Introduction:** The development of Emotional Intelligence (EI) in schools is related to a reduction of behavioral problems, a decrease in bullying and a lower consumption of addictive substances and, at the same time, is also related to a clear improvement of academic performance, a better student-teacher relationship, an increase in Prosocial Behavior (PB) and a greater well-being. The bibliography shows that EI can be improved with specific intervention programs throughout lifespan. There are several intervention programs for adolescents, but very few of them have been evaluated, especially in Spain. **Objectives:** This study aimed to a) adapt, apply and evaluate a new Intensive Program of Emotional Intelligence (IPIE) for adolescents, b) test the relationship between EI and PB, c) study how age and gender affect EI and PB. **Method:** The study was carried out with a group of 207 high school students from Madrid (50.72 % men and 49.28 % women), between 12 and 17 years old (n = 104, quasi-experimental group; n = 103, control group). Two assessment instruments were administered before and after implementing the program, as well as in the follow-up six months after, as follows: the TMMS-24 questionnaire, which evaluates the components of the Perceived Emotional Intelligence (PEI; Attention, Clarity and Repair), and the TISS, which evaluates PB. **Results:** No statistically significant differences were found between the control and the quasi-experimental groups for any variable in the pre-test situation, as expected. The pre-test-post-test covariance analysis showed statistically significant differences for the quasi-experimental group. The effect sizes were between small and medium for all the

variables except for Clarity, where the differences were not statistically significant. These differences practically disappeared in the follow-up for the variables of PEI, but they remained intact for the PB with a medium effect size. The PEI showed a high correlation with the PB. The girls scored higher on Attention while the boys on Clarity and Repair, and there were no statistical differences on the PB. There were no differences in terms of age either on the PEI or on the PB. **Conclusions:** In general, the results are consistent with those obtained in the extensive programs. Therefore, the IPIE provides a new format available at national and international levels, and is very useful for schools thanks to its brevity and efficiency. In addition, the IPIE expand the very short list of evaluated programs. Future research should reinforce the program in order to sustain the positive effects achieved after its implementation on the PEI. However, the program has already produced a significant impact on the educational community. Future research should include the variables that the qualitative results have shown as potential strengths of the program. The present study helps to justify the already recognized need for the incorporation of EI in the school setting.

**Key words:** *emotional intelligence; prosocial behavior; emotional education; educational intervention programs; program evaluation.*

# I. INTRODUCCIÓN

---



## I. INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad ya fueron conocidas y estudiadas las emociones por los filósofos (Nussbaum, 2008). No obstante, tradicionalmente fueron consideradas inferiores a la razón, a la que se debían someter ya que inducían a error (Caruso & Salovey, 2004). En la era de la psicología fue la inteligencia general la que ocupó la mayor parte del interés de los investigadores (Goleman, 1995). Sin embargo, a finales del siglo XX, se empezó a reconocer el peso de otras inteligencias (Gardner, 1983). Entre ellas apareció con fuerza la Inteligencia Emocional (IE; Salovey & Mayer, 1990), llegando a constituir un *Zeitgeist* –el espíritu de una época– (Bisquerra, 2006), con múltiples aplicaciones tanto en la empresa (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002) como en la educación (Bisquerra, 2003). Desde luego, en las tres últimas décadas, la IE ha suscitado una enorme cantidad de investigaciones (Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera, & Augusto, 2012), ocupando un lugar semejante al de otras importantes facetas del desarrollo humano.

Las investigaciones muestran, además, que la IE se puede educar y desarrollar (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011) y que promover la IE conlleva enormes beneficios en niños, adolescentes y adultos. Los principales investigadores en este campo están convencidos de que el desarrollo de la IE incrementa el bienestar y la felicidad de las personas (Fernández-Berrocal et al., 2012). Entre los adolescentes, el crecimiento de la IE está vinculado a mejoras de las relaciones profesor-alumno, el rendimiento académico, y el clima escolar, entre otras (Nathanson, Rivers, Flynn, & Brackett, 2016). Esta estre-

cha relación entre el entrenamiento de la IE y estos beneficios socioemocionales suponen una buena inversión social y educativa (Belfield et al., 2015).

En el ámbito de la educación, las publicaciones relacionadas con la IE son numerosas y no sólo no ha decaído el interés, sino que siguen creciendo en España (Fernández-Berrocal, Cabello, & Gutiérrez-Cobo, 2017a). Sin embargo, en la práctica educativa, aunque la legislación española defiende la educación integral de todos los alumnos, en el currículo no se ha explicitado de manera alguna la educación emocional (De la Cueva, 2017). Las experiencias de formación emocional responden a programas esporádicos de iniciativa particular y local que intentan dar respuesta a las necesidades emocionales de los alumnos que no son atendidas por el sistema educativo español (Moraleda, 2015). La aplicación de programas dirigidos al fomento y desarrollo de la IE puede a su vez mejorar el ajuste psicológico de los adolescentes y las conductas prosociales en el ámbito escolar, ya que la IE puede actuar como un factor de protección mediador en este tipo de conductas (Cobos-Sánchez, Fluja-Contreras, & Gómez-Becerra, 2017). Estas mejoras tienen consecuencias probadas muy importantes, relacionadas con algunos de los problemas más graves y difíciles de resolver en nuestro sistema educativo. Males como la ansiedad, el estrés, la depresión, la violencia, el consumo de drogas, los suicidios, los comportamientos de riesgo, etc., podrían reducirse, entre otros medios, con intervenciones educativas de IE en el aula (Bisquerra, 2011).

Actualmente, aunque parece que poco a poco van aumentando los talleres relacionados con la educación emocional, en realidad no se llega a dar respuesta más que a un porcentaje muy pequeño del conjunto total del alumnado (Prieto Egido, 2018). Son es-

casos los programas de IE disponibles y, más aún, que hayan sido debidamente evaluados en población española (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila, & Fondevila, 2013). Revisando la bibliografía sólo hemos encontrado cinco programas aptos para población adolescente que hayan sido evaluados. Todos ellos son, además, de formato largo y extensivo. Creemos que la duración, y el coste subsiguiente, puede ser una dificultad para su implementación en algunos colegios. Sin embargo, no hemos encontrado ningún programa evaluado de formato breve, tampoco a nivel internacional.

En nuestro equipo de investigación, ante la demanda de personas particulares y empresas de una formación breve adecuada a sus tiempos y economías, se creó el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI), basándonos en la experiencia formativa de 10 años en talleres de distintos formatos de duración. Se puso a prueba su efectividad en universitarios y en mandos intermedios de empresa. Y se pensó que, si se adaptaba para edades más tempranas, podría ser una buena herramienta para colaborar a introducir la IE en el ámbito escolar.

Este va a ser el propósito principal de nuestro estudio: adaptar el programa PIEI a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), implementarlo y verificar su eficacia en un grupo de estudiantes de la ESO. Evaluaremos la repercusión del programa en la IE de los adolescentes. Dada nuestra inquietud por la educación en valores y tras haber revisado en un estudio previo la relación entre la IE y la empatía (Rodríguez, López-Pérez, Férreo, Fernández & Fernández, 2017), nos hemos propuesto verificar también cómo se traducen estas habilidades en conductas prácticas. Por ello, en nuestro estudio tendremos en cuenta una variable importante desde el punto de vista educativo y que constitu-

ye uno de los pilares de la sociedad, la Conducta Prosocial (CP; Eisenberg, 1982). Queremos comprobar si la formación en habilidades cognitivas emocionales tiene repercusiones directas en la conducta de los alumnos.

Tras revisar la bibliografía existente nos hemos dado cuenta de la escasez de estudios que relacionan directamente estas dos variables, por lo que de manera complementaria hemos decidido investigar esta relación en nuestro estudio. Asimismo, hemos visto que, en cuanto a la repercusión de la edad y el sexo sobre la IE y la CP, el debate está muy abierto en los estudios con población adolescente, por lo que aprovecharemos para intentar aportar luz al respecto. Con estas inquietudes abordamos este estudio, desde el marco científico, con el deseo de aportar un granito de arena en el campo de la investigación de la psicología educativa, así como en el de la práctica psicoeducativa en el aula. Como ya anunciaba Palomero (2007), en la reedición del exitoso nº 54 de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, está pendiente una revolución de la educación emocional en las aulas.

## **II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

---



## II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para sentar las bases de nuestro estudio expondremos primeramente los conceptos fundamentales que nos atañen, IE y CP, junto con los principales instrumentos para medirlos y los factores discriminantes de sexo y edad. A continuación, revisaremos el estado de la cuestión de la educación emocional en la escuela y los programas existentes para la ESO. Ante el panorama resultante de programas largos y extensivos plantearemos la novedad y necesidad de un programa breve e intensivo.

### 1. Concepto de IE

Situemos primeramente de manera breve el concepto de IE en el marco de la inteligencia, que es un constructo en constante evolución. Comenzó teniendo un significado monolítico como *la edad mental* de Binet (1903) o el *factor G* de Spearman (1904). Después se crearon teorías multifactoriales (Thurstone, 1938; Guilford, 1967). También hubo algún modelo dicotómico como el de Cattell (1963). Más tarde surgieron los modelos jerárquicos que intentaban aunar los modelos monolíticos y multifactoriales (Vernon, 1956; Horn, 1985). En los 80 aparecieron los modelos modulares entre los que destacó la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), que sirvió de base al concepto de IE, desarrollado en los 90.

### *1.1. Antecedentes de la IE*

Según Gardner (1983), una inteligencia es la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Gardner tuvo en cuenta estos ocho criterios para determinar si una inteligencia podía ser considerada como tal: el potencial de aislamiento por daño cerebral; la existencia de prodigios e individuos excepcionales; una operación identificable o un conjunto de operaciones identificables; una historia distintiva de desarrollo, junto con un conjunto definible de estados finales de desempeño; una evolución histórica; soporte desde tareas experimentales psicológicas; soporte desde descubrimientos psicométricos y la susceptibilidad de codificación dentro de un sistema de símbolos.

Sobre la base de estos criterios, Gardner (1983) planteó inicialmente siete inteligencias que, con sus componentes, recogemos en la Tabla 1.

Tabla 1

*Las siete inteligencias (adaptado de Gardner, 1983)*

| <b>Inteligencia</b> | <b>Componentes esenciales</b>  | <b>Desarrollo</b>           |
|---------------------|--|-----------------------------|
| Lógico-Matemática   | Capacidad para discernir aspectos lógico-matemáticos y para resolver problemas de diferentes tipos de razonamiento.                                  | Científico, matemático      |
| Lingüística         | Capacidad para identificar, analizar y manipular las formas de lenguaje (comprensivo y productivo).  | Literario, periodista       |
| Musical             | Capacidad para producir y apreciar el ritmo, tono y timbre de voz.   | Compositor, cantante        |
| Espacial            | Capacidad para representar el mundo visoespacial y ejecutar transformaciones en las imágenes mentales.   | Navegante, escultor         |
| Quinestésica        | Capacidad para controlar los movimientos corporales y manejar objetos con destreza.  | Bailarín, atleta            |
| Interpersonal       | Capacidad para discernir, comprender y responder apropiadamente a las ideas, a las motivaciones y a las emociones de los demás.                      | Psicólogo, terapeuta, líder |
| Intrapersonal       | Capacidad para valorar los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, autorregularlos y reconocer las fortalezas y áreas de mejora de uno mismo. | Conocimiento personal       |

Posteriormente, Gardner (1999) incorporó una octava inteligencia, la naturalista, y exploró la posibilidad de incorporar otras como la espiritual o la inteligencia moral, que

terminaron siendo rechazadas. También intentó incluir la inteligencia existencial, que no logró equiparla a las ocho inteligencias, pero que consideró más plausible (Gardner, 2013). Gardner (1993) profundizó en dos de las inteligencias aceptadas según sus criterios y que para el nacimiento del concepto de IE son básicas: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal la definió como la capacidad para conocerse a sí mismo, acceder y comprender los propios sentimientos y emociones, distinguirlos, darles un nombre, gestionarlos y enfocarlos adecuadamente para dirigir la propia conducta. Esta inteligencia es la más íntima y permite obtener una imagen de sí que ayuda a actuar en la vida de un modo eficaz. Por otro lado, la inteligencia interpersonal la definió como la capacidad de comprender y relacionarse con las demás personas, partiendo de la percepción de las distinciones entre esas personas. En particular, capacita a la persona para captar las emociones, las motivaciones y las intenciones de los otros, incluso aunque éstas se hayan intentado ocultar. Ésta, a su vez, la subdividió en cuatro capacidades: liderazgo, capacidad de establecer relaciones y mantener amistades, capacidad para solucionar conflictos y también para el análisis social. Aunque cada una de estas inteligencias funciona autónomamente, se puede afirmar que ambas operan de modo interdependiente. El conocimiento de los demás favorece el conocimiento de uno mismo y viceversa.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner es una de las que más ha influido en la educación de los últimos años y continúa generando estudios en el campo psicopedagógico (e.g., Ahvan, Zainalipour, Jamri, & Mahmoodi, 2016; Huang, 2017; Jones, 2017). Esta teoría ha hecho cambiar, por un lado, muchos de los principios psicológicos

que se aplicaban en la educación y, por otro, ha fundamentado y dado paso a relevantes teorías sobre la IE (Pérez & Beltrán, 2006).

Beldoch (1964) y Leuner (1966) ya habían utilizado el término IE. Pero, tras las teorías de Gardner, fue Payne (1986) el primero en desarrollar un marco teórico y filosófico en torno a la emoción y utilizar el término IE en el ámbito académico. Lo hizo al publicar su tesis doctoral bajo el título *A study of emotion: Developing emotional intelligence*, en cuyo *abstract* llegó a decir que la supresión masiva de la emoción en todo el mundo civilizado había ahogado nuestro crecimiento emocional.

Poco antes de que Goleman (1995) popularizara el término de IE, Salovey y Mayer (1990) ya habían comenzado a desarrollar este concepto como área de investigación empírica, asentando así las bases para su modelo y para la evolución de otros modelos alternativos. Para esta labor, Salovey y Mayer tomaron como referencia las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner intentando responder a la pregunta: ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria? (Trujillo & Rivas, 2005).

## ***1.2. Modelos conceptuales de IE***

La IE ha sido conceptualizada principalmente en torno a dos modelos: los modelos de habilidades y los modelos mixtos (Peter, Arntz, Klimstra, & Vingerhoets, 2017; Sánchez-Álvarez, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2016). Los modelos de habilidades consideran la IE como una inteligencia en el sentido tradicional del término e incluyen habilidades cognitivas como la percepción, la asimilación, la comprensión y la gestión de las emociones (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Los modelos mixtos incluyen, además, aspectos próximos a la personalidad, como motivación, autoconcepto, optimismo, impulsividad, etc. El modelo mixto agrupa estos elementos bajo la perspectiva de rasgo y utiliza instrumentos de evaluación similares a los de la personalidad. El modelo de habilidad, en cambio, mantiene una perspectiva de procesamiento de la información y tiende a utilizar test más similares a los de inteligencia (Chamarro & Oberst, 2004).

El principal modelo de habilidades es el propuesto por Mayer y Salovey (1997), y los principales modelos mixtos son los de Goleman (1995) y Bar-On (1997). Empezaremos describiendo estos dos modelos para detenernos después en el de Mayer y Salovey. Se ha de indicar aquí que se han elaborado también otros muchos modelos, como por ejemplo el de Cooper y Sawaf (1997), que es un modelo mixto adaptado al campo empresarial y que incluye aspectos y conceptos elaborados *ad hoc* por sus autores, pero ninguno de ellos ha alcanzado un adecuado nivel de aceptación en la comunidad científica, ni cuentan con instrumentos adecuados para evaluar los diferentes constructos (García-Fernández & Giménez-Más, 2010).

Empezamos describiendo el modelo de Goleman (1995), quien partió de estudios que mostraban que una gran inteligencia académica no es garantía de éxito y felicidad en la vida. Llegó a la conclusión de que más bien dependen de otro tipo de habilidades que no se enseñan en la escuela, y consideró que el cociente intelectual y el cociente emocional son complementarios. Para Goleman (1995), el manejo de lo emocional, más que una inteligencia en sí, es una metahabilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras facultades, y afirmó que la IE es determinante para el éxito personal, relacional y laboral. Goleman (1998) dividió la IE en dos dimensiones, la personal y la social. La personal se compone a su vez de tres competencias: conocimiento de las propias emociones, capacidad para controlar las emociones y capacidad de motivarse a uno mismo (Tabla 2). Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos.

Tabla 2

*Competencias personales de Goleman (1998)*

|   |
|---|
| <p><b>Conciencia de uno mismo</b></p> <p>Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conciencia emocional:</b> Reconocer las propias emociones y sus efectos.</li> <li>• <b>Valoración adecuada de uno mismo:</b> Conocer las propias fortalezas y debilidades.</li> <li>• <b>Confianza en uno mismo:</b> Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos.</li> </ul>   |
| <p><b>Autorregulación</b></p> <p>Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autocontrol:</b> Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos.</li> <li>• <b>Confiabilidad:</b> Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad.</li> <li>• <b>Integridad:</b> Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal.</li> <li>• <b>Adaptabilidad:</b> Flexibilidad para afrontar los cambios.</li> <li>• <b>Innovación:</b> Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información.</li> </ul> |
| <p><b>Motivación</b></p> <p>Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motivación de logro:</b> Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.</li> <li>• <b>Compromiso:</b> Secundar los objetivos de un grupo u organización. Iniciativa.</li> <li>• <b>Optimismo:</b> Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos.</li> </ul>  |

La dimensión social se compone de dos competencias: reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones (Tabla 3). Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con los demás.

Tabla 3

*Competencias sociales de Goleman (1998)*

|  |
|--|
| <p><b>Empatía</b></p> <p>Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comprensión de los demás:</b> Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan.</li> <li>• <b>Orientación hacia el servicio:</b> Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.</li> <li>• <b>Aprovechamiento de la diversidad:</b> Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.</li> <li>• <b>Conciencia política:</b> Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.</li> </ul>       |
| <p><b>Habilidades sociales</b></p> <p>Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Influencia:</b> Utilizar tácticas de persuasión eficaces.</li> <li>• <b>Comunicación:</b> Emitir mensajes claros y convincentes.</li> <li>• <b>Liderazgo:</b> Inspirar y dirigir a grupos y personas.</li> <li>• <b>Catalización del cambio:</b> Iniciar o dirigir los cambios.</li> <li>• <b>Resolución de conflictos:</b> Capacidad de negociar y resolver conflictos.</li> <li>• <b>Colaboración y cooperación:</b> Ser capaces de trabajar con los demás en una tarea común.</li> <li>• <b>Habilidades de equipo:</b> Ser capaces de crear la sinergia grupal en pos de metas colectivas.</li> </ul> |

Posteriormente, Goleman (Goleman et al., 2002) habló principalmente de cuatro competencias, eliminando la motivación y distribuyendo sus componentes entre las otras competencias. En cualquier caso, el modelo de Goleman ha tenido mucha difusión en el campo laboral y organizacional, pero no tanto en el académico (Bisquerra, 2009).

Por otro lado, el modelo mixto de Bar-On (1997) define la IE como un conjunto de competencias, destrezas y habilidades socioemocionales que influyen en nuestra capacidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales. Bar-On (2006) se atribuyó haber utilizado el concepto *cociente emocional* como uno de los nombres de la IE antes de que Salovey y Mayer (1990) publicaran su primer artículo y de que el concepto de IE se popularizara, ya que en 1988 lo empleó en su tesis doctoral titulada *The development of a concept of psychological well-being*. El modelo que propuso fue considerado como mixto, pues incluye también aspectos de la personalidad. Bar-On estableció cinco factores que contienen, en total, quince componentes (Tabla 4).

Tabla 4

Factores de la IE (adaptado de Bar-On, 2006; 2013)

| <b>Factores</b>             | <b>Subfactores</b>         | <b>Definición</b>   |
|-----------------------------|----------------------------|---|
| <b>1. Intrapersonal</b>     | Autoestima                 | Capacidad de respetarse y ser consciente de uno mismo, percibiéndose y aceptándose tal y cómo uno es.                               |
|                             | Asertividad                | Capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás.                             |
|                             | Autoconciencia emocional   | Capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando aspectos positivos y negativos, limitaciones y posibilidades. |
|                             | Autorrealización           | Capacidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos.   |
|                             | Independencia              | Capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo a la hora de pensar y actuar.   |
| <b>2. Interpersonal</b>     | Empatía                    | Capacidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.   |
|                             | Relaciones interpersonales | Capacidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional.            |
|                             | Responsabilidad social     | Capacidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.   |
| <b>3. Adaptación</b>        | Solución de problemas      | Capacidad para identificar y definir los problemas y buscar una solución efectiva.  |
|                             | Prueba de realidad         | Capacidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos y lo que existe en la realidad.                               |
|                             | Flexibilidad               | Capacidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas.  |
| <b>4. Manejo del Estrés</b> | Tolerancia al estrés       | Capacidad de sufrir eventos estresantes y emociones fuertes sin venirse abajo y afrontar de forma positiva el estrés.               |
|                             | Control de impulsos        | Capacidad de resistir o postergar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés.    |
| <b>5. Estado de ánimo</b>   | Felicidad                  | Capacidad de disfrutar y sentirse satisfecho con la vida.   |
|                             | Optimismo                  | Capacidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva.   |

Según Bar-On (1997), la modificabilidad de la IE es superior a la inteligencia cognitiva. No obstante, los modelos mixtos han sido menos aceptados y considerados además de menor rigor científico (Joseph & Newman, 2010). Modelos como el de Goleman (1995) o Bar-On (1997) han recibido multitud de críticas que llegan al punto de ser considerados modelos fracasados desde el punto de vista del constructo de la IE (Daus & Ashkanasy, 2003; Grubb & McDaniel, 2007; Zeidner, Roberts, & Matthews, 2008). El problema principal estriba en que los modelos mixtos no vinculan coherentemente los dos conceptos básicos de emoción e inteligencia en el constructo de IE (Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy, 2015).

Pasamos ahora a describir el modelo iniciado por Salovey y Mayer (1990) que, a diferencia de los modelos mixtos, plantea la IE como una habilidad para procesar información relevante de las emociones, independientemente de los rasgos estables de la personalidad (Salovey & Grewal, 2005). Inicialmente Salovey y Mayer (1990) definieron la IE como 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 de los pensamientos propios. A los pocos años reconocieron que esta definición se había quedado insuficiente a la luz de sus investigaciones, ya que se centraba en las emociones sin dar la suficiente relevancia a la relación entre éstas y el pensamiento. Por ello propusieron esta otra formulación para definir la IE, que es la que más apoyo teórico y empírico ha recibido (Mestre & Fernández-Berrocal, 2007):

*“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la*

*habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p.10).*

Según este modelo, la IE reúne los estándares tradicionales de una inteligencia (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). Una inteligencia debe cumplir varios criterios antes de que pueda ser considerada científicamente válida. En primer lugar, debe ser capaz de integrar un conjunto de habilidades. En segundo lugar, debe cumplir ciertos criterios correlacionales: las habilidades definidas por la inteligencia deben estar correlacionadas, estar relacionadas con las inteligencias preexistentes y mostrar a la par alguna variación propia única. En tercer lugar, las capacidades de la inteligencia deben desarrollarse con la edad y la experiencia. Mayer et al. (1999) comprobaron estos principios en varios estudios realizados en adultos y en adolescentes, mostrando así que la IE cumple los tres criterios antes señalados.

Sus autores han seguido investigando y profundizando en el modelo (Caruso, Salovey, Brackett, & Mayer, 2015; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; 2004; 2008;) hasta consolidarlo como el más utilizado en investigación científica (Fernández-Berrocal, 2015; Pena & Repetto, 2008). Recientemente Mayer, Caruso y Salovey (2016) han presentado una revisión del modelo, actualizando y adaptando algunos aspectos. Dicha revisión del modelo se ha publicado cuando el PIEI ya estaba elaborado. No obstante, no difiere sustancialmente del modelo inicial.

En el modelo de Mayer y Salovey (1997) la IE se compone de varias habilidades, que pueden ser organizadas en una jerarquía de cuatro ramas (Tabla 5). Estas ramas incluyen la capacidad de: a) percibir las emociones en uno mismo y otros con precisión; b) utilizar las emociones para facilitar el pensamiento; c) comprender las emociones, el lenguaje emocional y las señales transmitidas por las emociones; y d) manejar las emociones para alcanzar objetivos específicos.

Tabla 5

*El modelo de las cuatro ramas (adaptado de Mayer y Salovey, 1997)*

| <b>Inteligencia Emocional</b>  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>a. Percepción, valoración y expresión de la emoción ...</b>   |  |  |   |
| Habilidad para identificar las propias emociones en conductas, sentimientos y pensamientos.  | Habilidad para identificar las emociones en los otros, en el arte, etc., a través del lenguaje, del sonido, de la apariencia y de la conducta. | Habilidad para expresar las emociones con exactitud y comunicar las necesidades relacionadas con ellas.  | Habilidad para distinguir entre expresiones de sentimientos precisas e imprecisas, sinceras e insinceras.   |
| <b>b. Facilitación emocional del pensamiento</b>   |  |  |   |
| Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención hacia la información relevante.  | Las emociones pueden servir de ayuda cuando se recuerdan y valoran los sentimientos.   | Las variaciones en el estado de ánimo influyen en el enfoque optimista o pesimista del sujeto y en los diferentes puntos de vista con los que analiza su vida emocional. | Los estados emocionales diferenciados mejoran el acercamiento a problemas específicos: la felicidad favorece el razonamiento creativo.              |
| <b>c. Comprensión y análisis de emociones; emplear el conocimiento emocional</b>   |  |  |   |
| Habilidad para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre ellas y las palabras que las representan: comparar las semejanzas y diferencias entre simpatía y amor. | Habilidad para interpretar los significados en las relaciones emocionales: asociar la tristeza a la pérdida de alguien o de algo.              | Habilidad para entender sentimientos complejos simultáneos: amor y odio, miedo y sorpresa.   | Habilidad para reconocer cambios de una emoción a otra: de la cólera a la satisfacción; de la cólera a la vergüenza.                                |
| <b>d. Regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual</b>   |  |  |   |
| Habilidad para aceptar los sentimientos, tanto agradables como desagradables.  | Habilidad para acercarse o alejarse de una emoción, dependiendo de su utilidad o de la información que proporciona.                            | Habilidad para monitorizar las emociones en relación con uno mismo y a los otros, así como reconocer si son claras, influyentes o razonables.                            | Habilidad para manejar las emociones de uno mismo y de los otros y modelar las desagradables, sin reprimir o exagerar la información que conllevan. |

Este modelo teórico es el que adoptan la mayoría de las investigaciones en IE y su planteamiento científico es el que más reconocimiento tiene entre los investigadores (Abe, 2011; Fernández-Berrocal et al., 2012). Esto se debe a que es precisamente el modelo más coherente por el rigor con que se han comprobado sus fundamentos teóricos. Ha mostrado una gran robustez a lo largo de dos décadas de continuas investigaciones con instrumentos adecuados, tanto de autoinforme como de ejecución, favoreciendo el desarrollo y evaluación de programas educativos de intervención en IE (Aritzeta, Pizarro, & Soroa, 2008). Es por este motivo por el que optamos por tomar como referencia este modelo a la hora de diseñar y evaluar el programa PIEI.

No podemos ignorar que, hoy por hoy, el constructo de IE todavía sigue siendo controvertido, especialmente por los abusos cometidos en su uso (Manrique, 2015; Zaccagnini, 2004), por los mitos creados (Matthews, Roberts, & Zeidner, 2004), por las limitaciones a la hora de medir el constructo (Fernández-Berrocal et al., 2012) y por las dificultades en ser aceptado dentro del marco de la inteligencia general (Murphy, 2014).

### ***1.3. Medidas de la IE***

Pretender medir la inteligencia en cualquiera de sus aspectos ya es en sí una tarea complicada por las dificultades que supone, pues se trata de cuantificar factores cognitivos. Lo mismo sucede cuando intentamos medir la IE, para lo cual se precisan pruebas que reflejen aspectos cognitivos y emocionales (Vallés y Vallés, 2003). Una reciente selección de los principales instrumentos disponibles, en inglés y castellano, para medir

la IE de los adolescentes en el ámbito educativo la podemos encontrar en Antonio-Agirre, Esnaola y Rodríguez-Fernández (2017). Y en cuanto a la medición de la IE en general hay un estudio exhaustivo en Siegling, Saklofske y Petrides (2015).

El hecho de que haya varios modelos con diferentes comprensiones de la IE hace que el constructo sea complejo y que existan diferentes instrumentos para su evaluación acordes a cada modelo (Bisquerra, 2009). Según Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004) el desarrollo de los instrumentos de medida para evaluar el concepto de IE ha ido paralelo al desarrollo de los modelos teóricos. Estas diferencias conceptuales y metodológicas han dado lugar al surgimiento de numerosos instrumentos de medida de distinta índole, dificultando así una investigación más integrada en torno al constructo de IE (Keefer, 2015). Algunos de estos instrumentos pueden encontrarse, además de en las revisiones citadas en el párrafo anterior, en trabajos como los de Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006), Extremera y Fernández-Berrocal (2007) o Petrides, Siegling y Saklofske (2016). Cada uno de los tres principales modelos que hemos expuesto en el apartado anterior tiene sus propias herramientas de medición, como exponemos a continuación.

El modelo mixto de Goleman empezó a medirse con el Emotional Competence Inventory (ECI; Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000). Es un autoinforme de tipo extensivo, pues es el resultado de una amplia revisión de la bibliografía sobre las competencias para el éxito laboral y organizacional. Como herramienta de modelo mixto abarca aspectos emocionales, cognitivos, afectivos, sociales y de la personalidad. A su vez, el ECI es una herramienta 360°, por lo que intervienen, además del evaluado, las personas

cercanas de su entorno valorando al evaluado en su vida cotidiana, en su interacción con los demás, en la manera en la que resuelve los conflictos, el modo en que afronta situaciones de estrés... (Boyatzis et al., 2000). La evaluación 360° se usa principalmente en ámbitos empresariales y se considera una forma eficaz para medir la IE interpersonal, ya que corrige sesgos de deseabilidad social o distorsiones, pero crea dificultades para evaluar la IE intrapersonal (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a).

El ECI mide 18 competencias organizadas en cuatro grupos: autoconciencia, auto-gestión, conciencia social y gestión de relaciones. Se tarda aproximadamente 45 minutos en completarse. La consistencia interna fue aceptable para las calificaciones dadas por los demás, con alfas de Cronbach que oscilan entre .68 (Transparencia) y .87 (Autoconciencia Emocional), siendo su media de .78. Sin embargo, la fiabilidad de las calificaciones dadas a sí mismo no fueron las adecuadas, variando entre .47 (Gestión de Conflictos) y .76 (Liderazgo Inspiracional), con una media de .63.

El ECI fue diseñado para su uso en programas de desarrollo de liderazgo basados en IE. Existe una versión del ECI para universitarios, el ECI-U. Posteriormente la empresa Hay Group desarrolló una nueva versión, el Emotional and Social Competence Inventory (ESCI; Hay Group, 2011). Al igual que la versión anterior, debe ser aplicada por profesionales acreditados. Evalúa 12 competencias a través de 68 ítems, con una duración estimada de 30-45 minutos. Las competencias a evaluar son: Autoconciencia emocional, Autocontrol emocional, Adaptabilidad, Logro, Iniciativa, Optimismo, Empatía, Conciencia organizacional, Desarrollo de otros, Liderazgo, Influencia, Manejo de conflictos y Trabajo en equipo. Utiliza una escala de valoración tipo Likert de 1 a 5 y mues-

tra unos valores relativamente satisfactorios de consistencia interna en los 12 factores, con alfas de Cronbach que van desde .79 a .91, superiores a los valores de la primera versión. Como el modelo de Goleman está orientado al mundo empresarial no existe una versión para adolescentes.

Por otro lado, para evaluar su modelo de IE mixto, Bar-On creó el Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997). Es una prueba de autoinforme que pretende medir el comportamiento emocional y socialmente inteligente para obtener una estimación de la IE. El EQ-i es la primera medida de este tipo que fue publicada por una editorial de pruebas psicológicas. La versión original del EQ-i tiene 133 ítems en forma de oraciones cortas y emplea una escala tipo Likert que va desde 1 (muy rara vez) hasta 5 (muy a menudo). Tiene una relativamente buena consistencia interna, con alfas de Cronbach que van desde .69 a .86 y unas fiabilidades test-retest entre .75 y .85 (Bar-On, 1997).

El EQ-i se puede utilizar de 18 años en adelante. Se tarda aproximadamente 30 minutos en completar este inventario. Tiene un sistema de puntuación que se asemeja al utilizado por las pruebas de inteligencia cognitiva que generan un cociente intelectual, por lo que Bar-On lo denominó EQ (Emotional Quotient). En 2011 se hizo una leve revisión del EQ-i conocida como EQ-i 2.0 (Stein, 2011). Se volvió a confirmar la estructura de los 15 factores del modelo: Autoestima, Autoconocimiento emocional, Aserividad, Independencia, Empatía, Responsabilidad social, Relaciones interpersonales, Tolerancia al estrés, Control de los impulsos, Prueba de la realidad, Flexibilidad, Resolución de problemas, Autorrealización, Optimismo y Felicidad. Zafra, Martos y Martos (2014) realizaron una versión corta y adaptada al castellano, el IQi-C.

Existe una versión 360°, el EQ-360 (Bar-On & Handley, 2003) que correlaciona altamente con el EQ-i ( $R = .69$ ), lo que sugiere que ambos instrumentos miden el mismo dominio de contenido en su mayor parte. También hay una versión para niños y adolescentes entre 7 y 17 años, el Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i: YV; Bar-On & Parker, 2000). Consta de 60 ítems y 7 escalas: Intrapersonal (que comprende principalmente ítems de autoconocimiento, autoestima emocional y asertividad), Interpersonal (con ítems de relaciones interpersonales, empatía y responsabilidad social), Gestión del estrés (que comprende principalmente ítems de tolerancia al estrés y control de impulsos), Adaptabilidad (con ítems de prueba de realidad, flexibilidad y solución de problemas), Estado de ánimo general (que comprende ítems de autorrealización, optimismo y felicidad no incluidos en los cuatro factores anteriores), Impresión positiva (con elementos de validez que no aparecen en las demás escalas) y un Cociente de IE Total (que incluye las cuatro primeras escalas). El cuestionario se responde con una escala tipo Likert que va desde 1 (raramente me pasa o no es cierto) a 4 (frecuentemente me pasa o es cierto). Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012) realizaron la adaptación española del EQ-i: YV para niños y jóvenes de entre 7 y 18 años. La fiabilidad de la validación española presenta un alfa de Cronbach en las diferentes dimensiones entre .63 y .80 (Ferrándiz et al., 2012).

Por su parte, Salovey y Mayer (1990) primeramente elaboraron, para medir su modelo de habilidad, un cuestionario de autoinforme, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995). Este cuestionario está a caballo entre los instrumentos de un modelo de habilidad y los que usan los modelos mixtos, ya que, por un lado, se ciñe a un constructo compuesto de competencias emocionales muy

definidas y, a diferencia de los modelos mixtos, prescinde de otros constructos de personalidad; sin embargo, no deja de ser una escala rasgo, como implica la palabra *Trait* en su nombre (Oberst & Lizeretti, 2004). En cualquier caso, el TMMS, según sus autores, trata de evaluar los procesos cognitivos que acompañan los estados de ánimo, es decir, obtener una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional (Salovey et al., 1995). Varios años después Salovey y su grupo hicieron una aclaración terminológica indicando que las puntuaciones obtenidas con este cuestionario preferían considerarlas un índice de Inteligencia Emocional Percibida (IEP) para distinguirlas de las obtenidas mediante instrumentos de ejecución (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002). Usaremos esta terminología (IEP) en nuestro estudio siempre que nos refiramos a las medidas de la IE obtenidas con el TMMS.

La escala original consta de 48 ítems distribuidos en tres subescalas: Atención, Claridad y Reparación. Atención es la habilidad percibida por el sujeto de prestar atención a sus estados de ánimo y a sus emociones; Claridad es la habilidad percibida de comprender y discriminar entre diferentes estados de ánimo y emociones; y Reparación es la habilidad percibida para mantener estados de ánimo positivos y reparar los negativos.

La versión española del TMMS fue elaborada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (TMMS-24; 2004). Este cuestionario contiene 24 ítems y tres subescalas, con ocho ítems cada una (Atención, Claridad y Reparación de las emociones). El cuestionario presenta unas propiedades psicométricas adecuadas, que describiremos más adelante en el apartado de Metodología, ya que es uno de los instrumentos seleccionados para nuestro estudio. Es el instrumento de IE más utilizado en el ámbito académico español

(Aguayo-Muela & Aguilar-Luzón, 2017; Oberst & Lizeretti, 2004; Veloso-Besio, Cuadra-Peralta, Antezana-Saguez, Avendaño-Robledo, & Fuentes-Soto, 2013) y uno de los más utilizados en el mundo para evaluar las autopercepciones que tienen las personas de su propia habilidad emocional (Pérez-González, Petrides, & Furnham, 2007; Antonio-Agirre et al., 2017). De hecho, el TMMS ha sido adaptado y traducido a varios idiomas como el alemán (Otto, Döring-Seipel, Grebe, & Lantermann, 2001), el portugués (Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Cancela-Carral, & Queirós, 2005), el persa (Bayani, 2009), el turco (Aksöz, Bugay, & Erdur-Baker, 2010), el chino (Li, Yan, Yin, & Wu, 2002), e incluso el euskera (Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haramburu, & Alonso-Arbiol, 2011) y el catalán (Limonero, Tomás-Sábado, Gómez-Romero, Aradilla, & Fernández-Castro, 2011).

Existe una versión breve del TMMS que consta de 12 ítems y está validada en jóvenes españoles, si bien es aplicable a partir de 16 años (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2009). Hay otro instrumento para medir la IE rasgo basado en el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990). Se trata del Assessing Emotions Scale (AES; Schutte et al., 1998) que a veces ha recibido otros nombres como Emotional Intelligence Scale, Self-Report Emotional Intelligence Test, Schutte Emotional Intelligence Scale o Schutte Self-Report Inventory (Schutte, Malouff, & Bhullar, 2009). Consta de 33 ítems y es aplicable a partir de 13 años. Existe una versión del AES adaptada para deportistas españoles (García-Coll, Graupera, Ruiz-Pérez, & Palomo, 2013), pero no está validado en población adolescente española.

Además del TMMS, Mayer, Salovey y Caruso (1997) elaboraron un nuevo instrumento, esta vez no de autoinforme sino de habilidad, el Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS; Mayer et al., 1999). Pero, dados los problemas de fiabilidad y validez factorial, este instrumento pronto fue redefinido, reducido y mejorado por una nueva versión, el Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey, & Caruso, 1999). Al poco tiempo editaron una segunda versión levemente retocada, el MSCEIT 2.0 (Mayer, Salovey, & Caruso, 2001).

El MSCEIT comprende las cuatro ramas de la IE propuestas por Mayer y Salovey (1997): la Percepción emocional, a través de historias, dibujos, música y caras; la Facilitación emocional en procesos perceptivos y cognitivos; la Comprensión emocional, que implica cómo se razonan y comprenden las propias emociones; y la Regulación afectiva, que hace referencia a cómo se manejan las propias emociones y las de los demás. Para estos autores la IE es un tipo de inteligencia diferente a la verbal, a la espacial o a la matemática. Por ello, consideran que puede evaluarse como una habilidad al igual que las otras inteligencias, a través de diferentes tareas emocionales, de la misma manera que se hace para medir el Cociente Intelectual (CI). De este modo las respuestas obtenidas en el MSCEIT no se verían afectadas por sesgos como el autoconcepto, la discapacidad o el estado emocional (Mayer et al., 2002). El MSCEIT consta de 141 ítems con una escala de valoración tipo Likert de 1 a 5, que se tarda en completar unos 45 minutos. Muestra una consistencia interna buena para la puntuación total ( $\alpha = .90$ ), si bien alguno de los factores baja hasta el .64.

Existe una versión española (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002) que es más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación. También se ha publicado una versión para jóvenes, el MSCEIT-YV (Mayer, Caruso, & Salovey, 2005), pero no se ha traducido ni validado con población española, por lo que nos vemos privados de la posibilidad de utilizar una buena herramienta de habilidad en nuestro estudio. Aunque tampoco sabemos si hubiera sido posible, dado el precio de la herramienta, al menos en adultos, y el largo tiempo de aplicación que precisa.

Las pruebas de habilidad de la IE muestran hasta qué punto una persona tiene adquiridas o no estas habilidades, pero no revelan si esta persona las lleva a la práctica ordinariamente y en qué medida (Fernández-Berrocal & Extremera, 2015; Pena & Repetto, 2008). Los autoinformes sí recogen de alguna manera este aspecto, ya que nos informan del grado de autoeficacia emocional de un sujeto. Ambos tipos de instrumentos de evaluación tienen pros y contras, como se puede apreciar en la Tabla 6.

Tabla 6

*Ventajas y desventajas de las medidas de evaluación de la IE (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004a)*

| MEDIDAS AUTOINFORMADAS  | MEDIDAS DE HABILIDAD O EJECUCIÓN   |
|---|--|
| Proporcionan una estimación de la IE auto-percibida.  | Miden la IE actual o 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 y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional.   | No requiere un nivel de <i>insight</i> y no 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 (.20 y .30), debido a planteamientos de partida diferentes o bien a que evalúan aspectos emocionales distintos.  | Bajas correlaciones entre sí (.20 y .30), debido a planteamientos de partida diferentes o bien a que evalúan aspectos emocionales distintos.   |
| Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales (i.e., optimismo, autoestima...).   | Examinan afrontamientos más retroactivos que proactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias empleadas para evitarlos.   |
| Coste mínimo (papel y lápiz) y fácil entrenamiento.   | Más recursos (cuestionario extenso, fotografías a color, ordenadores, altavoces, auriculares...).  |
| Algunas medidas de auto-informes están disponibles libremente para su uso en investigación (i.e., TMMS, escala Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los test, 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 americana requiere solicitar, previo pago, todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones baremadas de los sujetos. |

Después de haber presentado los principales instrumentos de evaluación de la IE, correspondientes a los tres modelos más importantes, exponemos un listado de otros test (Tabla 7) basados en alguno de estos tres modelos que también se están utilizando en investigación y aparecen citados en artículos de revisión de medidas de la IE (Bisquerra, 2009; Extremera et al., 2004; Pena & Repetto, 2008). Existen muchos otros test de IE (EI-IPIP, EISRS, DHEIQ, SPTB, TEII, SUEIT, WEIP-3, EIS, WLEIS, LEIQ, CEI, Genos EI, GEC, PEC, WEIS, WEIP, SSIN, SEDS, etc.) que aparecen nombrados en artículos científicos o webs de instrumentos científicos (Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, 2017; Jonker & Vosloo, 2008; Pérez, Petrides, & Furnham, 2005; Statics Solutions, 2017) cuya validez y fiabilidad ha sido testada, pero de los que no se tiene constancia de que hayan sido utilizados en investigaciones científicas o, en todo caso, su utilización es mínima (Jonker & Vosloo, 2008).

Tabla 7

*Otros test de IE de cierta relevancia (elaboración propia)*

| <b>Instrumento</b>   | <b>Autores</b>                                      | <b>Factores</b>  | <b>Tipo de medida/Modelo</b>  |
|--|---|--|---|
| Emotional Accuracy Research Scale (EARS)   | Mayer & Geher, 1996                                 | Reconocimiento de habilidades emocionales:<br>Acuerdo con el grupo<br>Acuerdo con el objetivo                                    | Prueba de habilidad / Modelo Salovey y Mayer                                  |
| Emotional Intelligence Scale for Children (EISC)                                   | Sullivan, 1999                                      | Percepción<br>Facilitación<br>Comprensión<br>Regulación  | Prueba de habilidad / Modelo Salovey y Mayer (adaptación del MEIS para niños) |
| Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)                                | Petrides & Furnham, 2003                            | Bienestar<br>Autocontrol<br>Emocionalidad<br>Sociabilidad<br>IE global   | Autoinforme / Modelo mixto Bar-On   |
| Emotional Management Abilities (EMA)   | Freudenthaler & Neubauer, 2005                      | Manejo de emociones:<br>Intrapersonal<br>Interpersonal   | Prueba de habilidad / Variación del modelo Salovey y Mayer                    |
| Qüestionari de Desenvolupament Emocional per l'Educació Secundària (QDE-SEC)       | Pérez-Escoda, Álvarez, & Bisquerra, 2008            | Conciencia emocional<br>Regulación emocional<br>Autonomía emocional<br>Competencias sociales<br>Competencias de vida y bienestar | Autoinforme / Variación modelo mixto Goleman (creado por el GROU)             |
| Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (QDE-A)                          | Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, & Soldevila, 2010 | Conciencia emocional<br>Regulación emocional<br>Autonomía emocional<br>Competencias sociales<br>Competencias de vida y bienestar | Autoinforme / Variación modelo mixto Goleman (creado por el GROU)             |
| Intelligenza Emotiva: Abilità, Conoscenza e Consapevolezza Meta-Emotiva (IE-ACCME) | D'Amico, 2013                                       | Creencias emocionales<br>Concepto emocional de sí<br>Habilidad emocional<br>Autoevaluación de rendimiento                        | Prueba de habilidad + Autoinforme / Modelo Salovey y Mayer + Bandura          |

De lo expuesto hasta aquí se concluye que nos encontramos en la práctica con dos instrumentos validados en población adolescente española correspondientes a los dos principales modelos teóricos de la IE: el TMMS-24, del modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990); y el EQi: YV, del modelo mixto de Bar-On (1997). Optamos por el primero por responder al modelo teórico más consolidado en el ámbito científico, que se ajusta mejor al concepto de inteligencia (Fernández-Berrocal, 2015). Este modelo presenta ventajas teóricas y prácticas con respecto a otras conceptualizaciones de la IE, ya que muestra mayores diferencias con las teorías de la personalidad y una mejor relación con otros tipos de inteligencias (Fernández-Berrocal & Extremera, 2015). Además, para Mayer et al. (2015), el proyecto de medida resultante de los modelos mixtos se puede considerar fracasado.

Existe un test de reciente adaptación para población adolescente de características similares al TMMS. Se trata del Emotional Self-Efficacy Scale for Young Adolescents (Youth-ESES; Qualter, Pool, Gardner, Ashley-Kot, Wise, & Wols, 2015). Es un autoinforme de 27 ítems, con unas propiedades psicométricas parecidas y que, además, es una versión más actualizada, al estar basado en el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997), mientras que el TMMS supone una versión anterior basada en la primera formulación de Salovey y Mayer (1990). Pero no ha sido traducido ni, por tanto, validado para población española.

Recientemente se ha creado un nuevo test para población adolescente española, basado en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). Ha sido fruto de la colaboración entre la Fundación Botín y el Laboratorio de Emociones de la Universidad de

Málaga (autores a su vez de la adaptación española del TMMS). Se trata del Test de IE de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA; Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, & Salguero, 2015), pero que, en el momento de realizar el proceso de recogida de datos de nuestra investigación, no estaba disponible. Consta de 144 ítems y muestra un alfa de Cronbach global de .91 (.74 - .86 para las subescalas).

#### ***1.4. Factores discriminantes de la IE: sexo y edad***

El sexo es el factor discriminante que encontramos en casi todos los estudios de la IE, especialmente entre adolescentes. A pesar de los muchos estudios realizados, los resultados no son concluyentes (Gartzia, Aritzeta, Balluerka, & Barberá, 2012; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, & Latorre, 2008).

Un buen grupo de estudios presentan unas diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres, tanto en la infancia como en la adolescencia y la edad adulta (e.g., Feldman-Barret, Lane, Sechrest, & Schwartz, 2000; Katyal & Awasthi, 2005; Harrod & Scheer, 2005; Ruckmani & Balachandra, 2015; Salovey & Grewal, 2006; Santesso, Reker, Schmidt, & Segalowitz, 2006). A este respecto, Sánchez (2007) realizó una revisión de la bibliografía especializada sobre las diferencias según el sexo y encontró que las diferencias estadísticamente significativas a favor de la mujer se hallaban principalmente en estudios realizados con pruebas de habilidad, mientras que en la mayoría de los artículos donde se midió la IE con autoinformes no se encontraron diferencias significativas. Varios autores que estudiaron esta situación en la que se daban dife-

rencias significativas a favor de las mujeres en las pruebas de ejecución, pero no en las de autoinforme, mostraron que las mujeres informaban de una IE menor a la que demostraban en las pruebas de ejecución, mientras que los hombres, por el contrario, autoinformaban de una IE superior a la que ejecutaban (Brackett & Mayer, 2003; Lumley, Gustavson, Partridge, & Labouvie-Vief, 2005; Petrides & Furnham, 2000). Guastello y Guastello (2003) afirmaron que estas diferencias de autopercepción tenían que ver con la cultura generacional, y que por influencia de la cultura y de la educación estas diferencias se irían aminorando en las nuevas generaciones. Por su parte, Ruckmani y Balachandra (2015) aseguraron que la IE ha sido percibida tradicionalmente como un atributo principalmente femenino. Según ellos, esto puede deberse a las diferencias en los patrones de socialización donde se alienta a las niñas a estar en contacto con sus sentimientos. Afirman que, en general, la sociedad establece reglas diferentes para la socialización de las mujeres y tiene expectativas diferentes.

Cuando se utilizan medidas de ejecución como el MSCEIT parecen claros los resultados a favor de un mayor nivel de IE en las mujeres (e.g., Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Mayer, & Warner, 2004; Sierra, Borges, Ruvalcaba, Villegas, & Lorenzo, 2013). Pero cuando se utiliza el autoinforme TMMS, en algunos casos no se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres (e.g., Abdullah, Mah-yuddin, & Jegak, 2004; Brackett et al., 2006; Brown & Schutte, 2006; Depape, Hankim-Larson, Voelker, Page, & Jackson, 2006; Molero, Ortega, & Moreno, 2010), y en otros casos, utilizando el mismo instrumento, sí se encuentran diferencias, especialmente en Atención y Claridad emocional, no tanto en Regulación emocional (e.g., Austin, Evans,

Goldwater, & Potter, 2005; Bindu & Thomas, 2006; Brackett, Warner, & Bosco, 2005; Fernández-Berrocal et al., 2004; García, Ortega, Rivera, Romero, M., & Benítez, 2013).

En línea con buena parte de las investigaciones en adultos, dentro de nuestro equipo de investigación, Férreo (2016) y Fernández (2016) utilizando el TMMS-24, no encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto al sexo, ni en un grupo de trabajadores españoles, ni en un grupo de universitarios españoles. Es por ello por lo que pensábamos plantear esta hipótesis, pero explorando los resultados obtenidos con el TMMS-24 en población adolescente española en estudios recientes, aparecieron los resultados que exponemos a continuación. Trigos-Rubio, García-Sánchez y Pacheco-Sanz (2014) encontraron mayor Atención emocional en las chicas y mayor Claridad en los chicos en una muestra de 1.794 alumnos de España y Perú. Balluerka, Salguero, Fernández-Berrocal y Aritzeta (2010) hallaron diferencias significativas a favor de las chicas sólo en Atención emocional, si bien con un tamaño del efecto muy pequeño. Su estudio se realizó con una muestra de 1.497 adolescentes de 12 a 17 años. Similares resultados obtuvieron Otero-Martínez, Martín-López, León del Barco y Vicente-Castro (2009) al estudiar 344 adolescentes de 14 a 16 años con el TMMS-24. El mismo resultado, es decir, una mayor Atención emocional en las chicas que en los chicos, hallaron Pena, Extremera y Rey (2011) en un estudio con 217 adolescentes españoles, utilizando también el TMMS-24.

