

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Sección Departamental de Psicología Evolutiva y de la Educación**



**TESIS DOCTORAL**

**Eficacia del programa educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**María Elena Fernández Carrascoso**

Directora

**M<sup>a</sup> Pilar de Oñate García de la Rasilla**

**Madrid, 2016**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



**TESIS DOCTORAL**

**“Eficacia del Programa Educativo PIEI  
y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y  
la autopercepción de competencias emocionales adquiridas,  
en estudiantes universitarios”**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR

**María Elena Fernández Carrascoso**

Directora  
M<sup>a</sup> Pilar de Oñate García de la Rasilla

**Madrid, 2015**





**“Eficacia del Programa Educativo PIEI  
y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y  
la autopercepción de competencias emocionales adquiridas,  
en estudiantes universitarios”**

Tesis doctoral  
MARÍA ELENA FERNÁNDEZ CARRASCOSO

Directora de la Tesis  
M<sup>a</sup> PILAR DE OÑATE GARCÍA DE LA RASILLA

Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Psicología  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Madrid 2015



## DEDICATORIA

*A mis antepasados y generaciones futuras,  
para que sigamos disfrutando del goce de vivir.*



## AGRADECIMIENTOS

Gracias a N-Acción por facilitarme sacar brillo a la investigadora que habita en mí y poder disfrutar de los privilegios de la formación durante 10 años al lado de más de un centenar de alumnos, que han disfrutado de la alegría de aprender, tal y como a mí me pasa cada día con ellos. Uniendo sinergias con energía e ilusión. Gracias por este regalo.

Gracias por el apoyo sentido desde el colegio. Por los maestros que notaban mi orientación al estudio y me animaron para vencer barreras y seguir adelante, independientemente del tiempo que se tardara en conseguirlo. Superar obstáculos ahora es más fácil gracias a sus *palabras impulso*. Una sola palabra a tiempo, puede conseguir el poderoso efecto de creer que se puede e impulsarnos a volar más alto. Por todos vosotros, profes, a quienes he tenido el gran privilegio de visitar en vuestras actuales aulas, notar vuestras ganas de siempre y dar las gracias a cada uno recordando todo lo que pude aprender en vuestras clases. Desde aquí, un enorme reconocimiento a quienes hacéis que un centro se convierta en ese *pedacito de hogar* donde vivimos a lo largo del día, y que he disfrutado desde mi tierna infancia hasta la actualidad: Colegio San Bernardino, Colegio Ntra. Sra. de la Hoz, Instituto Rosa Chacel, Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Mención especial al personal de sus bibliotecas, a quienes en algunas ocasiones, he visto más veces que a mi familia y me han hecho la vida más sencilla desde su entorno de calma y silencio.

Gracias por esas personas generosas que brindan su sabiduría incluso con genialidad, desde la humildad y la sencillez. Por hacer que vuestra cercanía haga posible que todo estudiante quiera seguir vuestros pasos, al estar motivados por vuestras frases sencillas, llenas de afecto y calor. Gracias por transmitirnos ese lema como investigadores de “*tranquilidad y*

*buenos alimentos*” que siempre llega a nuestra mente en momentos de incertidumbre. Y es cierto, todo va llegando.

Gracias a Eduardo Lladó, por animarme a doctorarme aún trabajando a tiempo completo. Y por supuesto, agradezco la cantidad de obstáculos que conlleva doctorarse, para así reconocer las ganas que me seguían impulsando. Sin olvidar a mi tutor del DEA, D. Álvaro Marchesi Ullastres, y en especial a mi tutora de tesis, Dña. Pilar de Oñate García de la Rasilla, por retarme a superarme día a día. Alcanzar este sueño tiene ahora un sabor más dulce y siendo diabética, hechos como este se valoran bastante.

Gracias por quienes siguen compartiendo a mi lado y celebrando cada día y “*a poquito*” la gran suerte de seguir de frente para conquistar nuestros sueños: Amig@s de todas las épocas y latitudes..., a todos vosotros un guiño especial y un aleteo multicolor.

Deseo dedicar este trabajo a mi hermosa gran familia, porque ¡os quiero!. Sin vosotros y sin vuestro esfuerzo cuando la economía no acompañaba, estudiar no habría sido posible. Me llevo en el corazón la alegría haber sido perseverante y consciente de lo importante que era vuestro esfuerzo, y también apostar por mis sueños.