Después de todo lo expuesto no llegamos a tener una claridad suficiente respecto a las diferencias en IE en función del sexo en los adolescentes españoles. No obstante, a tenor de los resultados de estudios recientes similares al nuestro, postularemos una ma-

yor Atención emocional en las adolescentes, no esperando encontrar diferencias estadísticamente significativas en Claridad y Regulación emocional, aunque no nos sorprendería cualquier otro resultado.

En cuanto a la variable edad, debe tenerse en cuenta que se ha llevado a cabo poca investigación sobre el desarrollo de la IE (Esnaola, Revuelta, Ros, & Sarasa, 2017) y, por ello, son aún menos los estudios entre adolescentes que analizan esta variable. De hecho, algunos estudios como el de Azpiazu, Esnaola y Sarasa (2015), realizado en una muestra de 1.543 adolescentes españoles de entre 11 y 18 años, incluyen entre sus líneas de futuro realizar análisis de la IE en función de la edad en los adolescentes.

Hay estudios que muestran una mayor IE en los adultos de más edad y experiencia (e.g., Bar-On, 2000; Bradberry & Greaves, 2009; Royr & Chaturvedi, 2011; Van Deursen, Bolle, Hegner, & Kommers, 2015), e incluso que muestran un desarrollo lineal con la edad, como el estudio de Laborde, Dosseville, Guille y Chavez (2014), realizado con 1.973 atletas de 17 a 56 años. Según otros estudios, el desarrollo de la IE no sería lineal, sino que aumentaría hasta cierta edad y luego disminuiría, tal y como sugieren Punia (2005), en un estudio con 250 ejecutivos de todas las edades, y Fariselli, Greedman y Ghini (2008), en un estudio con 405 personas de 18 a 70 años. También se encuentra en la misma línea el estudio de Walton (2012) en el que, en una muestra de 527 *managers*, observó cómo la IE decrecía a partir de los 60 años, si bien postuló que podía ser debido a cambios generacionales y al entorno cultural en el que crecieron los de esa década. Similares resultados encontraron Singh y Srivastava (2012) en un grupo de *managers* donde a partir de los 60 años mostraban una IE más baja. En este estudio los grupos de

edad de mayor IE fueron los menores de 30 años y los que estaban entre 50 y 60 años, mostrando el grupo de 40 a 50 años una mayor IE que el de 30 a 40 años.

En el estudio realizado por Férreo (2016) se utilizó para medir la IE el TMMS-24. Se aplicó a 282 supervisores de trabajo españoles y no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la edad. Los mismos resultados obtuvieron Cakan y Altun (2005) y Shipley, Jackson y Segrest (2010). El Badawy y Magdy (2015), en una muestra de 100 profesores universitarios, tampoco hallaron diferencias en cuanto a la IE respecto a la edad. Del mismo modo, Nasir y Masrur (2010) no encontraron correlaciones entre la IE y la edad en un estudio de 132 adultos de entre 18 y 35 años. Birks, McKendree y Watt (2009) tampoco encontraron diferencias significativas en una muestra de 289 universitarios de primer año del ámbito de la salud de varias universidades inglesas.

En cuanto a la evolución de la IE en el periodo de la adolescencia, Harrod y Scheer (2005), no encontraron ninguna diferencia en la IE en un grupo de 200 adolescentes de 16 a 19 años. Tampoco encontraron diferencias en la edad Balci-Celik y Deniz (2008) en un estudio de 215 *scouts* de 11 a 20 años. Esnaola et al. (2017) estudiaron a 484 adolescentes españoles que cursaban desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato y no encontraron cambios en la IE respecto a la edad. Alumran y Punamäki (2008) obtuvieron similares resultados con adolescentes, al igual que Keefer, Holden y Parker (2013).

Basándonos, por tanto, en los resultados de los estudios en adolescentes, que son los más cercanos a nuestro estudio, no esperamos encontrar diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a la edad, en el grupo de adolescentes seleccionados.

### ***1.5. Resumen***

La inteligencia intrapersonal e interpersonal de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) están en la base del concepto de IE que formularon Salovey y Mayer (1990). Estos autores consideran la IE como la habilidad de percibir, utilizar, comprender y gestionar las emociones (Mayer & Salovey, 1997). Son los creadores del modelo de IE llamado de habilidad. Existen otros dos modelos llamados mixtos, porque incorporan aspectos de la personalidad: el modelo de Goleman (1995) y el de Bar-On (1997). El modelo de habilidad es el que más relevancia tiene en el mundo académico y el que más reconocimiento ha tenido por la comunidad científica especializada. Por ello es el que hemos tenido en cuenta para nuestro estudio.

No podemos ignorar que el concepto de IE sigue generando controversias a pesar de sus casi 30 años de existencia. Para medir el modelo de habilidad existen dos instrumentos creados por los autores del modelo, que son los más usados, fiables y válidos en los estudios sobre la IE: uno es de ejecución (MSCEIT) y el otro es de autoinforme (TMMS). Del primero existe una versión juvenil, pero que no está traducida ni validada en población adolescente española, por lo que usaremos el TMMS en su versión española, válida para adolescentes (TMMS-24).

No hay estudios concluyentes sobre si el sexo es un factor discriminante en la IE. Parece que sí en adultos, cuando se emplean medidas de ejecución, y no tanto cuando se emplean autoinformes. En los adolescentes, en los pocos estudios que hemos encontrado que usan el TMMS y aportan datos sobre el sexo, se muestra una pequeña diferencia

estadísticamente significativa a favor de las chicas en Atención emocional, y no hay diferencias estadísticamente significativas en Claridad, ni en Regulación emocional. En cuanto a la IE y la edad no hay tanto debate en poblaciones adolescentes, pues no suelen aparecer diferencias estadísticamente significativas. En adultos, sí parece haber diferencias estadísticamente significativas, si bien no en la mayoría de los estudios.

## **2. Concepto de CP**

Desde la antigüedad, y a lo largo de todas las épocas, las religiones y los filósofos han colocado a la benevolencia entre las virtudes principales y a la promoción del bien común como uno de los pilares de la sociedad (Dovidio, Piliavin, Schroeder, & Penner, 2006). No obstante, dentro del marco de la psicología social, se dio más importancia al estudio de las conductas negativas o antisociales que a las conductas de ayuda, que finalmente recibirían el nombre de prosociales (Moñivas, 1996; Redondo, Rueda, & Amado, 2013). El foco estaba puesto en descubrir el porqué de esos comportamientos humanos perjudiciales para la sociedad.

### ***2.1. Breve historia del concepto***

Las conductas sociales positivas sólo aparecían de manera excepcional en alguno de los primeros escritos de psicología y con tratamientos muy diferentes a los actuales, como por ejemplo McDougall (1908) que atribuyó el origen de las conductas de ayuda a

los instintos parentales transmitidos en la tierna infancia. A lo largo de los siguientes 50 años siguieron apareciendo algunos autores que abordaban las conductas de ayuda (e.g., Gouldner, 1960; Handlon & Gross, 1959; Hartshorne & May, 1928; Wright, 1942). Pero es a partir de mitad de los sesenta cuando aparece un fuerte interés por conocer qué provoca las conductas de ayuda y se fijó el término de CP (Redondo et al., 2013). Entre los pioneros que empezaron a estudiar sistemáticamente las conductas de ayuda se encuentran Berkowitz y Daniel (1963; 1964). Tras ellos hubo un aumento del interés en la CP motivado, en gran medida, por el impacto que causó en 1964 el brutal asesinato de Kitty Genovese en Nueva York y, especialmente, el relato que hizo del mismo el periodista Gansberg (1964) en la portada del New York Times. Según su versión, 38 vecinos fueron testigos durante una hora de cómo un hombre perseguía y apuñalaba a una mujer hasta tres veces, y sólo uno llamó a la policía cuando Kitty ya estaba muerta. Este hecho desencadenó múltiples estudios para entender la CP desde un punto de vista biológico, motivacional, cognitivo y social durante los años 70 y 80 (Dovidio & Penner 2001). Los libros de texto de psicología se hacían eco del caso y muchos estudios científicos lo estudiaban. A los 50 años del asesinato de Kitty se empezó a revisar el caso. Manning, Levine y Collins (2007) lo hicieron desde el punto de vista de la psicología social, llegando a la conclusión de que los hechos no habían sucedido exactamente como habían sido narrados en los libros de texto. Muchos vecinos sólo habían visto la escena unos segundos y sí habían llamado a la policía. No obstante, reconocieron la trascendencia del relato para el desarrollo de la psicología social. Hoy en día, en los libros de texto de psicología se sigue contando la historia como una parábola de la reacción de ayuda de los grupos sociales en situaciones de emergencia, si bien se hace con una versión más acorde a los hechos (Griggs, 2015).

De cualquier modo, la historia de Kitty Genovese, incluso durante el periodo en el que no se conocieron los hechos reales, ayudó al desarrollo de proyectos sobre las ayudas de los grupos sociales en las emergencias y cambió la perspectiva de la vida en las grandes ciudades (Angulo, 2016). En concreto impulsó el desarrollo de la psicología social en el campo de la CP, dando lugar a los ingeniosos experimentos de Latané y Darley (1968; 1970) que los llevó a la conclusión del *efecto espectador*: las personas son más propensas a tener conductas de ayuda cuando están solas que cuando hay un grupo de observadores. Latané y Darley (1970) pusieron de manifiesto características que activarían el *efecto espectador*: a) que las emergencias impliquen un daño real; b) que sean inusuales y raras; c) que no esté muy claro cómo podemos ayudar; d) que no las podamos predecir; y e) que requieran una acción inmediata.

Aunque en los años 70 la mayoría de los estudios concernientes a la CP se centraban en la sociedad de Estados Unidos, aparecieron también por esa época estudios en Polonia, dada su peculiar situación social bajo el comunismo (Reykowski, 1984). Según Bar-Tal (1984) en el resto de Europa apenas se escribió sobre el tema hasta los años 80, mientras que en Estados Unidos fue en la década de los 70 donde se consolidó el concepto y se introdujo en los libros de texto de psicología social, siendo estudiado desde múltiples perspectivas en multitud de artículos y de libros dedicados exclusivamente a las conductas de ayuda.

Entre la inmensa cantidad de estudios referidos a la CP de los años 80 y 90, destacamos algunas revisiones como las de Eisenberg (1982), Staub, Bar-Tal, Karylowski y Reykowski (1984), Krebs y Miller (1985) y Batson (1991). Por su parte, Penner, Dovi-

dio, Piliavin y Schroeder (2005), tras hacer un profundo análisis de los estudios de la CP publicados hasta el año 2005, afirmaron que el estudio de la CP estaba aún en crecimiento y en expansión. En esta última década la investigación ha continuado floreciente abarcando cada vez a más países, como podemos ver en la revisión de Auné, Blum, Abal, Lozzia y Attorresi (2014).

En el estudio del desarrollo de la CP y, específicamente de la CP en adolescentes, destacan los trabajos de Eisenberg (e.g., Eisenberg, 1990; Eisenberg, Carlo, Murphy, & Van Court, 1995; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Eisenberg, Morris, McDaniel, & Spinrad, 2004; Eisenberg, Zou, & Koller, 2001).

En cuanto a España, es especialmente en estos últimos 10 años cuando se han publicado una importante cantidad de estudios referidos a la CP en adolescentes (e.g., Hernández-Serrano, Espada, & Guillén-Riquelme, 2016; Inglés et al., 2009; Inglés, Martínez-González, & García-Fernández, 2013; Redondo, Inglés, & García-Fernández, 2014; Tur-Porcar, Llorca, Malonda, Samper, & Mestre, 2016).

## **2.2. Definición de la CP**

El concepto de CP es algo menos confuso que otros conceptos como el de IE o el de empatía, y ha generado menos controversias (Sánchez-Queija, Oliva, & Parra, 2006). La única discusión existente es la relación de este concepto con el de conducta altruista: si son prácticamente el mismo constructo o hay diferenciación (López, 1994; Shaffer, 2002). No obstante, parece haber bastante acuerdo en considerar que la CP implica actos voluntarios para ayudar a otras personas independientemente de la motivación con que se haga, mientras que la conducta altruista se refiere a un tipo concreto de CP en la que se actúa por motivos o valores internos sin buscar ningún tipo de recompensa externa (Holmgren, Eisenberg, & Fabes, 1998; Lázaro, 1996; Redondo et al., 2013; Sánchez-Queija et al., 2006). Distinguir cuándo una conducta es altruista o no, eso sí que genera más discusión, por la dificultad de concretar las motivaciones incluso para el propio individuo que realiza la conducta (Fuentes et al., 1993).

Las motivaciones de un comportamiento prosocial son muy complejas (Padilla-Walker & Carlo, 2014), dado que se dan multitud de contextos y cantidad de razones internas y externas por las cuales alguien ejecuta una conducta de ayuda como, por ejemplo, recibir una recompensa, aprobación social, o aliviar un sentimiento desagradable (Balabanian, Lemos, & Rubilar, 2015). Este tipo de situaciones supone una gran dificultad para determinar qué conductas son altruistas o no. Pero no supone un problema para las conductas prosociales, en general, ya que incluyen cualquier acto de ayuda realizados por cualquier motivación (Mesurado et al., 2014). Por lo tanto, las conductas prosociales incluyen a las conductas altruistas, pues el altruismo es siempre prosocial.

Si bien no toda CP es altruista (González Portal, 1992; Lemos & Richaud de Minzi, 2013).

Podemos definir la CP como todo comportamiento que se hace voluntariamente en beneficio de los otros, con independencia de que revierta en nuestro propio beneficio (Eisenberg, 1986; Fuentes et al., 1993; Inglés et al., 2009; Roche, 2011; Staub, 1979). Esta es una definición que nos parece clarificadora, ha sido ampliamente apoyada y es la que manejamos en nuestro estudio cuando hablamos de CP. En ella se incluye todo tipo de conducta de ayuda, altruista o no, realizada por una motivación u otra. Otra definición similar de CP, muy breve e igualmente clara, es la siguiente: “toda conducta social positiva, con o sin motivación altruista.” (González Portal, 1992, p. 36).

La CP supondría, por tanto, realizar comportamientos positivos, constructivos, provechosos, contrarios a conductas antisociales, que aumentarían la probabilidad de provocar conductas recíprocas en las relaciones interpersonales (Redondo et al., 2013; Roche, 2011). Entre los actos prosociales se incluirían todos los relacionados con la condonencia, la cooperación, la ayuda física o verbal, el rescate, el consuelo, la valoración positiva del otro, la donación, la asistencia, el voluntariado... y, en general, cualquier conducta de ayuda altruista o no (Eisenberg et al., 2006; Lemos, & Richaud de Minzi, 2014; Moñivas, 1996; Pearce & Amato, 1980).

En los años 90 la tendencia fue hacer taxonomías pormenorizadas descendiendo al mínimo detalle de todas las conductas que podrían considerarse como prosociales. Posteriormente los estudios se han centrado en agruparlas en dimensiones (Auné et al.,

2014). Por ejemplo, Dunfield (2014), estudiando las conductas prosociales desde el punto de vista del desarrollo sociocognitivo, propuso clasificar el dominio general de la CP en tres tipos distintos de acciones orientadas a otros: ayudar, compartir y consolar. Posteriormente, Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk y Ruffman (2016) plantearon añadir un cuarto subtipo de CP, cooperar. Eisenberg y Spinrad (2014) consideran que se debe seguir avanzando en esta línea de estudio multidimensional de la CP que, evidentemente, no sólo abarca la dimensión altruista, aunque ésta haya sido tradicionalmente la más estudiada. Este tipo de clasificaciones tienen relevancia desde el punto de vista del desarrollo de la CP, si bien exceden los intereses de nuestro estudio, centrado en la influencia que puede tener un programa de IE en la CP global. No obstante, presentamos una relación de los principales intentos de clasificar las conductas prosociales (Tabla 8). La mayor parte están recogidos en la revisión de Auné et al. (2014), el resto los hemos añadido directamente de varios estudios que hemos encontrado.

Tabla 8

*Principales clasificaciones de la CP en los últimos 20 años (elaboración propia)*

| <b>Autores</b>  | <b>Dimensiones</b>   |
|---|--|
| González Portal, 1992   | CP directa e indirecta, solicitada y no solicitada, identificable y no identificable, en situación de emergencia y no emergencia, espontánea y planificada.                            |
| Roche, 1998   | Ayuda física, servicio físico, dar, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, presencia positiva y unidad. |
| Caprara, Steca, Zelli, & Capanna, 2005                                    | Compartir, cuidar, ayudar y ser empático.  |
| Hay & Cook, 2007  | Sentimientos por el otro, trabajar con otro y atender a otro.  |
| López de Cózar, Esteban Martínez, Calatayud Miñana, & Alamar Rocati, 2008 | Prosocialidad vital, prosocialidad vial, altruismo, asertividad y empatía.   |
| Warneken & Tomasello, 2009  | Confortar, compartir, informar y ayuda instrumental.   |
| Dunfield, 2014  | Ayudar, compartir y consolar.  |
| Auné et al., 2014   | Comportamientos empáticos, altruismo y compartir.  |
| Imuta et al., 2016  | Ayudar, compartir, consolar y cooperar.  |

Por último, por su interés en la educación de adolescentes, queremos añadir que, tal y como muestran diversos estudios, la CP correlaciona positivamente con el rendimiento escolar en la ESO y es un buen predictor del mismo (Inglés et al., 2009; 2013; Mestre, 2014; Redondo et al., 2014). También se ha demostrado que correlaciona de manera moderada con la responsabilidad (Gutiérrez, Escartí, & Pascual, 2011) y está estrechamente relacionada con la motivación al estudio (Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández, & Ruiz-Esteban, 2011). Anteriormente ya se había mostrado que la CP es un factor protector contra la conducta agresiva (Eisenberg, Fabes, Guthries, & Reiser, 2000; Mestre, Samper, & Frías, 2002). Además, estudios realizados en la infancia y la adolescencia han concluido que bajos niveles de CP constituyen un factor de riesgo de problemas de conducta y desórdenes afectivos (Mestre, Samper, Tur-Porcar, Cortés, & Nácher, 2006; Scourfield, John, Martin, & McGuffin, 2004). Los efectos benéficos de la CP no son sólo para el receptor, sino que se extienden al actor de la misma y, aún más, hacia la sociedad entera (Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012). En resumen, hay una cantidad considerable de evidencia empírica que sugiere que el fomento del comportamiento prosocial en la escuela puede contribuir al aprendizaje y ajuste de los estudiantes a la vez que los protege contra el desarrollo negativo y el comportamiento antisocial (Caprara, Luengo Kanacri, Zuffianò, Gerbino, & Pastorelli, 2015).

### ***2.3. Instrumentos de medida de la CP***

Crear instrumentos para medir la CP no resulta fácil, debido a la cantidad de acciones y situaciones diversas en las que pueden materializarse dicha conducta (Auné et al.,

2014; Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano & Cole, 2013). Aunque hay un cierto consenso en cuanto a la definición del constructo, no hay tanta claridad respecto a sus componentes (Batson, 1991; Eisenberg et al., 2006; Schroeder, Penner, Dovidio, & Piliavin, 1995). No obstante, el interés por definir los actos prosociales y medirlos ha llevado a diseñar una gran cantidad de instrumentos de valoración, tanto escalas como baterías (Arreola, Vanegas-Farfano, González, & Maltos, 2016).

Para medir la CP nos encontramos principalmente con test de autoinforme (Tabla 9). De acuerdo con Penner et al. (2005), también disponemos de heteroinformes (diseñados para medir la conducta en niños por sus pares, padres o maestros) y de algunos cuestionarios mixtos (mezcla de ambos).

Tabla 9

*Principales test de CP autoinformada (adaptado de Auné et al., 2014)*

| <b>Instrumento</b>   | <b>Autores</b>                              | <b>Aplicación</b>    | <b><math>\alpha</math></b> | <b>Nº ítems</b> |
|--|---|----------------------|----------------------------|-----------------|
| Batería de Socialización (BAS-3)   | Silva & Martorell, 1987                     | Adolescentes         | .73-.82                    | 75              |
| Teenage Inventory of Social Skills (TISS)                                      | Inderbitzen & Foster, 1992                  | Adolescentes         | .88                        | 40              |
| Prosocial Behavior (PB)  | Caprara & Pastorelli, 1993                  | Niños y adolescentes | .71                        | 15              |
| Pro-Social Behavior (PSB)  | Penner, Fritzsche, Craige, & Freifeld, 1995 | Adultos              | .80                        | 56              |
| Prosocial Tendencies Measure (PTM)   | Carlo & Randall, 2002                       | Jóvenes              | .63-.85                    | 23              |
| Adults' Pro-Socialness (APS)   | Caprara et al., 2005                        | Adultos              | .91                        | 16              |
| Cuestionario de Prosocialidad (CP)   | Sánchez Queija, et al., 2006                | Adolescentes         | .67                        | 7               |
| Escala para la Medición de la CP-Antisocial en el Ámbito Vital y en el Tráfico | López de Cózar et al., 2008                 | Adultos              | .53-.81                    | 25              |
| Escala de Habilidades Prosociales en Adolescentes (EHPA)                       | Morales Rodríguez, & Suárez Pérez, 2011     | Adolescentes         | .86                        | 20              |

Entre las medidas de heteroevaluación destacamos la escala Child Behavior Scale (CBS; Ladd & Profilet, 1996) y el cuestionario Prosocial Behavior Questionnaire (PBQ; Weir & Duveen, 1981). El CBS mide la CP de los niños reportada por su profesor. Está compuesto de 17 ítems valorados según una escala tipo Likert que va de 1 a 3, y muestra un valor alfa de Cronbach de .93. Por otra parte, el PBQ está diseñado para medir la CP de los adolescentes. Consta de 20 ítems en los que el profesor y los padres informan de las conductas prosociales que observan utilizando una escala tipo Likert que va de 0 a 2. Presenta también un alfa de Cronbach de .93. En ambos test se obtuvieron evidencias de validez concurrente.

Un ejemplo de instrumento mixto es el Cuestionario de Conducta Prosocial (CCP; Martorell, González, Aloy, & Ferris, 1995). Se trata de un inventario de 55 ítems diseñado para medir la CP de niños y adolescentes y utiliza una escala tipo Likert que va de 1 a 4. Consta de un cuestionario que completa el alumno en primera persona y otro similar que lo completan los padres y los profesores en tercera persona. Presenta cuatro factores con consistencias internas aceptables (.72 - .92) y una consistencia total de .92. Muestra una relativa buena estabilidad temporal con un test-retest de .82 (Martorell, González, Ordoñez, & Gómez, 2011).

Como hemos podido ver en la Tabla 9 y en los párrafos siguientes, son varios los test disponibles para medir la CP en adolescentes. De entre ellos, hemos encontrado varios validados en población española: el CP, el CCP, el BAS-3, el PB, el PTM y el TISS. Los revisaremos brevemente uno a uno a continuación.

El CP lo realizaron expresamente para una investigación con 513 adolescentes españoles de 13 a 19 años. Consta de 7 ítems que se responden según una escala tipo Likert que va de 1 a 4. Se pregunta a los adolescentes con qué frecuencia han realizado las siguientes acciones: consolar a un chico o chica que estaba triste o deprimido, quedar al cuidado de algún niño pequeño sin recibir dinero, dar dinero a instituciones benéficas, realizar tareas sociales de voluntariado en ONGs, ayudar a personas con deficiencias físicas o sensoriales, devolver dinero o algún objeto perdido a un desconocido, y cuidar a enfermos o personas mayores. Obtuvo sólo una consistencia interna de .67, por lo que lo desestimamos para nuestro estudio. Además, no nos consta ningún otro estudio en el que haya sido utilizado.

El CCP es un instrumento mixto, como hemos comentado anteriormente, y está validado en población adolescente española. Aunque tiene una consistencia aceptable, no es de fácil aplicación por la cantidad de ítems que ha de rellenar el alumno, sus compañeros y, especialmente, el profesor, que ha de completar un test por cada alumno de su aula. Lo mismo sucede con el BAS-3, el primero de los test de los revisados en ser validado y aplicado en adolescentes españoles, ya que con sus 75 ítems puede resultar largo cuando se deben pasar varios cuestionarios más a la vez. Además, el BAS-3 es principalmente una batería de habilidades sociales que incluye aspectos facilitadores de socialización y también inhibidores, ofreciendo básicamente un perfil del comportamiento social del adolescente (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa, & Estévez, 2003).

Hemos comprobado que el PB es uno de los test más utilizados para medir la CP. Consta de 15 ítems, aunque en la práctica resultan sólo 10, puesto que 5 son de control y

se eliminan con el fin de evitar respuestas en bloque. Se responde con una escala Likert de 1 a 3 (donde 1 = Nunca, y 3 = A menudo). A nuestro parecer tiene una calidad psicométrica bastante limitada ( $\alpha = .60$ ) en la versión española (Del Barrio, Moreno, & López, 2001).

Por otro lado, la versión revisada del PTM, el Prosocial Tendencies Measure-Revised (PTM-R; Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003) es el único modelo de test que hemos encontrado validado en población adolescente española (Mestre, Carlo, Samper, Tur-Porcar, & Llorca, 2015) que mide la CP de manera multidimensional. Este cuestionario de 21 ítems repartidos en 6 factores podía habernos resultado de cierto interés, pero fue publicado cuando nuestra investigación estaba en curso. Muestra un alfa de Cronbach que va desde .61 a .79, y no hemos encontrado que haya sido usado con posterioridad a su validación.

Por último, el Teenage Inventory of Social Skills (TISS; Inderbitzen & Foster, 1992), en su versión española (Inglés, Hidalgo, Méndez, & Inderbitzen, 2003), consta de dos escalas (CP y Conducta Antisocial) de 20 ítems cada una, que se pueden aplicar por separado. Los ítems se valoran mediante una escala tipo Likert de 6 puntos (1 = no me describe nada; 6 = me describe totalmente). Muestra unas propiedades psicométricas adecuadas que describiremos más adelante en el apartado de Metodología, ya que es uno de los instrumentos seleccionados para nuestro estudio. Hemos comprobado que se trata de un cuestionario que sí ha sido utilizado con adolescentes en repetidas ocasiones en su versión española, tanto en España como en diferentes países de habla hispana (e.g., Inglés et al, 2009; 2013; Redondo et al., 2014; Torregrosa, Inglés, García-

Fernández, Gázquez, Díaz-Herrero, & Bermejo, 2012). El TISS cuenta también con una traducción alemana (Pössel & Häubler, 2004).

#### ***2.4. Factores discriminantes de la CP: sexo y edad***

El sexo es el principal factor discriminante que encontramos en casi todos los estudios de la CP, también entre adolescentes. Los resultados muestran una diferencia estadísticamente significativa a favor de las chicas, tanto en adolescentes españoles como de otros países (e.g., Calvo, González, & Martorell, 2001; Caprara & Pastorelli, 1993; Carlo et al., 2003; Eisenberg et al., 2001; Inglés et al., 2009; Hay, 1994; López, 1994; Mestre et al., 2006; Pakaslahti, Karjalainen, & Keltikangas-Järvinen, 2002; Sánchez-Queija et al., 2006; Tur-Porcar et al., 2016). Sin embargo, Caprara y Steca (2005) afirmaron que estos datos no se podían dar por sentado de una forma simple, ya que podrían deberse a circunstancias culturales, e incluso depender del tipo de CP que se esté midiendo. En este sentido pusieron de manifiesto cómo los varones tendían a mostrar una mayor CP cuando se trataba de situaciones de ayudas de corta duración y cuando la necesidad era clara. Sin embargo, las mujeres obtenían diferencias estadísticamente significativas a su favor cuando se trataba de relaciones de ayuda que se extendían en el tiempo o acciones de apoyo, cuidado y empatía. Carlo y Randall (2002) comprobaron que los chicos eran más prosociales que las chicas en acciones que requerían cierta caballerosidad o implicaban ganar aprobación, mientras que las chicas eran más prosociales en situaciones que entrañaban cierta preocupación o emocionalidad.

También se pueden apreciar diferencias en la evolución de la CP, de modo que las chicas parecen desarrollar la CP con dos años de adelanto con respecto a los chicos, tal y como muestran en un estudio longitudinal muy reciente Van der Graaff, Carlo, Crocetti, Koot y Branje (2018) en un grupo de 497 adolescentes holandeses. Los resultados revelaron marcadas diferencias en cuanto al sexo en el desarrollo de la CP. Para los chicos, los niveles de CP fueron estables de 13 a 14 años, seguido de un aumento hasta los 17 años, y una leve disminución a los 18. Para las chicas, la CP aumentó hasta la edad de 16 años y luego disminuyó ligeramente. Estos resultados están en consonancia con estudios anteriores realizados con adolescentes de diferentes países (e.g., Carlo, Padilla-Walker, & Nielson, 2015; Luengo Kanacri, Pastorelli, Eisenberg, Zuffianò, & Caprara, 2013; Nantel-Vivier, Kokko, Caprara, Pastorelli, Gerbino, Paciello, & Tremblay, 2009) y muestran complejos patrones de cambios relacionados con la edad y el sexo en la adolescencia (Carlo, Crockett, Randall, & Roesch, 2007; Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy, & Shepard, 2005). En cualquier caso, los chicos adolescentes informan de niveles más bajos de comportamiento prosocial que las chicas (Carlo et al., 2015; Crocetti, Moscatelli, Van der Graaff, Rubini, Meeus, & Branje, 2016; Eisenberg et al., 2005).

Haciendo una revisión de los estudios realizados con adolescentes a los que se les aplicó la versión española del TISS y que proporcionan datos sobre el sexo, nos encontramos que en todos ellos hay una diferencia estadísticamente significativa a favor de las chicas en la CP, como exponemos a continuación. En la validación de la traducción española del TISS, Inglés et al. (2003), en una muestra de 660 adolescentes españoles de 12 a 17 años, obtuvieron una diferencia estadísticamente significativa a favor de las chicas, con un valor del tamaño del efecto grande ( $d = 0.86$ ). Redondo e Inglés (2014),

utilizando el TISS en una muestra de 1894 alumnos colombianos de entre 11 y 17 años, obtuvieron una prevalencia significativamente superior en las chicas (71%) que en los chicos (40.2%), siendo la magnitud de esta diferencia moderada ( $d = 0.70$ ). En los datos longitudinales comprobaron que las magnitudes de las diferencias fueron pequeñas en los alumnos de 11 años ( $d < 0.20$ ), moderadas y altas en los de 12 a 16 años, y casi nula en los de 17 años. Inglés et al. (2008) aplicando el TISS a 2022 estudiantes de secundaria españoles de 12 a 16 años, obtuvieron una prevalencia significativamente superior de la CP en las chicas (29.62%) que en los chicos (5.61%), siendo la magnitud de esta diferencia moderada ( $d = 0.56$ ).

Basándonos, por tanto, en los resultados de los estudios que han aplicado el TISS en adolescentes, que son los más cercanos a nuestro estudio, esperamos encontrar diferencias estadísticamente significativas y un tamaño del efecto mediano a favor de las chicas.

En cuanto a la variable edad nos encontramos con que la CP va aumentando progresivamente durante la infancia (Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Eisenberg et al., 2001; Warneken & Tomasello, 2006, 2007) y, según la revisión de estudios de Auné et al. (2014), también durante la adolescencia. Sin embargo, según Van der Graff et al. (2018), si bien la tendencia de la CP parece mostrar cambios durante la adolescencia, las pruebas de investigaciones previas muestran cierta inconsistencia con respecto a la dirección de este cambio. De hecho, algunos estudios reportan un aumento de la CP en la adolescencia (Carlo et al., 2015; Eisenberg et al., 2005), otros una disminución (Carlo, Crockett, Randall, & Roesch, 2007; Pakaslahti et al., 2002), y algunos no encuentran

cambios significativos y muestran que se mantiene más o menos estable (Mestre et al., 2006; Nantel-Vivier et al., 2009). Tampoco encuentran cambios significativos Eisenberg y Fabes (2006) en un metaanálisis de estudios realizados con adolescentes de entre 13 y 17 años.

Además, según Inglés et al. (2009), la CP experimentaría diversas variaciones dentro de la misma adolescencia. La CP crecería hasta la adolescencia temprana para declinar un poco en la adolescencia media (Beutel & Marini, 1995; Lindeman, Harakka, & Keltikangas-Järvinen, 1997; Shaffer, 2002). Después, la CP continuaría creciendo durante la adolescencia tardía (Carlo et al., 2007; Eisenberg, et al., 2001; Inglés et al., 2008) hasta la madurez adulta (Eisenberg et al., 2005).

Estos resultados de tanto contraste sugieren que el desarrollo del comportamiento prosocial puede seguir un complejo patrón durante la adolescencia que no puede ser captado si el periodo de tiempo estudiado es relativamente corto (Van der Graff et al., 2018). Esto sucede en la mayoría de los estudios, como por ejemplo las investigaciones llevadas a cabo por Caprara et al. (2015), Nantel-Vivier et al. (2009), o Inglés et al. (2009), que no son longitudinales ni abarcan toda la adolescencia. En cambio, en el estudio longitudinal ya mencionado de Van der Graff et al. (2018), en el que siguieron a un grupo de 497 adolescentes holandeses a lo largo de seis años (desde los 12 a los 18 años), sí encontraron que la CP aumentaba durante la adolescencia. El mismo resultado obtuvo Carlo et al. (2015) en un estudio longitudinal con 500 adolescentes euroamericanos a lo largo de 5 años (desde los 12 a los 17 años). En un estudio longitudinal llevado a cabo durante 12 años con 32 adolescentes estudiados desde los 15 a los 26 años, Eisenberg et al. (2005) mostraron un aumento de la CP a lo largo de la tardía adolescen-

cia y la entrada en la adultez hasta los 22 años. Sin embargo, encontraron que disminuía ligeramente de los 22 a los 26.

En nuestra revisión de estudios realizados con adolescentes a los que se les aplicó la versión española del TISS nos encontramos que sólo alguno de ellos presenta datos sobre la influencia de la edad en la CP. En concreto, en la validación española del TISS (Inglés et al., 2003), se encontró un ligero aumento de la CP con respecto a la edad, pero no resultó significativo. Sin embargo, Redondo e Inglés (2014) sí encontraron diferencias estadísticamente significativas, aunque de magnitud pequeña, entre los alumnos de 12 y 14 años ( $d = 0.14$ ); 13 y 14 años ( $d = 0.13$ ); y 14 y 15 años ( $d = 0.13$ ). También Inglés et al. (2008), analizando los resultados por cursos de la ESO, obtuvieron diferencias estadísticamente significativas de magnitud pequeña. Estos fueron los resultados concretos por lo que respecta al tamaño de los efectos entre los alumnos de ESO de 1º y 3º ( $d = 0.17$ ); 1º y 4º ( $d = 0.26$ ); 2º y 3º ( $d = 0.11$ ); y 2º y 4º ( $d = 0.20$ ). Los datos muestran un incremento significativo de la proporción de adolescentes prosociales con el ir avanzando de curso (13.02%, 1º ESO; 23.23%, 4º ESO).

Teniendo en cuenta los resultados de los estudios que han aplicado el TISS en adolescentes, que son los más cercanos a nuestro estudio, esperamos encontrar diferencias estadísticamente significativas en la variable edad, pero con tamaños del efecto más bien pequeños.

Otro factor discriminante de la CP que ha sido considerado en varios estudios (Auné et al., 2014) es la clase social. Por el perfil de la muestra de nuestro estudio no nos de-

tendremos en él. Pero, según cuatro estudios revisados por Piff, Kraus, Côté, Cheng y Keltner (2010), las personas de clase baja actuaban de una manera más prosocial que las personas de clase alta, debido a un mayor compromiso con los valores de igualdad y los sentimientos de compasión.

### ***2.5. Relación entre CP e IE***

La CP ha sido relacionada con muchos factores, especialmente durante la etapa de la adolescencia (Caprara et al., 2015). Principalmente ha sido vinculada con la toma de perspectivas, como podemos ver en los metaanálisis de Imuta et al. (2016), Underwood y Moore (1982), o Carlo, Knight, McGinley, Goodvin y Roesch (2010). También se han realizado diversos estudios de su relación con el razonamiento moral (e.g., Carlo, Mestre, Samper, Tur-Porcar, & Armenta, 2010; Eisenberg et al., 2001, 2005; Mestre et al., 2006; Paciello et al., 2013; Tur-Porcar et al., 2016) y con la agradabilidad (e.g., Caprara, Allesandri, Di Giunta, Panerai, & Eisenberg, 2010; Graziano & Eisenberg, 1997; Graziano, Habashi, Sheese, & Tobin, 2007; Martin-Raugh, Kell, & Motowidlo, 2016; Organ & Ryan, 1995). Sobre todo, la CP ha sido relacionada con la empatía como su principal predictora (e.g., Batson, 1991; Caprara et al., 2012; Caprara & Pastorelli, 1993; Fuentes et al., 1993; Hoffman, 2000; Holmgren et al., 1998; Mestre, 2014; Mestre et al., 2006; Mestre et al., 2002; Paciello et al., 2013; Richaud & Mesurado, 2016; Roberts & Strayer, 1966; Sánchez-Queija et al., 2006; Trommsdorff & Friedlmeier, 1999; Tur-Porcar et al., 2016; Van der Graaff et al., 2018). También ha sido muy estudiada la CP y su relación inversa con la agresividad (e.g., Caprara & Pastorelli, 1993; Carlo et al., 2010; Inglés et al., 2003, 2008; Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin, & Vitaro, 2006;

Krebs & Miller, 1985; Ladd & Profilet, 1996; Lindeman et al., 1997; Mestre et al., 2006; Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana, & Evans, 2010; Tur-Porcar et al., 2016). Varios estudios han considerado su relación con el rendimiento escolar (e.g., Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Inglés et al., 2009, 2013; Redondo et al., 2014).

Otros conceptos que también han sido relacionados con la CP en mayor o menor medida son: la gratitud (Ma, Tunney, & Ferguson, 2017), la autoestima (Zuffianò et al., 2014), el compromiso cívico (Luengo Kanacri et al., 2014), el apego (Balabanian et al., 2015), la simpatía (Carlo et al., 2010, 2015), el autoconcepto (Calvo et al., 2001), la resolución de problemas (Hernández-Serrano et al., 2016; Pakaslahti et al., 2002), la socialización (Martorell et al., 1995, 2011; Redondo et al., 2013) y las expectativas de los padres (Mesurado et al., 2014).

Si bien la empatía es el más fuerte predictor de la CP, un buen número de estudios muestran que la capacidad de autocontrol y la regulación de las emociones son fundamentales para el desarrollo de la CP (Mestre et al., 2006). Salovey, Mayer y Hsee (1993) afirmaron que las personas adoptaban una CP por la urgencia de regular su estado de ánimo negativo. Posteriormente, Eisenberg (2000) propuso que la regulación emocional era importante para experimentar empatía y a su vez facilitar la disposición prosocial. Por lo tanto, podríamos esperar que los procesos de regulación de emociones permitan a un individuo inducir y mantener un estado afectivo positivo, que posteriormente promueva el comportamiento y la motivación (Joseph & Newman, 2010). Previamente Côté, DeCelles, McCarthy, Van Kleef y Hideg (2011) mostraron que el cono-

cimiento de la regulación emocional correlacionaba positivamente con la CP, aunque de manera no significativa. Pero también señalaron que algunas personas con mayor regulación emocional podían usar esta habilidad para participar en conductas antisociales engañosas, como ya argumentaron en su revisión Kilduff, Chiaburu y Menges (2010).

Ruckmani y Balachandra (2015) encontraron que la CP correlaciona positivamente con la IE ( $r = .29, p < .01$ ), si bien examinando su estudio vemos que utilizaron un cuestionario específicamente diseñado para detectar problemas de salud mental, el Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) en el que sólo hay 5 ítems dedicados a medir algún aspecto de la IE y otros 5 ítems que miden alguna conducta altruista.

De lo expuesto hasta ahora vemos que hay estudios que relacionan algunos aspectos de la IE, como la regulación u otras habilidades emocionales, con la CP. Pero, hasta donde hemos podido investigar, son contados los estudios que hayan pretendido observar la vinculación entre el constructo de un modelo de IE y el de la CP. En concreto, hemos encontrado el estudio de Pérez Rojo (2014), que obtuvo en su investigación una correlación alta entre el factor Intrapersonal del modelo de IE de Bar-On (1997) y la CP ( $r = .34, p < .01$ ) en niños peruanos. Del mismo modo, Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte (2017) obtuvieron una correlación moderada ( $r = .34, p < .01$ ) en un grupo de adolescentes mexicanos.

Sí hemos encontrado ocho artículos que estudian la relación inversa entre conductas agresivas o antisociales y la IE: tres en niños de educación primaria (Bohnert, Crnic, & Lim, 2003; Mavroveli, Petrides, Sangareau, & Furnham, 2009; Petrides, Sangareau,

Furnham, & Frederickson, 2006) y cinco en adolescentes (Inglés et al., 2014; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Mavroveli, Petrides, Rieffe, & Bakker, 2007; Morales, 2017; Sui, 2009). Todos ellos concluyeron que los estudiantes con altas puntuaciones en conductas agresivas mostraban puntuaciones significativamente más bajas en IE, siendo el tamaño del efecto mediano o grande.

No obstante, hemos encontrado cinco estudios que se aproximan a nuestro propósito pues correlacionan la IE general, aunque no con la CP, sino con el altruismo u otras conductas sociales positivas. Tres de ellos lo hacen desde el modelo de Bar-On (1997) y los otros dos desde el modelo de Salovey y Mayer (1990). Uno es el estudio de Charbonneau y Nicol (2002) en el que para medir la IE se aplicó el SSRI a un grupo de 134 adolescentes de un campamento militar de Canadá. La IE correlacionó positivamente con el altruismo ( $r = .25, p < .01$ ) y la virtud cívica ( $r = .24, p < .01$ ). Otro estudio es el de Quintanilla, Montalvo y García (2009) que obtuvieron una correlación alta entre la IE y el altruismo ( $r = .42, p < .01$ ) en una muestra de universitarios salvadoreños. Un tercer estudio es el de Jena, Bhattacharya, Hati, Ghosh, & Panda (2014) en el que se utilizó el cuestionario TEIQue para medir la IE sobre un grupo de 300 estudiantes de posgrado. La IE global correlacionó significativamente con el altruismo ( $r = .44, p < .05$ ). El cuarto estudio es el de Singh y Dubey (2015) en el que se aplicó el TEIQue para medir la IE a un grupo de 117 managers. En este caso la IE no correlacionó significativamente con el altruismo, pero sí con la virtud cívica. Y el quinto estudio es el llevado a cabo por Gázquez, Pérez-Fuentes, Díaz-Herrero, García-Fernández e Inglés (2015) en una muestra de 1741 adolescentes españoles a los que se les aplicó el TMMS-24 para medir la IE (como haremos nosotros) y el BAS-3. Hallaron que los estudiantes con altas

puntuaciones en IEP, y especialmente en Regulación emocional, mostraron también puntuaciones más altas en varios comportamientos sociales positivos.

También hemos encontrado un estudio que analiza la comprensión emocional, el manejo de las emociones y la agradabilidad como antecedentes de la CP, mediados por el conocimiento prosocial, en una muestra de 102 universitarios estudiados en un contexto médico (Martin-Raugh et al., 2016). Los resultados mostraron que la IE está relacionada con el conocimiento prosocial y que sus efectos sobre la CP están mediados por éste.

Aunque son aún relativamente pocos los estudios que ponen en relación algún aspecto de la IE con constructos relacionados con la CP hemos encontrado varios localizados en distintas partes del mundo como por ejemplo Bangladés (Mandal & Mehera, 2017), India (Jena et al., 2014), China (Li-Chu, 2010), Nigeria (Afolabi, 2013), además de los ya citados en Perú (Pérez Rojo, 2014) y México (Ruvalcaba-Romero et al., 2017).

Revisando la bibliografía en España sólo hemos encontrado dos estudios que relacionen la IE, o algún aspecto de ella, con la CP o cualquier otra variable cercana. Ambos parten del modelo de IE de Salovey y Mayer (1990). Uno de ellos es la investigación llevada a cabo por Jiménez y López-Zafra (2011) en la que encontraron una correlación positiva entre la IE (medida con el TMMS-24) y una variable llamada Ayuda y Colaboración, muy cercana a la CP. Esta correlación no resultó ser estadísticamente significativa en Regulación emocional, pero sí en Atención ( $r = .36, p < .01$ ) y Claridad ( $r = .33, p < .01$ ). El otro estudio es el llevado a cabo por Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006)

en el que se correlaciona la IE (utilizando el test de habilidad MSCEIT) y la misma variable Ayuda y Colaboración que en el estudio anterior. Se obtuvo una correlación estadísticamente significativa ( $r = .38, p < .01$ ). El nuestro sería, por tanto, el tercer estudio en población española que intenta investigar la correlación entre la IE y alguna variable relacionada con la CP. Y, en sentido estricto, en cuanto a correlacionar la IEP con la variable CP, sería el primero.

Basándonos en las iniciativas previas de estudios que proponen un acercamiento entre la IE y la CP, nos proponemos estudiar la relación directa entre la IE desde el modelo de Salovey y Mayer (1990) y la CP entendida como comportamiento que se hace voluntariamente en beneficio de los otros, con independencia de que revierta en nuestro propio beneficio (Eisenberg, 1986). Se trata de una aproximación relativamente novedosa en la bibliografía internacional y española, con la que esperamos ofrecer una aportación a lo ya investigado hasta ahora. En línea con las pruebas empíricas de George y Brief (1992), que ya mostraron que la gente que se siente mejor actúa mejor, esperamos encontrar una correlación estadísticamente significativa entre la IEP y la CP.

## **2.6. Resumen**

Durante toda la primera mitad del siglo XX fueron muy estudiadas las conductas perjudiciales para la sociedad. Pero a mediados de los 60 la psicología social dio un giro y desde entonces son abundantes los estudios de las conductas prosociales. El desencadenante fue el asesinato de Kitty Genovese en Nueva York, en 1964, que fue observado por muchos vecinos y al principio se pensó que ninguno había hecho nada para soco-

rerla. El hecho provocó una multitud de estudios para comprender la CP que, en mayor o menor medida, continúa siendo objeto de estudio hoy en día. Al principio, la mayor parte de estudios se realizaron en Estados Unidos, sin embargo, poco a poco se fueron extendiendo por todo el mundo. En cuanto al estudio de la CP en adolescentes Eisenberg es la autora más prolífica.

El concepto de CP no ha tenido muchas controversias. Se pensó que podría identificarse con el altruismo. Aunque un buen grupo de autores coincide en que la CP abarca todo comportamiento que se hace voluntariamente en beneficio de los otros, con independencia de que también revierta en nuestro propio beneficio. Dejan así claro que las conductas altruistas serían un tipo de conductas prosociales, dado que para que una conducta sea considerada prosocial no se tiene en cuenta la motivación que la origina. Las conductas altruistas englobarían sólo a aquellas conductas prosociales en las que se actúa por motivos o valores internos, sin buscar ningún tipo de recompensa externa. Entre los actos prosociales se incluirían todos los relacionados con la condolencia, la cooperación, la ayuda física o verbal, el rescate, el consuelo, la valoración positiva del otro, la donación, la asistencia, el voluntariado, etc. y, en general, cualquier conducta de ayuda, altruista o no. Aunque hay un cierto consenso en cuanto a la definición del constructo, no hay tanta claridad respecto a sus componentes, por lo que se hace difícil construir instrumentos de medida.

De los instrumentos disponibles para medir la CP, en población adolescente española, hemos elegido el Teenage Inventory of Social Skills (TISS) por mostrar unas aceptables propiedades psicométricas y no ser complicada su aplicación. Respecto al sexo,

encontramos diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas en la CP en los estudios revisados. En cuanto a la edad, si bien algunos estudios muestran que la CP va aumentando en la niñez y en la adolescencia, hay estudios que muestran algún retroceso en algunas fases de la adolescencia. Los estudios más similares al nuestro muestran un aumento de la CP a lo largo de la adolescencia, aunque en algunos casos la diferencia no es estadísticamente significativa y la magnitud del tamaño del efecto es pequeña.

Por último, revisando la relación entre la CP y la IE nos encontramos con varios estudios que relacionan algunos aspectos de la IE, como la regulación emocional, con la CP. Sólo alguno estudia la IE en todos sus ámbitos, pero entonces sólo la relaciona con algunos aspectos de la CP. En España apenas se han realizado estudios de este tipo. El nuestro sería el primero, hasta la fecha, que relaciona la IEP con la CP.

### **3. Programas de educación emocional en la escuela**

La IE se va desarrollando a lo largo del ciclo vital y es susceptible de entrenamiento y modificación. Son muchos los autores que defienden que el desarrollo de la IE se logra especialmente mediante programas de intervención educativa (e.g., Bisquerra, 2009; 2011; Bisquerra, Pérez-González, & García, 2015; Brackett et al., 2011; Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010; Pena & Repetto, 2008; Rivers, & Salovey, 2011; Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, & Fernández-Berrocal, 2012; Schutte, Malouff, & Thorsteinsson, 2013). En la actualidad hay suficientes pruebas empíricas para considerar que la IE es una capacidad susceptible de ser enseñada en contextos educativos (Mestre, Pérez, González, Núñez, & Guil, 2017) y que los programas de educación emocional evaluados aumentan la IE de los participantes (Aguayo-Muela & Aguilar-Luzón, 2017).

Hay muchos motivos para promover la educación emocional en la escuela (Álvarez, 2001; Bisquerra et al., 2015). Como muestra ilustrativa señalamos algunos que, según López Cassá (2003), inducen a pensar en la necesidad de programas de educación emocional en las aulas españolas: 1) las competencias emocionales son un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida; 2) hay un interés creciente por parte de los educadores sobre temas de educación emocional; 3) los medios de comunicación transmiten contenidos con una elevada carga emocional que el receptor debe aprender a procesar; 4) la necesidad de aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo; y 5) la necesidad de preparar a los niños en estrategias de afrontamiento para enfrenarse a situaciones adversas con mayores probabilidades de éxito.

### ***3.1. Educación emocional en la escuela***

Tradicionalmente la educación emocional consistía en aprender a controlar las emociones y a mostrarlas sólo en ciertos entornos y ciertos momentos, dado que, en general, se pensaba que las emociones inducían a error (Caruso & Salovey, 2004). Estos autores piensan que se trata de una visión incorrecta de ver las emociones y que los centros emocionales del cerebro no están relegados a un segundo plano de nuestro pensamiento y de nuestra razón, sino que, por el contrario, son una parte integral de todo lo que implica pensamiento, razón e inteligencia.

Este planteamiento ya lo anticipó años antes Gardner (1983) con la teoría de las inteligencias múltiples al proponer una nueva visión de la inteligencia humana que hasta entonces se había focalizado excesivamente en el cociente intelectual. Este punto de vista ha influido notablemente en las intervenciones psicoeducativas en el aula (Pérez & Beltrán, 2006) al hacerse más patentes aspectos de la inteligencia que habían quedado relegados por la importancia dada tradicionalmente a lo intelectual. Esta perspectiva, sumada a la difusión del concepto de IE iniciado por Salovey y Mayer (1990) y, especialmente, al impacto de la publicación de Goleman (1995), dio lugar a la creación e implantación en las escuelas de programas educativos basados en el desarrollo emocional.

El propio Goleman, junto con Shriver, fundó en 1994 uno de los organismos que más está contribuyendo al estudio y difusión de la educación emocional en la escuela estadounidense y del resto del mundo, el Collaborate for Academic, Social, and Emotional

Learning (CASEL). Esta fundación empezó en una reunión de educadores e investigadores de Estados Unidos interesados en la educación emocional. Allí surgió el concepto de programas de aprendizaje socioemocional (Social and Emotional Learning programs; SEL). La misión de esta fundación, ligada a la Universidad de Illinois, es ayudar a que el aprendizaje socioemocional, basado en pruebas, sea una parte integral de la educación, desde preescolar hasta la escuela secundaria. Su labor se centra en tres campos: en primer lugar, investigar para documentar el impacto del aprendizaje socioemocional; en segundo lugar, implementar programas socioemocionales de alta calidad en los distritos escolares y crear herramientas y recursos; y en tercer lugar, intervenir en la política educativa estatal y federal de los Estados Unidos con el fin de ayudar a generar las condiciones para el éxito. Para materializar estos tres campos CASEL colabora con muchas instituciones nacionales e internacionales habiendo logrado un impacto mundial (CASEL, 2018).

En el ámbito español, la educación emocional en la escuela cuenta con un organismo que ha influido notablemente en su desarrollo. Se trata del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) fundado por Bisquerra en 1997 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Desde 2001 es un grupo interuniversitario integrado por profesorado de la Universidad de Barcelona y de la Universidad de Lleida. La línea principal de investigación del GROP es la educación emocional. También hace investigación en otras áreas relacionadas con la orientación psicopedagógica (área educativa, personal, escolar y profesional). Dentro del marco de la educación emocional sus principales líneas de trabajo son: la elaboración del modelo de competencias emocionales del GROP, la evaluación de necesidades y el diseño de programas de educación emo-

cional, la aplicación y evaluación de programas de educación emocional, la elaboración de instrumentos para la evaluación de la competencia emocional, la elaboración de recursos y material multimedia para la práctica de la educación emocional, y la prevención y resolución de conflictos en contextos escolares y laborales. Entre sus realizaciones, además de numerosas investigaciones y publicaciones sobre la educación emocional, cabe destacar las creaciones pioneras en España del Postgrado en Educación Emocional en 2002, del Postgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones en el 2009, y las Jornadas de Educación Emocional que se celebran anualmente en la Universidad de Barcelona desde 2005 (GROP, 2018a). Bisquerra (2003) afirma que es a partir de finales de los 90 cuando se multiplicaron sobremedida las publicaciones de libros y artículos sobre educación emocional en castellano y cita como ejemplo una veintena de estudios relevantes publicados casi todos entre el 2000 y el 2002. En la web del GROP (GROP, 2018b) se puede encontrar citadas cerca de 400 publicaciones de libros, artículos de libros y artículos de revistas sobre educación emocional realizados por sus miembros desde 1994 hasta 2018. Una selección de las principales publicaciones relacionadas con la educación emocional en la escuela española entre los años 2000 a 2013 se puede ver en Fernández (2016).

Otra muestra de la relevancia en España de la educación emocional en esta última década es la celebración del I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional que, según el libro del congreso (Fernández-Berrocal et al., 2009), reunió en Málaga en el año 2007 a más de 350 prestigiosos científicos de todo el mundo. Entre los diferentes aspectos de la IE que allí se trataron fue significativa la cantidad de investigaciones expresamente relacionadas con la educación emocional (Tabla 10).

Tabla 10

*Relación de investigaciones en educación emocional del I Congreso Internacional de IE (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009)*

|   |
|---|
| 1. Valoración de los maestros de las dimensiones emocionales en niños adoptados   |
| 2. Impacto de programas de formación de competencias emocionales en contextos educativos  |
| 3. Apuntes para una historia de la educación emocional  |
| 4. Adaptación psicosocial e IE en estudiantes de la Comunidad de Madrid   |
| 5. ¿Media la IE en el comportamiento antisocial de los menores? Un estudio de campo de la IE e implicaciones para el contexto educativo. Alcance de los programas de intervención. Promoción y desarrollo de habilidades metacognitivas en escolares con TDAH |
| 6. La IE en el desarrollo de la educación intercultural: la perspectiva del profesorado   |
| 7. ¿Están la IE, la empatía y la personalidad y el optimismo relacionados con el género?  |
| 8. Pautas para el desarrollo de la IE en los primeros años de escolarización  |
| 9. El posible papel del contexto familiar en el desarrollo de la IE   |
| 10. Competencias emocionales del profesor universitario   |
| 11. Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico  |
| 12. Las habilidades emocionales en el contexto escolar  |
| 13. Diferencias individuales en las habilidades emocionales de los adolescentes   |
| 14. Investigar para diseñar un programa de educación emocional para personas mayores  |
| 15. Estudio de la IE en penados por violencia de género   |
| 16. La difícil tarea de evaluar emociones y afectos en niños pequeños: la escala EJA o una medida a través del juego. La gestión emocional en la formación inicial de los maestros  |
| 17. El cuaderno de bitácora y la IE   |
| 18. Desarrollo de la IE en la Educación Infantil: análisis de una intervención  |
| 19. La modificación de la conducta a partir de las bases emocionales orales (prosodia) de la comunicación. Diseño de una experiencia para el aumento de la capacidad de repercusión de los mensajes orales en Prevención de Riesgos Laborales (PRL)           |
| 20. Una lección emocional   |
| 21. Dramatización y educación emocional   |
| 22. IE: intervención reeducativa en violencia de género   |
| 23. Educar para la resiliencia: un espacio para su construcción   |
| 24. Proyecto Eudaimon: un programa de desarrollo de la IE en estudiantes universitarios   |
| 25. ¡Emociónate con tu familia! Programa de educación emocional que desarrolla y mejora las competencias emocionales de los miembros de la familia  |
| 26. Autoestima, cognición y emoción: El modelo humanista-estratégico  |
| 27. Un recurso innovador de apoyo a la IE en el tratamiento de estudiantes con problemas de conducta  |

El II Congreso Internacional de IE también se celebró en España, concretamente en Santander en 2009, organizado por la Fundación Botín (Fernández-Berrocal et al., 2011). Estos congresos han continuado celebrándose cada dos años en diferentes países del mundo (Croacia, 2011; Nueva York, 2013; Buenos Aires, 2015; Oporto, 2017).

Según Bisquerra et al. (2015) y Pérez-González (2012) España es el país, después de Estados Unidos y Reino Unido, en el que más interés hay por la educación emocional en cuanto a investigación y propuestas de innovación educativa. A todo ello está contribuyendo sobre manera, además del GROPE, el Laboratorio de las Emociones de la Universidad de Málaga, fundado y dirigido por Pablo Fernández-Berrocal y Natalio Extremera, creadores y directores a su vez del Máster de Inteligencia Emocional de la Universidad de Málaga, pionero en España. Desde el Laboratorio de las Emociones se coordinan proyectos de I+D, financiados por el Ministerio de Educación y la Junta de Andalucía, relacionados con la evaluación y el desarrollo de programas de mejora de la IE para adolescentes en las escuelas. Fernández-Berrocal es además Vicepresidente de la International Society for Emotional Intelligence (Laboratorio de las Emociones, 2017).

El interés por la educación emocional en España sigue siendo de máxima actualidad, como lo prueba el hecho de que la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado recientemente ha publicado un monográfico titulado *Competencias emocionales en educación* (Fernández-Berrocal, Cabello, & Gutiérrez-Cobo, 2017b). Esto en parte es debido al mucho camino que queda por recorrer para integrar la educación emocional en

la práctica educativa, empezando por las carencias de formación del profesorado (Torrecilla, Martínez Abad, Olmos Migueláñez, & Rodríguez Conde, 2014).

La UNESCO declaró en 2007, en un informe elaborado por expertos reunidos en Berlín titulado *Kronberg declaration on the future of knowledge acquisition and sharing*, que las instituciones educativas del futuro tendrán que dedicarse más a las competencias sociales y emocionales, así como a la educación en valores (Agulló, Filella, García, López, & Bisquerra, 2010). En este sentido la legislación española, desde la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) en su art. 1a, ya recogía la pretensión de la educación integral del alumnado. Sin embargo, según Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000), mientras que sobre el desarrollo cognitivo hay un énfasis claramente predominante, no se ha concedido la suficiente relevancia al desarrollo emocional que lo debe complementar. Posteriormente, en la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006), en su Preámbulo, explicita que la educación es el medio más adecuado para que el alumno construya su personalidad, desarrolle al máximo sus capacidades, conforme su propia identidad personal y configure su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Sin embargo, a pesar de que el desarrollo afectivo de los alumnos está recogido entre los fines de la legislación, no están explicitados en el currículo oficial los medios para que dicho desarrollo se produzca, cosa que no sucede con los procesos cognitivos (De la Cueva, 2017). En la misma línea, Vilorio (2005) señala que, en el ámbito escolar, las habilidades de IE no tienen un tratamiento curricular similar al de otras áreas del currículo. Las actividades de educación emocional en la práctica han quedado relegadas a la iniciativa de algunos pocos centros o de los tutores en los programas de acción tuto-

rial. Pérez-González (2012) indica que en la mayoría de las escuelas no se dedica tiempo en la programación curricular a la educación emocional, algo que contrasta con los manifiestos beneficios que aporta al presente y al futuro de los alumnos.

La actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) reduce a siete las ocho competencias básicas de la LOE renombrando algunas. Mantiene entre las siete competencias, que ahora se llaman competencias clave, la competencia social y cívica, en cuyo marco se encuadraría la educación emocional. Ésta sigue apareciendo sólo de manera implícita en el currículo y queda su explicitación a la iniciativa de algunos centros o de profesores de manera individual (Ponce, 2016). Estados Unidos y Reino Unido hace tiempo que están invirtiendo seriamente en investigación y en programas de educación socioemocional, tanto desde instituciones públicas como privadas, y España está en un momento propicio para ello, dado el convencimiento que hay en padres, profesores e investigadores (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008).

A pesar de que toda actividad educativa que optimice la percepción, la comprensión, el control atencional o la planificación cognitiva, como las que se desarrollan en las asignaturas de ciencias naturales y sociales, incide en el desarrollo de la IE (Mestre et al., 2017), no se llega a satisfacer las carencias de los escolares. Según Prieto Egido (2018), son cada vez más los autores que manifiestan la escasez de prácticas educativas que den respuesta a las necesidades emocionales de los alumnos dentro del sistema educativo español. Bisquerra et al. (2015) y Moraleda (2015) afirman que la educación emocional a través de programas complementarios en la escuela española es una respuesta a necesidades que no están suficientemente atendidas en el currículo académico

ordinario. Entre estas necesidades mencionan la ansiedad, el estrés, la depresión, la violencia, el consumo de drogas, los suicidios, los comportamientos de riesgo, etc., presentes entre los adolescentes. En gran medida, todos estos males son consecuencia del analfabetismo emocional que podría solucionarse, entre otros medios, con intervenciones educativas de IE en el aula (Álvarez et al., 2000; Bisquerra, 2011; Bisquerra et al., 2015; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004b; Goleman, 1995).

### ***3.2. Beneficios de los programas de educación emocional en la escuela***

Los estudios muestran grandes beneficios al llevar la educación emocional de modo explícito a la escuela a través de programas educativos. Uno de los más relevantes es el metaanálisis llevado a cabo por la institución CASEL (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Fue realizado sobre 213 programas de educación emocional de calidad contrastada. En él, entre otras importantes conclusiones, como la mejora de la relación maestro-alumno y la reducción de problemas de conducta, se vincula la educación emocional a través de programas con ganancias de 11 percentiles en el rendimiento académico.

En el ámbito educativo español son relevantes los estudios realizados desde el Laboratorio de Emociones y desde el GROPE explicando por qué la IE facilita el éxito académico. En concreto, Extremera y Fernández-Berrocal (2001) comprobaron cómo la IE influía decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes, y cómo este equilibrio psicológico, a su vez, estaba relacionado y afectaba al rendimiento académico final (ver

Figura 1). Esto ya lo habían puesto de manifiesto estudios previos como los de Chen, Rubin y Li (1995) y Haynes, Norris y Kashy (1996).

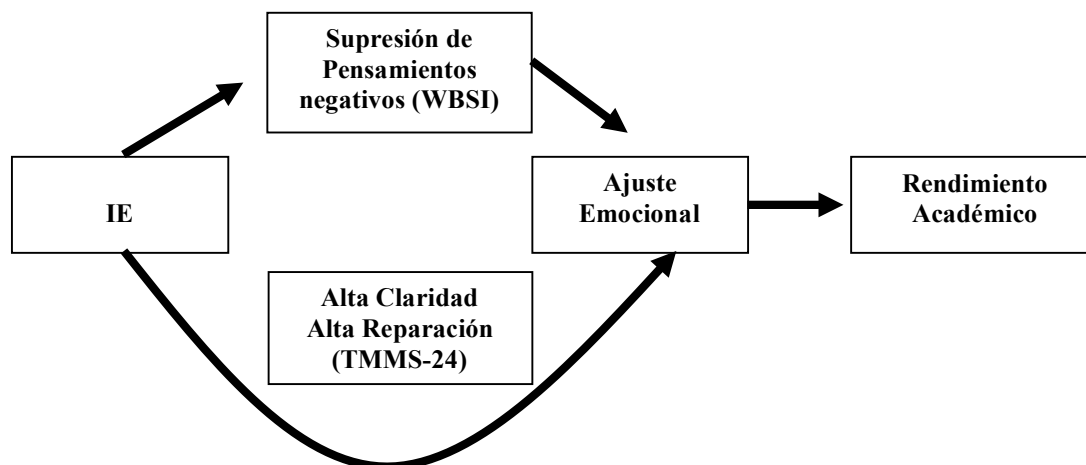


Figura 1. Modelo explicativo del efecto de la IE sobre el rendimiento académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001).

De igual forma, Bisquerra et al. (2015) recogen en su libro muchos estudios realizados por miembros del GROU y otros, que muestran claras evidencias de la relación entre la IE y el rendimiento académico. No podemos ignorar que en los inicios del constructo de IE se llegaron a realizar muchas afirmaciones sobre la influencia positiva de ésta en diferentes facetas de la vida que no siempre eran contrastadas mediante pruebas empíricas (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Hoy en día disponemos de múltiples estudios en el panorama internacional que ofrecen evidencias científicas de la vinculación de la IE de jóvenes y adolescentes con la reducción de situaciones como conductas agresivas, comportamientos antisociales, consumo de drogas, *bullying*, ansiedad, depresión o suicidios (e.g., Abdollahi & Talib, 2015; Ahmadpanah et al., 2016; Brackett, Mayer, & Warner, 2004; Coccaro, Solis, Fanning, & Lee, 2015; Gugliandolo, Costa,

Cuzzocrea, & Larcán, 2015; Lombas, Martín-Albo, Valdivia-Salas, & Jiménez, 2014; Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012; Schokman et al., 2014). También con la mejora de realidades como las relaciones interpersonales, la satisfacción vital, el estado de ánimo, el éxito profesional, las relaciones familiares, el rendimiento académico y, en general, el ajuste psicológico (e.g., Argyriou, Bakoyannis, & Tantaros, 2016; Gugliandolo et al., 2015; Lanciano & Curci, 2014; Lim, You, & Ha, 2015).

Además, contamos con metaanálisis que ofrecen pruebas sobre los beneficios de incrementar la IE en niños y adolescentes en el contexto escolar. En el citado metaanálisis de CASEL (Durlak et al., 2011), 86 estudios de programas de educación socioemocional mostraron que trabajando las habilidades emocionales de los alumnos se incrementaba significativamente las conductas sociales positivas. El tamaño del efecto medio fue  $d = 0.24$ . En metaanálisis anteriores el tamaño del efecto obtenido fue  $d = 0.39$  (Lösel & Beelman, 2003),  $0.37$  (Wilson & Lipsey, 2007), y  $0.15$  (DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002). Recientemente, CASEL ha publicado un nuevo metaanálisis con 82 estudios de evaluación de programas de educación emocional que aportan datos de seguimiento de entre 6 meses y 18 años (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017). De ellos 28 reportan datos sobre conductas sociales positivas y los resultados mostraron que las diferencias seguían siendo estadísticamente significativas a favor del grupo experimental después de año y medio de intervención, siendo el tamaño del efecto  $d = 0.13$ .

En la península también contamos con varias revisiones y metaanálisis recientes que muestran evidencias de los beneficios de incrementar la IE en adolescentes y su reper-

cusión respecto a las siguientes variables: mejor salud física y mental (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016; Martins, Ramalho, & Morin, 2010), mayor bienestar y menor consumo de sustancias (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009; Sánchez-Álvarez et al., 2016; Serrano & Andreu, 2016), menos conductas agresivas y reducción del *bullying* (Díaz-Castela et al., 2013; Garaigordobil & Sarrionandia, 2015; García-Sancho, Salguero, & Fernández-Berrocal, 2014; 2016; Gómez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, 2017), así como mejor rendimiento académico y ajuste psicológico (Aritzeta et al., 2016; Costa & Faria, 2015; Contreras & Cano, 2016; De Haro & Castejón, 2014; Jiménez & López-Zafra, 2009; Rey, Extremera, & Pena, 2011; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011; Salguero, Palomera, & Fernández-Berrocal, 2012; Serrano & Andreu, 2016; Zavala & López, 2012).

Todos estos resultados aportan pruebas de la importancia de la educación emocional de los adolescentes en el ámbito escolar. Por ejemplo, Ivcevic y Brackett (2015) señalaron que cuando explícitamente se enseña IE también se potencia la capacidad del alumnado para resolver problemas complejos y reales de la vida diaria. Además, educar la IE favorece el desarrollo de un clima escolar positivo al disminuir los comportamientos agresivos y promover el desarrollo de las conductas prosociales entre los iguales, favoreciendo así el aprendizaje y el bienestar personal (Fernández-Berrocal et al., 2017a).

Ciertamente, como propone la revisión realizada por Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017), hay más variables, además de la IE, que contribuyen a la disminución de conductas agresivas en la escuela y a la creación de un buen clima entre el alumnado adolescente, como la capacidad de control cognitivo y el estatus socioeconómico.

mico de los padres. Pero dada la dificultad de intervenir en el estatus socioeconómico de los padres, los autores proponen el desarrollo de las habilidades individuales de IE y de control cognitivo entre los adolescentes.

Según Fernández-Berrocal et al. (2017a), dada la importancia de la educación de la IE y sus beneficios, debiera tomarse en serio y llevarse a la práctica el desarrollo real de las competencias emocionales que ya prevé la legislación en los currículos oficiales. Esto, en el estado actual del sistema educativo, no es fácil y no será posible, según los mismos autores, si no se llega a un pacto por la educación. Facilitaría mucho la labor un plan de formación tanto de los futuros docentes, a través de los grados universitarios, como del profesorado que se encuentra en activo, a través de la formación continuada (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2010; Castillo, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2013). Mientras tanto la implementación de programas y planes educativos de IE dependen, en gran medida, de la iniciativa privada y de la receptividad de los directivos de los centros educativos.

### ***3.3. Programas de educación emocional en la ESO***

El mayor desarrollo de programas de educación emocional se ha dado en Estados Unidos. No obstante, en Europa existe un interés cada vez mayor por la educación emocional a través de programas (Clouder et al., 2008; 2015). Por poner un ejemplo, en Portugal, Costa y Faria (2017), al revisar el estado de la educación emocional en la escuela secundaria, llevaron a cabo una reflexión acerca de la importancia de promocionar el desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo en su país. En este

estudio exponen los esfuerzos que se están haciendo en Portugal, ante una situación legislativa adversa, dados los cambios que se han producido en los últimos 5 años en las políticas educativas de su país en materia de educación emocional, y que han supuesto un retroceso en la inclusión de estas competencias en el currículo oficial.

En el contexto español se están elaborando cada vez más programas de IE para ámbitos educativos (Bisquerra et al., 2015). Sin embargo, la mayoría de estos programas no han sido evaluados, y en la bibliografía de la última década constantemente se hace referencia a este déficit de investigación denunciando la escasez de programas de educación emocional cuya validez en términos de eficacia haya sido probada rigurosamente (Cabello et al., 2010; Jiménez & López-Zafra, 2011; Pérez-Escoda et al., 2013; Pérez-González, 2008; Repetto, Pena, & Lozano, 2007). Vamos a realizar a continuación una revisión exhaustiva de los programas que han sido evaluados en el ámbito de la educación emocional de adolescentes españoles para poder encuadrar mejor nuestro programa.

Tur-Porcar et al. (2016) destacan dos programas de intervención en el aula (uno para primaria y otro para secundaria) con resultados positivos y esperanzadores en sus evaluaciones, especialmente en aspectos relacionados con la CP. Para la Educación Primaria hacen referencia al programa *La con-vivencia* (Mestre, Tur-Porcar, Samper, & Malonda, 2011). Está estructurado en 4 bloques: 1) conocimiento y gestión de las emociones; 2) autorregulación de las emociones y autonomía personal; 3) habilidades de comunicación: IE y contextual; y 4) habilidades de afrontamiento eficaz y asentamiento social. Ciertamente, nos interesa hacer una revisión de aquellos que han sido aplicados y

evaluados en la ESO y así lo haremos. No obstante, reseñamos brevemente este programa porque su evaluación (Tur-Porcar, Mestre, Samper, Malonda, & Llorca, 2014) se acerca a la pretendida en nuestro estudio. Se llevó a cabo en un grupo de 294 menores de entre 7 y 12 años que conformaron el grupo experimental, mientras que el grupo control fue de 138 alumnos. En su evaluación se aplicó el CBS para medir la CP, en situación pretest y en situación posttest. La intervención constó de 16 sesiones aplicadas por los propios profesores. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental con un tamaño del efecto mediano. Por otro lado, el programa destacado por Tur-Porcar et al. (2016) para la ESO es el Programa Mínimo de Incremento Prosocial (PMIP; Roche, 2002). No es un programa que promueve directamente la educación emocional, pero sí implícitamente. Consta de 12 sesiones de aproximadamente una hora y media, aplicadas cada una o dos semanas a lo largo de 6 meses por formadores especializados en prosocialidad. Su evaluación (Romersi, Martínez-Fernández, & Roche, 2011) se realizó sobre un grupo experimental de 128 alumnos y un grupo control de 70 alumnos. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en prosocialidad y en clima del aula. No se informó de los tamaños del efecto.

En cuanto a iniciativas de programas educativos basados expresamente en el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), uno de los más prestigiosos y efectivos, según Fernández-Berrocal et al. (2017a), es el programa RULER (Brackett, Rivers, Maurer, Elbertson, & Kremenitzer, 2011), propuesto por el profesor Marc Brackett e implementado en diversos estados de Estados Unidos (Nathanson et al., 2016). Este programa está centrado en el desarrollo de la IE y puede aplicarse tanto en niños como en adultos.

Consta de 30 sesiones de una hora semanal distribuidas a lo largo de 6 meses. Fue evaluado en un grupo de 273 alumnos americanos (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012), y también en un grupo mayor en el que participaron 109 profesores y 3824 alumnos de 62 escuelas católicas de Brooklyn y Queens (Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson, & Salovey, 2012). No nos detenemos en él, puesto que no ha sido aplicado y evaluado en España en adolescentes. Para más información consultar [www.ruler.yale.edu](http://www.ruler.yale.edu). Sí fue aplicado y evaluado en un grupo de 24 profesores españoles (Castillo et al., 2013). En cualquier caso, en ninguna de las evaluaciones del programa RULER se ofrecieron datos sobre su eficacia directa en la IE o en la CP que competen a nuestro estudio.

En España, el propio Fernández-Berrocal y su equipo, desde el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga, desarrollaron recientemente el programa INTEMO+ (Cabello, Castillo, Rueda, & Fernández-Berrocal, 2016), basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997), como el RULER, y que está diseñado para mejorar la IE de los adolescentes de forma práctica y dinámica. El programa consta de 14 sesiones, 12 de ellas distribuidas en cuatro partes que corresponden a las cuatro ramas del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997): percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Las otras dos sesiones son de carácter transversal y proponen la elaboración de un periódico emocional y un guion de cine. Del INTEMO+ no se ha publicado aún ninguna evaluación, hasta donde conocemos. Sí que han sido evaluadas en adolescentes de la ESO dos versiones anteriores. La primera versión, el programa Proyecto INTEMO (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello, R., & Salguero, 2008), también basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997), consta de 10

sesiones. Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera y Fernández-Berrocal (2012) realizaron la evaluación del programa con 147 alumnos de secundaria de entre 13 y 16 años, de los cuales 69 fueron asignados al grupo control y 78 al grupo experimental. Las 10 sesiones se aplicaron a lo largo de dos cursos escolares. Los resultados mostraron que los alumnos que participaron en el programa de IE presentaron al finalizar mejor ajuste psicológico: menores niveles de depresión, ansiedad, somatización y estrés, y mayor autoestima. Las diferencias fueron estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto pequeño. La segunda versión fue el programa INTEMO (Ruiz-Aranda et al., 2013). Lo revisamos con más profundidad ya que, a parte de la primera versión, es el único programa del modelo de Mayer y Salovey (1997) creado, aplicado y evaluado en España para población adolescente. Tiene una estructura similar al INTEMO+ y actividades parecidas, pero no son las mismas, pues el INTEMO+ está pensado como complemento que puede ser aplicado en los alumnos que han realizado el INTEMO, aunque puede aplicarse en nuevos alumnos. Otra diferencia es que el INTEMO+ han de aplicarlo los profesores-tutores, mientras que el INTEMO se recomienda que sea aplicado por formadores externos especialistas en IE (Cabello et al., 2016). El programa INTEMO consta 12 sesiones de dos horas, pensadas para ser realizadas en un trimestre. Pero en la práctica, en su evaluación, se llevaron a cabo 24 sesiones de una hora a lo largo de dos años. Se emplearon horas académicas de tutoría impartidas por profesionales formados en el programa. Cada año se dedicaron tres sesiones de tutoría a cada una de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997). El objetivo principal del programa es mejorar las siguientes habilidades de IE: 1) percepción, evaluación y expresión de emociones; 2) conciencia de los sentimientos y capacidad de generar emociones para facilitar el pensamiento; 3) comprensión de las emociones, incluida la capacidad de etiquetarlas con un

adecuado vocabulario emocional; 4) regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013). En la Tabla 11 podemos ver un esquema de las actividades que se llevan a cabo en el programa INTEMO.

Tabla 11

Cuadro de actividades del programa INTEMO (Castillo et al., 2013)

| Habilidades emocionales  | Actividades   | Objetivos   |
|--|---|---|
| <b>1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones</b>  |   |   |
| Habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno.  | <i>"Viajando por el mundo de las emociones"</i>         | Aprender las características físicas de diferentes emociones a través de fotos, escenarios, personajes y juegos de rol.         |
| Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños y obras de arte a través del lenguaje, el sonido, la apariencia y el comportamiento. | <i>"El arte funciona";<br/>"Esculturas emocionales"</i> | Reconocer las emociones en los medios, como periódicos y revistas; expresar emociones usando tipos innovadores de comunicación. |
| Habilidad de expresar emociones con precisión y expresar necesidades relacionadas con esas emociones.  | <i>"Adivina quién"; "Tarjeta de memoria"</i>            | Identificar las emociones en los rostros al hacer coincidir las expresiones con los escenarios.                                 |
| Habilidad para discriminar entre expresiones de sentimiento precisas e inexactas u honestas frente a deshonestas.                                    | <i>"Foro de cine";<br/>"Trivial Pursuit"</i>            | Discutir diferentes situaciones y la comunicación no verbal de los personajes.  |
| <b>2. Facilitación emocional del pensamiento</b>   |   |   |
| Habilidad de usar emociones para priorizar el pensamiento y dirigir la atención a información importante.  | <i>"¡Sí, los sentimientos pueden!"</i>                  | Aprender cómo los sentimientos importan y se pueden usar en entornos académicos para mejorar el rendimiento.                    |
| Habilidad de generar emociones suficientemente vividas y disponibles para usar como ayudas para el juicio y la memoria.                              | <i>"¡Sí, los sentimientos pueden II!"</i>               | Discutir situaciones reales donde los sentimientos deben ser tomados en cuenta.   |
| Habilidad de manipular el propio estado de ánimo para considerar múltiples puntos de vista.  | <i>"El poder de los sentimientos"</i>                   | Generar estados de ánimo positivos y negativos y luego analizar e interpretar un poema, historia o situación.                   |
| Habilidad de aprovechar los estados emocionales para resolver problemas, como utilizar la felicidad para facilitar el razonamiento y la creatividad. | <i>"El poder de los sentimientos II"</i>                | Generando estados de ánimo positivos y negativos y luego encontrando soluciones para diseños abstractos.                        |

| <b>3. Comprender y analizar las emociones; emplear el conocimiento emocional</b>  |  |   |
|---|--|---|
| Habilidad para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras, como la diferencia entre gustar y amar.   | <i>"Fiesta emocional"</i>  | Adquirir palabras con sentimientos a través de los juegos (Tabú, Password, Scrabble, crucigramas).  |
| Habilidad para interpretar los significados que transmiten las emociones, como la tristeza que acompaña una pérdida.  | <i>"Mercado emocional"</i>   | Aprender sobre la importancia y la función de las emociones.  |
| Habilidad para comprender sentimientos complejos, como el amor y el odio simultáneos o mezclas tales como el asombro como una combinación de miedo y sorpresa.  | <i>"Cambiando el rol"</i><br><i>"Vasos de comprensión emocional"</i> | Discutir la empatía y la importancia de tomar diferentes puntos de vista en situaciones.  |
| Habilidad para reconocer las transiciones entre las emociones, como la transición de la ira a la satisfacción o de la ira a la vergüenza.   | <i>"Lo que piensas es lo que sientes"</i>                            | Analizando la influencia de los pensamientos en la experiencia de las emociones; representar estados emocionales específicos en una historia. |
| <b>4. Regulación reflexiva de la emoción para promover el crecimiento emocional e intelectual</b>   |  |   |
| Habilidad de permanecer abierto a la experiencia de todos los sentimientos, agradables y desagradables.   | <i>"Sesión de relajación"</i>  | Practicando la calma restante en diferentes situaciones conflictivas.   |
| Habilidad para interactuar o distanciarse de una emoción de forma reflexiva, dependiendo de su capacidad de información o utilidad.   | <i>"Puedes crear tu historia"</i>                                    | Usar conflictos reales de la escuela para discutir nuevas formas de enfrentar los desafíos.   |
| Habilidad de monitorear de manera reflexiva las emociones en relación con uno mismo y los demás, como reconocer cuán claras, típicas, influyentes o razonables son.                                   | <i>"Foro de cine"</i>  | Ver una película y discutir cómo los personajes expresan y regulan sus emociones.   |
| Habilidad de manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y mejorando las emociones placenteras, sin reprimir o exagerar la información que pueden transmitir. | <i>"Estrategias de regulación de las emociones a juego"</i>          | Aprender formas de adaptación para manejar las emociones y crear un foro para debatir estrategias.  |

Según sus autores, el programa INTEMO ha sido diseñado de acuerdo con las técnicas actuales de aprendizaje en el aula. Se les pide a los alumnos que participen en grupos de trabajo. Para cada sesión de la clase de IE, los alumnos se dividen en grupos y se les pide que participen en actividades emocionales, incluidos juegos, *role-playing*, proyectos de arte, cinefórum y actividades reflexivas. Los grupos de alumnos se hacen nuevos cada sesión. Este procedimiento es intencional dando la oportunidad para que todos los alumnos interactúen con toda la clase, promoviendo la cooperación y las interacciones positivas entre pares. En la Tabla 12 se muestra como ejemplo la descripción de una actividad de cada una de las cuatro habilidades del modelo de Mayer y Salovey (1997).

Tabla 12

*Descripción de cuatro actividades del programa INTEMO (Castillo et al., 2013)*

|  |
|--|
| <p><b><i>Percepción, evaluación y expresión de la emoción</i></b></p> <p><b>Actividad:</b> "adivina quién"</p> <p><b>Descripción:</b> esta actividad tiene como objetivo mejorar la precisión de percibir las emociones de uno y de los demás.</p> <p><b>Procedimiento:</b> se les pide a los estudiantes que trabajen en grupos para identificar las emociones mostradas en imágenes específicas y deducir algunas pistas emocionales en escenarios hipotéticos, según evidencias teóricas.</p> <p><b>Actividades suplementarias:</b> historias, teatro, esculturas humanas o arte, aprender a reconocer expresiones emocionales a través de imágenes, arte, música o cartas de juego. Se les pide a los estudiantes que recolecten imágenes, paisajes, noticias, artículos, etc. que representen emociones que nosotros previamente hemos asignado a cada grupo. Los grupos pueden crear obras de arte, escenarios o periódicos en los que cada alumno ejemplifica emociones específicas y explica por qué está representado. Esta lección se completa con un debate de señales específicas de expresión emocional relacionadas con el rango completo de emociones.</p>  |
| <p><b><i>Facilitación emocional del pensamiento</i></b></p> <p><b>Actividad:</b> "el poder de los sentimientos"</p> <p><b>Descripción:</b> conocer la función de las emociones y usarlas de manera efectiva de acuerdo con nuestros objetivos.</p> <p><b>Procedimiento:</b> en esta actividad inducimos diferentes tipos de emociones a través de la música, poemas, historias, etc. El aula se divide en dos equipos. Luego, debaten y llevan a cabo una lluvia de ideas sobre el significado de varias preguntas inciertas o diseños abstractos. Marcamos la cantidad de respuestas y les demostramos lo útiles que son las emociones en nuestras actividades de la vida diaria. Creamos debates estructurados para analizar cómo las emociones son útiles y por qué.</p> <p><b>Actividades suplementarias:</b> actividades reflexivas, aprender cómo las emociones dirigen la atención, el aprendizaje, la toma de decisiones y la creatividad. A los estudiantes se les da una hoja con diferentes escenarios hipotéticos y deben elegir qué emociones pueden fomentar la resolución efectiva de una determinada situación. Terminamos las lecciones al presentar la comprensión de las causas y las consecuencias de las emociones.</p> |

***Comprender y analizar las emociones y emplear el conocimiento emocional***

**Actividad:** "fiesta emocional"

**Descripción:** mejora de la comunicación emocional efectiva y comprensión de los procesos emocionales.

**Procedimiento:** para esta actividad, el formador muestra una gran cantidad de vocabulario emocional de acuerdo con siete familias emocionales (por ejemplo, felicidad, tristeza, miedo, enojo, disgusto y vergüenza). Los alumnos deben hacer coincidir cada palabra emocional con su significado y con la apropiada familia emocional.

**Actividades suplementarias:** Password, Tabú, Scrabble, Bingo o tareas de creatividad, siguiendo instrucciones de juegos basadas en la lectoescritura. A los alumnos se les pide que adivinen diferentes palabras emocionales de acuerdo con su definición, antónimo, sílaba o viceversa. Además, los alumnos reciben diferentes palabras emocionales según su edad (por ejemplo, orgullo, culpa, celos, frustración, curiosidad, etc.) y se les pide que creen una película corta, un poema o trabajo de alfabetización y explicar por qué los personajes de la historia sienten de esa manera, la evolución de sus emociones, distinguir entre lo simple y lo complejo, las emociones y las consecuencias de emociones particulares.

***Regulación de la emoción para promover el crecimiento emocional e intelectual***

**Actividad:** "estrategias de regulación de emociones a juego"

**Descripción:** construir un repertorio de estrategias de regulación efectivas y fomentar interacciones sociales óptimas.

**Procedimiento:** para esta actividad debatimos con nuestros estudiantes la gama completa de estrategias de regulación efectivas e ineficaces y discutimos cómo y por qué la regulación efectiva es importante. A los alumnos se les asigna una emoción y se les pide que piensen en las situaciones que les han hecho sentirse bien y observar qué estrategias se han utilizado para reducir, evitar o aumentar tales emociones. Luego, se les pide que se ajusten a las estrategias de regulación en cuatro cuadrantes compuestos por dos ejes (Eje 1: Afrontamiento - Evitación; Eje 2: Pensamiento - Comportamiento).

**Actividades suplementarias:** cuadro de regulación, foro de video o juegos de rol. Para cada aula, creamos un recuadro donde los alumnos deben organizar estrategias de regulación cotidiana según diferentes criterios. Luego, intercambiamos ideas y discutimos estrategias de regulación efectivas de acuerdo con diferentes situaciones y personajes representados en diferentes películas o juegos de roles. Además, cada semana, elegimos diferentes alumnos para que se encarguen de notificar situaciones desafiantes reales en el aula a lo largo de la semana y expliquen cómo se han manejado estas situaciones y por qué.

Se han llevado a cabo dos evaluaciones del programa INTEMO. La primera (Ruiz-Aranda et al., 2012), se realizó en un grupo de 479 estudiantes de la ESO de entre 11 y 16 años. Al grupo experimental fueron asignados 322 alumnos y 157 al grupo control. Los resultados señalaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, que tras el programa mostró niveles más bajos de depresión, estrés y somatización. El tamaño del efecto fue pequeño. No obstante, los resultados se mantuvieron en el seguimiento realizado a los 6 meses. Castillo et al. (2013) realizaron otra evaluación en un grupo de 590 alumnos de la ESO de entre 11 y 17 años. Al grupo control fueron asignados 361 alumnos y 229 al experimental. La prueba post-test se realizó a los 6 meses de finalizar el programa y los resultados mostraron diferencias significativas a favor del grupo experimental. Los participantes en el programa manifestaron menores niveles de agresión física, agresión verbal, hostilidad y enfado. Los tamaños del efecto fueron pequeños. En cuanto a la empatía también hubo diferencias estadísticamente significativas, pero sólo en los chicos, con un tamaño del efecto pequeño.

Estas evaluaciones muestran los beneficios del programa INTEMO sobre la salud mental, la empatía y la reducción de la agresividad de los adolescentes (Ruiz-Aranda et al., 2012). No obstante, hasta donde sabemos, no se ha realizado ninguna evaluación sobre la propia capacidad del programa para desarrollar la IE.

Sí que se ha evaluado la eficacia del desarrollo de la IE en el programa Dulcinea (Pérez-González, Cejudo, & Benito, 2015). En su fundamentación teórica se dice que está basado, en parte, en el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997). Consta de 17 sesiones

(ver Tabla 13) pensadas para ser aplicadas en la ESO por el tutor, durante la hora de tutoría, a lo largo de un curso escolar.

Tabla 13

*Sesiones del programa Dulcinea y sus objetivos (Cejudo, 2015)*

**Sesión 1. Introducción al programa.**

- 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.**

- 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.**

- 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.**

- 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.**

- 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.**

- 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.**

- 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: posibilitan aprender y madurar.

**Sesión 8 y 9. Felicidad rasgo.**

- 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.**

- 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.**

- 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 por qué 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.**

- 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.**

- Reconocer los rasgos comportamentales identificativos más importantes del 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.

Cada sesión consta de varias actividades y se recogen en fichas. Podemos ver como ejemplo la ficha de la sesión 1 con sus cinco actividades (Tabla 14). En total el programa se compone de 70 actividades. Con ellas se pretende potenciar la reflexión personal, el conocimiento y comprensión emocional de uno mismo y de los demás, la empatía y la regulación de las emociones, tanto de manera intrapersonal como interpersonal.

Tabla 14

*Ficha de la sesión 1 del programa Dulcinea (Cejudo, 2015)*

| <b>Título de la sesión 1: “Nos metemos en el tema”</b>  |
|---|
| <p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar a los alumnos para que sigan el programa con interés y participación activa.</li> <li>• Concienciar al alumnado sobre la importancia de las emociones en su vida.</li> <li>• Reflexionar sobre las propias emociones.</li> </ul>   |
| <p><b>Descripción de la sesión</b></p> <p>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 la de reflexionar sobre la importancia de las emociones en nuestra vida.</p> <p>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 toda 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).</p> <p>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.</p> <p>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 o 5 alumnos. Tras esta división el profesor o profesora proyectará la presentación “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.</p> <p>Concluiremos con la evaluación de la satisfacción del alumnado con la sesión realizada.</p> |
| <p><b>Materiales:</b><br/>Videos referidos anteriormente. Anexo IA: cuestionario de satisfacción. Anexo IB: introducción al programa. Anexo IC: presentación sobre percepción emocional. Proyector. Ordenador. Folios.</p> <p><b>Tiempo:</b> 55 minutos.</p> <p><b>Estructura grupal:</b> I-PG-GG-PG</p>  |
| <p><b>Orientaciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar la participación de todo el alumnado en la dinámica de la sesión.</li> <li>• Recoger todos los materiales que sean elaborados por el alumnado en la carpeta de trabajo o portafolio.</li> <li>• Realizar el cuestionario de satisfacción del alumnado (Anexo IA).</li> </ul>  |

La evaluación del programa Dulcinea la llevó a cabo Cejudo (2015) en un grupo de 507 adolescentes de la ESO y Bachillerato. De ellos 215 conformaron el grupo experimental y 292 el grupo control. Para medir la IE se aplicó el MSCEIT (basado en el modelo de Mayer y Salovey, 1997), si bien sólo en Bachillerato. Para la ESO, que es el grupo que más nos interesa en nuestra investigación, se utilizó el TEIQue (basado en el modelo de Bar-On, 1997) en su adaptación castellana para adolescentes, y el Situational Test of Emotional Understanding Adolescents Short Form (STEU-ASF; MacCann & Roberts, 2008) que mide la comprensión emocional desde el modelo de Mayer y Salovey (1997). Se aplicaron muchos otros cuestionarios para medir la salud mental, la inteligencia, la personalidad, el rendimiento académico, etc. Al finalizar el programa, tras 6 meses de aplicación, no se observaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en las variables de IE en la ESO. Sí se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, con tamaño del efecto mediano, en algunas variables de la IE, medidas con el MSCEIT, en los alumnos de Bachillerato. Sin embargo, en el seguimiento realizado a los 6 meses de finalizar la intervención, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de todo el grupo experimental en la IE global medida con el TEIQue, con un tamaño del efecto mediano. No se obtuvieron diferencias significativas en comprensión emocional, medida con el STEU-ASF. En cuanto al resto de variables, en el posttest sí se observaron diferencias estadísticamente significativas en aspectos de personalidad, como agresividad e hiperactividad, donde el tamaño del efecto fue pequeño, o en rendimiento escolar de algunas asignaturas, donde en algunos cursos el tamaño del efecto fue moderado. También hubo diferencias estadísticamente significativas, con tamaño del efecto pequeño, en la inteligencia fluida y la cristalizada. En

el seguimiento, muchas de esas variables no mantuvieron los resultados estadísticamente significativos.

Existe otro programa aplicado y evaluado en España en población escolar, el programa Educación Responsable promovido por la Fundación Botín. No nos detenemos en exceso en él porque la evaluación se realizó principalmente en niños de primaria. Gracias a la financiación de la Fundación Botín el programa Educación Responsable se ha implementado en más de 100 centros educativos de diferentes puntos de España y ha mostrado beneficios en rendimiento académico, en reducción de los niveles de ansiedad del alumnado, en claridad y comprensión emocional, y en asertividad (Fundación Botín, 2018). Es un programa de muy larga duración, pues se aplica a lo largo de 3 cursos escolares. Consta de 21 sesiones (siete por curso) de entre una y dos horas de duración. Tiene formato de fichas y son aplicadas por los profesores que previamente han recibido alguna sesión de formación. Hay distintos niveles de actividades, ya que es aplicable de 3 a 16 años. También se dan talleres a padres. Se realizó una evaluación longitudinal (Melero & Palomera, 2011) sobre un grupo de 509 alumnos que en situación pretest estaban en 3º, 4º 5º y 6º de primaria, y que en el tercer año cursaban 5º, 6º, 1º y 2º de ESO, respectivamente. Al grupo control se asignaron 253 alumnos y al experimental 256. Se les aplicaron varios autoinformes y heteroinformes para medir 31 variables antes de la intervención y al finalizar la intervención, a los 2 años y 6 meses. En las variables de los heteroinformes rellenos por padres y profesores no hubo ninguna diferencia estadísticamente significativa. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en los autoinformes, en las variables de claridad emocional y de asertividad. No se informó de los tamaños del efecto.

No nos consta ningún otro programa publicado que haya sido aplicado y evaluado en adolescentes españoles más que los que hemos reseñado. No obstante, hemos encontrado otros dos programas de educación emocional para adolescentes españoles que han sido publicados, pero cuya evaluación se realizó sólo cualitativamente desde el punto de vista pedagógico: el Programa de Educación Emocional para Adolescentes (PREDEMA; Montoya-Castilla, Postigo, & González, 2016) y el Programa Educativo de Crecimiento Moral y Emocional (PECEMO; Alonso-Gancedo & Iriarte, 2005).

El programa PREDEMA está creado por el grupo de investigación EMINA (Educando Emociones en la Infancia y en la Adolescencia) de la Universidad de Valencia. EMINA reúne a investigadores de varias universidades desde hace 10 años y está contribuyendo al ámbito de la educación emocional en España (EMINA, 2018). El programa PREDEMA está pensado para integrarse en la dinámica del aula y ser aplicado por el profesor tutor en el horario de tutorías. Consta de 11 sesiones de 50 minutos de duración. Está basado en el modelo de competencias emocionales de Mayer y Salovey (1997) y en planteamientos humanistas y existenciales. Ha sido evaluado cualitativamente en 293 adolescentes que participaron en el programa. El análisis de sus respuestas y opiniones tras la finalización del programa señala que los participantes percibieron aprendizajes útiles, no sólo respecto a las competencias emocionales sino en cuanto a valores de convivencia y al propio desarrollo personal (Postigo, 2016). También se aplicó una versión abreviada de dicho programa (PREDEMA-A), de sólo 5 sesiones, a 50 adolescentes, obteniéndose resultados satisfactorios en la evaluación cualitativa. La totalidad de los adolescentes destacaron haber desarrollado sus habilidades emocionales en un entorno positivo y a través de una didáctica motivadora y experiencial. Se realizó,

de igual modo, una evaluación cualitativa de otras variables con la intención de ir publicándolas en futuras investigaciones (Gómez-Rico & Molina, 2016). Hasta donde sabemos aún no se han publicado.

Por otra parte, el programa PECEMO consta de 32 sesiones con componentes afectivos y morales. Se realizó una evaluación cualitativa con 12 alumnos de 3º de la ESO a los que se aplicó una selección de ocho sesiones. Todos valoraron la experiencia como positiva y en los resultados se señala que la mayoría de los alumnos vieron mejorada su capacidad para tomar conciencia de las emociones (Iriarte, Alonso-Gancedo, & Sobrino, 2006).

Por último, reseñamos un programa de IE para adolescentes españoles del que se han publicado dos artículos de evaluación de la misma intervención (Garaigordobil & Sarrionandia, 2014; Sarrionandia & Garaigordobil, 2017). En ellos no consta el nombre del programa, ni que esté publicado, por lo que no tenemos acceso a su contenido completo, pero sí a la información relatada en los artículos, que nos ayuda a hacernos una idea. A diferencia de todos los demás programas de los que hemos hablado, exceptuando el programa Dulcinea, en éste sí que se evalúa su eficacia sobre la IE, aunque desde el modelo de Bar-On (1997). También se estudia, entre otras muchas variables, su eficacia sobre conductas sociales positivas, una de las cuales es ayuda-colaboración (Garaigordobil & Sarrionandia, 2014), muy cercana al constructo de CP.

En el primer artículo de evaluación de la intervención, Garaigordobil y Sarrionandia (2014) mencionan que el programa tiene cinco objetivos específicos: aumentar la auto-

conciencia, mejorar la regulación emocional, mejorar el estado de ánimo, fomentar la comunicación y aumentar la empatía. Consta de 31 actividades que se realizan a lo largo de 20 horas escolares, llevadas a cabo semanalmente. Las actividades están distribuidas en cinco módulos: 1) Autoconciencia (contiene actividades para desarrollar la autoconciencia emocional, autoconocimiento, autoconcepto, autoconfianza y autoestima); 2) Regulación emocional (incluye actividades para trabajar el autocontrol, diferentes maneras de mitigar emociones negativas y potenciar las positivas, la canalización de las emociones y el control de impulsos, y la tolerancia a la frustración); 3) Estado de ánimo (actividades para aumentar los sentimientos de felicidad, optimismo y satisfacción con la vida); 4) Comunicación (actividades para mejorar la escucha activa y trabajar la comunicación verbal y la no-verbal; y 5) Empatía (incorpora actividades que estimulan la capacidad de hacerse cargo tanto cognitiva como afectivamente de los estados emocionales de otros seres humanos).

Garaigordobil y Sarrionandia (2014) ofrecen un ejemplo de actividad de dicho programa. Lleva por nombre *Escucha y asertividad* y consta de tres tareas. En la primera se divide a los alumnos por parejas. Primero, un alumno le da instrucciones a su pareja para que dibuje algo que nunca ha visto (su habitación, su casa...). Después de 3 minutos se cambian los roles. Al final analizan si el dibujo se parece a la realidad y se comentan las dificultades que han tenido en la comunicación. En la segunda tarea, por parejas, uno se venda los ojos y el otro esconde un objeto. Luego da instrucciones a su compañero para que encuentre el objeto oculto. Cuando se consigue el objetivo cambian los roles. Al final se comenta la experiencia. En la tercera tarea, en parejas, los alumnos leen unas afirmaciones (e.g., “Eso es una estupidez ¿quién te has creído que eres?”; “Pe-

ro qué gallina eres”) y deben plantear afirmaciones alternativas de modo que no ofendan y que expresen los sentimientos del emisor de forma clara y honesta. En el debate se plantean preguntas en torno a las interacciones y emociones experimentadas. Por ejemplo: ¿Es fácil escuchar? ¿Os habéis sentido seguros siguiendo las instrucciones de otro con los ojos vendados? ¿Consiguen las frases alternativas no ofender? ¿Qué reacciones provocan los diferentes estilos de afirmaciones? ¿Qué se consigue ofendiendo a los otros? Sarrionandía y Garaigordobil (2017) ofrecen como ejemplo otra actividad llamada *Observadores*, que tiene como objetivos fomentar: a) la capacidad de identificar y comprender emociones, analizar sus causas y consecuencias, y b) la capacidad de empatía y de resolución de problemas emocionales. Para ello los alumnos ven diferentes vídeos (empatía de un trabajador con una anciana a la que van a desahuciar, felicidad de un hombre por comer su comida favorita, enfado de una chica porque sus amigos llegan tarde a su fiesta y preocupación de una mujer por problemas de alcoholismo del marido) y responden a unas preguntas en grupos pequeños: ¿Qué emociones aparecen en el vídeo? ¿Por qué se siente “X” así? ¿Cuáles son las consecuencias de las emociones? ¿Qué harías tú en su situación? En el debate se plantean preguntas en torno a las interacciones y emociones experimentadas. Por ejemplo: ¿Es fácil identificar emociones? ¿Qué habéis aprendido?

La evaluación de dicho programa se llevó a cabo en un grupo de 148 alumnos de 3º de la ESO, de entre 13 y 16 años. De ellos, 83 alumnos (cuatro clases) fueron destinados al grupo experimental, y 65 (tres clases) al grupo control. En el primer artículo de evaluación de la intervención, Garaigordobil y Sarrionandía (2014) mostraron los resultados de los efectos del programa en la conducta social, la empatía, la IE y las estrategias

cognitivas de interacción social. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en varias variables de la IE desde el modelo de Bar-On (1997), la empatía y conductas sociales positivas. En concreto, el tamaño del efecto fue grande en empatía, en el factor intrapersonal de IE y en estrategias asertivas, y mediano en conformidad social, estado de ánimo y cociente de IE. El tamaño del efecto fue pequeño en ayuda-colaboración. En el segundo artículo de evaluación, publicado sobre la misma intervención, Sarrionandia y Garaigordobil (2017) mostraron los resultados sobre personalidad, felicidad y síntomas psicósomáticos, además de volver a incluir los resultados sobre IE aportando el seguimiento. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en el factor intrapersonal de IE, como ya hemos comentado, y en síntomas psicósomáticos. El tamaño del efecto fue grande, y se mantuvo un tamaño mediano en el seguimiento realizado un año después de finalizar la intervención.