En especial, gracias a mi padre por su esfuerzo y meticulosidad. Fernando, a ti levanto mis ojos y también te lo ofrezco emocionada. Hoy también esta alegría la compartimos. Gracias a mi mami, por entender que esto de los estudios ha sido parte de mi vida y de mi sueño, y seguir cuidándome tanto, tanto, tanto y siempre, siempre, siempre. Julia, eres una madre coraje de la que no dejo nunca de aprender y seguro que hoy también celebras este deseado “*venga*” con un festival especial de sonrisas y risas.

Gracias a mis *tates* Carlos, Fernando y José Antonio y sus respectivas parejas, por vuestro apoyo y ánimos. Con vosotros aprendí desde pequeña, el arte hacerme preguntas y tener respuestas a mis entrelazados *porqués*, disfrutar de los deberes y aplicar la creatividad al memorizar en familia: jugando a aprender con humor. Para mí sois referencia en el esfuerzo por trabajar cada día y ayudar a los demás.

Gracias a mi pareja, Gustavo. Por ser, estar y existir, además de enseñarme a disfrutar aún más de cada paso en esta aventura del doctorado y esperar para empezar en breve la creación de una nueva vida juntos. Tu bondad y ternura, me emocionan cada día.

Gracias a mi compañero Manuel, por ser amigo y cómplice de retos. Por tus ganas de aprender y comprender que unen y enlazan horas de razonamientos y conversaciones que hacen diluirse el tiempo, sin apenas darnos cuenta. Por cuidarnos y ponerle siempre tus ganas y humor al día a día. Son años ya los que veo que sigues ayudando e impulsando a más personas para ser felices. Gracias por tu gran esfuerzo y dedicación para que este mundo sea un lugar más estupendo y pueda vivir a tu lado el proceso de sanchificación del Quijote y la qui jotización de Sancho.

Gracias a todos por tantos aprendizajes, sobre todo por hacerme descubrir la enorme capacidad de los seres humanos para superar adversidades y seguir *adelante, siempre adelante*. Un fuerte abrazo.



## INDICE

<b>RESUMEN/ABSTRACT.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
1.1. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA .....	15
1.1.1. Evolución del concepto de inteligencia. ....	15
1.1.1.1. Modelo Monolítico. ....	17
1.1.1.2. Modelo Dicotómico. ....	17
1.1.1.3. Modelo Multifactorial.....	18
1.1.1.4. Modelo Jerárquico. ....	19
1.1.1.5. Modelo Modular. ....	19
1.1.2. Las inteligencias socio-afectivas.....	26
1.2. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	28
1.2.1. Modelos de Inteligencia Emocional.....	31
1.2.1.1. Modelos Mixtos.....	31
1.2.1.1.1. Modelo de Goleman.....	31
1.2.1.1.2. Modelo de Bar-On. ....	35
1.2.1.2. Modelos de Habilidades. ....	37
1.2.1.2.1. Modelo de Mayer y Salovey.....	38
1.2.2. Medidas de Inteligencia Emocional.....	44
1.2.3. Bases neurológicas de la Inteligencia Emocional.....	50
1.2.4. Evolución del paradigma .....	67
1.3. EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	72
1.4. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL .....	87

<b>2.</b>	<b>PROGRAMA PIEI (Programa de Inteligencia Emocional Intensivo).....</b>	<b>101</b>
<b>3.</b>	<b>PARTE EMPÍRICA .....</b>	<b>135</b>
3.1.	METODOLOGÍA .....	135
3.1.1.	Justificación .....	135
3.1.2.	Hipótesis .....	137
3.1.3.	Sujetos.....	138
3.1.4.	Variables .....	139
3.1.5.	Instrumentos de medida .....	139
3.1.6.	Procedimiento .....	148
3.1.6.1.	Fase de Prospección.....	149
3.1.6.2.	Fase de Preparación .....	151
3.1.6.3.	Fase de Aplicación.....	153
3.1.7.	Análisis de Datos .....	155
3.2.	RESULTADOS .....	159
3.2.1.	Situación Pretest.....	159
3.2.2.	Contraste de hipótesis .....	160
3.2.3.	Resultados de la “Escala Auto-Per” .....	167
<b>4.</b>	<b>SÍNTESIS, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y COMENTARIOS .....</b>	<b>181</b>
4.1.	RESULTADOS DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS .....	184
4.2.	RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES DISEÑADAS TRAS LA APLICACIÓN DEL PIEI.....	192
4.2.1.	Evaluación de Calidad del Programa PIEI para estudiantes .....	193
4.2.2.	Evaluación de Calidad del Programa PIEI para el Profesorado .....	194

4.3. LIMITACIONES EN EL ESTUDIO.....	196
4.4. RECOMENDACIONES A FUTURO PARA EL PROGRAMA .....	202
4.5. COMENTARIOS Y RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA IMPLANTACIÓN A FUTURO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	205
<b>5. CONCLUSIONES FINALES .....</b>	<b>213</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>223</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>241</b>
7.1. Anexo I. Programa PIEI completo: talleres, fundamentación e intervención .....	241
7.2. Anexo II. Transparencias del Programa PIEI.....	393
7.3. Anexo III. Test TMMS-24 .....	416
7.4. Anexo IV. Escala Auto-Per .....	418
7.5. Anexo V. Evaluación de calidad del programa PIEI para estudiantes.....	419
7.6. Anexo VI. Evaluación de calidad del programa PIEI para profesorado .....	420



## INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> La teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985) .....	20
<i>Tabla 2.</i> Las siete inteligencias según Gardner (1983).....	22
<i>Tabla 3.</i> Inteligencias múltiples de Gardner y su ampliación.....	24
<i>Tabla 4.</i> Las cuatro ramas de la I. E. (Adaptado de Mayer y Salovey, 1997, p. 11) .....	41
<i>Tabla 5.</i> Los tres Modelos de I. E. (Adaptado de Mayer et al., 2000 p. 401).....	43
<i>Tabla 6.</i> Medidas Autoinformadas (Adaptado de Mestre y Berrocal, 2007).....	48
<i>Tabla 7.</i> Cuadro de medidas de ejecución (Adaptado de Mestre y Berrocal, 2007) .....	49
<i>Tabla 8.</i> Webs relacionadas con la Educación emocional (Adaptado de Bisquerra, 2003) ....	78
<i>Tabla 9.</i> Relación de investigaciones en educación emocional (Fernández-Berrocal et al. Coords., 2009) .....	80
<i>Tabla 10.</i> Programas de IE en el ámbito educativo español 2000-2013 (elaboración propia)	82
<i>Tabla 11.</i> Cuadro de competencias emocionales en Educación Emocional (Adaptado de Bisquerra, 2003).....	91
<i>Tabla 12.</i> Objetivos de la Educación Emocional en el GROP (Adapt. de Bisquerra, 2003)...	92
<i>Tabla 13.</i> Resumen de varios programas de Educación Emocional para docentes .....	94
<i>Tabla 14.</i> Programas de Intervención Psicopedagógica (Vallés y Vallés, 2000) .....	95
<i>Tabla 15.</i> Programas para la formación emocional del alumnado (Aritzeta et al., 2008) .....	96
<i>Tabla 16.</i> Detalle de objetivos específicos del Módulo 1 del programa PIEI .....	107
<i>Tabla 17.</i> Detalle de objetivos específicos del Módulo 2 del programa PIEI .....	108
<i>Tabla 18.</i> Detalle de objetivos específicos del Módulo 3 del programa PIEI .....	108
<i>Tabla 19.</i> Detalle de Ficha Técnica de cada actividad del Programa PIEI.....	113
<i>Tabla 20.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 - Dinámica 1 .....	116

<i>Tabla 21.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 -	
Dinámica 2 .....	116
<i>Tabla 22.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Modulo1 -	
Dinámica 3 .....	116
<i>Tabla 23.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 -	
Dinámica 4 .....	117
<i>Tabla 24.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 -	
Dinámica 5 .....	117
<i>Tabla 25.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 -	
Dinámica 6 .....	118
<i>Tabla 26.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 -	
Dinámica 7 .....	118
<i>Tabla 27.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 -	
Dinámica 8 .....	118
<i>Tabla 28.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 -	
Dinámica 9 .....	119
<i>Tabla 29.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 -	
Dinámica 10 .....	119
<i>Tabla 30.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 -	
Dinámica 11 .....	120
<i>Tabla 31.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 -	
Dinámica 1 .....	120
<i>Tabla 32.</i> Objetivos específicos y compentencias emocionales trabajadas: Módulo 2 -	
Dinámica 2 .....	120