Nos hemos detenido en este programa, porque, salvando las distancias, guarda cierta similitud con nuestro estudio al haber sido evaluada su eficacia (entre muchas otras variables) sobre la IE y sobre conductas sociales positivas (como ayuda-colaboración) cercanas a la CP. Además, como en nuestro caso, también se ha realizado un seguimiento, que sólo hemos encontrado en la evaluación de este programa y en los programas INTEMO y Dulcinea. Nuestro estudio es el único, hasta donde sabemos, que pretende evaluar la eficacia de un programa sobre la IE desde el modelo de Salovey y Mayer (1990) y sobre la CP, además de estudiar su interrelación. Y desde luego, es el único que lo hace mediando un programa breve e intensivo como veremos a continuación.

### ***3.4. Novedad y necesidad de un programa intensivo y breve***

En los apartados 3.1 y 3.2 hemos intentado aclarar, entre otras cosas, la necesidad de la educación emocional mediante programas en la escuela y sus beneficios. En el metaanálisis de Durlak et al. (2011) se señala que la duración media de los 213 programas revisados es de 40.8 sesiones. Los programas que hemos revisado en el apartado 3.3, los aplicados y evaluados entre población española adolescente, vienen a tener una duración de entre 20 y 24 sesiones, aplicadas en periodos de entre un curso escolar, dos o incluso tres, por formadores especialistas contratados o, en algún caso, por tutores que reciben formación y son seguidos por un equipo externo (Melero & Palomera, 2011). Este tipo de programas tiene un coste económico que, si no se subvenciona, no todos los centros se lo pueden permitir. La mayoría de los colegios donde se aplican programas de educación emocional son privados, y dicha aplicación requiere de un esfuerzo extra en recursos económicos y humanos (Mestre et al., 2017). En cualquier caso, los programas de educación emocional parecen tener buena efectividad económica. En un análisis de costes-beneficios realizado por los economistas Belfield et al. (2015) estimaron que los beneficios de los programas de educación emocional superan los costes en una proporción de 11 a 1.

Algunos programas optan por realizar menos sesiones, pero al parecer perdiendo efectividad si se aplican en un solo curso escolar, con respecto a los que se aplican a lo largo de dos cursos (Ruiz-Aranda et al., 2012). Si son excesivamente breves pueden llegar a no ser efectivos, como podemos ver en la evaluación realizada por Ponce y Agudad (2017) sobre la implementación de un programa de 7 sesiones de una hora de

duración a lo largo de 7 semanas. Los resultados medidos con el TMMS-24 no mostraron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, sí se mostró efectivo el programa breve de Educación Emocional Cooperativo (EDEMCO; Ambrona, López-Pérez, & Márquez-González, 2012) de una duración similar al PIEI, si bien, de formato extensivo. Está diseñado para alumnos de primer ciclo de primaria y consta de 8 sesiones de una hora y media, distribuidas en dos módulos, uno de reconocimiento facial de las emociones y otro de comprensión emocional. Fue evaluado en un grupo de 60 niños de 1º de primaria (6-7 años) de dos colegios de Madrid. La mitad formó el grupo experimental y la otra mitad el grupo control. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas tanto al acabar la intervención como en el seguimiento realizado al año. No se informó del tamaño del efecto.

Nuestra propuesta es un programa breve, accesible a los recursos económicos de cualquier escuela. Además de breve, la principal novedad, que hace al PIEI único en el panorama de cursos para la ESO en España y Latinoamérica, es su formato intensivo. Este formato, como explicaremos más detenidamente en el apartado IV, ha sido experimentado con éxito en dos ocasiones por nuestro equipo de investigación, una con alumnos universitarios (Fernández, 2016) y otra con supervisores de trabajo (Férreo, 2016). Por ello, creemos que este formato puede llegar a ser tan eficaz con alumnos de la ESO como los programas que se aplican longitudinalmente, pero consiguiendo efectos importantes en muchísimo menos tiempo. Será clave comprobar si los resultados, de haberlos, se mantienen en el tiempo. El seguimiento es una novedad que incorpora este estudio con respecto a los realizados por Férreo (2016) y Fernández (2016), además de la conveniente adaptación a la ESO, el estudio de la CP y la relación de ésta con la IE.

Cuanto menos, merece la pena que hagamos una intervención y comprobemos si puede resultar eficaz el formato intensivo con alumnos de la ESO. Contribuiríamos así a ampliar la gama de posibilidades para el desarrollo de la IE en la escuela. En concreto, el formato intensivo que planteamos se desarrollaría en dos días escolares intensivos de 6 horas, o tres de 4 horas, pudiéndose utilizar, entre otras opciones, al principio del primer trimestre como convivencia (actividad que se realiza en muchos colegios con el fin de fomentar los lazos del grupo desde el inicio del curso).

Según Ruiz Moral (2003), una de las razones de la eficacia de un programa intensivo se basa en la inmersión total de los participantes en las experiencias. En su metaanálisis sobre 24 programas educativos de habilidades de comunicación en médicos se puso de manifiesto que eran más eficaces los programas intensivos, donde los alumnos estaban dedicados a tiempo completo a la formación, que los longitudinales, en los cuales los alumnos compaginaban la formación con otras tareas a lo largo de meses. Los 8 programas con mejores resultados, excepto uno, se caracterizaban por ser intensivos, interactivos, y basados en las experiencias del alumno. Autores como Smith et al. (1998) y Kaus, Robbins, Heinrich y Abrass (1981) ya valoraban la eficacia de formación a través de programas intensivos y breves para la educación socioemocional en adultos.

En un programa intensivo, interactivo y con dinámicas de grupo, como es el PIEI, creemos que se puede establecer un vínculo con el formador donde la transmisión educativa es más efectiva (Castro & Ferrari, 2013; Tizio, 2003; Witt, Wheelless, & Allen, 2004). Así, los contenidos y experiencias calan de modo más rápido y profundo en el alumno. A su vez, se genera un vínculo entre los alumnos que posibilita que el aprendi-

zaje sea consistente en el tiempo por la retroalimentación del grupo (Ferreiro, 2007; Monereo, 2007).

### **3.5. Resumen**

La IE se puede mejorar a través de programas de intervención. La educación emocional en los estudiantes de la ESO es necesaria para prevenir comportamientos de riesgo propios de la adolescencia, así como para mejorar tanto el bienestar personal como el clima del aula.

Sin embargo, la educación intelectual ha primado sobre la emocional hasta los años 90. A partir de Gardner y la difusión mediática de Goleman se empieza a dar relevancia a la educación emocional en la escuela. Surgen así organismos como CASEL en los Estados Unidos o el GROPE en España, que promueven la educación emocional en las escuelas mediante programas de evaluada calidad. Este interés ha ido creciendo en las últimas dos décadas.

A pesar de ello y de las indicaciones de organismos como la UNESCO, las leyes de educación española siguen primando la educación intelectual y, en la práctica, ignorando por completo la educación emocional. Ciertamente que en el marco teórico se reconoce en cierta medida la educación emocional, pero luego no queda explicitada en el currículo. Precisamente, esta situación hace que se estén desarrollando, bien por iniciativa particular de los colegios o bien por organismos externos, programas de educación emocional que suplan ese vacío en algunos centros escolares.

Numerosos estudios primarios y metaanálisis muestran los beneficios de educar la IE de los adolescentes: reducción del *bullying* y otros problemas de conducta, aumento del rendimiento académico, mejora de la relación maestro alumno, aumento de conductas sociales positivas, así como un mayor bienestar y menor consumo de sustancias. En general, los estudios muestran una mejor salud física y mental en los adolescentes.

En el contexto español se están elaborando cada vez más programas de IE para ámbitos educativos, si bien para la ESO, y que hayan sido debidamente evaluados, sólo hemos encontrado los programas PMIP, INTEMO, Dulcinea y Educación Responsable, además del programa evaluado por Garaigordobil y Sarrionandia (2014) del que no se menciona el nombre. Existen otros dos programas, PREDEMA y PECEMO que han sido evaluados de manera cualitativa. Todos ellos son de carácter extensivo y se aplican a lo largo de uno o más cursos escolares. Proponemos una alternativa para centros escolares con pocos recursos o que quieran dar inicio a planes de educación emocional en la ESO. Se trata de un programa breve e intensivo cuya eficacia ha sido probada en el ámbito universitario y empresarial, el PIEI.

# **III. PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL INTENSIVO (PIEI)**

---



### **III. PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL INTENSIVO (PIEI)**

Un programa educativo, según Álvarez (2001, p.15), “es una experiencia de aprendizaje planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida hacia unas metas, fundamentada en planteamientos teóricos que den sentido y rigor a la acción, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes”. En palabras de Pérez Juste (2006, p.55), un programa educativo es la “concreción de la intervención que se quiere llevar a cabo en el aula”.

Siguiendo principalmente las orientaciones de Álvarez (2001) presentamos a continuación el programa que queremos adaptar, implementar y medir su eficacia en la ESO, el PIEI. Empezaremos explicando su origen, diseño, estructura, objetivos y la eficacia obtenida en adultos, para finalmente presentar la adaptación realizada para la ESO.

#### **1. Origen del programa PIEI**

El PIEI es fruto de la práctica educativa y de la investigación llevada a cabo por N-Acción: Asociación para el Desarrollo del Coaching y la Inteligencia Emocional. Fundada en 2006 por los doctores en psicología Manuel Férreo y Elena Fernández, N-Acción lleva más de 10 años desarrollando una gran labor educativa en el ámbito del

coaching y de la IE en Madrid, atendiendo alumnos provenientes de múltiples lugares y ámbitos profesionales.

Dentro de la labor de investigación de la asociación N-Acción (2018), para mejorar la calidad de los programas y comprobar resultados grupales e individuales, al empezar y al acabar cada curso impartido, los alumnos completan diversos formularios de evaluación. Entre ellos se encuentran el autoinforme TMMS-24 y el test de ejecución MSCEIT, que son los instrumentos para medir el modelo de IE de Salovey y Mayer (1990) y Mayer y Salovey (1997), respectivamente. Asimismo, al finalizar cada una de las sesiones de un curso, los alumnos completan cuestionarios de calidad. Entre los cursos que ha diseñado y lleva a cabo la asociación N-Acción, en colaboración con la Universidad de Alcalá, se encuentra el Máster de Coaching, Inteligencia Emocional, Relacional y Ciencia Cognitiva. En 2018 se está desarrollando la XII edición. Algunos de los resultados obtenidos en las 10 primeras promociones del Máster han sido publicados recientemente (Férreo & Fernández, 2017) y pueden servirnos de comparación con nuestro estudio en algunos aspectos.

En las Figuras 2 y 3 se puede observar la evolución de las puntuaciones promedio que obtuvieron los alumnos al comenzar y al finalizar el Máster en cada uno de los factores de la IEP (Atención, Claridad y Reparación) del test TMMS-24 por sexo. En todas ellas, y para ambos sexos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

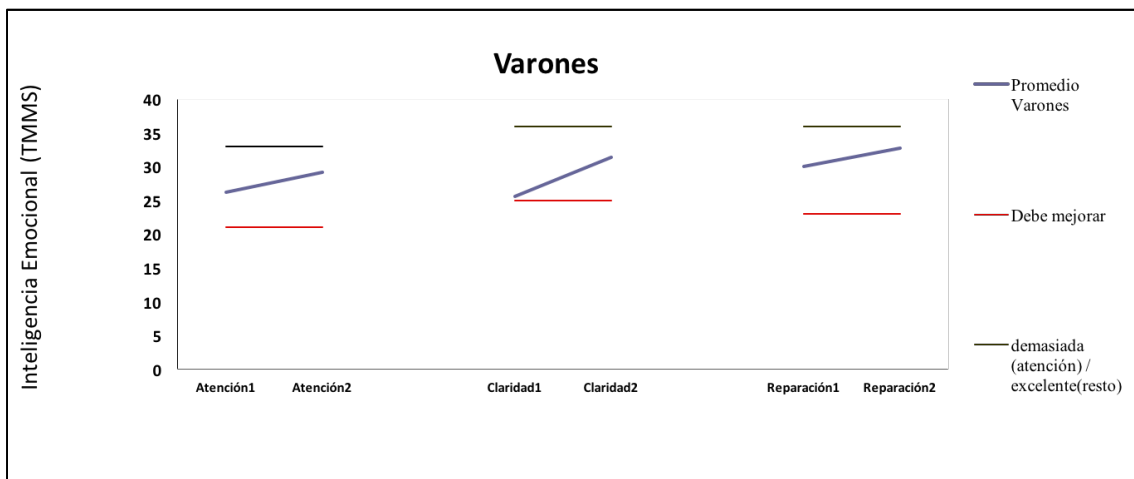


Figura 2. Factores del TMMS-24 en varones al inicio y al final del Máster (Férreo & Fernández, 2017).

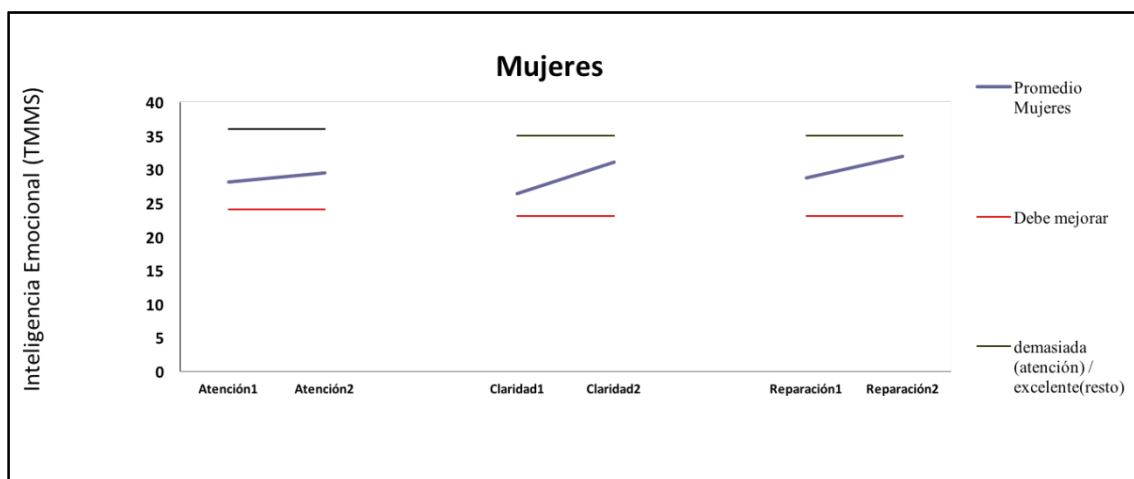


Figura 3. Factores del TMMS-24 en mujeres al inicio y al final del Máster (Férreo & Fernández, 2017).

En la Figura 4 se puede observar la evolución de las puntuaciones promedio que obtuvieron los alumnos al comenzar y al finalizar el Máster en cada uno de los factores de la IE del test de habilidad MSCEIT por sexo. Todas las variables presentaron incrementos estadísticamente significativos.

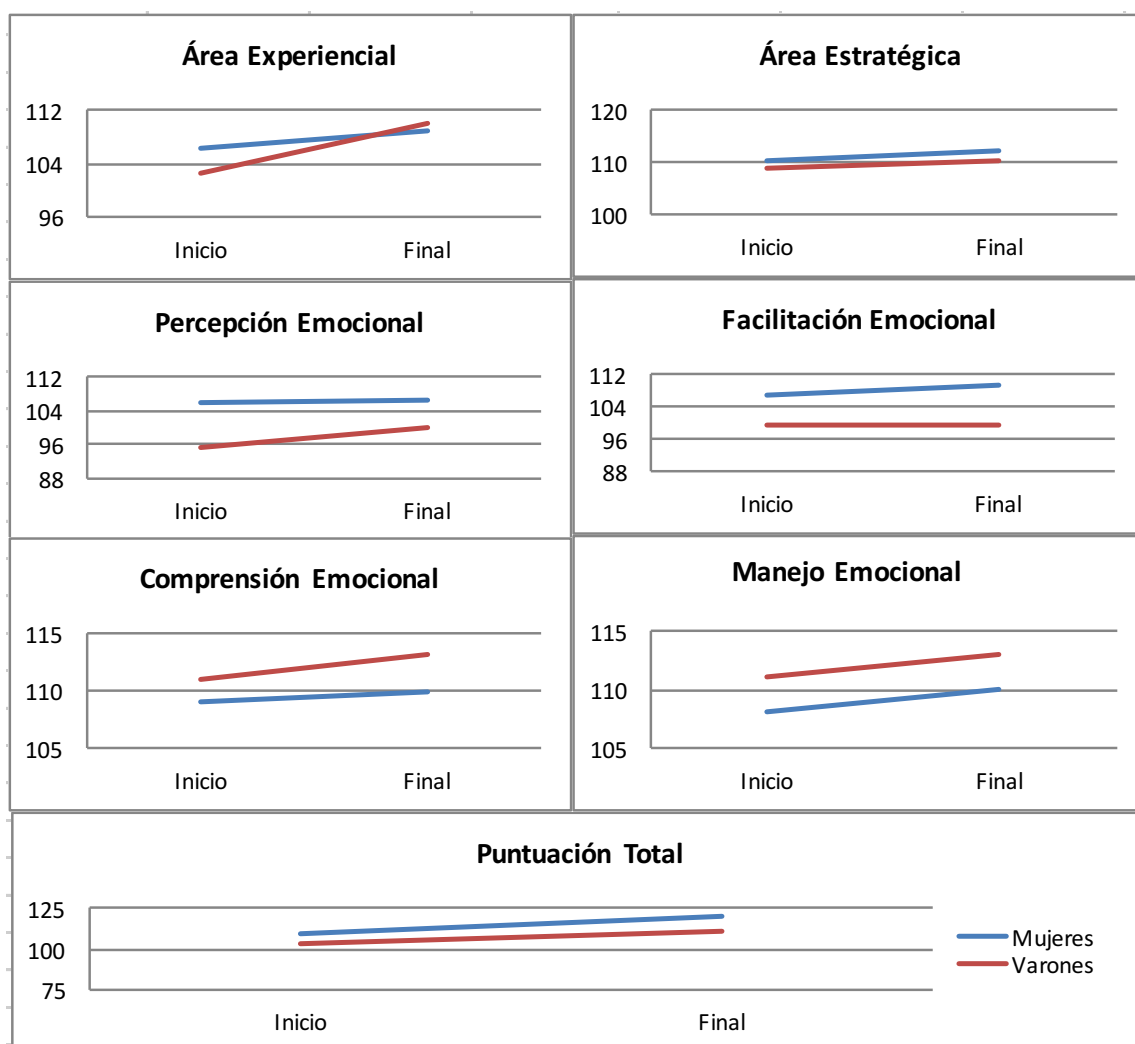


Figura 4. Factores del MSCEIT al inicio y al final del Máster (Férreo & Fernández, 2017).

En las Figuras 5 y 6 se puede observar la evolución de las puntuaciones promedio que obtuvieron los alumnos al comenzar y al finalizar el Máster en cada uno de los factores del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA; López-Pérez, Fernández, & Abad, 2008) por sexo. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en casi todas las variables.

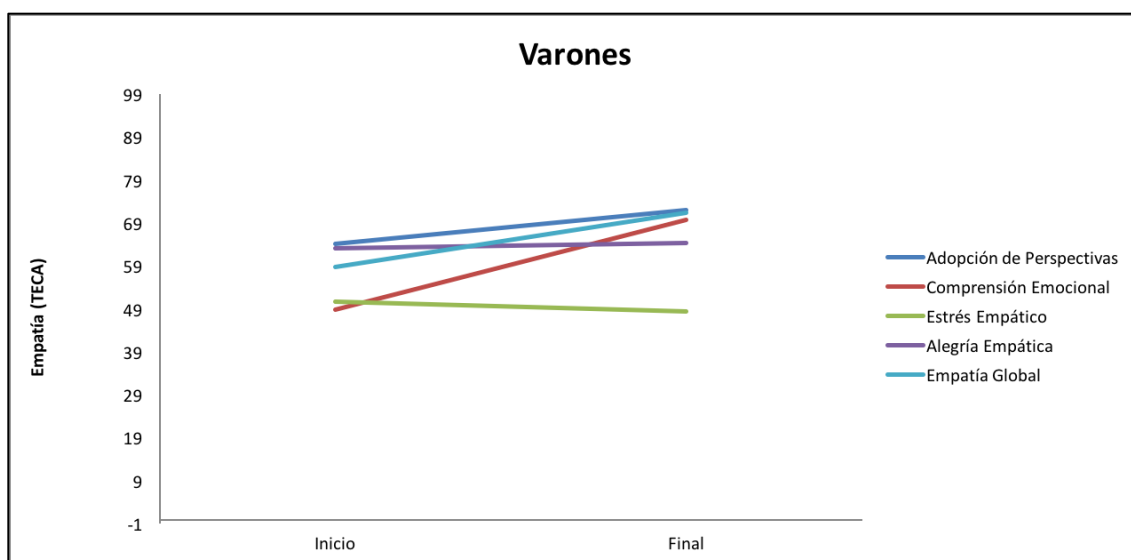


Figura 5. Factores del TECA en varones al inicio y al final del Máster (Férreo & Fernández, 2017).

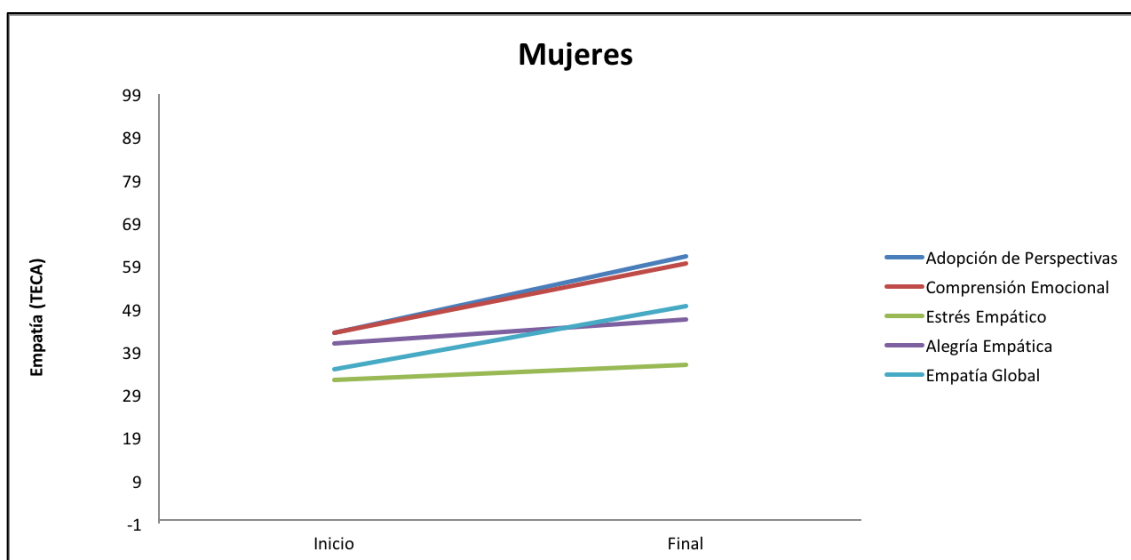


Figura 6. Factores del TECA en mujeres al inicio y al final del Máster (Férreo & Fernández, 2017).

Además de la mejora en variables relacionadas con la IE, también se pueden observar mejoras en la autopercepción de otras variables relacionadas con el bienestar emo-

cional, como la asertividad, la positividad, la colaboración, etc. Estas han sido medidas con el Cuestionario de Autoevaluación Cualitativa (CAC; Férreo & Fernández, 2017). Está pensado para evaluar la percepción subjetiva en varias competencias específicas trabajadas a lo largo del Máster. Se aplica al comienzo y al final del curso. Se obtuvieron los siguientes resultados en varones (ver Figura 7) y en mujeres (ver Figura 8). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en casi todas las variables.

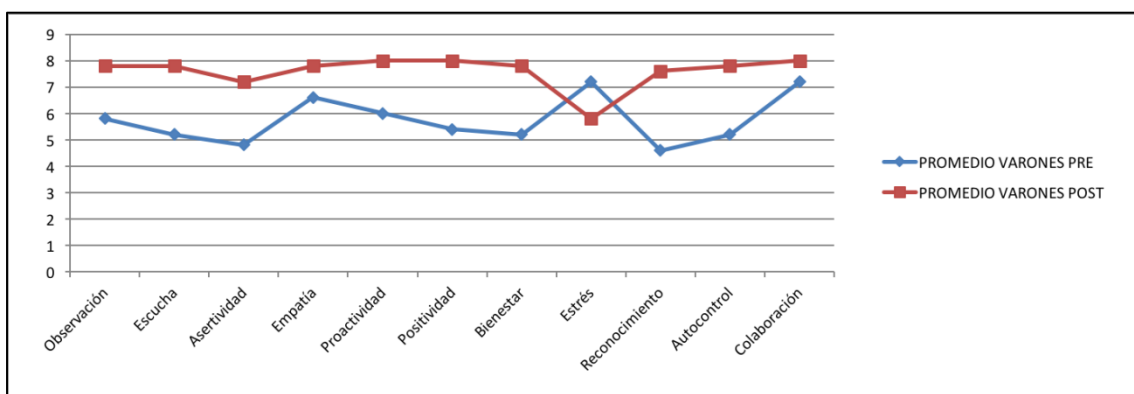


Figura 7. Factores del CAC en varones al inicio y al final del Máster (Férreo & Fernández, 2017).

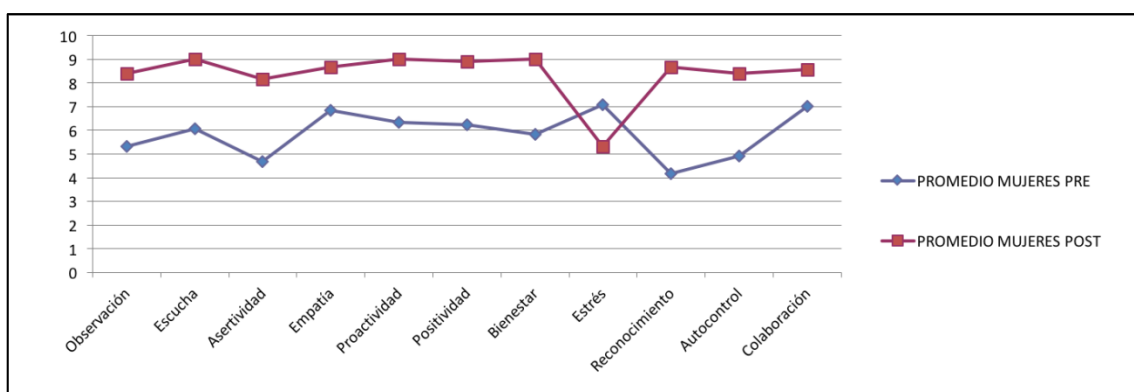


Figura 8. Factores del CAC en mujeres al inicio y al final del Máster (Férreo & Fernández, 2017).

Para la elaboración del programa de educación emocional PIEI se tuvo en cuenta los resultados que se iban obteniendo, tanto de las evaluaciones cuantitativas como cualitativas, así como la experiencia formativa acumulada por los propios autores en el Máster y en otros cursos creados por ellos relacionados con la IE (Férreo & Fernández, 2017).

En concreto, la idea de crear un programa breve, de formato intensivo, lo más completo posible y con un coste mínimo, surge en 2011 como respuesta a una doble demanda. Por un lado, la necesidad formativa de personas que por sus horarios laborales o situaciones personales no podían acudir a cursos impartidos en varias sesiones, muchas de ellas con dificultades económicas. Por otro, la demanda formativa de organizaciones que solicitaban programas breves, eficaces y económicos. Todo ello motivó el comienzo del diseño del PIEI, que finalizó en 2012. Desde entonces, tras su puesta en práctica en varias ocasiones, se introdujeron algunos pequeños ajustes y su diseño definitivo, junto con dos diferentes evaluaciones, quedó publicado en 2016 (Fernández, 2016; Férreo, 2016). Hasta la fecha el PIEI ha sido impartido más de 20 veces, en grupos de unos 25 alumnos, llegando a beneficiarse gratuitamente de este programa cerca de 600 personas. Hasta donde sabemos, el PIEI es el único programa de IE de formato breve e intensivo en lengua española. Tampoco hemos encontrado ninguno de estas características en lengua inglesa.

El doctorando, en el año 2014, colaboró con los autores del PIEI en las últimas fases de los estudios exploratorios sobre la eficacia del programa, llevados a cabo con estudiantes universitarios y con supervisores de trabajo. Daremos cuenta de los resultados obtenidos en el punto 4 de este capítulo III. Viendo la eficacia del programa en adultos,

tanto por los resultados cuantitativos como por los informes cualitativos, el doctorando, conocedor de las necesidades educativas de los adolescentes, solicitó permiso a los autores para testar el programa PIEI con alumnos de la ESO. Evidentemente, habría que hacer los ajustes pertinentes para adaptarlo, tanto a los adolescentes como a las particularidades del entorno escolar, como explicaremos en el punto 5.

## **2. Diseño general del programa PIEI**

En este apartado queremos presentar los elementos que conforman el programa PIEI, como son la fundamentación teórica, los objetivos, los destinatarios, la metodología, el perfil del formador, el modo de intervención, la temporalización y los recursos materiales.

El PIEI se fundamenta, según Fernández (2016), en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y, especialmente, en el modelo de la IE de Mayer y Salovey (1997). A nivel psicopedagógico, el PIEI sigue las recomendaciones de Bisquerra (2009) para el desarrollo de la IE en el ámbito educativo en lo que respecta a las finalidades de la educación emocional, los contenidos y orientaciones prácticas. En cuanto a la metodología, para la creación y diseño de un programa educativo de IE se siguieron las indicaciones de Álvarez (2001), según el cual los principales hitos a tener en cuenta para la estructuración de un programa son: justificación y necesidad de la educación emocional, evaluación de necesidades, destinatarios, estrategias de intervención, finalidad, objetivos, profesorado necesario, fundamentación teórica, contenidos, recursos,

temporalización, actividades, orientaciones previas para la aplicación, cuidados logísticos y evaluación del programa. Además, según Férreo (2016), el PIEI cumple los requisitos que marca el Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (2015) para los programas de educación emocional. Asimismo, sigue las orientaciones del Servicio Público de Empleo Estatal (2016) para los programas educativos elaborados para el sector empresarial.

Para la creación y selección de las dinámicas se priorizó que contaran con una metodología eminentemente práctica (Bisquerra, 2006) y vivencial (Del Prete y Del Prete, 2005). Existen diferentes tipos de programas según el conjunto de actividades planificadas que estructuran procesos de aprendizaje. Entre los distintos modelos de programas, el vivencial muestra una gran eficacia (Del Prete & Del Prete, 2013). Por vivencia en este contexto se entiende una actividad estructurada, que refleja comportamientos cotidianos y recrea oportunidades para desempeños específicos, permitiendo al formador evaluar los comportamientos observados y utilizar lo sucedido para reforzar o debilitar conductas, creencias, etc., promoviendo habilidades en los participantes (Del Prete y Del Prete, 2005).

Los objetivos generales del programa PIEI son, según Fernández (2016), los propuestos por Bisquerra (2009) para los programas de intervención psicoeducativa en IE:

- 1) adquirir un mejor conocimiento y denominación de las emociones;
- 2) identificar las emociones de los demás;
- 3) desarrollar la habilidad para regular las propias emociones;
- 4) prevenir los efectos nocivos de las emociones desagradables;
- 5) desarrollar la habili-

dad para generar emociones agradables y motivarse; y 6) adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir.

Los destinatarios del PIEI (Fernández, 2016; Férreo, 2016) originalmente eran jóvenes y adultos, particulares o de organizaciones, que dispusieran de poco tiempo y de pocos recursos para una formación, pero que no obstante quisieran iniciarse en la educación emocional llevándose algunos frutos. Para ser destinatario del PIEI bastaba con disponer de un fin de semana libre, en el caso de particulares, o que la organización pudiera permitir a varios de sus trabajadores dos días intensivos o tres medias jornadas seguidas de formación. Se pretendía que la mayor cantidad de personas pudieran acceder a una mínima formación básica de IE. Al adaptar el programa a la ESO y evaluarlo, pretendemos ampliar aún más los potenciales destinatarios con acceso a la educación emocional.

En cuanto a la metodología didáctica, al elaborar las actividades del programa PIEI se tuvo en cuenta la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978), de modo que se comienza con una aproximación a los conocimientos ya presentes en el alumno y se va avanzando de manera secuencial, afianzando paso a paso los nuevos aprendizajes. La distribución secuencial de actividades según su tipo puede verse en el Anexo I. Aquí reseñamos que, en general, las actividades del PIEI siguen principalmente una metodología práctica y vivencial con juegos diversos, autorreflexión, razón dialógica y dinámicas de grupo como *role-playing*, resolución de casos, *brainstorming*, *Phillips 66*, entre otras. Podríamos decir que todas las actividades que se realizan son grupales, o bien porque participan directamente todos los alumnos, o por-

que unos participan y el resto colabora con el formador en las tareas de observar, describir, ofrecer *feedback*, etc., como proponen Del Prette y Del Prette (2001; 2013). Para crear un clima de participación y respeto que favorezca el aprendizaje, previamente se pacta con el grupo unos compromisos. Una herramienta muy utilizada al inicio de una actividad es la pregunta para comprobar el punto de partida de los alumnos (ZDP) en cuanto a los conocimientos del tema a tratar. Durante la actividad hay preguntas de estilo mayéutico para lograr aprendizajes de cada alumno de manera inductiva. Al finalizar la actividad se hacen varias preguntas de *feedback* para comprobar los aprendizajes del grupo. Para favorecer la transferencia de los aprendizajes a la vida cotidiana, el formador pone ejemplos de situaciones reales. Además, el programa cuenta con actividades donde se ponen en práctica los aprendizajes, ya que se parte del supuesto de que las habilidades de la IE se pueden desarrollar mediante la educación emocional, pero para que esto ocurra es necesario que las pongamos en práctica (Ruiz-Aranda et al., 2008).

Por las características del PIEI y para ayudar a su impacto, los creadores del programa proponen que los formadores que lo lleven a cabo hayan recibido una buena formación en IE, tengan experiencia como formadores en algún ámbito y dominen el arte de preguntar con estilo mayéutico. Se aconseja que los formadores hayan experimentado como alumnos el programa PIEI, si bien no es requisito imprescindible. En cualquier caso, los formadores que vayan a impartir el PIEI reciben previamente una formación específica que consta de cuatro sesiones semanales de dos horas cada una para comprender las características del programa, dominar las técnicas didácticas y enfocarse en la consecución de los objetivos.

En cuanto al modo de intervención ya hemos señalado que se trata de un programa de formato breve e intensivo. La duración total es de 16 horas, y la temporalización propuesta por los autores (Fernández, 2016; Férreo, 2016) es de tres días consecutivos, con una posible distribución de 4 horas los dos primeros días y 8 horas el tercer día (viernes a la tarde, sábado entero y domingo a la mañana, si es en fin de semana), con descansos cada 2 horas.

En lo relativo a los recursos materiales, se precisa de un aula lo más diáfana posible, con video proyector en el techo, pantalla, ordenador y pizarra o papelógrafo. Se prefiere una disposición de sillas en semicírculo para favorecer la interacción (contacto visual, turnos de palabra...) entre todos los participantes entre sí y entre los participantes y el formador. Se requiere que no haya pupitres o mesas delante de los participantes, de modo que haya espacio suficiente en medio para realizar las dinámicas. El PIEI consta de un dossier con el contenido e indicaciones para que el formador guíe las actividades y una bitácora con la temporalización de cada actividad pormenorizada para facilitar la labor del formador. Asimismo, el PIEI cuenta con un *ppt* (que incluye algunos clips de vídeo) para acompañar al proceso de enseñanza aprendizaje. Cada actividad cuenta con un apartado en el que se indican los apoyos materiales que se requieren (ver Anexo II).

### **3. Estructura y descripción del programa PIEI**

El programa PIEI está estructurado en tres módulos definidos por el tema que agrupa los principales contenidos a desarrollar. El Módulo 1, que los autores han denominado

*Inteligencia Emocional*, se centra en las nociones básicas de la IE. El Módulo 2, titulado *Empatía* pone el foco en la IE interpersonal. Y el Módulo 3 titulado *Habilidades relacionales*, está dedicado a la puesta en práctica, en situaciones de relación comunicativa, de las habilidades de la IE aprendidas. En la Tabla 15 se detallan los objetivos específicos que se pretenden conseguir con cada módulo.

Tabla 15

*Objetivos específicos de los módulos del PIEI (Fernández, 2016)*

|   |
|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Objetivos específicos del Módulo 1: “Inteligencia Emocional”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fijar una alianza de grupo basada en la puntualidad, la confidencialidad y el respeto en el turno de palabra y la opinión de los demás compañeros.</li> <li>- Concienciarse de la importancia del mundo emocional y su conveniente regulación en el entorno académico.</li> <li>- Normalizar todas las emociones básicas (alegría, enfado, tristeza, miedo, asco y sorpresa), como respuestas de nuestro organismo que se producen para que atendamos a una necesidad interior que cada uno posee.</li> <li>- Atender a las emociones agradables y desagradables para mejorar nuestra gestión emocional y evitar así llegar a cargas emocionales que puedan empeorar el clima de convivencia en nuestro día a día (euforia, ira, depresión, pánico, intolerancia y shock).</li> <li>- Crear un clima de confort y bienestar para los participantes desde el primer momento y facilitar un contexto para generar preguntas y consultas desde un clima de respeto y confianza.</li> </ul> |
| <p style="text-align: center;"><b>Objetivos específicos del Módulo 2: “Empatía”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a manejar situaciones con los demás, concediendo importancia al punto de vista de otro.</li> <li>- Gestionar la sensación de comprender al otro y que éste se sienta comprendido.</li> <li>- Trabajar la empatía a nivel cognitivo y emocional, notando que esta última pasa por la detección de las necesidades reales de la otra persona como punto de partida para conocer lo que realmente le motiva.</li> <li>- Profundizar en actitudes para mejorar nuestra comunicación, tales como la observación, la escucha, el acompañamiento, la proactividad y el reconocimiento.</li> <li>- Sentir mayor empatía en situaciones comunicativas que se realizan en el ámbito académico a diario.</li> </ul>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Objetivos específicos del Módulo 3: “Habilidades relacionales”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir ser conscientes del significado de la comunicación, sus niveles y sus clases.</li> <li>- Conocer los distintos estilos comunicativos y entender el mundo de las interacciones sociales de éxito.</li> <li>- Fomentar la inteligencia colectiva y potenciar la habilidad para relacionarse en grupo.</li> <li>- Mejorar barreras comunicativas emocionales, tales como las distorsiones y prejuicios que nos afectan por el proceso de etiquetado.</li> <li>- Mejorar la habilidad comunicativa, incidiendo en los estilos comunicativos que hay que manejar en cada situación.</li> <li>- Emplear la asertividad en dos derechos como saber decir no y saber pedir.</li> </ul>  |

Cada módulo consta de 11 actividades, excepto el tercero que consta de 10. Para ofrecer una visión global del recorrido del programa presentamos en el Anexo I una tabla de cada uno de los tres módulos indicando el título, el tipo de actividad según la secuencia de aprendizaje (Vygotsky, 1978) o su contenido, y su objetivo. Cada actividad está perfectamente detallada, siguiendo el esquema de una exhaustiva ficha técnica. Con ello se intenta que el programa sea fácil de llevar a cabo por cualquier formador que cumpla los requisitos básicos. De esta manera se pretende lograr que el programa PIEI se pueda replicar con facilidad en cualquier ámbito educativo, favoreciendo la formación en IE y, a la vez, comprobar su efectividad en futuras investigaciones (Fernández, 2016). En la Tabla 16 se muestra el modelo de ficha técnica que siguen todas las actividades del programa PIEI.

Tabla 16

*Modelo de ficha técnica para la descripción de actividades del PIEI (Fernández, 2016)*

|  |
|--|
| <p><b>TIPOLOGÍA DE DINÁMICA:</b> Se especifica el tipo de dinámica según su secuenciación (e.g., presentación, introducción, encuadre, percepción, cohesión grupal). Se cuenta con diferentes dinámicas para que los participantes puedan experimentar de manera vivencial el curso.</p>   |
| <p><b>TÍTULO:</b> El nombre alude al tema en el que se va a profundizar en la dinámica.</p>  |
| <p><b>MOTIVACIÓN:</b> Se propone una orientación inicial que conecte con el interés del alumno y así promover el prestar atención a la nueva actividad. Esta motivación está orientada a encontrar el para qué de la actividad a realizar.</p>   |
| <p><b>OBJETIVO:</b> Cada actividad está planteada con un propósito, encontrando respuesta a qué podemos aprender en la dinámica realizada.</p>   |
| <p><b>PARTICIPANTES:</b> Se describe quiénes serán las personas que realicen la actividad en cada ocasión.</p>   |
| <p><b>TEMPORALIZACIÓN:</b> Se concreta la respuesta a cuánto tiempo se dedica a cada parte de la actividad, teniendo especial relevancia este aspecto para que el programa sea realizado en su totalidad en los tiempos establecidos.</p>  |
| <p><b>MATERIAL:</b> Se detallan los recursos a usar en cada una de las actividades, especificando su utilización en todos los momentos de la actividad.</p>  |
| <p><b>LUGAR:</b> Se precisa la disposición de los participantes en la sala, para orientar de manera más conveniente la dinámica que se desea generar en cada instante.</p>   |
| <p><b>CONTENIDOS:</b> Se detallan el conjunto de conceptos a trabajar en la actividad.</p>   |
| <p><b>PROCEDIMIENTO:</b> Se comenta cómo se desarrolla la actividad, explicando las acciones a realizar de la misma manera por todos los formadores para la obtención de los mismos resultados. Se detalla y precisa la forma de introducir los conceptos de modo secuencial para la correcta comprensión y asimilación de los nuevos aprendizajes por parte de los participantes.</p>             |
| <p><b>BENEFICIOS:</b> Se alude a las ganancias que se consiguen al interiorizar y practicar el nuevo concepto aprendido, para conseguir que los propios participantes se den cuenta del bienestar que les puede reportar incorporarlo.</p>   |
| <p><b>ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:</b> Se reflejan los aprendizajes vividos por los participantes y se destaca la potencia de sus comentarios para la toma de conciencia y posibles cambios que puedan generarse a partir de ahora. También se especifica la aplicabilidad en su día a día y se les orienta a poderlos generalizar y transferir a otros momentos, dentro y fuera de este programa.</p> |
| <p><b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:</b> Se profundiza en un autor que sea referente en este tema, para que, tanto profesorado como alumnado, se sientan apoyados en la importancia de la fundamentación de cada una de las actividades.</p>  |

Para ayudar al formador en su labor y para que todos los formadores sigan los mismos criterios, se les aportan unas orientaciones pedagógicas generales (ver Tabla 17). También se ofrecen orientaciones más concretas en cada módulo y en cada actividad, como se puede ver en el ejemplo de actividad que, por su extensión, describimos en el Anexo II.

Tabla 17

*Orientaciones pedagógicas generales para los formadores del PIEI (Férreo, 2016)*

- Utilizar un tono motivador y recursos que generen curiosidad de querer conocer más sobre el mundo emocional.
- Promover intervenciones grupales para la creación de situaciones de empatía, flexibilidad y tolerancia.
- Reflejar la importancia de las preguntas y comentarios del alumno para potenciar su implicación.
- Cuidar el lenguaje y evitar situaciones “hilarantes” que puedan identificarse con situaciones no deseadas.
- Crear situaciones de aprendizaje de agradabilidad o desagradabilidad emocional para su comprensión.
- Utilizar cambios de voz o usar el cuerpo para relajar o energizar el grupo sobre la base de necesidades docentes.
- Mostrar coherencia en la comunicación (verbal y no-verbal) por ser factores que influyen en el alumno.
- Atender a la diversidad de los participantes.
- Evitar situaciones que generen tensión (vergüenza, reproches, culpa) en los intervinientes.
- Servir de modelo a los alumnos a través del autocontrol, el sentido del humor y la claridad.

Por último, presentamos un cuadro (ver Tabla 18) que muestra la coherencia de los contenidos de las actividades del PIEI con el modelo de IE de las 4 ramas (Mayer & Salovey, 1997). La relación existente entre los contenidos de las actividades y las habilidades del modelo la designamos como explícita, cuando los contenidos de la actividad hacen referencia directamente a la habilidad en cuestión, e implícita, cuando la habilidad que estamos valorando aparece en la actividad de modo transversal o en contenidos secundarios.

Tabla 18

*Relación de los contenidos del PIEI con el modelo de Mayer y Salovey (elaboración propia)*

| ACTIVIDAD       | PERCEPCIÓN | FACILITACIÓN | COMPRENSIÓN | REGULACIÓN |
|-----------------|------------|--------------|-------------|------------|
| <b>Módulo 1</b> |            |              |             |            |
| 1               | ++         | +            |             |            |
| 2               | ++         | ++           |             | +          |
| 3               | ++         | ++           |             |            |
| 4               | ++         | ++           |             | ++         |
| 5               | ++         | ++           | +           | ++         |
| 6               | ++         | ++           | +           |            |
| 7               | ++         | ++           |             |            |
| 8               | ++         | ++           |             |            |
| 9               | ++         | ++           | ++          | ++         |
| 10              | ++         | ++           | +           |            |
| 11              | ++         | ++           |             | ++         |
| <b>Módulo 2</b> |            |              |             |            |
| 1               | ++         | ++           |             | +          |
| 2               | ++         | ++           | ++          | ++         |
| 3               | ++         | ++           | +           | +          |
| 4               | ++         | ++           | ++          | ++         |
| 5               | ++         | ++           | ++          | +          |
| 6               | ++         | ++           | ++          | +          |
| 7               | ++         | ++           | +           | +          |
| 8               | ++         | ++           | +           | +          |
| 9               | ++         | ++           | ++          | ++         |
| 10              | ++         | ++           | ++          | ++         |
| 11              | ++         | ++           |             | ++         |
| <b>Módulo 3</b> |            |              |             |            |
| 1               | ++         | ++           | +           | ++         |
| 2               | ++         | ++           |             |            |
| 3               | ++         | ++           |             | +          |
| 4               | ++         | ++           | +           | ++         |
| 5               | ++         | ++           | +           | ++         |
| 6               | ++         | ++           | +           | ++         |
| 7               | ++         | ++           | +           | ++         |
| 8               | ++         | ++           | ++          | ++         |
| 9               | ++         | ++           | ++          | ++         |
| 10              | ++         | ++           |             | ++         |

Nota: (+ +) habilidad explícita en la actividad; (+) habilidad implícita en la actividad

#### **4. Eficacia del programa PIEI en adultos**

Con anterioridad a nuestra investigación, el PIEI fue evaluado en adultos en el ámbito universitario (Fernández, 2016) y en el empresarial (Férreo, 2016), como ya hemos comentado. Presentamos los principales resultados obtenidos con el cuestionario TMMS-24, dado que también nosotros lo aplicaremos y estos datos podrían ayudarnos a situar e interpretar los resultados que nosotros obtengamos. Además, estos resultados nos van dando una idea de la eficacia del programa en adultos y uno de nuestros objetivos es mostrar la eficacia obtenida en alumnos de la ESO para comprobar si es oportuna su replicación en este ámbito.

En ambas evaluaciones se aplicó el TMMS-24 en situación pretest y postest. No se realizó seguimiento ni se informó del tamaño de los efectos. Estas son características que sí incorpora nuestra investigación que intenta, además de ampliar el ámbito de los posibles destinatarios del programa, afianzar la investigación sobre su eficacia.

##### ***4.1. Resultados de la evaluación del PIEI en universitarios***

Según Fernández (2016), los participantes fueron estudiantes universitarios, pertenecientes a diferentes universidades de la Comunidad de Madrid. El grupo total fue de 188 estudiantes (51.06 % varones y 48.94 % mujeres), de los cuales 97 formaron el grupo experimental y 91 el grupo control. Estos grupos (experimental y control) no mostraron diferencias estadísticamente significativas en situación pretest en las variables de la IEP

(Atención, Claridad y Reparación). Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo.

Para comprobar las diferencias pretest-posttest se aplicó la prueba de McNemar-Bowker, ya que se respetaron los 3 niveles (alto, medio y bajo) propuestos por los autores del test TMMS-24. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de la IEP (Atención, Claridad y Reparación) a favor del grupo experimental.

Por último, presentamos los datos de satisfacción de los estudiantes universitarios al finalizar el programa PIEI. Los participantes se mostraron muy satisfechos tanto con el programa ( $M = 4.29$ ,  $DT = 0.53$ ) como con los formadores ( $M = 4.42$ ,  $DT = 0.54$ ), en una escala Likert de 5 puntos (desde 1 = no satisfecho en absoluto, hasta 5 = extremadamente satisfecho).

#### ***4.2. Resultados de la evaluación del PIEI en supervisores de trabajo***

Según Férreo (2016) los participantes fueron 282 supervisores de trabajo (51,4% varones y 48,6% mujeres) de una empresa multinacional dedicada a servicios de *call center* con sede principal en Madrid. De ellos, 192 formaron el grupo experimental y 92 el grupo control.

Los resultados que mostramos a continuación fueron publicados en la revista *PsicotHEMA* en un artículo co-elaborado por el doctorando (Rodríguez et al., 2017). Los gru-

pos experimental (edad media = 37.19; 97 hombres y 93 mujeres) y control (edad media = 37.55; 48 hombres y 44 mujeres) no diferían en edad ( $t(282) = .29, p = .77$ ) ni sexo ( $\chi^2(1, N = 282) = .03, p = .86$ ) en situación pretest. En este estudio se prefirió afinar más los resultados y hacer un análisis de covarianza ANCOVA para comparar las diferencias pretest-postest entre el grupo experimental y el grupo control. Tampoco hayamos diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las variables de la IEP del TMMS-24 (Atención, Claridad y Reparación) en situación pretest. Por el contrario, sí que hayamos diferencias estadísticamente significativas en situación postest del grupo experimental con respecto al grupo control en las variables de la IEP: Atención ( $F(1, 278) = 16.54, p < .001, \eta_p^2 = .06$ ); Claridad ( $F(1, 278) = 14.61, p = .001, \eta_p^2 = .05$ ); y Reparación ( $F(1, 278) = 15.43, p < .001, \eta_p^2 = .05$ ). El tamaño del efecto fue mediano en las tres variables.

El PIEI aplicado a los supervisores de trabajo también mostró eficacia en los valores de empatía (Rodríguez et al., 2017) evaluados con el test TECA. Fue nuestra intención inicial haber evaluado en nuestro estudio la empatía en los alumnos de la ESO para contrastar los resultados con los que obtuvimos en la aplicación del PIEI en adultos. De hecho, dado que el TECA es para adultos, lo intentamos con una versión del TECA para adolescentes que estaba en fase de prueba. Pero los datos que recogimos no fueron de utilidad, ya que no obtuvimos unos resultados satisfactorios de validez factorial.

No obstante, presentamos los resultados que obtuvimos con los supervisores de trabajo para verificar la eficacia del PIEI sobre la empatía en adultos. Encontramos diferencias estadísticamente significativas en situación postest del grupo experimental con

respecto al grupo control en las variables del TECA: Adopción de perspectivas ( $F(1, 278) = 17.85, p < .001, \eta_p^2 = .06$ ); Comprensión emocional ( $F(1, 278) = 6.12, p = .01, \eta_p^2 = .02$ ); Alegría empática ( $F(1, 278) = 23.28, p = .001, \eta_p^2 = .08$ ); y Estrés empático ( $F(1, 278) = 4.36, p = .04, \eta_p^2 = .02$ ). El tamaño del efecto fue mediano en Adopción de perspectivas y Alegría empática, mientras que fue pequeño en Comprensión emocional y Estrés empático.

Por último, presentamos los datos de satisfacción de los supervisores de trabajo al finalizar el programa PIEI. Los participantes se mostraron muy satisfechos tanto con el programa ( $M = 4.32, DT = 0.51$ ) como con los formadores ( $M = 4.45, DT = 0.53$ ), en una escala Likert de 5 puntos (desde 1 = no satisfecho en absoluto, hasta 5 = extremadamente satisfecho).

## **5. Adaptación del programa PIEI para alumnos de la ESO**

La versión del PIEI que se ha utilizado para nuestro estudio es básicamente similar al original utilizado por Férreo (2016) y por Fernández (2016), pero ciertamente ha contado con algunas adaptaciones necesarias relativas a la edad de los alumnos y al horario escolar.

En primer lugar, revisamos minuciosamente cada una de las actividades para ver si podría haber alguna que fuera de un nivel inadecuado para alumnos de entre 12 y 17 años. La revisión se llevó a cabo por el doctorando en colaboración con los autores del

programa, una psicopedagoga, un educador de adolescentes y dos profesores de la ESO. Todas las actividades fueron consideradas realizables por alumnos de esas edades. Sin embargo, se encontraron en los materiales algunas expresiones y vocabulario que podrían resultar de difícil comprensión, especialmente en las diapositivas, y se cambiaron por expresiones y palabras más sencillas. También se encontró que dos de los vídeos utilizados en el PIEI planteaban situaciones de la vida de los adultos, por lo que se buscaron dos vídeos alternativos con los que trabajar el mismo contenido, pero con situaciones de la vida de los adolescentes.

La segunda adaptación necesaria fue la distribución temporal, dado que originalmente el PIEI estaba pensado para ser aplicado de manera intensiva en dos días de 8 horas o dos de 4 horas y uno de 8 horas, y en los colegios de la ESO las jornadas son de 6 horas lectivas. Esta situación se solventó acordando con el colegio aplicar el programa en dos jornadas escolares de 6 horas cada una, tomando el día previo una hora para la realización del pretest y el día posterior otra hora para la aplicación del postest. Además, para ajustarse al horario, y sin que el programa sufriera una gran modificación, se acordó unificar las actividades 6 y 7 del Módulo 1. También se recortó unos minutos el tiempo de ejecución o puesta en común de algunas actividades como la 5, la 9 y la 11 del Módulo 1, la 9 del Módulo 2 y la 7 del Módulo 3. Por último, otro cambio que se vio oportuno para respetar la idea original de acabar la primera jornada con una actividad potente y a la vez ajustarse al horario escolar, fue realizar la actividad 10 del Módulo 2 antes de la 8 y la 9.

Una mejora que incorporamos en la adaptación con respecto a la versión original del PIEI es que hicimos una revisión minuciosa de las pautas de aplicación dadas a los formadores y se concretaron aún más para facilitar la labor del formador y para poder realizar una ejecución lo más homogénea posible en cada grupo que se impartiera de cara a la presente investigación (ver Anexo II).

Los autores del programa, expertos en la aplicación y evaluación del PIEI, juzgaron que las modificaciones introducidas no alteraban de forma significativa el programa y que en principio se podrían conseguir los objetivos previstos.

## **6. Resumen**

El PIEI ha sido creado por el equipo de investigación de la asociación N-Acción. Este programa es fruto de la experiencia de 10 años diseñando, aplicando y evaluando cursos relacionados con la IE, entre ellos un Máster de la Universidad de Alcalá. El doctorando colaboró con el equipo de investigación de N-Acción en las evaluaciones que se llevaron a cabo del programa con universitarios y con supervisores de trabajo.

El PIEI se planteó con un formato breve e intensivo por la necesidad de dar respuesta a personas e instituciones que por su disponibilidad horaria o recursos económicos no podían asistir a formaciones extensivas. Hasta donde sabemos el PIEI es el único programa de IE breve e intensivo. No hemos encontrado ningún otro similar ni en lengua española ni inglesa.

El PIEI se fundamenta en las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y en el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997). A nivel psicopedagógico y metodológico sigue principalmente las orientaciones de Bisquerra (2009) y Álvarez (2001) para los programas de educación emocional. Cumple además con los criterios establecidos por el Ei-Consortium y el SEPE para la elaboración de programas formativos en las empresas. Las actividades del programa son eminentemente prácticas y vivenciales. Para que la impartición del PIEI sea eficaz se requiere de formadores expertos en IE y con preparación específica en el programa.

El PIEI tiene una duración de 16 horas con varios formatos de intervención, siempre a lo largo de dos o tres días consecutivos e intensivos. Los contenidos están distribuidos en tres módulos titulados *Inteligencia Emocional*, *Empatía* y *Habilidades relacionales*. El primero pone el foco en los aspectos intrapersonales de la IE, el segundo en los interpersonales y el tercero en la puesta en práctica de las habilidades emocionales en contextos comunicativos. En total son 32 actividades detalladas en fichas que siguen este esquema: tipología de la dinámica, título, motivación, objetivo, participantes, temporalización, material, lugar, contenidos, procedimiento, beneficios, análisis y conclusiones, y fundamentación teórica.

El PIEI fue evaluado en un grupo de estudiantes universitarios que mostró diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en las tres variables del TMMS-24 (Atención, Claridad y Reparación) al terminar la intervención. También fue evaluado en un grupo de supervisores de trabajo y se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental a los tres meses de la inter-

vención, con un tamaño del efecto moderado. El PIEI también mostró su eficacia en las variables del test de empatía TECA.

Dados los resultados obtenidos y la necesidad de la educación emocional en los adolescentes, nos propusimos evaluarlo en alumnos de la ESO. Para ello tuvimos que hacer algunas modificaciones del programa inicial intentando que no afectara a su eficacia: adaptar el vocabulario de algunas diapositivas para favorecer la comprensión y recortar un poco el tiempo de algunas actividades para ajustarnos al horario de dos días lectivos completos.



## **IV. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

---



## **IV. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

Tras haber sentado las bases teóricas de nuestro estudio y haber presentado el programa a implantar, procedemos a exponer la parte metodológica que incluye la descripción de los principales elementos de la investigación: los objetivos que deseamos alcanzar, las hipótesis que de ellos se derivan, los participantes objeto de estudio, los instrumentos utilizados, el procedimiento seguido y los análisis de datos realizados. Posteriormente presentaremos los resultados obtenidos.

### **1. Metodología**

En esta investigación se ha utilizado un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-posttest-seguimiento con grupo control no equivalente (ver Tabla 19). Pocos estudios incluyen evaluaciones de seguimiento de programas educativos psicosociales (Ruiz-Aranda et al., 2012) y, por lo que hemos podido comprobar, de entre los cinco estudios que evalúan programas de IE aplicados en población española adolescente, sólo dos incluyen un seguimiento de 6 meses.

Tabla 19

*Diseño de la investigación (elaboración propia)*

| <b>GRUPO</b>      | <b>PRETEST</b> | <b>PROGRAMA</b> | <b>POSTEST</b> | <b>SEGUIMIENTO</b> |
|-------------------|----------------|-----------------|----------------|--------------------|
| Cuasiexperimental | x              | x               | x              | x                  |
| Control           | x              | -               | x              | x                  |

Además de la evaluación del programa a través de los cuestionarios TMMS-24 y TISS, que detallaremos en el apartado de instrumentos (ver cuestionarios en el Anexo III y IV), se ha realizado una evaluación del alumno y otra del profesorado acerca de la calidad del programa, tal y como propone Álvarez (2001). Se pueden ver los formularios en el Anexo V y VI respectivamente.

Estas serán las variables de estudio:

- Variables de la IEP:

- Atención
- Claridad
- Reparación

- CP

- Variables sociodemográficas:

- sexo
- edad

### ***1.1. Objetivos de la investigación***

Este estudio pretende, como objetivo general, adaptar, implementar y probar la eficacia en adolescentes de un programa de educación emocional novedoso por su formato breve e intensivo, el PIEI. Concretamente nos centraremos en sus efectos sobre la IE y la CP, en situación pretest, postest y con un seguimiento de 6 meses. También comprobaremos la relación existente entre la IE y la CP. Estudiaremos cómo afectan la edad y el sexo a la IE y a la CP, campos en los que aún no hay consenso. De ser efectivo el programa, sería deseable su replicación en más colegios, ya que podría contribuir a una mejora de la IE y la CP de los alumnos de Secundaria, disminuyendo el malestar emocional en las aulas y las conductas antisociales, entre otros muchos beneficios que ya hemos señalado. Para ello facilitaremos al máximo la replicabilidad. Desde estos planteamientos formulamos los siguientes objetivos específicos:

- Adaptar el programa PIEI a los alumnos adolescentes de entre 12 y 17 años, así como al contexto escolar de la ESO.
- Implementar el programa PIEI en un centro escolar en la etapa de la ESO, ampliando los ámbitos de aplicación del programa.
- Comprobar la idoneidad del programa PIEI en el ámbito escolar con adolescentes contribuyendo, por tanto, a aumentar la escasez de programas de educación emocional disponibles, cuya eficacia haya sido debidamente evaluada.

- Usar un procedimiento de fácil implementación fácil replicación para favorecer las posibilidades de los colegios de introducir la educación emocional al contar con un programa de formato breve e intensivo de bajo coste.
- Comprobar si los instrumentos a utilizar cuentan con una validez y fiabilidad adecuadas.
- Comprobar la eficacia del programa PIEI sobre la IE y la CP de los adolescentes escolares y su perdurabilidad a medio plazo.
- Estudiar la relación de la IE y la CP en la muestra de adolescentes seleccionada.
- Contribuir a dar luz al debate existente sobre si la IE y la CP muestran diferencias debidas a la edad y al sexo en la adolescencia.
- Verificar la satisfacción de los implicados en el desarrollo del programa.

## ***1.2. Hipótesis***

En relación con los objetivos mencionados planteamos las siguientes hipótesis que hemos ido formulando a raíz de lo estudiado en la fundamentación teórica (ver resúmenes de los capítulos 1 y 2 en las páginas 48 y 73, respectivamente):

- Hipótesis I: El grupo cuasiexperimental no mostrará diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad y al sexo con respecto al grupo control, en situación pretest.
  
- Hipótesis II: El grupo cuasiexperimental no mostrará diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de IEP (Atención, Claridad y Reparación) y de CP, con respecto al grupo control, en situación pretest.
  
- Hipótesis III: El PIEI tendrá un efecto, estadísticamente significativo (positivo), siendo el tamaño del efecto esperable mediano o pequeño, en las puntuaciones de IEP (Atención, Claridad y Reparación), al comparar el grupo cuasiexperimental con el grupo control, en la diferencia de situaciones pretest-postest.
  
- Hipótesis IV: El PIEI tendrá un efecto estadísticamente significativo (positivo), de tamaño pequeño o muy pequeño, en las puntuaciones de IEP (Atención, Claridad y Reparación) del grupo cuasiexperimental frente al grupo control, en la diferencia de situaciones pretest-seguimiento.
  
- Hipótesis V: El PIEI tendrá un efecto estadísticamente significativo (positivo), de tamaño mediano o pequeño, en las puntuaciones de CP del grupo cuasiexperimental frente al grupo control, en la diferencia de situaciones pretest-postest.

- Hipótesis VI: El PIEI tendrá un efecto estadísticamente significativo (positivo), de tamaño pequeño o muy pequeño, en las puntuaciones de CP del grupo cuasiexperimental frente al grupo control, en la diferencia de situaciones pretest-seguimiento.
- Hipótesis VII: La IEP en cada uno de sus factores (Atención, Claridad y Reparación) correlacionará positivamente con la CP.
- Hipótesis VIII: Las chicas obtendrán unas puntuaciones mayores, estadísticamente significativas, que los chicos en la variable Atención. No habrá diferencias estadísticamente significativas en Claridad y Reparación.
- Hipótesis IX: Las chicas obtendrán unas puntuaciones mayores que los chicos, estadísticamente significativas, en la CP.
- Hipótesis X: No habrá diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad en las variables de la IEP (Atención, Claridad y Reparación).
- Hipótesis XI: Los alumnos de 15 a 17 años obtendrán unas puntuaciones de CP mayores, estadísticamente significativas, que los alumnos de 12 a 14 años.

### ***1.3. Participantes***

El número inicial de participantes era de 224 alumnos de la ESO. Se descartaron los alumnos que no completaron correctamente todas las fases del estudio. Finalmente, el estudio lo realizamos con un total de 207 estudiantes de secundaria, distribuidos en un grupo cuasiexperimental de 104 alumnos y otro control de 103. Estos grupos los obtuvimos de dos colegios de Madrid, respectivamente, lo más homogéneos posible dadas las dificultades de poder mezclar a los alumnos al azar, y más con la pretensión de respetar al máximo el ritmo escolar de cara a facilitar la replicabilidad del programa. No es fácil distribuir a los participantes aleatoriamente en este tipo de estudios como lo muestra el hecho de que en más de la mitad de las investigaciones realizadas en ámbito escolar en las que se implantó un programa socioemocional no se consiguieron formar grupos al azar (Durlak et al., 2011). No obstante, el hecho de que los grupos pertenezcan al alumnado de la ESO de dos colegios completos nos permiten acceder a un mayor abanico de sujetos con diferente nivel de desarrollo de las habilidades implícitas en la IE. Las muestras universitarias, por ejemplo, no permiten ver los efectos de un mal desarrollo de la IE, puesto que los participantes han ido superando diversos filtros escolares y de éxito para poder llegar a estos niveles educativos, proceso al que la IE probablemente contribuye (Mestre & Guil, 2006). En este sentido, Pena y Repetto (2008) son conscientes de las dificultades para obtener muestras de secundaria para la investigación en IE, pero también están a favor de utilizarlas, en la medida de lo posible, preferiblemente a las universitarias.

En nuestro caso, la Dirección de los centros seleccionados dio su consentimiento para que se llevara a cabo esta investigación. Disponíamos inicialmente de todos los

alumnos de la ESO de cada centro (1º, 2º, 3º y 4º ESO). Cada clase rondaba los 25 alumnos. Al ser menores de edad se solicitó el pertinente consentimiento escrito de los padres (ver Anexo VIII).

Escogimos dos colegios con las características más similares que nos fue posible: los dos son colegios concertados de una sola línea, de la misma patronal, con idéntico ideario de centro, mismo estilo pedagógico y similar plan de educación en valores. Están ubicados en dos distritos colindantes del sur de Madrid, de clase media-baja, con alta inmigración. Los alumnos tienen parecida situación socioeconómica y cultural. En cuanto al sexo, 105 eran varones (50.72 %) y 102 mujeres (49.28 %). En el grupo cuasiexperimental 54 eran varones (51.92 %) y 50 mujeres (48.08 %). En el grupo control 51 eran varones (49.51 %) y 52 mujeres (50.49 %). En cuanto a la edad todos los alumnos estaban comprendidos entre los 12 y los 17 años, con una edad media de 14.16 años ( $DT = 1.30$ ). El grupo cuasiexperimental tenía una media de 14.06 años ( $DT = 1.27$ ) y el control de 14.26 ( $DT = 1.33$ ). Para el análisis de la influencia de la edad en las variables de estudio (Hipótesis X y XI), establecimos dos niveles: de 12 a 14 años ( $n = 120$ ; 57.97 %) y de 15 a 17 años ( $n = 87$ ; 42.03 %). El grupo cuasiexperimental contó con 65 alumnos de 12 a 14 años (62.50 %) y 39 de 15 a 17 (37.50 %). El grupo control por su parte estuvo formado por 55 alumnos de 12 a 14 años (53.40 %) y 48 alumnos de 15 a 17 años (46.60 %). Respecto a algunas variables que podrían incidir en la CP, como el absentismo y la conducta en el aula, podemos decir que ningún alumno de ambos grupos tenía expediente abierto de absentismo, y que en el grupo cuasiexperimental 70 de los 104 alumnos (67.31 %) no había tenido ninguna expulsión del aula y en el grupo control 65 de los 103 alumnos (63.11 %) tampoco habían sido expulsados ningún día. A pesar

de todo ello, somos conscientes de que otras posibles variables extrañas puedan estar afectando a nuestro estudio.

#### ***1.4. Instrumentos de medida***

Para medir la IE hemos usado el **Trait Meta-Mood Scale – 24** (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004). Se trata de la adaptación para población española del TMMS-48 (Salovey et al., 1995), que fue diseñado para evaluar la IEP en tres dimensiones: Atención, Claridad y Reparación. La Atención determina en qué medida las personas atienden y valoran sus estados emocionales (e.g., *Pienso en mi estado de ánimo constantemente*). La Claridad evalúa cómo las personas creen comprender e identificar sus estados emocionales (e.g., *Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos*). La Reparación valora el uso de pensamientos positivos para reparar estados de ánimo negativos (e.g., *Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista*).

Este cuestionario consta de 24 ítems, agrupados en tres factores de 8 ítems cada uno: Atención ( $\alpha = .90$ ), Claridad ( $\alpha = .90$ ), y Reparación ( $\alpha = .86$ ). Además, evidencia una adecuada estabilidad temporal, puesto que las correlaciones test-retest (después de un intervalo de 4 semanas) fueron  $r = .60$ ,  $r = .70$  y  $r = .83$ , respectivamente. Las correlaciones entre subescalas van en la dirección esperada, siendo alta la correlación entre Atención y Claridad, por un lado, y entre Claridad y Reparación, por otro. Esto sugiere la existencia de una secuencia funcional entre las tres dimensiones, tal y como el mode-

lo prevé para el proceso de regulación emocional (Palmer, Gignac, Bates, & Stough, 2003).

Aunque la adaptación española y reducción de ítems se llevó a cabo con población adulta, posteriormente se realizó una validación de ese mismo cuestionario con un grupo de 1497 adolescentes españoles de entre 12 y 17 años (Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, & Aritzeta, 2010). Pronto empezó a utilizarse con éxito en más grupos de adolescentes (e.g., Gorostiaga et al., 2011; Pena et al., 2011; Trigos-Rubio et al., 2014) que confirman su fiabilidad y validez para medir la autopercepción que tienen los adolescentes españoles respecto a la atención que prestan a sus emociones, la claridad con la que perciben su experiencia emocional y la gestión de los estados de ánimo, tanto agradables como desagradables.

En nuestro estudio obtuvimos una fiabilidad adecuada: Atención ( $\alpha = .85$ ), Claridad ( $\alpha = .78$ ) y Reparación ( $\alpha = .83$ ). Estos datos son similares a los obtenidos en la validación del TMMS-24 con adolescentes (Salguero et al., 2010), en la que se alcanzaron los siguientes índices de consistencia interna: Atención ( $\alpha = .84$ ), Claridad ( $\alpha = .82$ ) y Reparación ( $\alpha = .81$ ). Para responder a este cuestionario se emplea una escala tipo Likert (desde 1 = Nada de acuerdo, hasta 5 = Totalmente de acuerdo).

En cuanto a la validez hay que indicar que el TMMS-24 correlacionó en la dirección esperada con los siguientes instrumentos: Beck Depression Inventory (BDI; versión española: Vázquez & Sanz, 1999), Satisfaction With Life Scales (SWLS; versión española: Suh, Diener, Oishi, & Triandis, 1998) y Ruminative Responses Scale (RRS; ver-

sión española: Extremera & Fernández-Berrocal, 2006). A su vez, se obtuvieron pruebas del valor discriminante del instrumento respecto a los rasgos de personalidad en adolescentes, ya que no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre las tres dimensiones del TMMS-24 y los cinco grandes factores de personalidad del Big Five Inventory-44 (BFI-44; Benet-Martínez & John, 1998). Las correlaciones de Pearson fueron de entre .07 y .24, lo que indica una mínima relación entre ellos.

En cuanto a la validez factorial del test en nuestro estudio ( $N = 207$ ), se ha realizado un análisis de componentes principales y rotación Varimax del que resultan tres factores que corroboran el modelo de la versión original especificado por los autores del cuestionario. En la Tabla 20 se puede ver la distribución factorial. Se han tenido en cuenta las saturaciones superiores a .30 como estadísticamente significativas, siguiendo el criterio de Martínez, Castellanos y Chacón (2015). Hemos encontrado una anomalía en el ítem 23 (*Tengo mucha energía cuando me siento feliz*), que se encuentra ligeramente desplazado desde el factor Reparación previsto hacia el de Atención. Este mismo hecho ya sucedió en la primera validación del cuestionario con población adolescente española (Salguero et al., 2010) y también en otros estudios con adultos como los de Férreo (2016), Fernández (2016), Aradilla (2013) y Martín-Albo, Núñez, Navarro y León (2010). No obstante, los tres factores explican el 48.33 % de la varianza, un dato inferior a los que obtuvieron aplicando el TMMS-24 en adultos Férreo (2016) y Fernández (2016), 53.4% y 52.6%, respectivamente.

Tabla 20

*Distribución factorial del TMMS-24*

| Ítems  | Factores   |            |            |
|--|------------|------------|------------|
|  | 1          | 2          | 3          |
| 8. Presto mucha atención a cómo me siento.                                       | <b>.80</b> | .16        | .09        |
| 7. A menudo pienso en mis sentimientos.  | <b>.78</b> | -.05       | .07        |
| 3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.                          | <b>.77</b> | .14        | .09        |
| 6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.                                  | <b>.70</b> | .03        | -.12       |
| 2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.                              | <b>.73</b> | .15        | -.01       |
| 1. Presto mucha atención a los sentimientos.                                     | <b>.59</b> | .26        | .10        |
| 4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | <b>.56</b> | .28        | .15        |
| 5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.                         | <b>.52</b> | -.31       | -.05       |
| 13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.        | <b>.44</b> | .11        | <b>.40</b> |
| 18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.                    | .08        | <b>.78</b> | .16        |
| 20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.                  | .14        | <b>.75</b> | .22        |
| 21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.    | .07        | <b>.74</b> | -.09       |
| 19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.                | .10        | <b>.72</b> | .21        |
| 17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.           | .10        | <b>.67</b> | <b>.34</b> |
| 24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.                    | -.02       | <b>.59</b> | .13        |
| 22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.                               | <b>.32</b> | <b>.46</b> | .11        |
| 11. Casi siempre sé cómo me siento.  | .01        | <b>.31</b> | <b>.71</b> |
| 10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.                               | -.04       | .16        | <b>.65</b> |
| 15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.                                | -.03       | .05        | <b>.65</b> |
| 16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.                                  | .10        | <b>.45</b> | <b>.64</b> |
| 14. Siempre puedo decir cómo me siento.  | -.09       | .07        | <b>.64</b> |
| 9. Tengo claros mis sentimientos.  | .18        | <b>.36</b> | <b>.50</b> |
| 12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.                     | .23        | -.07       | <b>.48</b> |
| 23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.                                  | .19        | .28        | <b>.34</b> |

Nota: Valores > .30 en negrita.

Como hemos explicado en la fundamentación teórica, el TMMS-24 es el instrumento más utilizado en el ámbito académico español para medir la IE y uno de los más utilizados a nivel internacional. Además, era el único cuestionario del modelo de Salovey y Mayer (1990) disponible para población adolescente española en el momento de realizar el estudio. El TMMS-24 es de uso libre, muy fácil de administrar, corregir e interpretar. Se realiza en unos 10 minutos por lo que no se produce cansancio en los adolescentes al completarlo y se puede administrar junto a otras pruebas. En el Anexo III puede verse el cuestionario TMMS-24 empleado en el estudio.

Para medir la CP hemos usado el **Teenage Inventory of Social Skills** (TISS; Inderbitzen & Foster, 1992) en su adaptación española (Inglés et al., 2003). Este cuestionario consta de 40 ítems que responden a dos factores que se pueden usar independientemente: CP (20 ítems) y Conducta antisocial (20 ítems). En nuestro estudio hemos utilizado sólo el factor de CP (e.g., *Me aseguro de que todos tengan su turno cuando se hace una actividad en grupo*). Para responderlo se emplea una escala tipo Likert (desde 1 = No me describe nada, hasta 6 = Me describe totalmente). Basándose en diferencias de género encontradas en un estudio previo (Inderbitzen & Foster, 1990), los autores redactaron una forma del cuestionario para chicas y otra para chicos con el correspondiente género de nombres y pronombres.

El valor de consistencia interna mostrado en la versión original respecto a la CP fue de .88, y en la adaptación española realizada en un grupo de 692 adolescentes de entre 12 y 17 años, fue similar ( $\alpha = .89$ ). Además, la estabilidad temporal para un intervalo de dos semanas fue  $r = .90$  y se confirmó la existencia de dos factores que explicaban el

33% de la varianza. En nuestro estudio obtuvimos una fiabilidad adecuada ( $\alpha = .85$ ) para la CP.

Respecto a la validez, hay que indicar que el TISS correlaciona positivamente con los test Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY; Matson, Rotatori, & Helsel, 1983), Assertive Scale for Adolescents (ASA; Lee, Hallberg, Slemon, & Haase, 1985) y Assertiveness Scale (AS; Godoy, Gavino, Martorell, & Silva, 1993), tal cual estaba previsto. Asimismo, se relaciona en las direcciones adecuadas con las variables de personalidad del Eysenck Personality Questionnaire (EPQ; Eysenck & Eysenck, 1975).

En cuanto a la validez factorial del test en nuestro estudio ( $N = 207$ ), se ha realizado un análisis de componentes principales del que resulta un factor que explica el 27.61% de la varianza y que corrobora el modelo de la versión original especificado por los autores del cuestionario. En la Tabla 21 se puede ver la distribución factorial y se puede comprobar que todas las saturaciones son superiores a .30, como indican Martínez et al. (2015), a excepción del ítem 14, claramente inferior.

Tabla 21

*Distribución factorial del TISS*

| Ítems   | Factor<br>1 |
|---|-------------|
| 1. Doy la cara por otros chicos cuando alguien dice algo grosero a sus espaldas               | <b>.50</b>  |
| 2. Quedo con otros chicos para salir  | <b>.31</b>  |
| 3. Ayudo a otros chicos en sus deberes cuando me piden ayuda                                  | <b>.56</b>  |
| 4. Les ofrezco ayuda a mis compañeros de clase para hacer sus deberes                         | <b>.56</b>  |
| 5. Escucho cuando otros chicos quieren hablar sobre un problema                               | <b>.66</b>  |
| 6. Me aseguro de que todos tengan su turno cuando se hace una actividad en grupo              | <b>.53</b>  |
| 7. Pido consejos a otros chicos   | <b>.55</b>  |
| 8. Les digo a otros chicos que son simpáticos   | <b>.64</b>  |
| 9. Cuando pierdo en un juego, les digo a mis compañeros de clase que jugaron bien             | <b>.54</b>  |
| 10. Me ofrezco para compartir algo con otros chicos cuando sé que a ellos les gustaría        | <b>.66</b>  |
| 11. Presto dinero a otros chicos cuando me lo piden   | <b>.60</b>  |
| 12. Les digo a mis compañeros de clase que lo siento cuando sé que he dañado sus sentimientos | <b>.61</b>  |
| 13. Digo la verdad cuando hago algo malo y otros chicos son culpados por ello                 | <b>.53</b>  |
| 14. Hablo más que los demás cuando estoy en un grupo de chicos                                | .17         |
| 15. Ofrezco prestar mi ropa a otros chicos para ocasiones especiales                          | <b>.48</b>  |
| 16. Me muestro agradecido con otros chicos cuando han hecho algo bueno por mí                 | <b>.54</b>  |
| 17. Pongo todo de mi parte cuando trabajo con un grupo de compañeros de clase                 | <b>.52</b>  |
| 18. Sé guardar los secretos   | <b>.32</b>  |
| 19. Digo a otros chicos cómo siento las cosas realmente                                       | <b>.45</b>  |
| 20. Comparto mi comida con compañeros de clase cuando me lo piden                             | <b>.52</b>  |

*Nota:* Valores > .30 en negrita.

Lo hemos elegido por ser el test más utilizado de entre los disponibles para medir la CP en población adolescente española. El TISS, al igual que el TMMS-24, es gratuito, fácil de administrar, corregir e interpretar. Se completa en unos 10 minutos, por lo que no se produce cansancio en los adolescentes y se puede administrar junto a otras pruebas. En el Anexo IV puede verse el formulario que se ha empleado en el estudio.

### ***1.5. Procedimiento***

Para buscar los colegios apropiados para nuestro estudio, teniendo en cuenta nuestras posibilidades concretas, sumado al hecho de que el curso escolar estaba empezado y queríamos hacer un seguimiento a los 6 meses, nos focalizamos en las escuelas de un distrito del sur de Madrid. Encontramos que, de los 17 colegios del distrito, 7 tenían ESO. Uno de ellos accedió a nuestra propuesta, ajustándose a las fechas que necesitábamos para la aplicación del programa en toda la ESO. Era de una sola línea, concertado, con alta inmigración y con alumnos de clase media-baja. En el distrito había otro colegio de una línea y concertado, pero encontramos que podía haber muchas diferencias para servir de grupo control dado que, a diferencia del anterior, era bilingüe, de clase un poco más acomodada, baja inmigración, ubicado más al norte del distrito, cerca del centro de Madrid y con un proyecto de formación en valores diverso, por lo que lo descartamos. La Dirección del centro del que saldría el grupo cuasiexperimental nos informó de que pertenecían a una institución con unos 40 colegios en Madrid, varios de características similares al suyo, y que especialmente uno del distrito colindante tenía unas características semejantes y un alumnado muy parecido. La Dirección del colegio del grupo cuasiexperimental nos apoyó para conseguir el permiso de la Dirección del

otro colegio para que toda su sección de la ESO actuara como grupo control. En el colegio del grupo cuasiexperimental había cinco aulas de la ESO, dado que el grupo de 2º de ESO estaba desdoblado en dos, y en el grupo control cuatro. El número total de alumnos, la proporción de chicos y chicas, y la media de edad eran muy similares, como hemos descrito en el apartado de participantes.

Dado que el PIEI está pensado inicialmente para adultos y sus circunstancias profesionales, el siguiente paso fue adaptar el programa PIEI a la realidad de los adolescentes y del ámbito escolar para su aplicación y posibles replicaciones posteriores. Contamos para ello con la aprobación y colaboración de sus creadores (ver Anexo IX), así como de otros expertos, tal y como hemos descrito en el punto 5 del apartado III del presente estudio.

El programa lo aplicarían cinco formadores, simultáneamente, en las cinco clases de la ESO del colegio del grupo cuasiexperimental. Los formadores tenían que cumplir los requisitos previstos por los autores del programa: contar con una titulación en IE de al menos nivel de experto y tener experiencia como formador en el ámbito de los participantes. A través de la Asociación N-Acción contactamos con cinco formadores en IE con titulación de Máster en Coaching e Inteligencia Emocional y con experiencia formativa con adolescentes. Estos formadores recibieron un mes antes de la aplicación cuatro sesiones formativas de dos horas de duración cada una. En cada sesión uno de los autores del programa presentaba el contenido de un módulo junto con la metodología a seguir, y se les facilitaba una guía de aplicación muy detallada que debían estudiar para la siguiente sesión. Al inicio de la siguiente sesión se ponían en común las dudas y se

consensuaban criterios para seguir las mismas pautas de aplicación en las cinco aulas. En la última sesión se entregaron todos los materiales necesarios para cada actividad y una planilla con un horario muy detallado. También se concretaron otros pormenores de logística. A fin de evitar los posibles sesgos derivados del conocimiento de las hipótesis no se les comunicó nada referente a la investigación y sólo se les dio cuenta de la acción formativa que debían realizar. Los costes de los formadores y de los materiales corrieron por cuenta del doctorando.

Para medir la eficacia del programa en cuanto a la IE, nos servimos de uno de los test más empleados y mejor valorados en el ámbito académico como es el TMMS-24. Para medir la CP aplicamos el cuestionario que, pese a sus limitaciones, ha sido el más utilizado con adolescentes españoles, el TISS. Para medir la empatía se utilizó el TECA-NA, un cuestionario en fase de prueba para adolescentes, basado en el instrumento TECA, disponible para población española adulta. Este test posteriormente fue desestimado para el estudio, pues tras su aplicación no superó las pruebas de fiabilidad y validez necesarias. Antes de aplicar los cuestionarios a los alumnos que formarían parte del estudio (grupo cuasiexperimental y grupo control), hicimos una prueba pasando los tres test a un grupo de alumnos de 6º de primaria, que no participaban en el estudio. Con ello pudimos comprobar el tiempo que llevaba completar los tres cuestionarios seguidos. El más rápido los realizó en unos 20 minutos y el más lento en 30. También pudimos verificar que, siendo alumnos de menor edad a los del estudio, no presentaron dificultades de comprensión de los ítems. Una vez realizadas estas comprobaciones, los tres cuestionarios se pasaron el día anterior y el día posterior al periodo de aplicación del programa, tanto al grupo cuasiexperimental como al grupo control, simultáneamente. A

los 6 meses se volvieron a pasar los tres test para el seguimiento. Los aplicadores fueron los mismos en las tres tandas, un profesor de cada centro. A ambos se les facilitó una guía de aplicación y se les formó, en una breve sesión, en las instrucciones indicadas por los autores de los cuestionarios. En la situación posttest se aplicaron también cuestionarios de satisfacción del programa a los alumnos del grupo cuasiexperimental, a los formadores y a los profesores tutores que actuaron de observadores (ver Anexo V, VI y VII, respectivamente). Para mantener el anonimato de los alumnos en los cuestionarios, se les pedía en el encabezamiento de cada test completar el curso y el nº de clase. Estos sirvieron como clave de identificación en lugar del nombre y los apellidos. Posteriormente a cada uno se le asignaría un nº de caso para el análisis de datos. También se pidieron otros datos sociológicos como la edad y el sexo. Antes de la aplicación de cualquier cuestionario y de la intervención formativa se obtuvo el consentimiento escrito de todos los padres.

El programa PIEI se aplicó en dos días consecutivos de 6 horas lectivas cada uno, respetando los horarios y recreos establecidos de modo ordinario por el centro. Se realizó en las cinco clases de la ESO del grupo cuasiexperimental simultáneamente para evitar efectos indeseables de difusión del tratamiento (Cook & Campbell, 1979). A los profesores tutores se les pidió la labor de estar de observadores en su curso, y de sólo intervenir por motivos de disciplina en casos muy precisos. No fue necesaria en ningún caso su intervención en público, pues no hubo problemas de disciplina. Sí relataron dos tutores haber dado en algún momento un leve toque de atención por la espalda a algún alumno que estaba hablando con otro. También se les pidió a los tutores que junto con sus alumnos dejaran la clase preparada el día anterior de modo que estuvieran los pupi-

tres retirados en la pared y las sillas colocadas en semicírculo, para poder realizar las actividades previstas. La orientadora y la profesora de Pedagogía Terapéutica (PT) del colegio también quisieron estar de observadores pues podía ser útil para su labor en el seguimiento de los alumnos, como así confirmaron al finalizar el programa. Al ser la primera vez que se realizaba el programa con adolescentes y basándonos en experiencias previas con adultos, pensamos que sería conveniente contar con el apoyo de una psicóloga en el pasillo por si algún alumno se removía emocionalmente y necesitaba atención personal. Fue una idea que se valoró como positiva, ya que varios alumnos a lo largo de los dos días hicieron uso de este recurso saliendo a hablar con la psicóloga unos minutos y todos ellos mostraron su satisfacción de haber podido comunicar en privado algunas situaciones personales que les preocupaban. El programa se implementó sin contratiempos ni incidencias reseñables.

Todo el proceso realizado en los colegios se llevó a cabo desde enero a junio de 2017. Al inicio de enero se realizó primeramente el pretest en el mismo día a los dos grupos (cuasiexperimental y control), aula por aula. En los dos días consecutivos se aplicó el programa al grupo cuasiexperimental. Y al día siguiente se realizó el postest a los dos grupos. A finales de junio, cuando había pasado alrededor de 5 meses y medio, se llevó a cabo el seguimiento en los dos grupos, si bien en un día diferente a cada grupo, dentro de la misma semana, debido a los distintos horarios de actividades programadas al final del curso.

### ***1.6. Análisis de datos***

El tratamiento de los datos lo hemos realizado utilizando el paquete estadístico SPSS v.25 para Windows en todas las pruebas estadísticas y de contraste. Hemos establecido el nivel de significación  $p < .05$  habitual en este tipo de estudios.

Los valores de los factores componentes del test TMMS-24 los hemos usado teniendo en cuenta los valores absolutos establecidos por los autores, del 8 al 40. La CP medida con el TISS se establece en valores de 20 a 120, según indican sus autores. Las variables sociodemográficas las hemos codificado de este modo:

- Sexo: 1 (varón); 2 (mujer).
  
- Edad: 1 (12, 13 y 14 años); 2 (15, 16 y 17 años).

Los dos niveles de edad se han establecido teniendo en cuenta la mediana y se han utilizado sólo para el análisis de la influencia de la edad en las variables de estudio (Hipótesis X y XI). En el resto de los análisis se ha utilizado como variable continua.

Para el contraste de las hipótesis planteadas y validación de los instrumentos utilizados, hemos usado las siguientes pruebas estadísticas, además de los correspondientes análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas):

- Alfa de Cronbach: análisis de consistencia interna de los instrumentos usados.
- Análisis Factorial Exploratorio: pruebas de validez factorial de los mismos instrumentos.
- Prueba t-Student: comparación del comportamiento de las medias de las variables de la IEP, la CP y la edad, ya que son continuas.
- Prueba  $\chi^2$ : comparación de los niveles de la variable sexo.
- Análisis de Covarianza (ANCOVA): comparación de interacciones de las variables de la IEP y la CP, para grupos independientes (control, cuasiexperimental) y medidas repetidas (pretest, posttest y seguimiento), eliminando el efecto de las covariables pretest, edad y sexo, y disminuyendo por tanto la magnitud del error de las variables dependientes. Esta prueba ajusta las medias de la variable dependiente donde los sujetos no pueden asignarse aleatoriamente (Martínez et al., 2015).
- Tamaño del efecto: en cada variable se ha calculado el tamaño del efecto ( $\eta_p^2$ ), que se interpreta como pequeño si está alrededor de .01, mediano si está alrededor de .06 y grande si es superior a .14 (Cárdenas & Arancibia, 2014). Con el fin de comparar el tamaño del efecto con los principales metaanálisis se convirtieron algunos resultados de  $\eta_p^2$  a  $d$ , utilizando la fórmula de Cohen (1988) con la hoja de cálculo Excel de DeCoster (2012). La  $d$  se interpreta

como pequeña si está alrededor de 0.20, mediana si está alrededor de 0.50 y grande si es superior a 0.80 (Cárdenas & Arancibia, 2014).

- Correlaciones de Pearson: evaluación de las dependencias pretest de las variables de la IEP y la CP.

## 2. Resultados

Presentamos los resultados obtenidos de las pruebas realizadas para contrastar cada hipótesis. Al final añadimos los resultados de los cuestionarios de satisfacción.

*Hipótesis I: El grupo cuasiexperimental no mostrará diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad y al sexo con respecto al grupo control, en situación pretest.*

Para comprobar si había diferencias en cuanto a la edad entre los grupos cuasi experimental ( $n = 104$ ) y el grupo control ( $n = 103$ ), realizamos la prueba t-Student. Los resultados mostraron que el grupo cuasiexperimental ( $M = 14.06$ ;  $DT = 1.27$ ) y el grupo control ( $M = 14.26$ ;  $DT = 1.33$ ) no presentaban diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad ( $t(207) = -1.13, p = .26$ ).

A continuación, realizamos la prueba de  $\chi^2$  para contrastar las medias de cada grupo con respecto al sexo. Los resultados ( $\chi^2(1, N = 207) = .12, p = .73$ ) tampoco mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo cuasiexperimental (54 chicos y 50 chicas) y el grupo control (51 chicos y 52 chicas).

*Hipótesis II: El grupo cuasiexperimental no mostrará diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de IEP (Atención, Claridad y Reparación) y de CP, con respecto al grupo control, en situación pretest.*

Las medias y desviaciones típicas de cada variable de estudio en situación pretest respecto al grupo cuasiexperimental ( $n = 104$ ) y el grupo control ( $n = 103$ ) aparecen recogidas en la Tabla 22.

Tabla 22

*Medias y desviaciones típicas de las variables de estudio en situación pretest*

| <b>Variable</b> | <b>Grupo cuasiexperimental</b> |           | <b>Grupo control</b> |           |
|-----------------|--------------------------------|-----------|----------------------|-----------|
|                 | <i>M</i>                       | <i>DT</i> | <i>M</i>             | <i>DT</i> |
| TMMS-24         |                                |           |                      |           |
| Atención        | 26.93                          | 6.23      | 26.72                | 6.20      |
| Claridad        | 26.26                          | 5.42      | 27.09                | 5.76      |
| Reparación      | 27.19                          | 6.69      | 27.53                | 6.00      |
| TISS            |                                |           |                      |           |
| CP              | 88.29                          | 13.70     | 87.21                | 15.27     |

Para comprobar si había diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en las variables objeto de estudio, realizamos la prueba t-Student. Los análisis ponen de manifiesto (ver Tabla 23), que antes de implementar el programa no había diferencias estadísticamente significativas entre el grupo cuasiexperimental y el grupo control en el conjunto de las variables evaluadas, lo que evidencia el alto nivel de homogeneidad entre ambas condiciones.

Tabla 23

*Prueba t-Student de las variables de estudio en situación pretest*

| <b>Variable</b> | <b>t(207)</b> | <b>p</b> |
|-----------------|---------------|----------|
| TMMS-24         |               |          |
| Atención        | .25           | .80      |
| Claridad        | -1.07         | .29      |
| Reparación      | -.39          | .70      |
| TISS            |               |          |
| CP              | .53           | .60      |

*Hipótesis III: El PIEI tendrá un efecto, estadísticamente significativo (positivo), siendo el tamaño del efecto esperable mediano o pequeño, en las puntuaciones de IEP (Atención, Claridad y Reparación), al comparar el grupo cuasiexperimental con el grupo control, en la diferencia de situaciones pretest-postest.*

Para evaluar la eficacia del programa PIEI sobre la IEP se llevaron a cabo análisis descriptivos y de covarianza (ANCOVA) de las diferencias pretest-postest entre ambas condiciones (cuasiexperimental y control) covariando las diferencias pretest, lo que permite evidenciar los efectos de la intervención, controlando las diferencias a priori entre condiciones. En la variable Atención se tuvo en cuenta también el factor sexo como covariable, dado que resultó ser estadísticamente significativo ( $F(1, 207) = 12.88, p = .00, \eta_p^2 = .06$ ).

Las medias y desviaciones típicas de las diferencias pretest-postest de las variables de la IEP respecto al grupo cuasiexperimental ( $n = 104$ ) y el grupo control ( $n = 103$ ) se muestran en la Tabla 24.

Tabla 24

*Medias y desviaciones típicas de las diferencias pretest-postest de las variables de IEP*

| Variable   | Grupo cuasiexperimental |           | Grupo control |           |
|------------|-------------------------|-----------|---------------|-----------|
|            | <i>M</i>                | <i>DT</i> | <i>M</i>      | <i>DT</i> |
| TMMS-24    |                         |           |               |           |
| Atención   | 1.84                    | 5.44      | 0.23          | 6.33      |
| Claridad   | 2.01                    | 4.80      | 1.08          | 5.53      |
| Reparación | 2.38                    | 5.26      | 0.02          | 5.37      |

En cuanto a Atención los resultados mostraron una diferencia positiva estadísticamente significativa de la covariable pretest ( $F(1, 207) = 75.76, p = .00, \eta_p^2 = .27$ ). Y más importante aún, una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo cuasiexperimental con un tamaño del efecto pequeño ( $F(1, 207) = 6.53, p = .01, \eta_p^2 = .03$ ).

Respecto a Claridad los resultados mostraron una diferencia positiva estadísticamente significativa de la covariable pretest ( $F(1, 207) = 92.02, p = .00, \eta_p^2 = .31$ ). Y, aunque hubo un aumento de las puntuaciones en el grupo experimental similar al de la variable Atención, en este caso la diferencia respecto al grupo control no llegó a ser estadísticamente significativa en la variable Claridad ( $F(1, 207) = 0.71, p = .40, \eta_p^2 = .00$ ).

Por último, en Reparación, los resultados mostraron una diferencia positiva estadísticamente significativa de la covariable pretest ( $F(1, 207) = 64.47, p = .00, \eta_p^2 = .24$ ). Y más importante aún, una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo cuasiexperimental con un tamaño del efecto mediano ( $F(1, 207) = 11.78, p = .00, \eta_p^2 = .06$ ).

*Hipótesis IV: El PIEI tendrá un efecto estadísticamente significativo (positivo), de tamaño pequeño o muy pequeño, en las puntuaciones de IEP (Atención, Claridad y Reparación) del grupo cuasiexperimental frente al grupo control, en la diferencia de situaciones pretest-seguimiento.*

Para valorar la estabilidad de los resultados obtenidos con el programa PIEI sobre la IEP se llevaron a cabo análisis descriptivos y de covarianza (ANCOVA) de las diferencias pretest-seguimiento, covariando las diferencias pretest entre los grupos cuasiexperimental y control. En la variable Atención se tuvieron en cuenta también los factores sexo y edad como covariables, dado que resultaron ser estadísticamente significativos: para el sexo ( $F(1, 207) = 4.09, p = .04, \eta_p^2 = .02$ ) y para la edad ( $F(1, 207) = 7.31, p = .01, \eta_p^2 = .04$ ). En la variable Reparación se tuvo en cuenta el factor sexo como covariable, ya que resultó ser estadísticamente significativo ( $F(1, 207) = 18.05, p = .00, \eta_p^2 = .08$ ).

Las medias y desviaciones típicas de las diferencias pretest-seguimiento de las variables de la IEP respecto al grupo cuasiexperimental ( $n = 104$ ) y el grupo control ( $n = 103$ ) se presentan en la Tabla 25.

Tabla 25

*Medias y desviaciones típicas de las diferencias pretest-seguimiento de las variables de la IEP*

| Variable   | Grupo cuasiexperimental |           | Grupo control |           |
|------------|-------------------------|-----------|---------------|-----------|
|            | <i>M</i>                | <i>DT</i> | <i>M</i>      | <i>DT</i> |
| TMMS-24    |                         |           |               |           |
| Atención   | -.30                    | 5.26      | -.43          | 9.25      |
| Claridad   | .21                     | 5.55      | -.12          | 7.94      |
| Reparación | .26                     | 5.84      | -.63          | 7.81      |

Respecto a Atención los resultados mostraron una diferencia negativa estadísticamente significativa respecto a la covariable pretest ( $F(1, 207) = 144.62, p = .00, \eta_p^2 = .42$ ). Además, aunque el grupo cuasiexperimental tuvo una leve diferencia de medias superior al grupo control, no fue estadísticamente significativa en la variable Atención ( $F(1, 207) = 0.01, p = .91, \eta_p^2 = .00$ ).

En cuanto a Claridad los resultados mostraron una diferencia positiva estadísticamente significativa respecto a la covariable pretest ( $F(1, 207) = 121.03, p = .00, \eta_p^2 = .37$ ). Y, aunque hubo una diferencia a favor del grupo cuasiexperimental, ésta no llegó a ser estadísticamente significativa con respecto al grupo control en la variable Claridad ( $F(1, 207) = 0.71, p = .40, \eta_p^2 = .00$ ).

Por último, en Reparación, los resultados mostraron una diferencia negativa estadísticamente significativa respecto a la covariable pretest ( $F(1, 207) = 119.97, p = .00, \eta_p^2 = .42$ ).

= .37). Hubo una diferencia a favor del grupo cuasiexperimental, pero no fue estadísticamente significativa respecto al grupo control en la variable Reparación ( $F(1, 207) = 0.60, p = .44, \eta_p^2 = .00$ ).

*Hipótesis V: El PIEI tendrá un efecto estadísticamente significativo (positivo), de tamaño mediano o pequeño, en las puntuaciones de CP del grupo cuasiexperimental frente al grupo control, en la diferencia de situaciones pretest-postest.*

Para evaluar la eficacia del programa PIEI sobre la CP, al igual que con la IEP, se llevaron a cabo análisis de covarianza (ANCOVA) de las diferencias pretest-postest entre ambas condiciones (cuasiexperimental y control) covariando las puntuaciones pretest.

Los análisis descriptivos de las diferencias pretest-postest de la variable CP mostraron las siguientes medias y desviaciones típicas: grupo cuasiexperimental ( $n = 104; M = 2.36; DT = 9.30$ ) y grupo control ( $n = 103; M = -1.23; DT = 14.67$ ).

Los resultados mostraron una diferencia positiva estadísticamente significativa de la covariable pretest ( $F(1, 207) = 31.63, p = .00, \eta_p^2 = .14$ ). Y más importante aún, una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo cuasiexperimental con un tamaño del efecto mediano ( $F(1, 207) = 7.38, p = .01, \eta_p^2 = .04$ ).

*Hipótesis VI: El PIEI tendrá un efecto estadísticamente significativo (positivo), de tamaño pequeño o muy pequeño, en las puntuaciones de CP del grupo cuasiexperimental frente al grupo control, en la diferencia de situaciones pretest-seguimiento.*

Para valorar la estabilidad de los resultados obtenidos con el programa PIEI sobre la CP se llevaron a cabo análisis descriptivos y de covarianza (ANCOVA) de las diferencias pretest-seguimiento covariando las diferencias pretest entre los grupos cuasiexperimental y control. Se tuvo en cuenta también el factor sexo como covariable, dado que resultó ser estadísticamente significativo ( $F(1, 207) = 4.92, p = .03, \eta_p^2 = .02$ ).

Los análisis descriptivos de las diferencias pretest-seguimiento de la variable CP mostraron las siguientes medias y desviaciones típicas: grupo cuasiexperimental ( $n = 104; M = 3.18; DT = 10.17$ ) y grupo control ( $n = 103; M = -1.15; DT = 16.88$ ).

Los resultados mostraron una diferencia positiva estadísticamente significativa de las puntuaciones respecto a la situación pretest en la CP ( $F(1, 207) = 50.47, p = .00, \eta_p^2 = .20$ ). Y más importante aún, una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo cuasiexperimental con un tamaño del efecto mediano ( $F(1, 207) = 7.52, p = .01, \eta_p^2 = .04$ ).

Antes de continuar con los resultados de la siguiente hipótesis queremos comentar que para las hipótesis III, IV, V y VI, además de los análisis que hemos presentado, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) y pruebas t-Student, con sus respectivos tamaños del efecto, considerando sólo el factor grupo. Todas ellas mostraron resultados

coherentes con los expuestos en los análisis de covarianza (ANCOVA) descritos en este estudio. Estos análisis, como ya hemos expresado, se realizaron utilizando como covariables la situación pretest, la edad y el sexo. Por si acaso, se hicieron también análisis ANCOVA utilizando sólo la covariable pretest, no variando la dirección de los resultados.

*Hipótesis VII: La IEP en cada uno de sus factores (Atención, Claridad y Reparación) correlacionará positivamente con la CP.*

Para comprobar la correlación existente entre las variables de la IEP y la CP realizamos una prueba de correlación de Pearson. Los resultados mostraron una correlación estadísticamente significativa y positiva entre cada una de las variables de la IEP (Atención, Claridad y Reparación) con respecto a la CP, tal y como se puede ver en la Tabla 26. La correlación de la CP con Atención y con Reparación fue alta, siendo media con respecto a Claridad.