<i>Tabla 33.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 -	
Dinámica 3 .....	121
<i>Tabla 34.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 -	
Dinámica 4 .....	121
<i>Tabla 35.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 -	
Dinámica 5 .....	122
<i>Tabla 36.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 -	
Dinámica 6 .....	122
<i>Tabla 37.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 -	
Dinámica 7 .....	123
<i>Tabla 38.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 -	
Dinámica 8 .....	123
<i>Tabla 39.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 -	
Dinámica 9 .....	124
<i>Tabla 40.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 -	
Dinámica 10 .....	124
<i>Tabla 41.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 -	
Dinámica 11 .....	125
<i>Tabla 42.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 -	
Dinámica 1 .....	125
<i>Tabla 43.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 -	
Dinámica 2 .....	125
<i>Tabla 44.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 -	
Dinámica 3 .....	126

<i>Tabla 45.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 4 .....	126
<i>Tabla 46.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 5 .....	126
<i>Tabla 47.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 6 .....	127
<i>Tabla 48.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 7 .....	127
<i>Tabla 49.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 8 .....	127
<i>Tabla 50.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 9 .....	128
<i>Tabla 51.</i> Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 10 .....	128
<i>Tabla 52.</i> Estadística descriptiva de los participantes .....	138
<i>Tabla 53.</i> Consistencia interna-fiabilidad del TMMS-24 .....	145
<i>Tabla 54.</i> Validez factorial del TMMS-24 .....	146
<i>Tabla 55.</i> Planificación de la fase de aplicación .....	155
<i>Tabla 56.</i> Evaluación del TMMS-24 .....	156
<i>Tabla 57.</i> Prueba Chi-Cuadrado de diferencias de IE Pretest por grupos .....	160
<i>Tabla 58.</i> Prueba Chi-Cuadrado Género Pretest.....	161
<i>Tabla 59.</i> Prueba Chi-Cuadrado Experiencia Laboral Pretest .....	161
<i>Tabla 60.</i> Prueba McNemar-Bowker atención emocional Pretest-Postest .....	162
<i>Tabla 61.</i> Recuento de casos de atención emocional Pretest-Postest .....	163
<i>Tabla 62.</i> Prueba McNemar-Bowker claridad emocional Pretest-Postest.....	164

<i>Tabla 63.</i> Recuento de casos de claridad emocional Pretest-Postest.....	164
<i>Tabla 64.</i> Prueba McNemar-Bowker reparación emocional Pretest-Postest.....	165
<i>Tabla 65.</i> Recuento de casos de reparación emocional Pretest-Postest.....	166
<i>Tabla 66.</i> Resultados de la Evaluación de Calidad de PIEI según estudiantes.....	193



## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Mapa de acceso a los perfiles biográficos y aportaciones (Plucker, 2013) .....	16
<i>Figura 2.</i> Representación tridimensional del cerebro humano. Sistema límbico.....	52
<i>Figura 3.</i> Resultados de la Escala Auto-Per .....	168
<i>Figura 4.</i> Puntuación en la Escala Auto-Per respecto a la conciencia emocional.....	169
<i>Figura 5.</i> Puntuaciones en la Escala Auto-Per respecto a la regulación emocional.....	171
<i>Figura 6.</i> Puntuaciones en la Escala Auto-Per respecto a la inteligencia interpersonal.....	174
<i>Figura 7.</i> Puntuaciones en la Evaluación de Calidad de PIEI según estudiantes .....	194
<i>Figura 8.</i> Pegatina con nombre y afición.....	243
<i>Figura 9.</i> Transparencia 2 (Módulo 1- Dinámica 4).....	260
<i>Figura 10.</i> Herramienta entregada a cada participante (Módulo 1- Dinámica 10).....	292
<i>Figura 11.</i> Lámina (Módulo 2 - Dinámica 2) .....	305



## RESUMEN

Esta investigación surge de la necesidad de atender la educación emocional en el ámbito universitario y para ello, se crea un Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI en adelante) para aplicar a los estudiantes universitarios.

El título de esta tesis: *“Eficacia del Programa Educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios”* apoya el objetivo de conocer si en este estudio existe impacto en inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales, en estudiantes (hombres y mujeres) pertenecientes a diferentes universidades de la Comunidad de Madrid.