Tabla 26

*Correlación entre las variables de estudio*

|                      | 1     | 2     | 3     | 4 |
|----------------------|-------|-------|-------|---|
| <b>1. Atención</b>   | 1     |       |       |   |
| <b>2. Claridad</b>   | .22** | 1     |       |   |
| <b>3. Reparación</b> | .30** | .40** | 1     |   |
| <b>4. CP</b>         | .38** | .25** | .34** | 1 |

\*\* $p < .01$ 

*Hipótesis VIII: Las chicas obtendrán unas puntuaciones mayores, estadísticamente significativas, que los chicos en la variable Atención. No habrá diferencias estadísticamente significativas en Claridad y Reparación.*

Las medias y desviaciones típicas de las variables de la IEP (Atención, Claridad y Reparación) con respecto a los varones ( $n = 105$ ) y a las mujeres ( $n = 102$ ) se recogen en la Tabla 27.

Tabla 27

*Medias y desviaciones típicas de la IEP con respecto al sexo*

| Variable   | Chicos   |           | Chicas   |           |
|------------|----------|-----------|----------|-----------|
|            | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Atención   | 26.47    | 6.40      | 27.20    | 6.01      |
| Claridad   | 27.50    | 5.05      | 25.81    | 6.01      |
| Reparación | 28.46    | 6.36      | 26.24    | 6.16      |

Para comprobar si había diferencias significativas entre ambos sexos en las tres dimensiones estudiadas de la IEP (Atención, Claridad y Reparación), realizamos la prueba t-Student. Los resultados indicaron (ver Tabla 28) que, aunque las chicas obtuvieron puntuaciones mayores que los chicos en la variable Atención, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. Sin embargo, los chicos obtuvieron puntuaciones mayores que las chicas en las variables Claridad y Reparación y, en este caso, las diferencias sí fueron estadísticamente significativas.

Tabla 28

*Prueba t-Student de la IEP con respecto al sexo*

| <b>Variable</b> | <b><i>t</i>(207)</b> | <b><i>p</i></b> |
|-----------------|----------------------|-----------------|
| Atención        | -.85                 | .40             |
| Claridad        | 2.20                 | .03             |
| Reparación      | 2.55                 | .01             |

*Hipótesis IX: Las chicas obtendrán unas puntuaciones mayores que los chicos, estadísticamente significativas, en la CP.*

Para comprobar si había diferencias en cuanto a la variable CP entre los chicos ( $n = 105$ ) y las chicas ( $n = 102$ ), realizamos la prueba t-Student. Los resultados mostraron que las chicas ( $M = 89.71$ ;  $DT = 14.24$ ) obtuvieron puntuaciones más elevadas que los chicos ( $M = 85.86$ ;  $DT = 14.52$ ). Sin embargo, las diferencias en cuanto al sexo no fueron estadísticamente significativas en la CP ( $t(207) = -1.93$ ,  $p = .06$ ).

*Hipótesis X: No habrá diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad en las variables de la IEP (Atención, Claridad y Reparación).*

Para esta hipótesis habíamos establecido dos niveles en la edad de los adolescentes teniendo en cuenta la mediana: nivel 1, de 12 a 14 años (n = 120); y nivel 2, de 15 a 17 años (n = 87). Los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de las variables de la IEP (Atención, Claridad y Reparación) con respecto a los dos niveles de edad, los podemos ver en la Tabla 29.

Tabla 29

*Medias y desviaciones típicas de la IEP con respecto a la edad*

| <b>Variable</b> | <b>12-14 años</b> |                  | <b>15-17 años</b> |                  |
|-----------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
|                 | <b><i>M</i></b>   | <b><i>DT</i></b> | <b><i>M</i></b>   | <b><i>DT</i></b> |
| Atención        | 26.71             | 6.10             | 26.99             | 6.38             |
| Claridad        | 26.56             | 5.68             | 26.83             | 5.50             |
| Reparación      | 27.46             | 6.06             | 27.23             | 6.80             |

Para comprobar si había diferencias significativas entre los dos niveles de edad en las tres dimensiones estudiadas de la IEP (Atención, Claridad y Reparación), realizamos la prueba t-Student. Los resultados indicaron (ver Tabla 30) que no había diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres variables de la IEP con respecto a los dos niveles de edad.

Tabla 30

*Prueba t-Student de la IEP con respecto a la edad*

| <b>Variable</b> | <b>t(207)</b> | <b>p</b> |
|-----------------|---------------|----------|
| Atención        | -.32          | .75      |
| Claridad        | -.34          | .73      |
| Reparación      | .26           | .80      |

*Hipótesis XI: Los alumnos de 15 a 17 años obtendrán unas puntuaciones de CP mayores, estadísticamente significativas, que los alumnos de 12 a 14 años.*

Para comprobar si había diferencias en cuanto a la variable CP entre los adolescentes de 12 a 14 años ( $n = 120$ ) y los de 15 a 17 años ( $n = 87$ ), realizamos la prueba t-Student. Los resultados mostraron que no había diferencias estadísticamente significativas en la CP ( $t(207) = .54$ ,  $p = .59$ ) entre los alumnos de menor edad ( $M = 88.22$ ;  $DT = 14.35$ ) y los alumnos mayores ( $M = 87.11$ ;  $DT = 14.71$ ).

Por último, presentamos los resultados de las encuestas de satisfacción realizadas a los alumnos participantes en el programa PIEI, a los formadores y a los profesores que estuvieron de observadores en las aulas en las que se aplicó el programa. Las tres encuestas presentaban una escala tipo Likert de 5 puntos (desde 1 = Nada satisfecho, hasta 5 = Totalmente satisfecho).

Los alumnos participantes en el programa ( $N = 104$ ) mostraron una satisfacción muy alta tanto con el programa ( $M = 4.47$ ;  $DT = 0.65$ ) como con los formadores que impar-

tieron el programa ( $M = 4.74$ ;  $DT = 0.52$ ). Los profesores que estuvieron de observadores en las aulas ( $N = 8$ ) manifestaron la máxima satisfacción tanto con el programa ( $M = 5$ ;  $DT = 0$ ) como con los formadores ( $M = 5$ ;  $DT = 0$ ). Asimismo, los formadores que aplicaron el programa ( $N = 5$ ) también dieron de modo unánime la máxima puntuación de satisfacción al programa que impartieron ( $M = 5$ ;  $DT = 0$ ).



## **V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

---



## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este último apartado de nuestro estudio, después de haber presentado los resultados obtenidos en nuestra investigación, procedemos a su discusión. Sustancialmente compararemos nuestros datos con los de los programas evaluados en la ESO y con los principales metaanálisis internacionales. Posteriormente expondremos las conclusiones a las que hemos llegado y las limitaciones con las que nos hemos encontrado y que afectan de algún modo el valor de los resultados. Finalmente mostraremos las futuras líneas que podrían dar continuidad a esta investigación.

### 1. Discusión de los resultados

Seguiremos el orden de las hipótesis para discutir los resultados obtenidos. Al final añadimos la discusión de los resultados de los cuestionarios de satisfacción.

*Hipótesis I: El grupo cuasiexperimental no mostrará diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad y al sexo con respecto al grupo control, en situación pretest.*

Para intentar cumplir el objetivo general de nuestro estudio, probar la eficacia en adolescentes del programa de educación emocional intensivo PIEI, necesitábamos con-

tar con dos grupos (cuasiexperimental y control) lo más homogéneos posible, máxime cuando no pudimos realizarlos al azar. Por ello consideramos importante comprobar que no difirieran significativamente en las variables sociodemográficas de sexo y edad. Los resultados apoyaron empíricamente la Hipótesis I, por lo que descartamos el sexo y la edad como sesgos en los subsiguientes resultados obtenidos.

*Hipótesis II: El grupo cuasiexperimental no mostrará diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de IEP (Atención, Claridad y Reparación) y de CP, con respecto al grupo control, en situación pretest.*

La Hipótesis II la formulamos con la intención de conseguir el objetivo específico más relevante de nuestro estudio, comprobar la eficacia del programa PIEI sobre la IE y la CP de los adolescentes escolares. Para ello, era imprescindible que los grupos cuasiexperimental y control no mostraran diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables de estudio (Atención, Claridad, Reparación y CP) en situación pretest. Los resultados apoyaron empíricamente la Hipótesis II, por lo que los dos grupos mostraban una alta homogeneidad como punto de partida, tanto en las puntuaciones de IEP como de CP. Podemos afirmar, además, que las medias y desviaciones típicas obtenidas por la muestra de adolescentes de nuestro estudio son coherentes con las obtenidas en otros grupos de adolescentes españoles que utilizaron los mismos instrumentos, el TMMS-24 (e.g., Gázquez et al, 2015; Jiménez & López-Zafra, 2011; 2013) y el TISS (e.g., Inglés et al., 2011; Lorente, 2014).

*Hipótesis III: El PIEI tendrá un efecto, estadísticamente significativo (positivo), siendo el tamaño del efecto esperable mediano o pequeño, en las puntuaciones de IEP (Atención, Claridad y Reparación), al comparar el grupo cuasiexperimental con el grupo control, en la diferencia de situaciones pretest-postest.*

Con la finalidad de mostrar si se cumplía la primera parte del objetivo específico principal de nuestro estudio, es decir, comprobar la eficacia del PIEI en la IE de los adolescentes, formulamos las Hipótesis III. Con esta hipótesis pretendíamos ver si había diferencia de puntuaciones entre los grupos cuasiexperimental y control tras la aplicación del PIEI, y si éstas las podíamos atribuir al programa y con qué tamaño.

Las medias obtenidas mostraron que, en las tres variables de la IEP (Atención, Claridad y Reparación), el grupo cuasiexperimental obtuvo unas puntuaciones mayores que las del grupo control tras la aplicación del programa, tal y como se esperaba. Los análisis ANCOVA realizados mostraron que estas diferencias eran estadísticamente significativas para Atención y Reparación, no llegando a ser estadísticamente significativas para Claridad. Esto se debió a que, aunque el grupo cuasiexperimental obtuvo un aumento entorno a los dos puntos (2.01) tras la aplicación del programa (similar al aumento obtenido en Atención, 1.84, y Reparación, 2.38), el grupo control obtuvo en Claridad un aumento entorno a un punto, 1.08 (mientras que apenas varió en Atención, 0.23; y Reparación, 0.02). Para intentar entender este resultado hemos buscado estudios en adolescentes donde se utilice el TMMS-24 en situación postest y haya sucedido algo similar, pero no hemos encontrado ninguno. Sí hemos hallado un estudio realizado con profesores donde se da una situación similar, en la que el grupo control aumentó en Clari-

dad casi un punto en situación posttest (De la Fuente, Salvador, & Franco, 2010). No obstante, no podemos explicar a qué puede ser debido.

En cuanto al tamaño del efecto de las diferencias estadísticamente significativas pretest-posttest encontradas en nuestro estudio, los valores fueron: pequeño para Atención y mediano para Reparación, dentro de lo esperado. Por lo que podemos afirmar que los resultados apoyan empíricamente la Hipótesis III para las variables Atención y Reparación, pero no para Claridad.

Si comparamos estos resultados del PIEI con otros programas de IE evaluados con adolescentes españoles, encontramos que la eficacia del PIEI sobre la IE es relativamente satisfactoria, dado que el programa Dulcinea (Cejudo, 2015) no obtuvo diferencias significativas y el programa Educación Responsable de la Fundación Botín (Melero & Palomera, 2011) sólo obtuvo diferencias estadísticamente significativas en Claridad emocional (no informaron sobre el tamaño del efecto). Únicamente el programa mencionado por Garaigordobil y Sarrionandia (2014) tuvo unos resultados importantes al encontrar diferencias estadísticamente significativas, con valores de los tamaños del efecto grandes, en algunos aspectos de la IE, si bien con un test de modelo mixto.

Los resultados del PIEI en adolescentes son similares a los obtenidos en las dos evaluaciones realizadas con este programa en adultos para la variable Reparación, donde los tamaños del efecto fueron medianos. Sin embargo, son algo inferiores para las variables Atención y Claridad, ya que en adultos los tamaños del efecto fueron medianos (Fernández, 2016; Férreo, 2016). Esto puede deberse a que este tipo de programas sea

un poco más efectivo en adultos que en adolescentes escolares. Por ejemplo, hemos encontrado que los resultados recogidos en una reciente revisión de estudios de IE en profesores españoles, en los que en 10 de ellos también se utiliza el TMMS-24 (Aguayo-Muela & Aguilar-Luzón, 2017), son algo superiores, especialmente en Claridad y Reparación, a los los resultados de los estudios realizados en adolescentes españoles. También hemos encontrado una revisión de programas educativos realizados en adultos (Schutte et al., 2013) donde se revisan seis programas de IE que revelaron un tamaño del efecto mediano, es decir, algo superior al encontrado en adolescentes.

No obstante, el tamaño del efecto de los resultados posttest encontrados en nuestro estudio (Atención:  $d = 0.35$ ; Claridad:  $d = 0.11$ ; Reparación:  $d = 0.51$ ) muestran una eficacia del PIEI satisfactoria sobre la IEP si los comparamos con los resultados del principal metaanálisis de su ámbito, en el que se revisan 213 programas socioemocionales aplicados en alumnos de edad escolar (Durlak et al., 2011; Durlak, 2015). En este metaanálisis, promovido por CASEL, el tamaño del efecto fue pequeño ( $d = 0.23$ ) en situación posttest en los 26 estudios que aportaron datos sobre las actitudes socioemocionales. En un metaanálisis anterior (Haney & Durlak, 1998), realizado sobre 116 estudios, las diferencias estadísticas obtenidas en esta variable no fueron significativas y el tamaño del efecto fue muy pequeño ( $d = 0.09$ ). Recientemente, se ha publicado otro metaanálisis promovido por CASEL (Taylor et al., 2017), que es continuación del de Durlak et al. (2011). En él se revisan 82 estudios de programas aplicados en niños y adolescentes escolares, donde 25 de ellos aportan datos del tamaño del efecto en las actitudes socioemocionales y muestran un tamaño del efecto pequeño en situación posttest ( $d = 0.17$ ), similar al metaanálisis previo de CASEL.

A primera vista, los tamaños del efecto obtenidos en nuestro estudio tras la intervención podrían parecer reducidos o modestos. Sin embargo, por lo expuesto hasta ahora, son en realidad comparables o superiores a los obtenidos en los metaanálisis específicos de programas socioemocionales comentados, y también con respecto a otros metaanálisis de intervenciones psicosociales realizadas sobre adolescentes (Durlak & Wells, 1997; Lösel & Beelman, 2003; Tobler et al., 2000; Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001; Wilson & Lipsey, 2007) donde en la mayoría de los estudios los efectos positivos fueron de tamaño pequeño. En el último metaanálisis publicado hasta la fecha sobre programas de intervención de desarrollo psicosocial en adolescentes (Ciocanel, Power, Eriksen, A. & Gillings, 2017) los resultados de los 24 programas revisados mostraron un tamaño del efecto pequeño en algunas variables de ajuste psicológico, siendo las diferencias estadísticas no significativas en las demás. Si, además, tenemos en cuenta la breve duración del programa PIEI, los efectos obtenidos en situación posttest son más que considerables, puesto que todas las comparaciones las estamos estableciendo con respecto a programas extensivos de larga duración, al no haber hasta la fecha otros programas de formato similar al nuestro.

Para interpretar los tamaños del efecto en esta hipótesis, como en las siguientes, hemos seguido las orientaciones de los metodólogos Hill, Bloom, Black y Lipsey (2008) y Durlak (2009), en los cuales se pone de manifiesto que en lugar de aplicar reflexivamente las convenciones de Cohen (1988) sobre la magnitud de los efectos obtenidos, los hallazgos deberían ser interpretados en el contexto de investigaciones previas y en términos de su valor práctico. En concreto Durlak et al. (2011) y Caprara et al. (2015) llegan a afirmar que en el contexto psico-educativo un tamaño del efecto pequeño obteni-

do con un programa de educación emocional es realmente considerable. Cárdenas y Arancibia (2014) también ponen en valor la eficacia de un programa en relación con la proporción coste-beneficio, de tal modo que a un tamaño del efecto pequeño ha de concedérsele más valor si los costes de implementación no son elevados, como es nuestro caso.

*Hipótesis IV: El PIEI tendrá un efecto estadísticamente significativo (positivo), de tamaño pequeño o muy pequeño, en las puntuaciones de IEP (Atención, Claridad y Reparación) del grupo cuasiexperimental frente al grupo control, en la diferencia de situaciones pretest-seguimiento.*

Planteamos la Hipótesis IV para comprobar si los resultados obtenidos en la IEP del grupo cuasiexperimental tras la aplicación del PIEI se mantenían en el tiempo, y así poder calibrar mejor la eficacia real del programa en este aspecto. Esperábamos que, dada la brevedad de nuestra intervención, y a la luz de los estudios revisados, las diferencias estadísticamente significativas disminuyeran, pero que se conservaran en parte y resultasen todavía estadísticamente significativas, por muy pequeñas que fueran.

Las medias obtenidas mostraron que en las tres variables de la IEP (Atención, Claridad y Reparación) el grupo cuasiexperimental consiguió unas puntuaciones mayores que las del grupo control, a los 6 meses de la aplicación del programa, tal y como se esperaba. Sin embargo, los análisis ANCOVA realizados mostraron que estas diferencias no eran estadísticamente significativas. Hubo un desvanecimiento del efecto sobre

las variables de la IEP mayor al esperado y, por tanto, la Hipótesis IV no está apoyada empíricamente.

Si comparamos estos resultados del PIEI con los otros programas de IE evaluados en adolescentes españoles, encontramos que sólo tres tuvieron un seguimiento, y de ellos en sólo dos evaluaron la IE. Uno fue el programa Dulcinea (Cejudo, 2015) que en la ESO no mostró diferencias estadísticamente significativas en ninguna variable relacionada con la IE en situación posttest. Y a los 6 meses tampoco las tuvo en Compresión Emocional (no se evaluó la Atención y la Reparación). Pero sí aparecieron diferencias estadísticamente significativas de tamaño mediano en la IE, evaluada desde el modelo mixto, al darse un fuerte descenso en las puntuaciones del grupo control, mayor al sufrido por el grupo experimental. El otro programa fue el evaluado por Sarrionandia y Garaigordobil (2017), donde el factor intrapersonal de la IE mantuvo al año de la intervención un tamaño también mediano, si bien sólo se realizó con alumnos de 3º de la ESO. Hay que tener en cuenta que se midió la IE desde el modelo de Bar-On (1997), que incluye aspectos de personalidad y difiere bastante en su medición del modelo de Salovey y Mayer (1990) que nosotros hemos utilizado. No obstante, podemos decir que estos dos programas sí se mostraron eficaces en el seguimiento en algunos aspectos relacionados con la IE, no así el PIEI. Ciertamente que nuestro programa no fue evaluado exactamente en esos aspectos.

En el metaanálisis de Durlak et al. (2011) donde se revisaron 213 programas aplicados en niños y adolescentes, encontramos que sólo el 15% realizaron un seguimiento. En concreto 16 estudios aportaron datos sobre las actitudes socioemocionales. En ellos

se manifestó un desvanecimiento del efecto pasando, en su conjunto, de ser pequeño en el posttest ( $d = 0.23$ ) a muy pequeño en el seguimiento ( $d = 0.11$ ). En el reciente metaanálisis de Taylor et al. (2017), realizado sobre 82 estudios que evalúan programas de educación emocional en niños y adolescentes, encontramos que 26 estudios realizaron un seguimiento para las actitudes socioemocionales. En estos estudios se constata también un desvanecimiento del efecto, pasando de ser pequeño en situación posttest ( $d = 0.17$ ) a muy pequeño ( $d = 0.13$ ) en el seguimiento, en relación con las actitudes socioemocionales.

No contamos con una relación de los programas estudiados en estos metaanálisis para ver cuáles de ellos no tuvieron efectos significativos en el seguimiento. Además, se da la circunstancia de que se tiende a publicar investigaciones, o sólo la parte de las investigaciones, en las que se encuentran resultados significativos, omitiendo los resultados no significativos (Taylor et al., 2017). No obstante, tenemos que decir que el desvanecimiento de los efectos atribuidos al PIEI respecto a los aspectos evaluados de la IE fue algo mayor al esperado y al mostrado en los metaanálisis. Esto ha podido ser debido a que la adaptación del PIEI en adolescentes no ha sido del todo eficiente. Los autores del programa, tras ser consultados, se inclinan más por la idea de que, en el caso de los adolescentes y tratándose de una intervención tan breve, se requiera de alguna sesión posterior complementaria.

*Hipótesis V: El PIEI tendrá un efecto estadísticamente significativo (positivo), de tamaño mediano o pequeño, en las puntuaciones de CP del grupo cuasiexperimental frente al grupo control, en la diferencia de situaciones pretest-postest.*

La Hipótesis V la formulamos para mostrar si se cumplía la primera parte del objetivo específico principal de nuestro estudio, es decir, comprobar la eficacia del PIEI en la CP de los adolescentes. Con esta hipótesis pretendíamos ver si había diferencia de puntuaciones entre los grupos cuasiexperimental y control tras la aplicación del PIEI, y si éstas las podíamos atribuir al programa y con qué tamaño.

Las medias obtenidas mostraron que, en la variable CP, el grupo cuasiexperimental obtuvo unas puntuaciones mayores que las del grupo control tras la aplicación del programa, tal y como se esperaba. Los análisis ANCOVA realizados mostraron que estas diferencias eran estadísticamente significativas. En cuanto al tamaño del efecto de las diferencias significativas pretest-postest encontradas en nuestro estudio, los resultados fueron de tamaño mediano para la variable CP. Por lo tanto, la Hipótesis V queda apoyada empíricamente.

Compararemos ahora estos resultados del PIEI con otros programas de IE evaluados con adolescentes españoles, y que contemplen la variable CP o alguna variable cercana. En la evaluación del programa PMIP, Roche (2002) encontró diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, pero no señaló el tamaño del efecto. Mientras que el programa evaluado por Garaigordobil y Sarrionandia (2014) en alumnos de 3º de ESO, mostró un tamaño del efecto mediano, similar a nuestro estudio.

El programa *La con-vivencia*, que se aplicó en niños, obtuvo un tamaño del efecto pequeño en la CP (Tur-Porcar et al., 2014). En consecuencia, podemos decir que el PIEI mostró unos resultados satisfactorios en la variable CP en comparación con los otros programas españoles, todos ellos de formato extensivo.

Además, el tamaño del efecto mediano de los resultados posttest de nuestro estudio en la CP ( $d = 0.41$ ) es también comparable o superior a la media encontrada en los metaanálisis. En concreto, el metaanálisis de Durlak et al. (2011) recoge 86 programas con datos sobre las conductas sociales positivas en niños y adolescentes, con un tamaño del efecto pequeño ( $d = 0.24$ ). En metaanálisis anteriores como el de Lösel y Beelman (2003) o el de Wilson y Lipsey (2007) el tamaño del efecto obtenido fue mediano ( $d = 0.39$  y  $0.37$ , respectivamente). Mientras que en el metaanálisis de DuBois, Holloway, Valentine y Cooper (2002) se obtuvo un tamaño del efecto pequeño ( $d = 0.15$ ). En el metaanálisis de Taylor et al. (2017), 28 de los 82 programas de educación socioemocional revisados ofrecieron datos sobre conductas sociales positivas en niños y adolescentes, si bien las diferencias entre el grupo experimental y el control no fueron estadísticamente significativas en situación posttest. Asimismo, en el último metaanálisis publicado hasta la fecha sobre programas de intervención de desarrollo psicosocial en adolescentes (Ciocanel et al., 2017) los resultados de los 24 programas revisados tampoco mostraron diferencias estadísticamente significativas en las conductas sociales positivas entre el grupo experimental y el grupo control.

Después de estas comparaciones y teniendo en cuenta que un tamaño del efecto pequeño es considerable en situación posttest en este tipo de estudios (Durlak et al., 2011),

mayor valor tiene un resultado de tamaño mediano y máximo en un programa breve e intensivo como es el PIEI.

*Hipótesis VI: El PIEI tendrá un efecto estadísticamente significativo (positivo), de tamaño pequeño o muy pequeño, en las puntuaciones de CP del grupo cuasiexperimental frente al grupo control, en la diferencia de situaciones pretest-seguimiento.*

Con el fin de comprobar si los resultados obtenidos en la CP del grupo cuasiexperimental tras la aplicación del PIEI se mantenían en el tiempo y así poder calibrar mejor la eficacia real del programa en este aspecto, formulamos la Hipótesis VI. Esperábamos que, dada la brevedad de nuestra aplicación y a la luz de los resultados de los estudios revisados, las diferencias hubieran disminuido, pero que se conservaran con un tamaño del efecto pequeño o muy pequeño.

Las medias obtenidas mostraron que en la CP el grupo cuasiexperimental consiguió unas puntuaciones mayores que las del grupo control a los 6 meses de la aplicación del programa, tal y como se esperaba. Los análisis ANCOVA realizados mostraron que estas diferencias fueron estadísticamente significativas con un tamaño del efecto mediano. Por tanto, los resultados apoyan parcialmente la Hipótesis VI, pues el tamaño del efecto obtenido fue mayor al esperado.

No podemos comparar estos resultados del PIEI con los otros programas de IE evaluados con adolescentes españoles, ya que, de los pocos que evaluaron la CP, ninguno

realizó un seguimiento. Pero sí podemos compararlos con los principales metaanálisis de su ámbito.

En el metaanálisis de Durlak et al. (2011) encontramos que, de los 213 programas revisados, sólo 33 realizaron un seguimiento. Y en concreto sólo 12 estudios, de los 86 que aportaron datos sobre las conductas sociales positivas de niños y adolescentes, hicieron un seguimiento. En ellos se manifestó un cierto desvanecimiento del efecto pasando, en su conjunto, de ser pequeño en el posttest ( $d = 0.24$ ) a mantenerse entre pequeño y muy pequeño en el seguimiento ( $d = 0.17$ ). En el metaanálisis de Taylor et al. (2017), continuador del anterior, los 28 estudios que aportan datos sobre las conductas sociales positivas de niños y adolescentes realizaron un seguimiento. En estos estudios no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en situación posttest, pero sí en el seguimiento, con un tamaño del afecto muy pequeño ( $d = 0.13$ ). En un metaanálisis anterior a los mencionados, que revisa estudios socioemocionales en ámbito escolar desde 1997 a 2007 (Diekstra, 2008), se encontraron seis estudios con datos sobre la CP que obtuvieron un tamaño del efecto mediano en situación posttest ( $d = 0.59$ ), si bien los efectos se desvanecieron en gran medida en el seguimiento, mostrando un tamaño del efecto muy pequeño ( $d = 0.13$ ).

En nuestro estudio el tamaño del efecto mediano obtenido por el PIEI en la CP ( $d = 0.41$ ) sí se mantuvo intacto en el seguimiento ( $d = 0.41$ ). Por lo que los resultados fueron comparativamente superiores a los encontrados en los metaanálisis. Teniendo en cuenta, como ya hemos dicho para la IE, que un tamaño del efecto pequeño es considerable en este tipo de estudios (Durlak et al., 2011), y que el PIEI es de formato breve,

podemos decir que el PIEI obtuvo unos resultados muy satisfactorios en relación con su eficacia con respecto a la CP.

*Hipótesis VII: La IEP en cada uno de sus factores (Atención, Claridad y Reparación) correlacionará positivamente con la CP.*

Para comprobar el objetivo específico propuesto de estudiar la relación de la IE y la CP en los grupos de adolescentes seleccionados, planteamos la Hipótesis VII, teniendo en cuenta la dirección de los resultados revisados en la fundamentación teórica.

Los resultados mostraron una correlación estadísticamente significativa y positiva entre las tres variables de la IEP (Atención, Claridad y Reparación) y la CP. Podemos afirmar, por tanto, que los resultados apoyan empíricamente la Hipótesis VII. Estas correlaciones fueron altas entre Atención y CP ( $r = .38, p = .00$ ), y entre Reparación y CP ( $r = .34, p = .00$ ). La correlación fue moderada entre Claridad y CP ( $r = .25, p = .00$ ).

Estos resultados son coherentes con los cuatro únicos estudios, cercanos al nuestro, que hay publicados con grupos de adolescentes no españoles. Ruckmani y Balachandra (2015) obtuvieron una correlación moderada entre algunos aspectos de la IE y la CP ( $r = .29, p < .01$ ) en adolescentes de la India. Ruvalcaba-Romero et al. (2017) también encontraron correlaciones moderadas entre el factor intrapersonal de la IE y la CP en adolescentes peruanos (varones,  $r = .24, p < .01$ ; mujeres,  $r = .20, p < .01$ ). Charbonneau y Nicol (2002) encontraron correlaciones moderadas entre la IE y el Altruismo ( $r = .25,$

$p < .01$ ), y entre la IE y la Virtud Cívica ( $r = .24, p < .01$ ) en adolescentes canadienses. Mavroveli et al. (2007) encontraron una correlación alta entre la IE y la variable Cooperación atribuida por sus pares ( $r = .35, p < .01$ ) en un grupo de 282 adolescentes holandeses.

Hasta donde sabemos, sólo existen en España dos estudios anteriores al nuestro que correlacionan la IE con alguna variable cercana a la CP. Uno es el estudio realizado por Jiménez y López-Zafra (2011) en un grupo de 153 alumnos de la ESO de una escuela pública de Jaén. Como nosotros, usaron el TMMS-24 para medir la IE, mientras que utilizaron el Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivo Sociales (AECS; Moraleda, González, & García-Gallo, 1998) para medir las conductas sociales. Sus resultados fueron similares a los nuestros en cuanto a la correlación de la variable Ayuda y Colaboración con respecto a las variables Atención ( $r = .36, p < .01$ ) y Claridad ( $r = .33, p < .01$ ). Sin embargo, no resultó estadísticamente significativa la correlación con la variable Reparación. El otro estudio es el realizado por Gil-Olarte et al. (2006) en el que utilizaron el MSCEIT para medir la IE y el AECS para medir las conductas sociales entre las que se encuentra la variable Ayuda y Colaboración, como ya hemos mencionado. Los resultados fueron similares a los nuestros ( $r = .38, p < .01$ ) en un grupo de 77 alumnos de 4º de la ESO de una escuela concertada de Cádiz.

Nuestros resultados también van en la misma dirección de los otros pocos estudios realizados en grupos de población no adolescente y que nos ofrecen datos al respecto. Afolabi (2013) obtuvo una correlación alta entre la IE y la CP ( $r = .44, p < .01$ ) en un grupo de universitarios nigerianos. Pérez Rojo (2014) obtuvo una correlación también

alta entre el factor intrapersonal de la IE y la CP ( $r = .34, p < .01$ ) en niños peruanos. Quintanilla et al. (2009) obtuvieron una correlación alta entre la IE y Altruismo ( $r = .42, p < .01$ ) en un grupo de universitarios salvadoreños. Mandal y Mehera (2017) obtuvieron una correlación muy alta entre la IE y Altruismo ( $r = .79, p < .01$ ) en un grupo de jóvenes estudiantes de Bangladesh. Mavroveli et al. (2009) encontraron una correlación moderada entre la Percepción Emocional y la variable Cooperación ( $r = .25, p < .01$ ) en un grupo de niños ingleses. Petrides et al. (2006) obtuvieron una correlación moderada entre la IE y la variable Cooperación ( $r = .29, p < .01$ ) en un grupo de alumnos ingleses de último curso de primaria.

De lo expuesto hasta ahora podríamos concluir que la IE correlaciona positivamente y de forma moderada o alta con la CP, y que, por lo tanto, la IE puede ser un buen predictor de las conductas prosociales. No obstante, estas afirmaciones hay que tomarlas con cautela, dados los pocos estudios existentes todavía, y que algunos de ellos no mostraron resultados estadísticamente significativos. Côté et al. (2001) encontraron una correlación positiva entre la IE y la CP, pero esta fue pequeña y no estadísticamente significativa en un grupo de 131 estudiantes de tres clases de un curso universitario de la Universidad de Toronto. Singh y Dubey (2015) encontraron que la IE correlacionaba positivamente con Altruismo, pero de manera no estadísticamente significativa, en un grupo de 117 *managers* de varias organizaciones del sector privado. Asimismo, Martin-Raugh et al. (2016) también pusieron de manifiesto una correlación positiva, pero no estadísticamente significativa, entre la IE y la CP en un grupo de 197 alumnos de una universidad privada del sureste de Estados Unidos. Mavroveli et al. (2009) obtuvieron una correlación positiva, pero no estadísticamente significativa, entre la IE total y la variable Cooperación en un grupo de 140 niños londinenses. Será necesario seguir in-

vestigando, y más en España, dado que hasta donde sabemos sólo Jiménez y López-Zafra (2011), Gil-Olarte et al. (2006) y nosotros hemos realizado un estudio de correlación entre la IE y la CP.

*Hipótesis VIII: Las chicas obtendrán unas puntuaciones mayores, estadísticamente significativas, que los chicos en la variable Atención. No habrá diferencias estadísticamente significativas en Claridad y Reparación.*

Planteamos la Hipótesis VIII para comprobar el objetivo específico propuesto de contribuir al debate existente sobre si la IE muestra diferencias estadísticamente significativas debidas al sexo. Esta hipótesis la expresamos teniendo en cuenta la dirección de los resultados revisados en la fundamentación teórica que, no obstante, no era nada concluyente.

Los resultados mostraron que, efectivamente, las chicas obtuvieron puntuaciones mayores que los chicos en la variable Atención como postulábamos, pero estas diferencias no llegaron a ser estadísticamente significativas. En las variables Claridad y Reparación, en las que no esperábamos diferencias estadísticamente significativas, sí las hubo a favor de los chicos. Podemos afirmar, por tanto, que los resultados no apoyan empíricamente la Hipótesis VIII.

Estos resultados son similares a los obtenidos recientemente por Peñalva-Vélez, López-Goñi y García-Manso (2016) en un grupo de 190 adolescentes de una escuela pública de Badajoz. No obstante, como ya dijimos en la fundamentación, los resultados de la mayo-

ría de estudios realizados al respecto no son determinantes y no hay una dirección clara de los mismos (Gartzia et al., 2012; Sánchez et al., 2008). También comentábamos que no era de extrañar cualquier resultado que obtuviéramos con el TMMS-24. Sí que hay una dirección más clara con diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en la IE medida con los test de habilidad como el MSCEIT (Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006; Sánchez, 2007).

Aparte de nuestro estudio y el de Peñalva-Vélez et al. (2016), hemos encontrado otros cuatro estudios que analizan las diferencias en cuanto al sexo en adolescentes españoles con el TMMS-24 (Balluerca et al., 2010; Otero-Martínez, 2009; Pena et al., 2011; Trigos-Rubio et al., 2014). Todos ellos encontraron una mayor Atención emocional en las chicas que en los chicos, no hallando diferencias estadísticamente significativas en Claridad y Reparación. Por lo que la única dirección que parece ser concluyente en los estudios españoles sobre la IE y el sexo de los adolescentes es que las chicas tienden a tener una mayor Atención a sus emociones, siendo ésta unas veces estadísticamente significativa y otras no. En cuanto a la Claridad y Reparación de estas emociones, o no hay diferencias estadísticamente significativas, o las hay en algunos casos a favor de los chicos.

Se debe seguir estudiando la relación entre la IE y el sexo, y más en población española adolescente, sin despreciar las conclusiones de Ruckmani y Balachandra (2015), Molero et al. (2010), Sánchez et al. (2008) y Guastello y Guastello (2003), según los cuales la diferenciación por sexo en la IE puede deberse a la cultura generacional y a patrones de socialización diferentes para chicos y chicas en el ámbito emocional. Estos patrones evolucionan por influencia de la cultura y la educación, siendo la tendencia actual que las diferencias entre sexos se aminoren con el tiempo.

*Hipótesis IX: Las chicas obtendrán unas puntuaciones mayores que los chicos, estadísticamente significativas, en la CP.*

El objetivo específico planteado de contribuir a dar luz al debate existente sobre si la CP muestra diferencias debidas al sexo lo intentamos comprobar formulando la Hipótesis IX. Esta hipótesis la expresamos teniendo en cuenta la clara dirección que muestran los resultados revisados en la fundamentación teórica.

Los resultados mostraron que, efectivamente, las chicas obtuvieron puntuaciones más altas que los chicos en la variable CP, tal y como preveíamos, pero estas diferencias no llegaron a ser estadísticamente significativas. Podemos afirmar, por tanto, que los resultados no apoyan empíricamente la Hipótesis IX. Si bien, es cierto que los resultados ( $p = .06$ ) estuvieron muy cerca de ser significativos al nivel establecido en la mayoría de este tipo de estudios ( $p < .05$ ). Las chicas puntuaron de media 3.85 más alto que los chicos.

Estos resultados son cercanos a los otros tres estudios que utilizaron el TISS para medir la CP en adolescentes (Inglés et al., 2003; 2008; Redondo & Inglés, 2014). Los dos primeros realizaron el estudio con alumnos de la ESO, el tercero lo realizó con adolescentes colombianos. En todos ellos sí se llegaron a obtener diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas en cuanto a la CP. La misma dirección de resultados arrojan los demás estudios realizados con otros cuestionarios, tanto en adolescentes españoles como de otros países (e.g., Calvo et al., 2001; Caprara & Pastorelli, 1993; Carlo et al., 2003; Eisenberg et al., 2001; Inglés et al., 2009; Hay, 1994; López,

1994; Mestre et al., 2006; Pakaslahti et al., 2002; Sánchez-Queija et al., 2006; Tur-Porcar et al., 2016). No hemos encontrado ningún estudio que indique unos resultados manifiestamente diversos. Luego parece claro que las chicas tienden a mostrar una CP mayor que los chicos.

No obstante, conviene tener presentes las conclusiones de Caprara y Steca (2005) en cuanto a que los resultados en torno al sexo y la CP no se pueden dar por sentado de una forma simple, ya que podrían deberse al proceso de socialización diferente en la educación de chicos y chicas (Eagly, 2009; Eagly & Crowley 1986; Gilligan, 1982; Leaper 2015), e incluso depender del tipo de CP que se esté midiendo (Carlo & Randall, 2002).

*Hipótesis X: No habrá diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad en las variables de la IEP (Atención, Claridad y Reparación).*

Para comprobar el objetivo específico propuesto de ofrecer nuestra aportación en el debate existente sobre si la IE muestra diferencias debidas a la edad, se planteó la Hipótesis X. Esta hipótesis la expresamos teniendo en cuenta la dirección que muestran los resultados en adolescentes revisados en la fundamentación teórica.

Los resultados de nuestro estudio mostraron que no había diferencias estadísticamente significativas en los dos niveles de edad que fijamos (12 a 14 años y 15 a 17 años) en ninguna de las tres variables de la IEP (Atención, Claridad y Reparación). Por tanto, los resultados apoyan empíricamente la Hipótesis X.

Estos resultados son similares a los pocos estudios que hemos encontrado en adolescentes, en concreto cuatro en el panorama internacional y sólo uno en España. Al igual que en nuestro estudio, ninguno obtuvo diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad en el ámbito internacional. Harrod y Scheer (2005), no encontraron ninguna diferencia en la IE en un grupo de 200 adolescentes de 16 a 19 años. Tampoco encontraron diferencias en la edad Balci-Celik y Deniz (2008) en un estudio de 215 *scouts* de 11 a 20 años. Alumran y Punamäki (2008) obtuvieron similares resultados en un grupo de 312 adolescentes de Baréin. Tampoco encontraron diferencias estadísticamente significativas Keefer, Holden y Parker (2013) que realizaron un estudio longitudinal de seis años en un grupo de 773 alumnos canadienses, los cuales comenzaron el estudio con 10-11 años y lo acabaron con 16-17. En España, Esnaola et al. (2017) estudiaron, casi a la par que nosotros, a 484 alumnos de ESO y Bachillerato, y no encontraron cambios en la IE respecto a la edad. Nuestro estudio sería el segundo que analiza la relación de la edad y la IE en adolescentes españoles.

Serán necesarios más estudios para confirmar los resultados con más solvencia, dado los pocos estudios existentes y que alguno, como el que hemos encontrado de Ugarriza y Pajares (2005), sí encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad en el factor intrapersonal de la IE, con un tamaño del efecto muy pequeño. Hay que tener en cuenta que el estudio incluía niños. En concreto se realizó en un grupo de 3375 niños y adolescentes peruanos de entre 7 y 18 años.

Según Esnaola et al. (2017), otros factores como la educación, la experiencia o la socialización puede que expliquen mejor cualquier posible fluctuación en la IE de los ado-

lescentes que la edad. Aunque la edad a menudo se asocia con niveles más altos de IE, es muy probable que esto tenga más que ver con la acumulación de experiencias de vida que con el desarrollo de la IE en sí misma.

*Hipótesis XI: Los alumnos de 15 a 17 años obtendrán unas puntuaciones de CP mayores, estadísticamente significativas, que los alumnos de 12 a 14 años.*

Se planteó la Hipótesis XI con el fin de cumplir con el objetivo específico propuesto de aportar evidencias en el debate existente sobre si la CP muestra diferencias debidas a la edad. Esta hipótesis la expresamos teniendo en cuenta la dirección que muestran los resultados en adolescentes revisados en la fundamentación teórica. No obstante, ya precisábamos que no había una dirección clara.

Los resultados de nuestro estudio mostraron que no había diferencias estadísticamente significativas en los dos niveles de edad establecidos (12 a 14 años y 15 a 17 años) respecto a la CP. Podemos afirmar, por tanto, que los resultados no apoyan empíricamente la Hipótesis XI.

Estos resultados son similares a los encontrados por Ingles et al. (2003) en un grupo de 692 estudiantes de la ESO de escuelas públicas y privadas de Murcia. Utilizando, como nosotros, el TISS no encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad. Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas de la CP con respecto a la edad, medida con otros test, en los estudios de Mestre et al.

(2006) y Nantel-Vivier et al. (2009). En el metaanálisis de estudios realizados con adolescentes de entre 13 y 17 años, tampoco Eisenberg y Fabes (2006) encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto a la edad.

Sin embargo, nuestros resultados no contribuyen a resolver un debate muy abierto, pues si a la par que Inglés et al. (2003) no obtuvimos diferencias estadísticamente significativas con el TISS en población adolescente española, existen otros dos estudios que sí las obtuvieron, aunque ciertamente de magnitud pequeña (Redondo & Inglés, 2014; Inglés et al., 2008). Y si contemplamos el resto de estudios en adolescentes, tanto españoles como internacionales, los resultados son muy dispares. Algunos estudios reportan un aumento de la CP en la adolescencia (Auné et al., 2014; Carlo et al., 2015; Eisenberg et al., 2005; Van der Graff et al., 2018), otros una disminución (Carlo et al., 2007; Pakaslahti et al., 2002). Además, según Inglés et al. (2009), la CP experimentaría diversas variaciones dentro de la misma adolescencia.

Ante este panorama debemos considerar las recientes conclusiones de Van der Graff et al. (2018), los cuales afirman que, si bien la tendencia de la CP parece mostrar cambios durante la adolescencia, las pruebas de investigaciones previas muestran cierta inconsistencia con respecto a la dirección de este cambio. Tanto es así que los cambios en la CP con respecto a la edad parecen responder a patrones complejos. Los resultados, por tanto, invitan a seguir investigando.

Por último, abordamos la discusión del objetivo específico propuesto de verificar la satisfacción de los implicados en el desarrollo del programa. Los resultados fueron ex-

celentes tanto por parte de los 104 alumnos participantes como de los 8 profesores observadores. Estos datos fueron similares, en cuanto a los alumnos, a los resultados de satisfacción obtenidos con el programa PIEI en adultos universitarios (Fernández, 2016) y en mandos intermedios (Férreo, 2016). Investigaciones previas han evidenciado la importancia de que los participantes tengan una percepción positiva de los programas formativos ya que pueden afectar a su eficacia (Baldwin & Ford, 1988; Lim & Morris, 2006).

No tenemos datos de satisfacción de otros programas educativos implantados en la ESO del colegio del grupo cuasiexperimental, pero tras la recogida de todos los datos solicitamos una reunión de evaluación con el claustro. En ella los profesores observadores afirmaron que era la formación recibida en el colegio que mejor acogida había tenido por parte de los alumnos (ver Anexo X). Por otro lado, comentaron que les había encantado la experiencia de estar de observadores, pues habían visto a los alumnos expresándose de manera natural sobre temas importantes de sus vidas que no habían tratado con ellos. Manifestaron que a partir de ahora tenían una visión mucho más sana y positiva de sus alumnos. También declararon que este tipo de formación se debería hacer más veces durante el año y que veían necesaria una formación en IE para todo el claustro.

Nos consta que estos resultados de satisfacción de profesores observadores y alumnos participantes, tanto recogidos numéricamente como en comentarios, no quedaron sólo en palabras. El claustro propuso a la Dirección realizar este tipo de formación más veces y también para los profesores. Asimismo, los comentarios de satisfacción llegaron

al claustro de profesores de infantil y primaria, y al PAS, que a su vez también solicitaron una formación similar para sus alumnos y para ellos. Por su parte los dos representantes de alumnos en el consejo escolar, tras participar en el programa PIEI, solicitaron al consejo escolar más formación de este tipo. Los representantes de padres presentes pidieron también formación para los padres. Tanto la Dirección como la Delegada de las 32 escuelas a la que pertenece el centro tomaron nota.

La Dirección tomó cartas en el asunto y durante ese mismo curso 2016/2017 se realizaron talleres de IE en los tres últimos cursos de primaria. Nos informaron de que, en la reunión de evaluación de fin de curso, reunido todo el colegio, los coordinadores de etapa valoraron muy positivamente la formación realizada y solicitaron que se continuara y se ampliara a todo el colegio el siguiente curso. Efectivamente, a lo largo del siguiente curso escolar 2017/2018, todos los alumnos del centro tuvieron varias sesiones de formación en IE. También hubo una sesión informativa y formativa para las familias y los profesores. Además, la Dirección del centro ha previsto un plan integral de IE para el curso 2018/2019 que incluye formación de profesores, alumnos y padres, y que quiere que continúe en años sucesivos. En la reunión de claustro de final del curso 2017/2018, de nuevo los coordinadores de etapa valoraron muy positivamente la formación dada a todos los alumnos durante el curso. El Director informó del inicio del nuevo plan que comenzaría en el nuevo curso con un día intensivo de IE para los profesores y la puesta en marcha de una escuela de padres donde se priorizaría la formación emocional, además de continuar con la formación a todos los alumnos. Tenemos constancia de que la jornada de formación en IE para los profesores se ha realizado la primera semana de setiembre de 2018 con un resultado de satisfacción de 4.8 sobre 5. A raíz de ella el

jefe de estudios y varios profesores han manifestado la necesidad de realizar una jornada así trimestralmente. También ha dado comienzo la escuela de padres con una reunión mensual. El Director, por su parte, ha introducido el lenguaje emocional en sus intervenciones en las reuniones de inicio de curso.

Sinceramente, el programa ha tenido un impacto social que no esperábamos. Creemos que la satisfacción generada en alumnos y profesores ha transformado, y sigue transformando, a todo un colegio. Tras la intervención del PIEI en la ESO los profesores agradecían a los formadores con frases como ésta: “necesitábamos aire fresco”. Desde el punto de vista educativo nuestra pretensión era que el programa sirviera de introducción al desarrollo de la IE en los alumnos y ha resultado que se ha introducido la IE en todo el centro, y no sólo durante dos días sino que se está prolongando en el tiempo.

Además del impacto global del programa, tanto de transformación del colegio como de mejora en el clima de las aulas y de la relación alumno-profesor, los profesores comentaron algunos casos de posible impacto individual. En concreto destacaron el cambio que vieron en tres alumnos participantes, de tres clases diferentes, que pasaron de tener una conducta disruptiva a una más normalizada a partir de la realización del programa (ver Anexo X). Un cambio que, un año después, los profesores manifestaron que seguía intacto. Creemos que el hecho de que los alumnos pudieron expresarse y ser escuchados dentro de un clima de aceptación y respeto favorecido por el programa, pudo tener algo que ver en estos cambios. No obstante, queda para futuras investigaciones profundizar en este tipo de repercusiones para poder verificarlas con el debido rigor.

Ciertamente, nosotros somos los primeros sorprendidos con todo lo que ha sucedido en torno a un programa emocional de sólo dos días.

## **2. Conclusiones**

Las principales conclusiones que sacamos de nuestro estudio tienen que ver con la consecución de los objetivos que nos habíamos propuesto, que básicamente han sido alcanzados, y con las implicaciones que de ellos se derivan:

- El programa PIEI, diseñado inicialmente para adultos, fue adaptado con éxito a los alumnos adolescentes de entre 12 y 17 años, así como al contexto escolar de la ESO. A esta conclusión llegamos: a) antes de implementarse por la revisión efectuada por varios expertos, b) durante su implementación por lo relativamente fácil que resultó a la Dirección proporcionar los tiempos, los medios y coordinarse con el equipo de formadores y, c) una vez realizado, por la satisfacción y comentarios de los profesores observadores, de los alumnos implicados y de los formadores.
  
- Se consiguió, por tanto, ampliar el contexto de aplicación del programa PIEI al entorno escolar, en concreto a la ESO, después de haber sido implementado con éxito en el ámbito universitario y empresarial. De ser un programa inicialmente pensado para mayores de 18 años, con las modificaciones introducidas, es ahora perfectamente realizable con chicos y chicas a partir de 12 años.

- Comprobada la idoneidad del programa PIEI en el ámbito escolar con adolescentes y habiendo realizado su evaluación, hemos contribuido a aumentar a 6 el número de programas de educación emocional disponibles para la ESO, cuya eficacia ha sido debidamente evaluada. Por ser el único de formato intensivo se amplía la oferta de la que disponen los centros educativos, pudiendo elegir el tipo de programa que consideren más adecuado a sus necesidades. Su reducido coste y sus resultados lo hacen muy rentable.
  
- Por los resultados cualitativos no esperados de transformación que se han evidenciado en el centro en el que se realizó el programa, creemos que el PIEI es adecuado especialmente para aquellos colegios donde aún no se haya introducido la IE y quieran empezar o tengan dudas al respecto. Con tal de que se produjera una pequeña parte de los efectos que se han visto en el centro donde se ha evaluado ya sería provechoso. Su bajo coste y su breve duración hace que esté al alcance de cualquier colegio que quiera dar los primeros pasos en el desarrollo de la IE de sus alumnos. Creemos que puede resultar eficaz en colegios donde la Dirección o el Equipo de Orientación quieran empezar y se encuentren con profesores con resistencias. El que los profesores puedan ver lo que sucede en el aula con sus alumnos pensamos que puede ayudar a ver los beneficios sobre los chicos y sobre ellos mismos (ver Anexo X).
  
- La presencia de los profesores como observadores desde un lugar al fondo de la clase, donde eran inadvertidos, fue un gran acierto: no impidió la libre

participación de los alumnos, los profesores mejoraron la visión que tenían de sus chicos, y obtuvieron aprendizajes para sí mismos. Creemos, además, que el PIEI aporta a todos los presentes un lenguaje común que facilita la labor de orientación y de tutoría. También, de modo indirecto, dota a los profesores presentes de algunas herramientas con las que trabajar las emociones en las tutorías, si se les acompaña desde el Equipo de Orientación, y de modo autónomo, si tienen cierta iniciativa o si participaran en el programa PIEI para adultos u algún otro taller específico.

- Creemos que, por el detallado diseño del programa, la valoración positiva de los formadores respecto a su aplicación, y el hecho de que su implementación no entrañó dificultades, el PIEI es un programa de fácil replicación para que la experiencia se pueda repetir sin mayor dificultad en otros colegios del territorio español. Hemos visto en la fundamentación la necesidad que hay en España de educar la IE en el ámbito escolar y cómo padres y docentes están cada vez más concienciados de ello. Hay diferentes formas de llevarlo a cabo, siendo una de ellas a través de programas de IE, en los que de forma explícita se trabajan las habilidades emocionales de percibir, comprender y regular las emociones, como subraya el modelo de Mayer y Salovey (1997).
- Los instrumentos que utilizamos para evaluar la eficacia del programa PIEI (TMMS-24 y TISS) mostraron una validez y fiabilidad aceptables, como para tener en consideración los resultados que hemos presentado en este estudio.

- A tenor de los resultados, podemos concluir que el PIEI es un programa eficaz para mejorar la IEP y la CP de los participantes a corto plazo. Asimismo, es un programa muy eficaz para mantener las mejoras en la CP a medio plazo. Además, de acuerdo con los resultados cualitativos, creemos que el PIEI ha supuesto una mejora en otras variables que no hemos medido cuantitativamente en este estudio, como son el clima en el aula, la relación profesor-alumno, disminución de conductas disruptivas y antisociales, disminución de la ansiedad y el estrés. Como hemos visto en la fundamentación teórica, es posible que todas estas mejoras hayan influido directamente en los resultados académicos. Desde luego, siendo el PIEI un programa específico de entrenamiento en IE, ha resultado ser un excelente programa para desarrollar la CP de los adolescentes, con mayor efecto del que preveíamos en un programa tan breve. Mejorar en la CP tiene importantes implicaciones positivas en la adolescencia por ser factor de protección de la persona, dado que puede inhibir conductas antisociales y promover comportamientos de adaptación personal y social (Carlo et al., 2014; Mestre, Tur-Porcar, Samper, Nácher & Cortés, 2007; Mikolajewski, Chavarria, Moltisanti, Hart, & Taylor, 2014; Tur-Porcar et al., 2016), además de contribuir al bien común de los grupos y sociedades (García, Perry, Ellis, & Rineer, 2015), e incluso para reducir importantes gastos al Estado en el futuro (Taylor et al., 2017).
  
- Los cambios que ha producido el programa PIEI en la IEP y en la CP de los participantes creemos que se pueden explicar por el tipo de actividades que contiene, ya que desarrollan la atención, la comprensión y la gestión emo-

cional, la empatía y las habilidades relacionales. Y también, y no menos importante, por el *feedback* y el trabajo pautado que el formador realiza, con estilo *coaching*, al término de cada actividad. Creemos que el hecho de ser intensivo favorece el que los participantes poco a poco vayan entrando en su mundo emocional y haya tiempo para elaborar en la misma sesión lo que les va surgiendo. Esto no es posible en programas extensivos donde cada periodo de trabajo tiene un máximo de una hora lectiva, normalmente la reservada a tutoría.

- Del estudio que hemos realizado sobre la relación de la IE y la CP en el grupo de adolescentes seleccionado se desprende que la correlación entre la IEP y la CP es moderada-alta. Se refuerza así, entre la población española, la misma dirección obtenida en la mayoría de los estudios internacionales, ya que antes de nuestro estudio sólo se contaba con dos investigaciones al respecto en España. Podemos concluir que la IE es un buen predictor de la CP. Esto podría ser útil para poder valorar el nivel de colaboración de un grupo de alumnos con un sencillo test de IE. Además, por lo que hemos comprobado en nuestro estudio, aplicando programas específicos de IE podemos desarrollar no sólo la IE sino la CP, con todas las implicaciones beneficiosas que ambas cosas suponen en la educación. Nuestro estudio ayuda a evidenciar aún más, si cabe, la necesidad de introducir y potenciar la educación emocional en las escuelas.

- En cuanto al debate abierto sobre el sexo y la edad como factores discriminantes de la IE y la CP en la adolescencia, nuestra investigación ha contribuido a consolidar las direcciones predominantes. En concreto nuestro estudio apoya empíricamente la tendencia de las chicas a tener una mayor CP y Atención prestada a las emociones que los chicos. Asimismo, hemos contribuido a reafirmar la dirección a la que apuntan los escasos estudios relativos a las variaciones de la IE con respecto a la edad en la adolescencia, en los que no se ha hallado ninguna diferencia estadísticamente significativa entre adolescentes de diferentes edades. La edad no parece ser un factor discriminante para la IE en la adolescencia. En cuanto a los cambios en la CP debidos a la edad en el periodo de la adolescencia, la bibliografía no muestra un acuerdo en la dirección de los cambios, y nuestro estudio no contribuye a indicar una dirección, sino que apoya un pequeño grupo de estudios en los que no se evidencian cambios en la CP durante la adolescencia. Todo indica que queda mucho aún por investigar.
- Por último, nos propusimos verificar la satisfacción de los implicados en el desarrollo del programa, que resultó ser muy alta en los alumnos y máxima en los profesores observadores y los formadores. Esta satisfacción produjo un impacto importante no esperado, ya que se extendió como bola de nieve al resto del profesorado, al PAS, a la Dirección, al Consejo Escolar, a los padres y a la Delegación de Escuelas. Esta satisfacción se tradujo en talleres de IE para todo el colegio y en un plan integral de educación emocional para los próximos años. Los resultados de la implantación del PIEI en este centro ha-

cen deseable su replicación en muchos otros centros escolares. Está prevista su realización en el próximo curso escolar en dos colegios, debido a que dos personas, conocedoras de los resultados en este centro, informaron a la Dirección del colegio de sus hijos.

Como conclusión final podemos decir que hemos conseguido cada uno de los objetivos específicos planteados inicialmente y, por consiguiente, hemos alcanzado el objetivo general que pretendíamos con nuestra investigación. Con ello, y con el impacto que está teniendo el PIEI en el colegio experimental, creemos que hemos dado un pasito hacia la revolución pendiente de la que hablaba Palomero (2007) sobre la expansión de la IE en el ámbito escolar.

### **3. Limitaciones**

Aunque los objetivos han sido básicamente conseguidos y los resultados de la investigación evidencian importantes implicaciones, hemos de tener en cuenta las siguientes limitaciones para valorar más justamente el alcance real de las conclusiones que acabamos de mencionar:

- A pesar de que los grupos cuasiexperimental y control resultaron ser suficientemente homogéneos en situación pretest en cuanto al sexo, la edad y las variables de estudio, dado que no fue posible formarlos al azar, no podemos descartar otras posibles variables extrañas que estén afectando a nuestro estudio. Por este motivo todos los resultados y conclusiones que hemos ex-

puesto en los apartados anteriores han de ser asumidos con la debida prudencia.

- El PIEI se mostró eficaz en el aumento de la variable Atención a corto plazo. A este respecto, es importante tener en cuenta que los niveles extremadamente altos de percepción emocional pueden no ser siempre beneficiosos, ya que prestar excesiva atención a las emociones se ha relacionado con la ansiedad y el neuroticismo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005) y con la rumiación emocional (López-Pérez y Ambrona, 2015). Sin embargo, altas puntuaciones en Claridad y Reparación pueden contrarrestar el efecto perjudicial que implica tener altos niveles de Atención (Jiménez & López-Zafra, 2011).
- Hemos de puntualizar también que, aunque los individuos con mayor IE pueden usar esta habilidad para comportarse prosocialmente, no podemos estar seguros de que no usarán la IE para comportarse maliciosamente siguiendo sus propios intereses (Cote et al., 2011; Kilduff et al., 2010).
- Hemos evaluado los efectos obtenidos a los 6 meses después de la aplicación del programa. Creemos que es un intervalo de tiempo aceptable con respecto a la duración del programa y a la media de los escasos programas que realizan seguimiento. De todos modos, no pudimos elegir alargar mucho más, pues nos vimos limitados por el final del curso escolar. Esperar al siguiente curso hubiera supuesto, entre otras dificultades, una mortalidad experimental

superior al 30%, principalmente debido a que los colegios de la investigación no cuentan con Bachillerato y los alumnos de 4º ESO se dispersan por los institutos de los alrededores al finalizar el curso. En cualquier caso, no podemos saber si los efectos medidos a los seis meses se habrán mantenido por más tiempo.

- Al no ser los grupos utilizados en la investigación una muestra representativa de la población adolescente española, no podemos hacer extensivos los resultados obtenidos a todo el ámbito educativo de la ESO. Tampoco pueden generalizarse a estudiantes de otros niveles educativos como Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Superior.
  
- Otra limitación con la que nos encontramos fue que no pudimos evaluar el PIEI en una importante faceta como la empatía, en la que el programa mostró su eficacia con adultos (Férreo, 2016). El test que aplicamos estaba en fase experimental. Era nuestra intención inicial colaborar en el desarrollo del nuevo cuestionario que, al tratarse de una adaptación para adolescentes de un buen instrumento para adultos, pensábamos que podría resultar eficaz. No superó los estándares de fiabilidad y validez, por lo que nos vimos obligados a obviar los resultados, impidiendo la posibilidad de comprobar la eficacia del PIEI sobre la empatía de los adolescentes.
  
- La evaluación se realizó utilizando instrumentos de autoinforme que, si bien eran los mejores disponibles en el momento para medir los constructos ele-

gidos en población adolescente española, no impide que el estudio esté influenciado por sesgos como la deseabilidad social. Hubiera sido pertinente medir la IE, de manera complementaria, con un instrumento de ejecución, pero no pudimos al no existir en aquel momento ninguno validado en adolescentes españoles. Tampoco pudimos medir la CP con un heteroinforme, por la cantidad de tiempo que suponía a los profesores completar uno por cada alumno. Sí accedieron a estar presentes en el programa como observadores y a completar los cuestionarios de satisfacción.

- No existe una versión española del MSCEIT-YV, el test de ejecución para menores de 17 años del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). Esto no nos ha permitido tener una visión más completa de la IE de los adolescentes y de la eficacia del PIEI sobre la IE. Además, las respuestas obtenidas con el MSCEIT-YV no se verían afectadas por sesgos como el autoconcepto, la deseabilidad o el estado emocional. Según Neubauer y Freudenthaler (2005) la combinación del MSCEIT con el TMMS añade más confiabilidad a los resultados finales, ya que ambos tipos de instrumentos aplicados conjuntamente pueden aportar no sólo información complementaria de apreciable valor para los investigadores, sino una mayor varianza respecto a una variable determinada.
- Otra limitación relacionada con los instrumentos que miden la IE, no propia sólo de este estudio sino habitual en la investigación de IE (Cobos-Sánchez, 2017), es que la existencia de varios modelos con diversos factores para eva-

luar este constructo psicológico supone una dificultad para establecer comparaciones entre los resultados de los estudios.

- Finalmente, una limitación importante de nuestro estudio es que el grupo control fue pasivo, al seguir el ritmo ordinario de las clases, mientras que el grupo cuasiexperimental, aunque en el mismo horario escolar y continuando cada grupo en su aula, se involucró en las diferentes actividades del programa PIEI. Fue nuestra intención realizar una formación placebo con el grupo control, pero dadas las circunstancias de los centros escolares, estamos agradecidos a la Dirección del grupo control por permitirnos, al menos, interrumpir tres veces el ritmo escolar para pasar los test en similares horarios y condiciones al grupo cuasiexperimental. Por lo tanto, aunque ni los formadores sabían que formaban parte de un experimento y todo se intentó llevar a cabo como cualquier otra formación externa que se aplica en los centros, no podemos excluir que parte de los efectos obtenidos se podrían explicar por el efecto Hawthorne (Adair, 1984). Hemos de añadir que, quizá por las dificultades con las que se encuentran los estudiosos a la hora de investigar en los centros escolares, ninguno de los programas de educación emocional evaluados que hemos revisado en la fundamentación teórica aplicó un programa placebo al grupo control.

#### 4. Futuras líneas de investigación

Las limitaciones que hemos señalado en el apartado anterior no son óbice, entre otras consideraciones, para incentivar la investigación futura en las líneas que a continuación indicamos:

- En primer lugar, sería deseable repetir el experimento en otros grupos y que éstos se pudieran establecer al azar para poder certificar con mayor seguridad que los resultados obtenidos se deben exclusivamente al programa.
- Al hacer los grupos para nuevos experimentos sería conveniente, en la medida de lo posible, involucrar a varios colegios de la educación pública, concertada y privada de varios sitios de la geografía española para poder generalizar con garantías los resultados a todo el ámbito de la educación española de adolescentes. También podría ser que algún investigador quisiera probar el PIEI en otros países de habla hispana, como ya ha sucedido con el PIEI para adultos.
- En futuras aplicaciones experimentales del PIEI sería deseable que el grupo control pudiera realizar alguna formación alternativa para no permanecer pasivo y poder igualar las condiciones entre el grupo cuasiexperimental y el control. De este modo, se podría asegurar con más fiabilidad que los resultados se deben exclusivamente al programa.

- En esas futuras evaluaciones del PIEI se podrían incluir variables como la empatía, que no pudimos llegar a evaluar, y otras que se han evidenciado en los resultados cualitativos. Estas variables, que podrían ser medidas con instrumentos adecuados, metodología observacional e indicadores objetivos para verificarlas, serían: clima escolar, relación profesor-alumno, conductas disruptivas, impacto en la comunidad educativa, impacto en los individuos..., e incluso se podría estudiar el potencial ahorro económico, pues podría resultar una buena inversión para las Consejerías de Educación.
- También sería conveniente añadir a futuras evaluaciones del PIEI algún instrumento de ejecución para medir la IE, y algún heteroinforme completado por padres y profesores para medir la CP en adolescentes que, entre otras cosas, evitaría sesgos como la deseabilidad producida por los autoinformes.
- En nuestro estudio hemos abordado la CP de modo unidimensional. Futuras investigaciones podrían estudiar la relación de la IE con dimensiones concretas de la CP, ya que no son exactamente iguales, por ejemplo, conductas cooperativas que empáticas, o realizadas por un individuo o por un grupo (Padilla-Walker & Carlo, 2014).
- Está pendiente en la investigación traducir al castellano y validar el MSCEIT-YV en población adolescente española para poder contar con un instrumento de ejecución que mida la habilidad en la IE y sea un comple-

mento del TMMS-24. Esto permitirá obtener unos resultados más precisos en cuanto a la IE de los adolescentes.

- Antes de realizar nuevas aplicaciones del PIEI se debe revisar la eficacia de éste sobre la IEP de los adolescentes a medio plazo. Se está pensando ya en alguna actividad para reforzar el programa en este aspecto.
- La investigación futura debería tener en cuenta, a la hora de crear programas de educación emocional, el hecho de que al potenciar la atención emocional no se haga en un exceso perjudicial que lleve a las posibilidades de neuroticismo y otros problemas que ya han sido investigados. Pero, hasta donde sabemos, no han sido estudiados en relación a los programas. También se debería examinar más detenidamente la frontera entre las altas puntuaciones de la IE y el comportamiento antisocial (Martin-Raugh et al., 2016).

Por último, considerar que sigue pendiente en la práctica que se lleve a cabo lo que algunas revistas de investigación pedagógica proponen desde hace una década (Palomeiro, 2007) y se sigue solicitando hoy en día (Gómez-Ortiz et al., 2017): la introducción de manera sistemática de la formación emocional en los planes de formación inicial y permanente del profesorado. Esto ayudaría a dar un impulso muy importante al desarrollo de la educación emocional en las aulas.

## **VI. REFERENCIAS**

---



## VI. REFERENCIAS

- Abe, J. (2011). Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning. *Personality and Individual Differences, 51*, 817-822.
- Abdollahi, A., & Talib, M. A. (2015). Emotional intelligence as a mediator between rumination and suicidal ideation among depressed inpatients: The moderating role of suicidal history. *Psychiatry Research, 228*, 591-597.
- Abdullah, M., Mahyuddin, R., & Jegak, U. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research, 19*, 105-121.
- Adair, J. G. (1984). The Hawthorne effect: A reconsideration of the methodological artifact. *Journal of Applied Psychology, 69*, 334-345.
- Afolabi, O. A. (2013). Roles of personality types, emotional intelligence and gender differences on prosocial behavior. *Psychological Thought, 6*, 124-139.
- Aguayo-Muela, A., & Aguilar-Luzón, M. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. *Reidocrea, 6*, 170-193.
- Agulló, MJ., Filella, G., García, E., López, E., & Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Wolters Kluwer.

- Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghighi, M., Jahangard, L., Bajoghli, H., Bahmani, D. S., & Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 12*, 133-136.
- Ahvan, Y. R., Zainalipour, H., Jamri, M., & Mahmoodi, F. (2016). The correlation between Gardner's multiple intelligences and the problem-solving styles and their role in the academic performance achievement of high school students. *European Online Journal of Natural and Social Sciences, 5*, 32-48.
- Aksöz, I., Bugay, A., & Erdur-Baker, Ö. (2010). Turkish adaptation of the Trait Meta-mood Scale. *Procedia Social and Behavioural Sciences, 2*, 2642-2646.
- Alonso-Gancedo, N., & Iriarte, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa, 18*, 587-599.
- Alumran, J. I., & Punamäki, R. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents. *Individual Differences Research, 6*, 104-119.
- Alvarez, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional

- de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23, 39-49.
- Angulo, E. (2016, September 8). El caso de Kitty Genovese. *Cuaderno de Cultura Científica*. Retrieved from: <https://culturacientifica.com/2016/02/08/el-caso-de-kitty-genovese/>
- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I., & Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 53-64.
- Argyriou, E., Bakoyannis, G., & Tantaros, S. (2016). Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57, 42-49.
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 1- 8.
- Aritzeta, A, Pizarro, M., & Soroa, G. (2008). *Emociones y educación*. San Sebastián: Erein.
- Arreola, K. R., Vanegas-Farfano, M., González, M. T., & Maltos, J. A. (2016). PSB-M: versión mexicana de la batería breve sobre Personalidad Prosocial. *Revista Electrónica de Psicología Política* 37, 38-49. Retrieved from <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Diciembre%202016Articulo03.pdf>
- Auné, S., Blum, G. D., Abal, F., Lozzia, G., & Attorresi, H. (2014). La conducta prosocial: estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11, 21-33.

- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & 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.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology, 8*, 23-29.
- Balabanian, C., Lemos, V., & Rubilar, J. V. (2015). Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6*, 278-294.
- Balci-Celik, S., & Deniz, M. E. (2008). A comparison of scouts' emotional intelligence levels with regards to age and gender variables: A crosscultural study. *Elementary Education Online, 7*, 376-383.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*, 63-105.
- Balluerka, N., Salguero, J. M., Fernández Berrocal, P., & Aritzeta, A. (2010). Validación de la versión reducida en castellano del Trait Meta-Mood Scale (TMMS) para la población adolescente. In M. J. Blanca, R. Alarcón, & D. López-Montiel (Coords.), *Actas del XI Congreso de Metodologías de las Ciencias Sociales y de la Salud* (pp. 101-106). Málaga: UMA-Tecnolex.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema, 18*, 13-25.

- Bar-On, R. (2013). *The 15 factors of the Bar-On model*. Retrieved from: <http://www.reuvenbaron.org/wp/the-5-meta-factors-and-15-sub-factors-of-the-bar-on-model/>
- Bar-On, R., & Handley, R. (2003). *The Bar-On EQ-360: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth version (EQ-i:YV): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-Tal, D. (1984). American study of helping behavior. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, & J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior* (pp. 5-27). New York, NY: Plenum Press.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a socialpsychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bayani, A. A. (2009). Psychometric data for a Farsi translation of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 105*, 198-204.
- Beldoch, M. (1964). Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication. In J.R. Davitz (Ed.), *The communication of emotional meaning* (pp. 31-42). New York, NY: McGraw-Hill.
- Belfield, C., Bowden, A.B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis, 6*, 508-544.

- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 729-750.
- Berkowitz, L., & Daniels, L. R. (1963). Responsibility and dependency. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 429-436.
- Berkowitz, L., & Daniels, L. R. (1964). Affecting the salience of the social responsibility norm: Effect of past help on the response to dependency relationships. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 68*, 275-281.
- Beutel, A., & Marini, M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review, 60*, 436-448.
- Bindu, P., & Thomas, I. (2006). Gender differences in emotional intelligence. *Psychological Studies, 51*, 261-268.
- Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris: Schleicher Frères & Cie. Retrieved from: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k758553/f5.image>
- Birks, Y., McKendree J., & Watt, I. (2009). Emotional intelligence and perceived stress in healthcare students: A multi-institutional, multiprofessional survey. *BMC Medical Education, 9*. Retrieved from <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/9/61>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*, 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación, 11*, 9-25.
- Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Baron and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., & 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., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Maurer, M., Elbertson, N. A., & Kremenitzer, J. P. (2011). Creating emotionally literate learning environments. In M. A. Brackett, J. P. Kremenitzer, M. Maurer, S. E. Rivers, N. A. Elberston & M. D. Carpenter (Eds.), *Creating emotionally literate learning environments* (pp. 1-21). Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224.

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88-103.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 780-795.
- Brackett, M. A., Warner, R. M., & Bosco, J. S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12, 197-212.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional intelligence 2.0*. San Diego, CA: TalentSmart.
- Brown, R. F., & Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 585-593.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., & Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa IN-TEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 41-49.
- Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>
- Cakan, M., & Altun, S.A. (2005). Adaptation of an emotional intelligence scale for Turkish educators. *International Education Journal*, 6, 367-372.

- Calvo, A. J., González, R., & Martorell, C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, *93*, 95-111.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L., & Eisenberg, N. (2010). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality. *European Journal of Personality*, *24*, 36-55.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, *102*, 1289-1303.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, *11*, 302-306.
- Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Zuffianò, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of Youth and Adolescence*, *44*, 2211-2229.
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, *7*, 19-36.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, *10*, 275.

- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment, 21*, 77-89.
- Cárdenas, M., & Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G\* Power: Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & sociedad, 5*, 210-244.
- Carlo, G., Crockett, L. J., Randall, B. A., & Roesch, S. C. (2007). A latent growth curve analysis of prosocial behavior among rural adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 17*, 301-324.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence, 23*, 107-134.
- Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M., Goodvin, R., & Roesch, S. C. (2010). The developmental relations between perspective-taking and prosocial behaviors: A meta-analytic examination of the task-specificity hypothesis. In B. W. Sokol, U. Müller, J. I. M. Carpendale, A. R. Young, & G. Iarocci (Eds.), *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions* (pp. 234-269). New York, NY: Oxford University Press.
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Opal, D. (2014). The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence, 37*, 359-366.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur-Porcar, A., & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences, 48*, 872-877.

- Carlo, G., Padilla-Walker, L. M., & Nielson, M. G. (2015). Longitudinal bidirectional relations between adolescents' sympathy and prosocial behavior. *Developmental Psychology, 51*, 1771-1777.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 31-44.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. San Francisco, CA: Wiley.
- Caruso, D. R., Salovey, P., Brackett, M., & Mayer, J. D. (2015). The ability model of emotional intelligence. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday* (pp. 545-558). Hoboken, NJ: Wiley.
- CASEL. (2018). *Our work*. Retrieved from: <https://casel.org/our-work/>
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M.A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies, 1*, 263-272.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence, 36*, 883-892.
- Castro, S. & Ferrari, M. (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Revista Praxis Educativa, 17*, 35-46.

- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*, 1-22.
- Cejudo, J. (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*. (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Retrieved from [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jcejudo/CEJUDO\\_PRADO\\_Manuel\\_Javier\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jcejudo/CEJUDO_PRADO_Manuel_Javier_Tesis.pdf)
- Chamarro, A. & Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma, 14*, 209-217.
- Charbonneau, D., & Nicol, A. A. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports, 90*, 361-370.
- Chen, X., Rubin, K., & Li, B. (1995). Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 938-947.
- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A., & Gillings, K. (2017). Effectiveness of positive youth development interventions: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Youth and Adolescence, 46*, 483-504.
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L., & Paschen, H. (2008). *Social and emotional education: An international analysis*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Clouder, C., Pedersen, C.S., Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D., & Fernández-Berrocal, P. (2015). *Social and emotional education: An international analysis*. Santander: Fundación Botín.
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M., & Gómez-Becerra, I. (2017). Inteligencia emocional y su papel en el ajuste psicológico en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 33, 66-73.
- Coccaro, E. F., Solis, O., Fanning, J., & Lee, R. (2015). Emotional intelligence and impulsive aggression in intermittent explosive disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 61, 135-140.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Contreras, L., & Cano, M. C. (2016). Social competence and child-to-parent violence: Analyzing the role of the emotional intelligence, social attitudes, and personal values. *Deviant Behavior*, 37, 115-125.
- Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. (2015). *Model program criteria*. Retrieved from:  
[http://www.eiconsortium.org/model\\_programs/jobs.html](http://www.eiconsortium.org/model_programs/jobs.html)
- Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. (2017). *Emotional intelligence measures*. Retrieved from:  
<http://www.eiconsortium.org/measures/measures.html>
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis for field settings*. Chicago, IL: Rand McNally.

- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in business*. London: Orion Business Books.
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences, 37*, 38-47.
- Côté, S., DeCelles, K. A., McCarthy, J. M., Van Kleef, G. A., & Hideg, I. (2011). The Jekyll and Hyde of emotional intelligence: Emotion-regulation knowledge facilitates both prosocial and interpersonally deviant behavior. *Psychological Science, 22*, 1073-1080.
- Crocetti, E., Moscatelli, S., Van der Graaff, J., Rubini, M., Meeus, W., & Branje, S. (2016). The interplay of self-certainty and prosocial development in the transition from late adolescence to emerging adulthood. *European Journal of Personality, 30*, 594-607.
- D'Amico, A. (2013). *Test IE-ACCME - Intelligenza Emotiva: Abilità, Credenze e Concetto di sé Meta-Emotivo. Test pre-adolescenti*. Firenze: Giunti O.S.
- Daus, C. S., & Ashkanasy, N. M. (2003). Will the real emotional intelligence please stand up? On deconstructing the emotional intelligence "debate." *Industrial-Organizational Psychologist, 41*, 69-72.
- DeCoster, J. (2012). *Converting effect sizes*. Retrieved from <http://www.stat-help.com/spreadsheets.html>

- De Haro, J., & Castejón, J. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and early professional success: Predictive and incremental validity. *Anales de Psicología, 30*, 490-498.
- Del Barrio, M.V., Moreno, C., & López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud, 13*, 33-50.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología, 31*, 67-76.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- De la Cueva, M. (2017). *Las competencias emocionales de las profesoras y el desarrollo socio-afectivo en la educación infantil. Una perspectiva émica y sociocultural* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid). Retrieved from:  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680506/cueva\\_ortega\\_mar\\_de\\_la.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680506/cueva_ortega_mar_de_la.pdf?sequence=1)
- De la Fuente, M., Salvador, M., & Franco, C. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas. *Psicología Conductual, 18*, 297-315.

- Diaz-Castela, M., Hale III, W. W., Muela, J. A., Espinosa-Fernández, L., Klimstra, T., & Garcia-Lopez, L. J. (2013). The measurement of perceived emotional intelligence for spanish adolescents with social anxiety disorder symptoms. *Anales de Psicología, 29*, 509-515.
- Diekstra, R.F. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. Clouder (coord.), *Educación Emocional y social: Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008* (pp.268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Dovidio, J. F., & Penner, L. A. (2001). Helping and altruism. In G. Fletcher & M. Clark (Eds.), *International handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 162–95). Oxford, England: Blackwell Sci.
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A., & Penner, L. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 30*, 157-198.
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and coymforting subtypes. *Frontiers in Psychology, 5*, 958.
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development, 84*, 1766-1776.

- Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology, 34*, 917–928.
- Durlak, J. A. (2015). Meta-análisis de la eficacia de los programas universales de educación emocional y social escolar. En P. Fernández-Berrocal (Dir.), *De la neurona a la felicidad: Diez propuestas desde la inteligencia emocional*, (pp. 179-182). Santander: Fundación Botín.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & 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. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 25*, 115-152.
- Eagly, A. H. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist, 64*, 644–658.
- Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100*, 283-308.
- Eisenberg, N. (Ed.). (1984). *The development of prosocial behavior*. New York, NY: Academic Press.

- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. (1990). Prosocial development in early and mid adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Advances in adolescence. From Childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 240-269). Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development, 66*, 1179-1197.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence, 15*, 235-260.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology, 78*, 136.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646-718). Hoboken, NJ: Wiley.

- Eisenberg, N., Morris, A. S., McDaniel, B., & Spinrad, T. L. (2004). In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 155-188). New York, NY: Wiley.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 17-39). New York, NY: Oxford University Press.
- Eisenberg, N., Zou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development, 72*, 518–534.
- El Badawy, T. A., & Magdy, M. M. (2015). Assessing the impact of emotional intelligence on job satisfaction: An empirical study on faculty members with respect to gender and age. *International Business Research, 8*, 66-78.
- EMINA. (2018). *Grupo de investigación Emina*. Retrieved from: <https://educandoenemociones.com/presentacion/>
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., & Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología, 33*, 327-333.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *Actas de las III jornadas de innovación pedagógica: la inteligencia emocional, una brújula para el siglo XXI* (pp.146-157). Granada: Universidad de Granada. Retrieved from [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/vivas\\_m/documen/art\\_ie/ie\\_rendi\\_estu.pdf](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/vivas_m/documen/art_ie/ie_rendi_estu.pdf)

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). *Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004a). 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., & Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *6*, 1-17. Retrieved from <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the trait metamood scale. *Personality and Individual Differences*, *39*, 937-948.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Validity and reliability of Spanish versions of the ruminative responses scale-short form and the distraction responses scale in a sample of Spanish high school and college students. *Psychological Reports*, *98*, 141-150.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. In J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *36*, 209-228.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, *18*, 42-48.
- Eysenck H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodder and Stoughton.
- Fariselli, L., Ghini, M., & Freedman, J. (2008). *Age and emotional intelligence*. Retrieved from:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/6692/c93fd5b1fa5f66cb6212c04cb9ce6fc885d6.pdf>
- Feldman-Barret, L., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*, 1027-1035.
- Fernández, E. (2016). *Eficacia del programa educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios*. (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). Retrieved from <http://eprints.ucm.es/37740/>
- Fernández-Berrocal, P. (2015). Nuevos instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. In C. Clouder (Dir.), *Educación emocional y social. Análisis internacional* (pp. 239-248). Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., & Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual*, *20*, 5-13.

- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017a). Avances sobre la investigación de competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 15-26.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (Coords. del monográfico). (2017b). Competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 88.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2015). Más Aristóteles y menos Prozac: De la inteligencia emocional a la felicidad. In P. Fernández-Berrocal (Dir.), *De la neuroona a la felicidad: Diez propuestas desde la inteligencia emocional* (pp. 217-230). Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8, 311-315.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., & Salguero, J. M. (2015). *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA)*. Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., & Cabello, R. (Coords.). (2009). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., & Cabello, R. (Coords.). (2011). *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica, 17*, 309-339.
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9*, 1-9. Retrieved from <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/176>
- Férreo, M. A. (2016). *Impacto del programa PIEI en los niveles de inteligencia emocional de supervisores de equipos de trabajo y en el desempeño laboral de su equipo en un centro de llamadas* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). Retrieved from <http://eprints.ucm.es/37674/>
- Férreo, M. A., & Fernández, E. (2017). *Diez años N-Acción. Porque las emociones también importan*. Madrid: N-Acción.
- Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2005). Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities. *Personality and Individual Differences, 39*, 569-579.

- Fuentes, M. J., López, F., Etxebarria, I., Ledesma, A. R., Ortiz, M. J., & Apodaca, P. (1993). Empatía, role-taking y concepto de ser humano, como factores asociados a la conducta prosocial-altruista. *Infancia y Aprendizaje*, *61*, 73-87.
- Fundación Botín. (2018). *Educación Responsable*. Retrieved from <https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-responsable.html>
- Gansberg, M. (1964, March 27). 37 who saw murder didn't call the police. *New York Times*, p.1.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, *3*, 243-256.
- Garaigordobil, M., & Sarrionandia, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, *22*, 551.
- Garaigordobil, M., & Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1-11.
- García, A., Perry, M., Ellis, A., & Rineer, J. (2015). TIP-TOPics: Prosocial I-O psychology: Having an impact beyond traditional research and practice. *The Industrial Organizational Psychologist*, *53*, 24-29.
- García, R., Ortega, N. A., Rivera A. M., Romero, M. A., & Benítez, B. (2013). Habilidades emocionales percibidas en estudiantes de carreras de ciencias de la salud en Hidalgo, México. *European Scientific Journal*, *9*, 106-124.

- García-Coll, V., Graupera, J. L., Ruiz-Pérez, L. M., & Palomo, M. (2013). Inteligencia emocional en el deporte: Validación española del Schutte Self-Report Inventory (SRI) en deportistas españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 13*, 25-36.
- García-Fernández, M., & Giménez-Más, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 3*, 43-52. Retrieved from <http://espiral.cepcuevasolula.es/index.php/espiral/article/download/45/46>
- García-Sancho, E., Salguero, J.M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggressive and Violent Behavior, 19*, 584–591.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Angry rumination as a mediator of the relationship between ability emotional intelligence and various types of aggression. *Personality and Individual Differences, 89*, 143-147.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2013, 9 de setiembre). No tenemos una única inteligencia. *Tiching Blog*. Retrieved from <http://blog.tiching.com/howard-gardner-inteligencias-multiples/>

- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28, 567-575.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J. M., & Inglés, C. J. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 23, 141.
- George, J. M., & Brief, A. P. (1992). Feeling good – doing good: A conceptual analysis of the mood at work – organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112, 310-329.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Godoy, A., Gavino, A., Martorell, M. C., & Silva, F. (1993). Assertiveness Scale for children and adolescents. In M. Forns & M. T. Anguera (Eds.), *Recent contributions to psychological assessment* (pp. 247-264). Barcelona: PPU.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002) *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 27-38.
- Gómez-Rico, I. y Molina, L. (2016). Programa de Educación Emocional para Adolescentes: versión Abreviada (PREDEMA-A). In I. Montoya-Castilla (Dir.), *II Jornadas Internacionales "educando en emociones: bienestar y adolescencia"* (pp. 212-219). Valencia: Universidad de Valencia. Retrieved from [http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/indice\\_biblioteca/es\\_def/adjuntos/2016/Jornada\\_Educando\\_en\\_Emociones\\_2016.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/indice_biblioteca/es_def/adjuntos/2016/Jornada_Educando_en_Emociones_2016.pdf)
- González Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M., & Alonso-Arbiol, I. (2011). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 523-537.
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25, 161-178.
- Graziano, W. G., & Eisenberg, N. H. (1997). Agreeableness: a dimension of personality. In R. Hogan, J. Johnston, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 795-824). San Diego, CA: Academic Press.

- Graziano, W. G., Habashi, M. M., Sheese, B. E., & Tobin, R. M. (2007). Agreeableness, empathy, and helping: A person situation perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*, 583-599.
- Griggs, R. A. (2015). The Kitty Genovese story in introductory psychology textbooks: Fifty years later. *Teaching Psychology, 42*, 149-152.
- GROP. (2018a) *Presentación*. Retrieved from <http://www.ub.edu/grop/>
- GROP. (2018b) *Publicaciones*. Retrieved from <http://www.ub.edu/grop/publicaciones/>
- Grubb, W. L., & McDaniel, M. A. (2007). The fakability of Bar-On's Emotional Quotient Inventory Short Form: Catch me if you can. *Human Performance, 20*, 43-59.
- Guastello, D., & Guastello, S. J. (2003): Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles, 49*, 663-673.
- Gugliandolo, M. C., Costa, S., Cuzzocrea, F., & Larcan, R. (2015). Trait emotional intelligence as mediator between psychological control and behavior problems. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 2290-2300.
- Guilford, J. (1967). *The nature of the human intelligence*. New York, NY: Mc. Graw Hill.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema, 23*, 13-19.
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres como factores

- protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 39-52.
- Handlon, B. J., & Gross, P. (1959). The development of sharing behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 425-428.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character*. New York, NY: Mcmillan.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 29-71.
- Hay, D. F., & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 100-131). New York, NY: The Guilford Press.
- Hay Group (2011). *Emotional and social competency inventory (ESCI): A user guide for accredited practitioners*. Retrieved from [http://www.eiconsortium.org/pdf/ESCI\\_user\\_guide.pdf](http://www.eiconsortium.org/pdf/ESCI_user_guide.pdf)
- Haynes, M., Norris, M., & Kashy, D. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37, 519-526.

- Hernández-Serrano, O., Espada, J. P., & Guillén-Riquelme, A. (2016). Relación entre conducta prosocial, resolución de problemas y consumo de drogas en adolescentes. *Anales de Psicología, 32*, 609-616.
- Hill, J. C., Bloom, H. S., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives, 2*, 172-177.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Holmgren, R., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy related emotions to dispositional prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development, 22*, 169-193.
- Horn, J. L. (1985). Remodeling old model in intelligence. In B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of Intelligence: Theories, measurements and applications* (pp. 267-300). New York, NY: Wiley.
- Huang, H. Y. (2017). The relations of multiple intelligences and foreign language learning. *Journal of Law and Social Sciences, 5*, 16-18.
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology, 52*, 1192-1205.
- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1990). Adolescent friendships and peer acceptance: Implications for social skills training. *Clinical Psychology Review, 10*, 425-439.

- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment, 4*, 451-459.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología, 25*, 93-101.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X., & Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence, 26*, 505-510.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A., Valle, A., García-Fernández, J. M. & Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica, 10*, 451-465.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A., & García-Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology, 6*, 33-53.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteaquedo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J. M., & García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje, 31*, 449-461.

- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., Rosa, A. I., & Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9, 71-87.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7, 29-41.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N., & Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: Propuesta de un programa de intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 43-64. Retrieved from [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/629/Art\\_8\\_100.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/629/Art_8_100.pdf?sequence=1)
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. A. (2015). Predicting creativity: Interactive effects of openness to experience and emotion regulation ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 9, 480-487.
- Jena, L. K., Bhattacharya, P., Hati, L., Ghosh, D., & Panda, M. (2014). Emotional intelligence and prosocial behavior: Multidimensional trait analysis of technical students. *Journal of Strategic Human Resource Management*, 3, 38-47.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 66-77.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación socioescolar en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26, 105-118.

- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*, 75-98. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/2931/293125761004/>
- Jones, E. (2017). One size fits all? Multiple intelligences and legal education. *The Law Teacher, 51*, 56-68.
- Jonker, C. S., & Vosloo, C. (2008). The psychometric properties of the Schutte Emotional Intelligence Scale: Empirical research. *Journal of Industrial Psychology, 34*, 21-30.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology, 95*, 54 -78.
- Katyal, S. & Awasthi, E. (2005). Gender differences in emotional intelligence among adolescents of Chandigarh, *Journal of Human Ecology, 17*, 153-155
- Kauss, D. R., Robbins, A. S., Heinrich, R., & Abrass, I. (1981). Interpersonal skills training: Comprehensive approach versus brief instruction. *Academic Medicine, 56*, 663-665.
- Keefer, K. V. (2015). Self-report assessment of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*, 3-23.
- Keefer, K. V., Holden, R. R., & Parker, J. D. A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment, 25*, 1255-1272.

- Kilduff, M., Chiaburu, D. S., & Menges, J. I. (2010). Strategic use of emotional intelligence in organizational settings: Exploring the dark side. *Research in Organizational Behavior, 30*, 129-152.
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence, 16*, 403-428.
- Krebs, D. L., & Miller, D. T. (1985). Altruism and aggression. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology: Special fields and applications* (pp. 1-71). New York, NY: Random House.
- Laboratorio de las Emociones (2017). *Miembros de la unidad*. Retrieved from <http://emotional.intelligence.uma.es/miembros.htm>
- Laborde, S., Dosseville, F., Guillen, F., & Chavez, E. (2014). Validity of the trait emotional intelligence questionnaire in sports and its links with performance satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise, 15*, 481-490.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*, 1008-1024.
- Lanciano, T., & Curci, A. (2014). Incremental validity of emotional intelligence ability in predicting academic achievement. *American Journal of Psychology, 127*, 447-461.

- Latane', B., & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology, 10*, 215–221.
- Latane', B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York, NY: Appleton Century Crofts.
- Lázaro, A. M. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social, 9*, 125-142.
- Leaper, C. (2015). Do I belong?: Gender, peer groups, and STEM achievement. *International Journal of Gender, Science and Technology, 7*, 166-179.
- Lee, D. Y., Hallberg, E. T., Slemon, A. G., & Haase, R. F. (1985). An assertiveness scale for adolescents. *Journal of Clinical Psychology 41*, 51-57.
- Lemos, V. N., & Richaud de Minzi, M. C. (2014). Childhood prosocial behavior in the school environment. In A. Castro Solano (Ed.), *Positive psychology in Latin America* (pp. 179-193). New York, NY: Springer.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 15*, 193-203.
- Li, C., Yan, J., Yin, X., & Wu, Z. (2002). A primary study of the application of the Trait Meta-Mood Scale in military medical students. *Chinese Journal of Clinical Psychology, 10*, 202-203.
- Li-Chu, C. (2010). *The study of the relationship among locus of control, emotional intelligence and prosocial behavior of elementary school students in Kaohsiung City*. Retrieved from <http://140.127.82.166/handle/987654321/4380>

- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly, 17*, 85-115.
- Lim, S. A., You, S., & Ha, D. (2015). Parental emotional support and adolescent happiness: Mediating roles of self-esteem and emotional intelligence. *Applied Research in Quality of Life, 10*, 631-646.
- Limonero, J., Tomás-Sábado, J., Gómez-Romero, M. J., Aradilla, A., & Fernández-Castro, J. (2011). Estructura factorial del Trait Meta-Mood Scale 24 adaptada al catalán. In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, N., R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, & R. Cabello (Coords.), *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 49-53). Santander: Fundación Botín.
- Lindeman, M., Hara, T., & Keltikangas-Järvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' to conflict situations: Aggression, prosociality and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 339-351.
- LOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 106*, Madrid, 4 de mayo de 2006.
- LOGSE. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado, 238*, Madrid, 4 de octubre de 1990.
- Lombas, A. S., Martín-Albo, J., Valdivia-Salas, S., & Jiménez, T. I. (2014). The relationship between perceived emotional intelligence and depressive symptomatology: The mediating role of perceived stress. *Journal of Adolescence, 37*, 1069-1076.

- LOMCE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, Madrid, 10 de diciembre de 2013.
- López, F. (1994). *Para comprender la conducta altruista*. Estella, España: Verbo Divino.
- López-Pérez, B., & Ambrona, T. (2015). The role of cognitive emotion regulation on the vicarious emotional response. *Motivation and Emotion*, 39, 299-308.
- López Cassá, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López de Cózar, E., Alonso Plá, F., Esteban Martínez, C., Calatayud Miñana, C., & Alamar Rocati, B. (2008). *Diseño y validación de una escala para la medición de la conducta prosocial - antisocial en el ámbito vital y en el tráfico*. (Instituto Universitario de Tráfico y Seguridad Vial, Universidad de Valencia). Retrieved from [https://www.uv.es/metras/docs/2008\\_encuestas\\_lopez\\_de\\_cozar\\_2\\_acta.pdf](https://www.uv.es/metras/docs/2008_encuestas_lopez_de_cozar_2_acta.pdf)
- López-Pérez, B., Fernández, I., & Abad, F. (2008). *Test TECA: Test de empatía cognitiva y emocional*. Madrid: Tea Ediciones.
- Lorente, S. (2014). *Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes* (Doctoral dissertation, Universidad de Valencia). Retrieved from [http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/36209/Tesis%20Doctoral\\_Sara%20Lorente%20EDU.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/36209/Tesis%20Doctoral_Sara%20Lorente%20EDU.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lösel, F., & Beelman, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.

- Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G. V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *Journal of Personality, 81*, 302-312.
- Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Ceravolo, R., & Caprara, G. V. (2014). Trajectories of prosocial behaviors conducive to civic outcomes during the transition to adulthood: The role of family dynamics. *Journal of Adolescence, 37*, 1529-1539.
- Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: Interrelationships among measures. *Emotion, 5*, 329-342.
- Ma, L. K., Tunney, R. J., & Ferguson, E. (2017). Does gratitude enhance prosociality? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 143*, 601-635.
- MacCann, C., & Roberts, R. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion, 8*, 540-551.
- Mandal, M. B., & Mehera, C. (2017). Relationship between altruism and emotional intelligence among adolescent children of working and non-working mothers. *Educational Quest, 8*, 389-398.
- Manning, R., Levine, M., & Collins, A. (2007). The Kitty Genovese murder and the social psychology of helping. *American Psychologist, 62*, 555-562.
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 35*, 801-814.

- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., & León, J. (2010). Analysis of the psychometric properties of the Spanish version of the Trait Meta-Mood Scale in a sports context. *Psychological Reports, 106*, 477-489.
- Martin-Raugh, M. P., Kell, H. J., & Motowidlo, S. J. (2016). Prosocial knowledge mediates effects of agreeableness and emotional intelligence on prosocial behavior. *Personality and Individual Differences, 90*, 41-49.
- Martínez, R., Castellanos, M. A., & Chacón, J. C. (2015). *Análisis de datos en psicología y ciencias de la salud*. Madrid: EOS Universitaria.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 49*, 554-564.
- Martorell, M.C, González, R., Aloy, M., & Ferris, M.C. (1995). Socialización y conducta prosocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 1*, 73-102.
- Martorell, C., González, R., Ordoñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del Cuestionario de Conducta Prosocial (CCP) y su relación con variables de personalidad y socialización. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 2*, 35-52.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Hesel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy 21*, 335-340.

- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry, 15*, 179-196.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C., & 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., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 259-272.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2005). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version (MSCEIT-YV)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*, 290-300.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence, 22*, 89-113.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York, NY: Harper Collins.
- Mayer, J. D., Salovey, P & Caruso, D. R. (1997), *Multifactorial Emotional Intelligence Scale*. Memphis, TN: Charles J. & Wolfe Associates.

- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (1999), *MSCEIT Item booklet: Research Version 1.1*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Competing models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 396-420). New York, NY: Cambridge Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2001). *Technical manual for the MSCEIT v. 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test user's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2015). Inteligencia emocional. In P. Fernández-Berrocal (Dir.), *De la neurona a la felicidad: Diez propuestas desde la inteligencia emocional* (pp. 9-31). Santander: Fundación Botín.
- McDougall, W. (1908). *Social psychology*. London: Methuen.
- Melero, M. A., Palomera, R. (2011). *Evaluación psicológica del proyecto VyVe*. Santander: Fundación Botín. Retrieved from [https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/evaluacionpsicologica.pdf](https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/evaluacionpsicologica.pdf)

- Mestre, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M., & Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, *12*, 413-425.
- Mestre, J. M., Pérez, N., González, G., Núñez, J. M., & Guil, R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos Educativos*, *20*, 57-75.
- Mestre, V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología* *6*, 115-134.
- Mestre, V., Carlo, G., Samper, P., Tur-Porcar, A., & Llorca, A. (2015) Psychometric evidence of a multidimensional measure of prosocial behaviors for Spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, *176*, 260-271.
- Mestre, V., Samper, P., & Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, *14*, 227-232.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Cortés, M. T., & Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, *23*, 203-215.
- Mestre, V., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Malonda, E. (2011). *Programa de educación de las emociones: "La con-vivencia"*. Valencia: Tirant lo Blanch Humanidades.

- Mestre, V., Tur-Porcar, A., Samper, P., Nácher, M. J., & Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*, 211-225.
- Mesurado, B., Richaud, M. C., Mestre, M. V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Morales Mesa, S. A., & Viveros, E. F. (2014). Parental expectations and prosocial behavior of adolescents from low-income backgrounds: A cross cultural comparison between three countries - Argentina, Colombia, and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*, 1471-1488.
- Mikolajewski, A. J., Chavarria, J., Moltisanti, A., Hart, S. A., & Taylor, J. (2014). Examining the factor structure and etiology of prosociality. *Psychological Assessment, 26*, 1259-1267.
- Molero, D., Ortega, F., & Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 3*, 165-172. Retrieved from <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1167>
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: La mediación social, el yo, y las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*, 497-534.  
Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/2931/293121946003/>
- Montoya-Castilla, I., Postigo, S., & González, R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes PREDEMA. De la emoción al sentido*. Madrid: Pirámide.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social, 9*, 125-142.

- Morales, F. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology, 10*, 41-48.
- Morales Rodríguez, M., & Suárez Pérez, C. D. (2011). *Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales en adolescentes*. (XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Delegación Coyoacán, México, Distrito Federal). Retrieved from [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_01/0777.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/0777.pdf)
- Moraleda, A. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional: diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). Retrieved from <http://eprints.ucm.es/33062/1/T36368.pdf>
- Moraleda, M., González, A., & García-Gallo, J. (1998). *Manual de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: TEA.
- Murphy, K. R. (2014). *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* Hove, England: Psychology Press.
- N-Acción. (2018). *Qué hacemos*. Retrieved from <https://n-accion.es/que-hacemos/>
- Nantel-Vivier, A., Kokko, K., Caprara, G. V., Pastorelli, C., Gerbino, M. G., Paciello, M., & Tremblay, R. E. (2009). Prosocial development from childhood to adolescence: A multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*, 590–598.

- Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education & Research, 32*, 37-51.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER. *Emotion Review, 8*, 305-310.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Oberst, U. & Lizeretti, N. P. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia, 60*, 5-22.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology, 48*, 775-802.
- Otero Martínez, C., Martín López, E., León del Barco, B., & Vicente Castro, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 17*, 275-284.
- Otto, J. H., Döring-Seipel, E., Grebe, M., & Lantermann, E. D. (2001). Entwicklung eines fragebogens zur erfassung der wahrgenommenen emotionalen intelligenz: Aufmerksamkeit auf, klarheit und beeinflussbarkeit von emotionen. *Diagnostica 47*, 178-187.

- Paciello, M., Fida, R., Cerniglia, L., Tramontano, C. & Cole, E. (2013). High cost helping scenario: The role of empathy, prosocial reasoning and moral disengagement on helping behavior. *Personality and Individual Differences, 55*, 3-7.
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial behavior: Past, present and future. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 3-16). New York, NY: Oxford University Press.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behavior, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 137–144.
- Palmer, B., Gignac, G., Bates, T., & Stough, C. (2003). Examining the structure of the Trait MetaMood Scale. *Australian Journal of Psychology, 55*, 154-159.
- Palomero, J. (2007). La educación emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*, 9-13. Retrieved from [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1212960050.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1212960050.pdf)
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International, 47*, 203A.
- Pearce, P. L., & Amato, P. R. (1980). A taxonomy of helping: A multidimensional scaling analysis. *Social Psychology Quarterly, 43*, 363-371.
- Pena, M., Extremera, N., & 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., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 400-420. Retrieved from [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art\\_15\\_244.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_244.pdf)
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. 2005. Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365–392.
- Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Freifeld, T. R. (1995). Measuring the prosocial personality. In J. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 10, pp. 147-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J., & García-Manso, M. (2016). El desarrollo de las competencias emocionales en alumnado de secundaria: perfiles diferenciales en función del sexo. *Educatio Siglo XXI*, 34, 223-242.
- Pérez, L. F., & Beltrán, J. (2006). Dos décadas de inteligencias múltiples: Implicaciones para la Psicología de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 27, 147-164.
- Pérez-Escoda, N., Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2008). *QDE-SEC Qüestionari de desenvolupament emocional Educació Secundària*. Barcelona: GROU. Universitat de Barcelona.
- Pérez-Escoda, N., Bisquera, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 367-379.

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16, 233-254.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 523-546. Retrieved from <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/viewFile/1285/1355>
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. In R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Barcelona: Faros.
- Pérez-González, J. C., Cejudo, J., & Benito, S. (2015). *Educación emocional en la teoría y en la práctica*. Madrid: Síntesis.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. In J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal, (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Rojo, C. M. (2014). *Relación entre inteligencia emocional y conducta prosocial en alumnos de 3º ciclo de Educación Primaria*. Retrieved from <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4636>

- Peter, M., Arntz, A. R., Klimstra, T., & Vingerhoets, A. (2017). Different aspects of emotional intelligence of borderline personality disorder. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 24*, 1–10.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measure and self estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles, 42*, 449-461.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*, 39–57.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*, 537- 547.
- Petrides, K. V., Siegling, A. B., & Saklofske, D.H. (2016). Theory and measurement of trait emotional intelligence. In U. Kumar (Ed.), *The Wiley handbook of personality assessment* (pp. 90-103). Chichester, UK: Wiley.
- Piff, P. K., Kraus, M. W., Côté, S., Cheng, B. H., & Keltner, D. (2010). Having less, giving more: The influence of social class on prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*, 771-784.
- Ponce, N. (2016). *Evaluación de un programa de intervención en inteligencia emocional: Un estudio comparado entre España y México*. (Doctoral dissertation, Universidad de Granada). Retrieved from <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/44884/6/26391582.pdf>

- Ponce, N., & Agudé, E. (2017). Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4, 1-33.
- Pössel, P., & Häubler, B. (2004). Übersetzungs- und validierungsansätze der deutschen version des Teenage Inventory of Social Skills. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 32, 37-43.
- Postigo, S. (2016). De la emoción al sentido: programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA). In I. Montoya-Castilla (Dir.), *II Jornadas Internacionales "educando en emociones: bienestar y adolescencia"* (p.24). Valencia: Universidad de Valencia. Retrieved from [http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/indice\\_biblioteca/es\\_def/adjuntos/2016/Jornada\\_Educando\\_en\\_Emociones\\_2016.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/indice_biblioteca/es_def/adjuntos/2016/Jornada_Educando_en_Emociones_2016.pdf)
- Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21, 303-320.
- Punia, B. K. (2005). Emotional intelligence and leadership behavior of Indian executives: An exploratory study. In K.B.S. Kumar (Ed.), *Emotional intelligence: Research insights* (pp. 158-179). Hyderabad: ICFAI University Press.
- Qualter, P., Dacre-Pool, L., Gardner, K. J. Ashley-Kot, S., Wise, A., & Wols, A. (2015). The Emotional Self-Efficacy Scale: Adaptation and validation for young adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 33-45.

- Queirós, M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Cancela-Carral, J., & Queirós, P. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Psicologia Educação e Cultura, 9*, 199-218.
- Quintanilla, S. M., Montalvo, A. M., & García, M. V. (2009). *Altruismo e inteligencia emocional en jóvenes de las asociaciones estudiantiles UCA*. (Trabajo fin de grado, Universidad Centroamericana José Simón Cañas). Retrieved from <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/EL-SALV-01.pdf>
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behavior and classroom climate. *Educational Research, 52*, 1-13.
- Redondo, J., & Inglés, C. J. (2014). Prevalencia de la conducta prosocial según sexo y edad en una muestra de estudiantes colombianos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 391-398.
- Redondo, J., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2014). Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología, 30*, 482-489.
- Redondo, J., Rueda, S., & Amado, C. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Investigium Ire, 4*, 234-247.
- Repetto, E., Pena, M., & Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI Revista de Educación, 9*, 35-41.

- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention, 20*, 227- 234.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*, 700-712.
- Reykowski, J. (1984) General theoretical approaches: Introduction. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, & J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior* (pp. 3-4). New York, NY: Plenum Press.
- Richaud, M. C., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica, 13*, 31-41.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science, 14*, 77-87.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1966). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development, 67*, 449-470.
- Roche, R. (1998). El uso educativo de la televisión como optimizadora de la prosocialidad. *Psychosocial Intervention, 7*, 363-378.
- Roche, R. (2002). *L'intelligenza prosociale*. Trento: Erickson.
- Roche, R. (2011). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

- Rodríguez, G. A., López-Pérez, B., Férreo, M. A., Fernández, E., & Fernández, J. (2017). Impact of the Intensive Program of Emotional Intelligence (IPEI) on middle managers emotional intelligence. *Psicothema*, *29*, 508-513.
- Romersi, S., Martínez-Fernández, J. R., & Roche, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de Psicología*, *27*, 135-146.
- Royr, D., & Chaturvedi, D. (2011). Job experience and age as determinants of emotional intelligence: An exploratory study of print media employees. *BVIMR Management Edge*, *4*, 68-76.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., & Fuerte, M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *88*, 77-90.
- Ruckmani, V. S., & Balachandra, A. (2015). A study on emotional intelligence, family environment, mental health problems and prosocial behavior. *Journal of Psychosocial Research*, *10*, 305-317.
- Ruíz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short- and mid-term effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescence Health*, *51*, 462-467.

- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Salguero, J. M. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto INTEMO. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 240-251.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results of the INTEMO Project. *Social, Behavior & Personality*, 40, 1373-1380.
- Ruiz Moral, R. (2003). Programas de formación en comunicación clínica: una revisión de su eficacia en el contexto de la enseñanza médica. *Educación médica*, 6, 159-167.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38, 1197-1209.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., & Cabello, R. (2009). Propiedades psicométricas de la versión reducida del Trait Meta-Mood Scale: TMMS-12. In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, & R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 129-133). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 143-152.

- Salguero, J. M., Palomera, R., & 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*, 21- 34.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *American Psychological Society, 14*, 281-285.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y Cerebro, 16*, 10-20.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp.125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Hsee, C. K., & Mayer, J. D. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Century psychology series. Handbook of mental control* (pp. 258-277). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health, 17*, 611- 627.
- Sánchez, M. T. (2007). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. (Doctoral dissertation, Universidad de Castilla La Mancha). Retrieved from

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/982>

- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género?: Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 455-474. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/2931/293121924011/>
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28, 71-82.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11, 276-285.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21, 259-271.
- Santesso, D. L., Reker, D. L., Schmidt, L. A., & Segalowitz, S. J. (2006). Frontal electroencephalogram activation asymmetry, emotional intelligence, and externalizing behaviors in 10-year-old children. *Child Psychiatry & Human Development*, 36, 311-328.
- Sarrionandia, A. & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 110-118.

- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimization, bullying behaviors and attitudes. *Learning and Individual Differences, 36*, 194-200.
- Schroeder, D. A., Penner, L. A., Dovidio, J. F., & Piliavin, J. A. (1995). *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzle*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (119-134). Nueva York: Springer.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education, 5*, 56.
- Scourfield, J., John, B., Martin, N., & McGuffin, P. (2004). The development of prosocial behavior in children and adolescents: A twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 927-935.
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 21*, 357-374.
- Servicio Público de Empleo Estatal (2016). *Diseña el plan de formación de tu empresa*. Retrieved from

[https://www.sepe.es/contenidos/empresas/formacion/plan\\_formacion\\_tu\\_empresa.html](https://www.sepe.es/contenidos/empresas/formacion/plan_formacion_tu_empresa.html)

- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Sherman, N. (1989). *The fabric of character: Aristotle's theory of virtue*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Shipley, N., Jackson, M. J., & Segrest, S. L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal, 9*, 1–18.
- Siegling, A. B., Saklofske, D. H., & Petrides, K. V. (2015). Measures of ability and trait emotional intelligence. In G. J. Boyle, D. H. Saklofske, & G. Matthews (Eds.), *Measures of personality and social psychological constructs* (pp. 381-414). Oxford, England: Academic Press.
- Silva, F., & Martorell, M. C. (1987). *BAS-3. Bateria de Socialización*. Madrid: TEA.
- Singh, A., & Dubey, A. P. (2015). Role of trait emotional intelligence in prosocial behavior of managerial personnel. *Journal of Psychosocial Research, 10*, 439-447.
- Singh, L., & Srivastava, R. (2012). Influence of age and gender on the emotional intelligence of managers. *Business Review, 7*, 128-141.
- Smith, R. C., Lyles, J. S., Mettler, J. et al. (1998). The effectiveness of intensive training for residents in interviewing. A randomized, controlled study. *Annals of Internal Medicine, 128*, 118-126.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology, 15*, 201-293. Retrieved from <http://psychclassics.yorku.ca/Spearman/chap1-4.htm>

- Statistics Solutions. (2017). *Emotional intelligence*. Retrieved from <http://www.statisticssolutions.com/emotional-intelligence/>
- Staub, E. (1979). *Positive social behavior and morality*. London: Academic Press.
- Staub, E., Bar-Tal, D., Karylowski, J., & Reykowski, J. (Eds.). (1984). *Development and maintenance of prosocial behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Stein, S. J. (2011). *The complete EQ-i 2.0 model: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- 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.
- Suh, M., Diener, E., Oishi, S., & Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 482-493.
- Sullivan, A. K. (1999). The emotional intelligence scale for children. *Dissertation Abstracts International, 60*, 68.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*, 1156-1171.
- Tizio, H. (Coord.). (2003). *Reinventar el vínculo educativo. Las aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., & Stackpole, M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention, 30*, 275-336.
- Torrecilla, E. M., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S., & Rodríguez Conde, M. J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: competencias informacionales de resolución de conflictos. *Profesorado, 18*, 189-208.
- Torregrosa, M. S., Ingles, C. J., García-Fernández, J. M., Gázquez, J. J., Díaz-Herrero, Á., & Bermejo, R. M. (2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en adolescentes españoles. *Psicología Conductual, 20*, 263-280.
- Trigoso-Rubio, M., García-Sánchez, J., & Pacheco-Sanz, D. (2014). Estudio intercultural de la inteligencia emocional y variables psicoeducativas a través del Survey-monkey. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*, 403-414.
- Trommsdorff, G., & Friedlmeier, W. (1999). Motivational conflict and prosocial behavior of kindergarten children. *International Journal of Behavioral Development, 23*, 413-429.
- Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar, 15*, 9-24.

- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., & Mestre, V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica, 13*, 3-14.
- Tur Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., Malonda, E., & Llorca, A. (2014). Programa de educación de las emociones: “La con-vivencia”. Evaluación de su eficacia en la conducta prosocial. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*, 593-599.
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona, 8*, 11-58.
- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin, 91*, 143-173.
- Valadez, M. D., Borges, M. A., Ruvalcaba, N., Villegas, K., & Lorenzo, M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*, 395-412. Retrieved from <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1573>
- Vallés, A., & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence, 47*, 1086-1099.

- Van Deursen, A. J., Bolle, C. L., Hegner, S. M., & Kommers, P. A. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in human behavior, 45*, 411-420.
- Vázquez, C., & Sanz, J. (1999). Fiabilidad y validez de la versión española del Inventario para la Depresión de Beck de 1978 en pacientes con trastornos psicológicos. *Clínica y Salud, 10*, 59-81.
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R., & Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios Pedagógicos, 39*, 355-366.
- Vernon, P. E. (1956). *The measurement of abilities*. London: University of London Press.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Viloria, C. A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas, 10*, 107-123.
- Walton, D. 2012. *Introducing emotional intelligence: A practical guide*. London: Icon Books.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science, 311*, 1301-1303.

- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy, 11*, 271-294.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology, 100*, 455-471.
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the Prosocial Behavior Questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22*, 357-374.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A Meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology, 17*, 247-272.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 33*, 130-143.
- Witt, P. L., Wheelless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs, 71*, 184-207.
- Wright, B. (1942). Altruism in children and perceived conduct of others. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 37*, 218-233.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *¿Qué es inteligencia emocional? Las relaciones entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Zafra, E. L., Martos, M. P., & Martos, P. B. (2014). EQi-Versión corta (EQi-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, *110*, 21-36.
- Zavala, M. A., & López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿qué papel juega la inteligencia emocional? *Psicología Conductual*, *20*, 59- 75.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, *13*, 64-78.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Milioni, M., Ceravolo, R., Caprara, M. G., & Caprara, G. V. (2014). The relation between prosociality and self-esteem from middle adolescence to young adulthood. *Personality and Individual Differences*, *63*, 24-29.

## **VII. ANEXOS**

---



## VII. ANEXOS

### 1. Anexo I: Descripción del programa PIEI

*Cuadro de actividades del Módulo 1 del PIEI (Férreo, 2016)*

|  |                           |
|--|---------------------------|
| <b>Actividad 1: ¿Cuál es tu afición?</b>   | <b>Tipo: Presentación</b> |
| <b>Objetivo:</b> Buscar la cohesión grupal. “Romper el hielo” del primer momento y que puedan tener unas conversaciones entre todos los miembros del grupo para unir sinergias y participar en adelante en el módulo con más confianza.  |                           |
| <b>Actividad 2: ¿Qué conoces del mundo emocional?</b>  | <b>Tipo: Introducción</b> |
| <b>Objetivo:</b> Comprobar, mediante preguntas abiertas, lo que conocen los participantes acerca del mundo emocional y del concepto IE en concreto.  |                           |
| <b>Actividad 3: Las inteligencias se multiplican</b>   | <b>Tipo: Encuadre</b>     |
| <b>Objetivo:</b> Conocer la importancia de las Inteligencias Múltiples, donde se enmarca la IE (Intra e interpersonal). Precisar la importancia de estas inteligencias, además del resto, como educables y perceptibles de mejora en su gestión. Nombrar los beneficios de la educación emocional y concretamente en la IE.  |                           |
| <b>Actividad 4: Y a ti, ¿qué te encanta?</b>   | <b>Tipo: Percepción</b>   |
| <b>Objetivo:</b> Aprender a percibir una figura reversible, basada en el principio gestáltico de fondo-forma. Aprender a diferenciar los argumentos diferentes según el punto de vista de cada persona, dependiendo de dónde dirige su atención. Escuchar a los compañeros y sus aportaciones valiosas en forma de detalle guía o “pista” para encontrar la solución deseada. Conseguir mayor flexibilidad y cambio del foco de la atención en una situación emotiva, al estar dando una respuesta incorrecta ante el grupo y percibir desde un principio la solución que el formador desea que descubran. |                           |

|  |   |
|--|---|
| <b>Actividad 5: El termómetro. V o F</b>   | <b>Tipo: Autoconocimiento emocional</b> |
| <p><b>Objetivo:</b> Tomar consciencia de los conceptos del mundo emocional que ya conoce el participante y compartir esta visión con el resto del grupo, argumentando su opinión. Reforzar la confianza en su autoconocimiento emocional y potenciar la posibilidad de compartir diferentes visiones que amplíen su perspectiva o mapa emocional. Aumentar la escucha, la flexibilidad y la apertura al mundo emocional. Percibir qué emociones se sienten en este tipo de situaciones.</p>        |   |
| <b>Actividad 6: ¿Qué puedo cambiar?</b>  | <b>Tipo: Toma de conciencia</b>         |
| <p><b>Objetivo:</b> Conocer qué puede variar en nuestro comportamiento si utilizamos la información de nuestras emociones para seguir avanzando en nuestro día a día. Comenzar a destacar la importancia de la gestión emocional para conseguir esos cambios de una forma más ajustada a nuestros deseos y, por tanto, a nuestro bienestar.</p>  |   |
| <b>Actividad 7: El lenguaje, motor del cambio</b>  | <b>Tipo: Responsabilidad</b>            |
| <p><b>Objetivo:</b> Conocer la importancia del lenguaje que emitimos y su repercusión en nuestro día a día. Distinguir las palabras y sus efectos en nuestra mente y en el entorno social, y descubrir la importancia de responsabilizarse del lenguaje que emitimos como creador de realidades y motor de cambio para futuros acontecimientos que sucedan en esa reflexión de nuestro mundo emocional.</p>  |   |
| <b>Actividad 8: La cara, el espejo de las emociones</b>  | <b>Tipo: Expresión facial</b>           |
| <p><b>Objetivo:</b> Conocer las diferentes expresiones faciales correspondientes a cada emoción para mejorar el autoconocimiento emocional de los gestos faciales más básicos. Conocer la importancia de la universalidad de las emociones, su función, significado y tipos.</p>   |   |
| <b>Actividad 9: El juicio de las emociones</b>   | <b>Tipo: Cohesión grupal</b>            |
| <p><b>Objetivo:</b> Realizar una actividad de aprendizaje significativo para que se pregunten realmente para qué sirve cada emoción básica, qué beneficios aporta cuando surge y qué información puede aportar a cada persona, aprendiendo a gestionarla de una manera adecuada. Aumentar la cohesión grupal de los participantes y fomentar de nuevo su participación grupal.</p>   |   |
| <b>Actividad 10: ¿Cómo perder el equilibrio con un secuestro emocional?</b>  | <b>Tipo: Autogestión emocional</b>      |
| <p><b>Objetivo:</b> Reconocer la existencia de secuestros emocionales en nuestras vidas. Conocer cómo se producen a nivel cerebral, además de las consecuencias que pueden ocasionar en el equilibrio y la homeostasis de una persona. Facilitar una herramienta emocional llamada <i>el semaforito</i> que puede servir como visualización para reducir la impulsividad que tiene un secuestro emocional y mejorar el autocontrol emocional, como parte de la gestión emocional, si se desea.</p> |   |

|   |                     |
|---|---------------------|
| <b>Actividad 11: ¿Qué aprendizaje me llevo hoy, aquí y ahora?</b>   | <b>Tipo: Cierre</b> |
| <b>Objetivo:</b> Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo que ha aprendido en este módulo, y del bagaje que se lleva, compartiéndolo con el resto de participantes y consiguiendo cerrar en positivo. Conceder un premio como anclaje positivo. |                     |

*Cuadro de actividades del Módulo 2 del PIEI (Férreo, 2016)*

|  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| <b>Actividad 1: ¿Qué es la empatía?</b>  | <b>Tipo: Introducción</b>         |
| <b>Objetivo:</b> Conocer mediante preguntas abiertas lo que saben los participantes acerca del concepto de empatía.  |                                   |
| <b>Actividad 2: ¿Te apoyo?</b>   | <b>Tipo: Percepción</b>           |
| <b>Objetivo:</b> Realizar una prueba de percepción visual y conseguir ofrecer y recibir apoyo en momentos de dificultad.   |                                   |
| <b>Actividad 3: Las fases de mi empatía</b>  | <b>Tipo: Encuadre</b>             |
| <b>Objetivo:</b> Conocer la importancia de la empatía y las fases que son necesarias en la relación de ayuda que establecen en sus conversaciones con los compañeros. Precisar la importancia de esta capacidad como educable y perceptible de mejora en su gestión. Nombrar los beneficios de la correcta gestión empática para generar unos vínculos emocionales positivos y que potencien también la autonomía de los clientes. |                                   |
| <b>Actividad 4: Marchando una silla bien caliente</b>  | <b>Tipo: Empatía</b>              |
| <b>Objetivo:</b> Conocer la importancia de la empatía y vivir una experiencia desde los propios valores del participante. Precisar emociones que nos hacen surgir posturas de antipatía o la simpatía respecto a lo que recibimos. Detectar la capacidad de los participantes para empatizar con los argumentos de otra persona con la que se encuentran en desacuerdo.  |                                   |
| <b>Actividad 5: Un virus llamado carga emocional</b>   | <b>Tipo: Percepción emocional</b> |
| <b>Objetivo:</b> Conocer la importancia de las consecuencias en un déficit de empatía con las personas que nos rodean y las consecuencias que generan las cargas emocionales en la persona y el entorno. Aprender las consecuencias que tiene para nuestro cerebro un  |                                   |

|   |   |
|---|---|
| secuestro emocional. Valorar las estrategias que ayudan a liberar esa carga emocional y empatizar más con las necesidades que tenga la persona en ese instante, para no convertir esa emoción en un secuestro límbico.  |   |
| <b>Actividad 6: Patrones emocionales. ¿Cuál me sienta mejor?</b>  | <b>Tipo: Autoconocimiento emocional</b> |
| <b>Objetivo:</b> Conocer nuestras emociones y sus manifestaciones para gestionarlas de la manera más efectiva. Empatizar con las emociones de los demás y aprender a gestionarlas con preguntas similares que aporten más información vital. Potenciar la pregunta como herramienta que ayuda a mejorar la empatía con otras personas.  |   |
| <b>Actividad 7: ¿Cómo regular mi expresión emocional?</b>   | <b>Tipo: Toma de conciencia</b>         |
| <b>Objetivo:</b> Conocer nuestras emociones y sus diferentes manifestaciones para ampliar el abanico de posibles respuestas a realizar según el contexto. Conocer cómo reaccionan otras personas para empatizar con esa forma de expresión emocional y poder entender otras formas más o menos alejadas de las del propio participante. Mejorar la empatía con los demás y conocer alternativas que beneficien a cada cual.   |   |
| <b>Actividad 8: Aparece un problema nuevo. También su solución</b>  | <b>Tipo: Responsabilidad</b>            |
| <b>Objetivo:</b> Tomar conciencia de las preocupaciones, conflictos y problemas actuales, para comenzar a asumir responsabilidad en su resolución. Percibir el grado y tipo de control respecto a ellos y las actitudes que elegimos en cada momento. Aprender a empatizar con las dificultades de otras personas y conocer un protocolo de preguntas que puedan orientar a la solución, tras la toma de conciencia de las alternativas que existan.  |   |
| <b>Actividad 9: ¿Cómo cambiar la resistencia al cambio?</b>   | <b>Tipo: Responsabilidad</b>            |
| <b>Objetivo:</b> Conocer la existencia de la resistencia al cambio de actos o de actitudes y la importancia de la elección personal en cada situación que se presenta. Reconocer la gestión del sufrimiento como una forma de entender lo que sucede en la vida. Buscar en cada momento las posibles opciones y sentir la gran posibilidad de elegir entre lo que pienso y lo que siento en cada instante, ganando mayor autocontrol emocional y empatía con uno mismo y también con los demás. |   |
| <b>Actividad 10: ¿Qué claves me ayudan a empatizar?</b>   | <b>Tipo: Energización</b>               |
| <b>Objetivo:</b> Conocer la importancia de algunas claves necesarias en los procesos comunicativos y que ayudan al desarrollo de la empatía. Reconocer la importancia de perfilar su efectividad y ser más consciente de la comunicación que realizamos a nivel verbal, no verbal y para-verbal.  |   |

|   |                     |
|---|---------------------|
| <b>Actividad 11: ¿Qué aprendizaje me llevo hoy, aquí y ahora?</b>   | <b>Tipo: Cierre</b> |
| <b>Objetivo:</b> Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo aprendido en el taller y qué se lleva en su aquí y ahora, compartiendo con el resto de participantes. Conseguir cerrar en positivo y con un premio como anclaje positivo. |                     |

*Cuadro de actividades del Módulo 3 del PIEI (Férreo, 2016)*

|  |   |
|--|---|
| <b>Actividad 1: ¿Qué importancia tienen para mí las relaciones?</b>  | <b>Tipo: Presentación</b>               |
| <b>Objetivo:</b> Buscar la cohesión grupal. Romper el hielo del primer momento al empezar el día y que puedan tener unas conversaciones entre todos los miembros del grupo para unir sinergias y participar en adelante con mayor confianza.   |   |
| <b>Actividad 2: ¿Qué conoces de las relaciones de éxito?</b>   | <b>Tipo: Introducción</b>               |
| <b>Objetivo:</b> Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del mundo relacional y del concepto inteligencia colectiva en concreto.   |   |
| <b>Actividad 3: La asertividad, esa desconocida</b>  | <b>Tipo: Autoconocimiento</b>           |
| <b>Objetivo:</b> Conocer la importancia de la asertividad en nuestro mundo relacional para generar relaciones de éxito y tomar consciencia de su punto inicial de partida en este tema.  |   |
| <b>Actividad 4: El arte de pedir</b>   | <b>Tipo: Autoconocimiento emocional</b> |
| <b>Objetivo:</b> Reflexionar acerca de los actos relacionados con las peticiones y conseguir una práctica real acerca del procedimiento para una petición de una forma efectiva, cuidando tanto a la persona que la realiza como a quien la recibe, con la finalidad de mantener relaciones de éxito.                                  |   |
| <b>Actividad 5: El arte de no dar lo que se pide</b>   | <b>Tipo: Autoconocimiento emocional</b> |
| <b>Objetivo:</b> Reflexionar acerca de la importancia de rechazar peticiones. Conocer un procedimiento más efectivo como alternativa para declinar una petición, cuidando tanto a la persona que realiza la petición, como a quien la rechaza. Cuidar la forma en la que se realiza, con la finalidad de mantener relaciones de éxito. |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>Actividad 6: La pasarela de la comunicación y sus estilos</b>  | <b>Tipo: Autoconocimiento emocional</b> |
| <b>Objetivo:</b> Observar el estilo comunicativo proyectado en el fragmento de una película. Reflexionar acerca de los diferentes estilos de comunicación. Tomar conciencia del estilo más utilizado y percibir la posibilidad de cambio a otros que puedan ser más eficientes, según el momento, con la finalidad de mantener relaciones de éxito.   |   |
| <b>Actividad 7: La comunicación y sus variantes</b>   | <b>Tipo: Percepción</b>                 |
| <b>Objetivo:</b> Practicar un concepto tan importante en las relaciones de éxito como el de comunicación para que puedan ser los propios participantes los que encuentren la definición, además de distintas formas y niveles. Poner en práctica la capacidad comunicativa de los participantes y detectar las barreras en el mundo comunicativo.   |   |
| <b>Actividad 8: ¡Nos ha tocado la lotería!</b>  | <b>Tipo: Improvisación</b>              |
| <b>Objetivo:</b> Conocer la influencia del proceso de etiquetado durante los procesos comunicativos y su repercusión, tanto limitadora como potenciadora. Vivenciar de una manera práctica el Efecto Pigmalión y sus efectos positivos y negativos.   |   |
| <b>Actividad 9: No diré adiós sin decirte algo al oído</b>  | <b>Tipo: Expresión emocional</b>        |
| <b>Objetivo:</b> Practicar un concepto tan importante en las relaciones de éxito como la entrega de <i>feedback</i> o retroalimentación, para que las personas conozcan de qué forma se les está percibiendo en sus acciones y puedan así ver otra perspectiva que los demás están captando. La misión es seguir normalizando la expresión de emociones agradables con los compañeros para ayudar a reducir tensiones y conflictos. |   |
| <b>Actividad 10: ¿Qué aprendizaje me llevo hoy, aquí y ahora?</b>   | <b>Tipo: Cierre</b>                     |
| <b>Objetivo:</b> Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo que aprendió de este Programa PIEI y qué se lleva en su aquí y ahora, compartiendo con el resto de participantes. Conseguir cerrar en positivo y con un premio como anclaje positivo.   |   |

## 2. Anexo II: Ejemplo de una actividad del programa PIEI

| Horario | Tiempo | Nº | Clave     | Título                     | PPT      | Comentarios                            | Apoyos                       |
|---------|--------|----|-----------|----------------------------|----------|--|------------------------------|
| 11.00   | 45'    | A9 | El juicio | El juicio de las emociones | 19<br>20 | Sentados en 6 grupos, manteniendo la U | Folios con nombre emociones. |

### OBJETIVOS

Realizar una actividad de aprendizaje significativo para que se pregunten realmente para qué sirve cada emoción básica, qué beneficios aporta, cuándo surge y qué información puede aportar a cada persona, sabiendo gestionarla de una manera adecuada. Aumentar la cohesión grupal de los participantes y fomentar de nuevo su participación grupal.

### TEMPORALIZACIÓN:

- Preparar juicio en 6 grupos 10'
- Exposición 15'
- Preguntar 5'
- Votar 3'
- Feedback 12'

### MOTIVACIÓN INICIAL

Se invita a los participantes a un juicio muy especial, donde van a ser protagonistas como abogados defensores de una emoción. Quieren echar de la Tierra a una emoción y

este grupo, ahora que conoce a cada una de ellas, se va a encargar de defenderlas porque todas, agradables o desagradables, siguen con nosotros para algo. Su misión es averiguar para qué y comentarlo al resto de abogados de la sala de los diferentes grupos.

### **PROCEDIMIENTO:**

- Se les explica que una de las emociones debe abandonar el planeta Tierra y que van a hacer un juicio para ver a cuál destierran.
- Los participantes se dividen en 6 grupos. Cada grupo se encargará de ser abogado defensor de una de las emociones básicas (miedo, enfado, tristeza, asco, sorpresa y alegría). Se realiza el reparto de forma aleatoria y se prepara la defensa en esos grupos establecidos.
- Que busquen ellos la defensa, comunicándose en su grupo y anotando argumentos potentes, ejemplos e incluso metáforas para poder luego explicar en minuto y medio delante del resto de grupos. ¿Qué diferencia y qué hace que su emoción tenga más valor respecto al resto?, y así defiendan a su emoción para que no abandone el planeta Tierra.
- Después de todas las exposiciones de los grupos, donde el formador atenderá a que todos los miembros participen, se realizará una votación a mano alzada para conocer a qué emoción se pedirá que abandone la Tierra.
- Los resultados serán comentados y a partir de preguntas se les argumentará la dificultad de permanecer en la Tierra sin esta emoción a la que deseaban decir adiós.
- Explicarles lo vital que es contar con esta emoción, argumentando que gracias a lo funcionales que son para los humanos, aún las emociones siguen en nuestra

especie; si no sirvieran habrían ya desaparecido en los humanos. Nos sirven para la supervivencia, proporcionándonos múltiples beneficios. Es información a la que es necesario dar la bienvenida. Para finalizar esta explicación se ve la transparencia 20 donde se indica el significado y para qué nos sirve cada una de ellas:

- El miedo manifiesta una amenaza o peligro. La persona reacciona para evitar que tenga consecuencias negativas.
- El enfado surge de una injusticia o pérdida de poder o fuerza. La persona quiere defender sus límites y le da energía para luchar.
- La tristeza se produce ante las pérdidas y los cambios. La persona tiende a recogerse y pedir apoyo.
- El asco aparece cuando algo externo atenta contra nuestros valores. La tendencia de la persona es a apartarse y rechazarlo.
- La sorpresa se produce ante algo inesperado que ocurre. La persona tiende a dirigir su atención hacia ese acontecimiento.
- La alegría se manifiesta ante algo valioso que se ha conseguido. La persona tiende a la celebración de ese éxito.

### **FEEDBACK:**

Tras la votación se les da feedback muy positivo de lo que han conseguido. Por ejemplo:

- Ha sido genial, habéis trabajado en equipo y habéis podido intercambiar opiniones, y así han ido creciendo vuestras argumentaciones.

- Habéis practicado hablar en público y contarle a los demás lo que pensáis y cómo os sentís con estas emociones con ejemplos reales.
- Habéis escuchado a los demás en el grupo pequeño y en el grande.
- Habéis buscado los argumentos para poder convencer a los demás.

A continuación, se les realiza varias preguntas de profundización:

**1. ¿Habéis podido defender a vuestra emoción sin atacar al resto de emociones?**

**2. ¿Qué os parecía encontrar motivos para que la emoción se quedase?** (Transparencia 21 con todo lo que han encontrado). Ponerles ejemplos con lo que han ido ellos diciendo.

**3. ¿Es necesario entonces que todas se queden en la tierra?** (Comprobar que han comprendido que cada una nos informa de algo que necesitamos. Motivar el aprendizaje del significado de cada emoción. Hoy seguiremos viendo ejercicios que nos van a ayudar a hacerlo).

**4. ¿Es igual una emoción que una carga emocional?** Una emoción es algo muy básico que nos sucede a todos (enfadarnos) y una carga emocional es una emoción en su grado más alto de intensidad (ira). Es buen momento de ver esta diferencia. Utilizar la pizarra para escribirlo. Al final del dossier se adjuntan ejemplos cercanos a los chicos para explicar cada una.

| <b>Emoción</b> | <b>Carga Emocional</b> |
|----------------|------------------------|
| Enfado         | Ira                    |
| Asco           | Intolerancia           |
| Alegría        | Euforia                |
| Miedo          | Pánico                 |
| Sorpresa       | Shock                  |
| Tristeza       | Depresión              |

### 3. Anexo III: Cuestionario TMMS-24

**INSTRUCCIONES:** A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

| 1     | 2         | 3                | 4                          | 5                      |
|-------|-----------|------------------|----------------------------|------------------------|
| NUNCA | RARAMENTE | ALGUNAS<br>VECES | CON BASTANTE<br>FRECUENCIA | MUY FRECUENTE<br>MENTE |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Presto mucha atención a los sentimientos.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.  | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.  | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.  | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.  | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.  | Pienso en mi estado de ánimo constantemente.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.  | A menudo pienso en mis sentimientos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.  | Presto mucha atención a cómo me siento.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.  | Tengo claros mis sentimientos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Casi siempre sé cómo me siento.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Siempre puedo decir cómo me siento.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | A veces puedo decir cuáles son mis emociones.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Puedo llegar a comprender mis sentimientos.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Tengo mucha energía cuando me siento feliz.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

#### 4. Anexo IV: Cuestionario TISS

##### Forma-Chicos

**Instrucciones:** Los adolescentes hacen muchas cosas con otros chicos cada día. Probablemente, tú haces algunas cosas más a menudo que otras. Lee cada uno de los siguientes enunciados e indica el grado en que cada uno de ellos te describe mediante el número correspondiente.

| 1                   | 2                    | 3                   | 4                | 5                    | 6                      |
|---------------------|----------------------|---------------------|------------------|----------------------|------------------------|
| No me describe nada | Me describe muy poco | Me describe un poco | Me describe algo | Me describe bastante | Me describe totalmente |

|     |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Doy la cara por otros chicos cuando alguien dice algo grosero a sus espaldas              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.  | Quedo con otros chicos para salir   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3.  | Ayudo a otros chicos en sus deberes cuando me piden ayuda                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4.  | Les ofrezco ayuda a mis compañeros de clase para hacer sus deberes                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5.  | Escucho cuando otros chicos quieren hablar sobre un problema                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6.  | Me aseguro de que todos tengan su turno cuando se hace una actividad en grupo             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7.  | Pido consejos a otros chicos  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8.  | Les digo a otros chicos que son simpáticos  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9.  | Cuando pierdo en un juego, les digo a mis compañeros de clase que jugaron bien            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | Me ofrezco para compartir algo con otros chicos cuando sé que a ellos les gustaría        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. | Presto dinero a otros chicos cuando me lo piden   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. | Les digo a mis compañeros de clase que lo siento cuando sé que he dañado sus sentimientos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. | Digo la verdad cuando hago algo malo y otros chicos son culpados por ello                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. | Hablo más que los demás cuando estoy en un grupo de chicos                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. | Ofrezco prestar mi ropa a otros chicos para ocasiones especiales                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. | Me muestro agradecido con otros chicos cuando han hecho algo bueno por mí                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. | Pongo todo de mi parte cuando trabajo con un grupo de compañeros de clase                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. | Sé guardar los secretos   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. | Digo a otros chicos cómo siento las cosas realmente                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. | Comparto mi comida con compañeros de clase cuando me lo piden                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

### Forma-Chicas

**Instrucciones:** Los adolescentes hacen muchas cosas con otros chicos cada día. Probablemente, tú haces algunas cosas más a menudo que otras. Lee cada uno de los siguientes enunciados e indica el grado en que cada uno de ellos te describe mediante el número correspondiente.

| 1                   | 2                    | 3                   | 4                | 5                    | 6                      |
|---------------------|----------------------|---------------------|------------------|----------------------|------------------------|
| No me describe nada | Me describe muy poco | Me describe un poco | Me describe algo | Me describe bastante | Me describe totalmente |

|     |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Doy la cara por otras chicas cuando alguien dice algo grosero a sus espaldas              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.  | Quedo con otras chicas para salir   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3.  | Ayudo a otras chicas en sus deberes cuando me piden ayuda                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4.  | Les ofrezco ayuda a mis compañeras de clase para hacer sus deberes                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5.  | Escucho cuando otras chicas quieren hablar sobre un problema                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6.  | Me aseguro de que todos tengan su turno cuando se hace una actividad en grupo             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7.  | Pido consejos a otras chicas  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8.  | Les digo a otras chicas que son simpáticas  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9.  | Cuando pierdo en un juego, les digo a mis compañeras de clase que jugaron bien            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | Me ofrezco para compartir algo con otras chicas cuando sé que a ellos les gustaría        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. | Presto dinero a otras chicas cuando me lo piden   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. | Les digo a mis compañeras de clase que lo siento cuando sé que he dañado sus sentimientos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. | Digo la verdad cuando hago algo malo y otras chicas son culpadas por ello                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. | Hablo más que los demás cuando estoy en un grupo de chicas                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. | Ofrezco prestar mi ropa a otras chicas para ocasiones especiales                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. | Me muestro agradecida con otras chicas cuando han hecho algo bueno por mí                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. | Pongo todo de mi parte cuando trabajo con un grupo de compañeras de clase                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. | Sé guardar los secretos   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. | Digo a otras chicas cómo siento las cosas realmente                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. | Comparto mi comida con compañeras de clase cuando me lo piden                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

## 5. Anexo V: Formulario de satisfacción para alumnos

Puntúa del 1 al 5, donde:

1 = Nada; 2 = POCO; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho

### **SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL**

|  |  |
|--|--|
| ¿Estás satisfecho con el programa desarrollado en tu clase?        |  |
| ¿Crees que el programa está adecuado a tu edad?                    |  |
| ¿Estás satisfecho con los contenidos explicados?                   |  |
| ¿Estás satisfecho con las dinámicas realizadas?                    |  |
| ¿Crees que el programa es útil para tu vida?                       |  |
| El programa: ¿te ha despertado interés por la educación emocional? |  |
| El programa: ¿te ha ayudado a gestionar mejor tus emociones?       |  |
| El programa: ¿te ha ayudado a mejorar tu empatía?                  |  |
| El programa: ¿te ha ayudado a mejorar tus relaciones?              |  |
| ¿Recomendaría este programa para otros alumnos?                    |  |

### **SOBRE EL FORMADOR/A**

|  |  |
|--|--|
| ¿Estás satisfecho con el formador/a?                                     |  |
| El formador/a ¿explica con claridad?                                     |  |
| El formador/a ¿dinamiza bien el grupo?                                   |  |
| El formador/a ¿ha fomentado la participación de todos?                   |  |
| El formador/a ¿fomenta la comunicación emocional?                        |  |
| El formador/a ¿domina los contenidos que enseña?                         |  |
| ¿Volverías a recibir formación con este formador/a en futuras ocasiones? |  |

## 6. Anexo VI: Formulario de satisfacción para formadores

Puntúa del 1 al 5, donde:

1 = Nada; 2 = POCO; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho

### **SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL**

|   |  |
|---|--|
| Grado de satisfacción general con el programa impartido             |  |
| Grado de adecuación del programa a los alumnos                      |  |
| Grado de satisfacción con los contenidos del programa               |  |
| Grado de satisfacción con las dinámicas del programa                |  |
| Utilidad del programa para la vida de los alumnos                   |  |
| El programa: ¿ayuda a despertar interés por la educación emocional? |  |
| El programa: ¿ayuda a gestionar mejor las emociones?                |  |
| El programa. ¿ayuda a mejorar la empatía?                           |  |
| El programa: ¿ayuda a mejorar las habilidades sociales?             |  |
| ¿Recomendaría este programa para otros alumnos?                     |  |

### **ÁREAS DE MEJORA**

|  |
|--|
|  |
|--|

### **COMENTARIOS**

|  |
|--|
|  |
|--|

### **AUTOEVALUACIÓN DEL FORMADOR/A**

|  |  |
|--|--|
| Grado de satisfacción general con la labor realizada como formador/a |  |
| He explicado con claridad  |  |
| He dinamizado bien el grupo  |  |
| He fomentado la participación de todos                               |  |
| He fomentado la comunicación emocional                               |  |
| He tenido dominio del programa y sus contenidos                      |  |
| ¿Volvería a impartir este programa en futuras ocasiones?             |  |

## 7. Anexo VII: Formulario de satisfacción para profesores observadores

Puntuación del 1 al 5, donde:

1 = Nada; 2 = Poco; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho

### **SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL**

|  |  |
|--|--|
| Grado de satisfacción general con el programa impartido en su centro |  |
| Grado de adecuación del programa a los alumnos                       |  |
| Grado de satisfacción con los contenidos explicados                  |  |
| Grado de satisfacción con las dinámicas realizadas                   |  |
| Utilidad del programa para la vida de los alumnos                    |  |
| El programa: ¿ayuda a despertar interés por la educación emocional?  |  |
| El programa: ¿ayuda a gestionar mejor las emociones?                 |  |
| El programa: ¿ayuda a mejorar la empatía?                            |  |
| El programa: ¿ayuda a mejorar las habilidades sociales?              |  |
| ¿Recomendaría este programa para otros alumnos?                      |  |

### **SOBRE EL FORMADOR/A**

|   |  |
|---|--|
| Grado de satisfacción general con el formador/a         |  |
| El formador/a explica con claridad                      |  |
| El formador/a dinamiza bien el grupo                    |  |
| El formador/a ha fomentado la participación de todos    |  |
| El formador/a fomenta la comunicación emocional         |  |
| El formador/a domina los contenidos que imparte         |  |
| ¿Recomendaría a este formador/a para futuras ocasiones? |  |

### **ÁREAS DE MEJORA**

|  |
|--|
|  |
|--|

### **COMENTARIOS**

|  |
|--|
|  |
|--|

## 8. Anexo VIII: Cartas de consentimiento de los padres

### (Carta a padres de alumnos del grupo cuasiexperimental)

Estimados padres:

Nuestro colegio ha sido seleccionado para recibir un programa intensivo en inteligencia emocional que forma parte de una investigación de innovación educativa de la Universidad Complutense de Madrid. Creemos que hoy en día es muy necesaria una formación de este tipo en alumnos adolescentes y tenemos la oportunidad de hacerlo sin ningún coste para las familias.

Se realizará en dos días consecutivos, el lunes 16 y el martes 17 de enero, ocupando toda la jornada escolar. Ese martes el horario será continuo, igual que el de los lunes. Como parte del programa se pasarán unos test en tres momentos del curso. Contaremos con la presencia de 5 formadores expertos.

#### NOTA DEL RESPONSABLE DE LA INTERVENCIÓN

Como padres es un placer comunicaros que podéis realizar cualquier consulta sobre el programa, conocer el resultado de los test, incluso recibir un informe final (solicitable después de verano). Como cada intervención de este tipo, pueden optar por que su hijo no la realice o abandonarla en cualquier momento. Para cualquier duda o aclaración pueden contactar con Gustavo Rodríguez, e-mail: gusrodri@ucm.es

-----

Entregar al tutor antes del jueves 12

Nombre del alumno/a: .....

Curso: .....

Autorizo a que mi hijo/a participe en el programa educativo y realice los test pertinentes.

Firma del padre, madre o tutor

**(Carta a padres de alumnos del grupo control)**

Estimados padres:

Les informamos que nuestro colegio ha sido seleccionado para participar en un estudio sobre la inteligencia emocional en alumnos de la ESO. Forma parte de un proyecto de innovación educativa de la Universidad Complutense de Madrid.

La inteligencia emocional es una de las competencias que se trabaja en nuestro colegio de manera transversal, por lo que vemos de utilidad participar en este proyecto. Para ello los alumnos simplemente han de completar tres sencillos test online en tres momentos del curso.

**NOTA DEL RESPONSABLE DEL ESTUDIO**

Como padres, es un placer comunicaros, que podéis realizar cualquier consulta sobre el estudio, conocer el resultado de los test, incluso recibir un informe final (solicitable después de verano). Como cada estudio de este tipo, pueden optar por que su hijo no lo realice o abandonarlo en cualquier momento. Para cualquier duda o aclaración pueden contactar con Gustavo Rodríguez, e-mail: gusrودي@ucm.es

-----  
Entregar al tutor

Nombre del alumno/a: .....

Curso: .....

Autorizo a que mi hijo/a realice los test pertinentes.

Firma del padre, madre o tutor

## 9. Anexo IX: Autorización de los autores del programa PIEI

*Dr. Manuel Férreo Cruzado*, con DNI 6.209.514-C, y *Dra. María Elena Fernández Carrascoso*, con DNI 51.067.696-Z, miembros de N-Acción y autores del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI), autorizan al Doctorando, *D. Gustavo Adolfo Rodríguez García*, con DNI 30.639.950-V, a utilizar y adaptar dicho programa para su investigación. Asimismo, le ofrecemos colaboración desde nuestro Equipo de Investigación.

Para que conste, y a los efectos pertinentes firmamos la presente en Madrid, a 6 de septiembre de 2016.



Dr. Manuel Férreo Cruzado  
Presidente de N-Acción



Dra. M<sup>a</sup> Elena Fernández Carrascoso  
Secretaria de N-Acción

## 10. Anexo X: Comentarios de los profesores de la ESO

Frases de los profesores de la ESO del colegio cuasiexperimental en la reunión de claustro celebrada a las dos semanas de la intervención recogidas por la coordinadora de los formadores que estuvo presente. Nos consta que las acciones aquí recogidas y también las que los chavales sugirieron a los tutores en una tutoría de revisión previa a esta reunión, se han ido realizando.

“Los propios chavales han puesto una cartelera con la frase potente de *Yo puedo* y otra con uno de los mensajes fuerza que sacaron del taller: *Gracias por enseñarnos a ser nosotros mismos*. Le quieren escribir, entre todos, una carta de agradecimiento al formador. Hay un alumno cuya conducta ha mejorado radicalmente a raíz de su participación en el taller”.

*(Tutor de 1º ESO)*

“Van a pintar un cerebro con semaforito dentro. *Parar* antes de actuar les ha quedado muy clarito. Y quieren también poner una frase en la puerta *Sonríe antes de entrar*. Han pedido que les consiga alguna foto del grupo de esos días y que la pongamos en la cartelera. También quiere que les consiga la música relajante que ponían en el taller y que hagamos relajación en las tutorías. Ha sido sorprendente la integración de una alumna con problemas relacionales. El grupo la comprende mejor tras su participación en el taller. Tiene más empatía hacia ella. Han disminuido los conflictos y los resuelven entre ellos de buenos modos. Hay varios alumnos tímidos, que nunca participan, y que han tenido su momento de poderse expresar y lo han hecho valientemente ante el grupo,

ha sido un paso muy importante para ellos. Hay un alumno repetidor que ha venido de otro centro y que nunca cuenta nada, ni a compañeros, ni profesores. Ha estado todo el taller callado, pero se notaba que no pasaba. Y en la última dinámica, en el último momento para sorpresa mía y de todos ha dado las gracias a la formadora, ha pedido disculpas por no haber participado antes, reconociendo que le cuesta mucho hablar en público, pero que ha estado aprendiendo mucho. Quiero destacar también una alumna de 3º ESO, que era muy chillona y un poco irrespetuosa durante estos años y tras el taller está como una balsa de amable con los profesores y compañeros”.

*(Tutor de 2ª ESO)*

“El primer día hubo más estrés, el segundo día mejor. Les ha impactado muchísimo. Han afrontado mejor los problemas. Tienen mayor sensación de cohesión en el grupo. Dan gracias por todo. Se acuerdan mucho del mensaje *Sí puedes* y también de la dinámica del *Semaforito*. Quieren hacerlos para decorar la clase ... veremos cómo queda todo. Se quedaron mucho con la música relajante que acompañaba las dinámicas. Yo me di cuenta de cómo estaban realmente los chavales. Ha sido una oportunidad de conocerles tal cual son. Ha cambiado mi visión hacia ellos. Mucho más positiva.”

*(Tutor de 2ºB)*

“Esta semana harán una foto del grupo para mandársela al formador. Dos alumnos no vinieron y es una pena porque se lo perdieron. Los tutores tuvimos la suerte de asistir y nos han encantado los contenidos, cómo están estructurados, encadenados, cómo hacen recordar lo anterior, la cercanía que había entre facilitador y chavales. Las reglas claras en el primer momento, la atención captada desde el primer momento, enganchó

bien el facilitador y luego se fue involucrando todo el grupo. Son 22, todos tuvieron la oportunidad de participar y exponerse. Todos tuvieron también algún momento de bajada de energía. Pero, en general, estaban muy implicados y se les notaba con libertad. Se quedaron especialmente con algunos aprendizajes como: *Me voy a quitar la capa (para no hacer más de salvador)* y *Dar las gracias*. A algunos les encantaría tener pequeños objetivos o retos a lo largo del año. Quisiera seguir trabajando en esta línea en las tutorías. Ha servido para hacer silencio. En momentos hubo silencio absoluto, increíble. Dos semanas después aún tienen enganche de energía, se les nota”.

*(Tutor 3º ESO).*

“Participó activamente la gran mayoría, incluso una chica entró justo ese mismo día nueva y el resto del grupo se abrió para hablar de temas privados sin cortarse. Ella participó también abiertamente y fue una gran oportunidad para integrarse como una más. Mucho ambiente de respeto, de colaboración, el tema de confidencialidad muy cuidado. Asumieron que esto es como un confesionario y nada sale de aquí. Lo llevaron muy bien. Aunque yo estaba de observador, me he visto muy implicada en mi propia vida con los temas que se hablaban y ha sido un regalo poder estar esos días allí. Les pedía a los chicos un *feedback* de manera anónima y todas las opiniones fueron muy buenas. Les gustaría repetir una sesión más habitualmente. Les gustó que fuera dinámico, moverse, dibujar, la música. Fue un momento de autoevaluarse emocionalmente. Les sorprendió que no se les diga qué tienen que hacer, sino buscar ellos la respuesta. Quieren poner los semáforos en clase ya. El tema del Etiquetado les gustó mucho. Dicen que van a hacer un cartel que ponga: *Recibo estímulo, Siento y me emociono, Pienso y Actúo*”.

*(Tutor de 4º ESO)*

“Me encantó ver a los chicos de otra manera diferente, fueron muy libres, ellos mismos. Me pareció increíble cómo salían de clase después de 2 días de 6 horas. La actitud que remarco era que los chicos al principio eran como tierra seca y luego, poquito a poco se iban empapando. Y ellos agradecen mucho todo esto. Parar y valorar ha sido todo un regalo. Sería estupendo ver cómo se podría mover también entre nosotros. El programa nos ha aportado un lenguaje común a profesores y alumnos entorno al mundo emocional y esto facilita mucho el trabajo de orientación”.

*(Orientador)*

“Los chicos venían con el semáforo en la mano para enseñármelo. Venían con ilusión y aún siendo una semana de muchos cambios, estas dos últimas semanas me he sentido muy bien acogida entre ellos. A mí me llegó mucho que estaban activos y no se aburrían”.

*(Profesor de la ESO no presente como observador).*

“Los chicos estaban muy bien. El trato de los chicos hacia una alumna de integración con inteligencia límite, a la que suelen rechazar, fue estupendo. Me sorprendió que esa alumna con muchas dificultades de comprensión y de relación participaba como una más y con reflexiones muy interesantes. Destaco mucho haber parado para caer en la cuenta de los chavales que tenemos. Me sirvió para decir ¡Qué bien! y ¡Darnos las gracias como equipo por habernos permitido parar dos días! También me ha servido a mí y a los chicos para parar el motor y tener mayor capacidad de comprensión. Estuve presente en una sesión de relajación: formidable. Conseguir que los chavales se relajaran, incluso la alumna de integración, es todo un logro. También ayudó a que todos los chi-

cos hicieran sus intervenciones y no sólo unos pocos como ocurre habitualmente en las clases. Vi mucho respeto de los chicos a los demás cuando intervenían. Hay dinámicas muy curiosas. Es muy interesante, no hay que dejarlo. Y esto lo necesitamos mucho nosotros porque hay veces que no nos sabemos pedir las cosas, que nos falta un poquito de sentido del humor, etc.”

*(Profesor observador)*

“Sería muy conveniente hacer algunas sesiones de formación en inteligencia emocional para los profesores. Y de cara a los alumnos estaría bien incluirlo en el Plan de Acción Tutorial, de modo que se hiciera algo cada curso. Quizá al trimestre, e incluso alguna tutoría al mes. Comentaremos estas propuestas a Dirección”.

*(Coordinador de la ESO).*