La misión es conocer la eficacia de este programa formativo PIEI y saber si tras su aplicación:

- Se muestra alguna diferencia estadísticamente significativa en inteligencia emocional autoinformada (atención, claridad y reparación emocional).
- Se produce alguna diferencia en la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, relativas a conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal.
- Se puede generalizar su aplicación a más ámbitos de intervención, además del educativo, tales como el empresarial, sanitario, social y deportivo.
- Se puede expandir su eficacia con rapidez, a nivel nacional e internacional, gracias a sus condiciones innovadoras de aplicabilidad: breve duración y bajo coste económico.

El diseño específico del PIEI se ha realizado por la autora del estudio, Dña. Elena Fernández Carrascoso y en colaboración con D. Manuel Antonio Férreo Cruzado. El programa se caracteriza por ser innovador en su formato vivencial e intensivo además de contar con una amplia fundamentación teórica en cada una de sus treinta y dos actividades. Destaca por su escaso coste económico y su sencilla logística, factores que posibilitan una gran aplicabilidad y réplica para futuras investigaciones. Se estructura en tres módulos a realizar durante dieciséis horas (impartidas en un fin de semana). Profundiza en tres competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal. Su metodología es vivencial y por ello, sus dinámicas se temporalizan con alto grado de detalle para facilitar al docente la impartición y conseguir el ajuste adecuado que favorezca la dinámica grupal.

Para lograr los objetivos marcados, se diseña e implementa este estudio cuasi-experimental pretest-postest con grupo control, para aportar mayor rigor científico al estudio. El número total de estudiantes universitarios que intervienen en el estudio es de 188 sujetos. Se realiza la evaluación de factores de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional).

Se utilizan instrumentos de medida de fácil aplicación y bajo coste a nivel económico y temporal, tales como el test TMMS-24, y la Escala Auto-Per. El primero de ellos testado específicamente y con éxito para este estudio, en cuanto a fiabilidad y validez; el segundo diseñado *ad hoc* para esta investigación, con la finalidad de apreciar el grado de conciencia que cada sujeto percibe respecto a su propia adquisición de competencias emocionales antes y después de la intervención realizada gracias al PIEI.

El procedimiento para la implantación comienza el año 2011 y finaliza el año 2014, contando con tres fases: Prospección, preparación y aplicación, que se detallan minuciosamente en el estudio. Para contrastar las hipótesis planteadas se han usado contrastes de Chi-Cuadrado y Pruebas McNemar-Bowker.

Los resultados obtenidos en la investigación muestran que no existen diferencias significativas en inteligencia emocional, en la situación pretest, en las variables sociodemográficas de género y experiencia laboral. En cambio, la participación en el PIEI aporta diferencias estadísticamente significativas en todos los factores de inteligencia emocional autoinformada (atención, claridad y reparación emocional).

Se cuenta también con los resultados en la Escala Auto-Per, que refleja la autopercepción positiva por parte de los estudiantes de la adquisición de competencias emocionales tras su paso por la intervención. Por último, a estos resultados se suma la favorable valoración en la calidad del programa según estudiantes y profesorado.

A pesar de las limitaciones del estudio, también indicadas junto a los comentarios de mejora para la impartición del programa en un futuro, los resultados hacen que los objetivos del programa tengan mayor relevancia e invitan a nuevas réplicas en mayores muestras poblacionales y generalización a otros ámbitos y territorios que deseen fomentar los cimientos de una educación emocional en sus aulas universitarias.

Los resultados conseguidos tras esta investigación, aportan información muy esperanzadora para el campo educativo. Se entiende que el PIEI gracias a sus características innovadoras y metodología vivencial grupal, facilita de una forma directa el acceso al mundo

de las emociones, por tanto, es posible generalizar su aplicación a más ámbitos de intervención y se propone a futuro expandir su eficacia con rapidez, a nivel nacional e internacional, gracias a sus condiciones innovadoras de aplicabilidad: breve duración y bajo coste económico.

Por último, para concretar las intervenciones que ya se pueden realizar a corto plazo, desde esta tesis se recomiendan nuevas líneas de acción para la impartición en el ámbito educativo: en estudiantes, docentes y personal del centro universitario, al igual que en docentes interesados en la profundización en la educación emocional y aplicación en su trabajo didáctico en el aula.

## ABSTRACT

The origin of this research lies in the need to address Emotional Education in the University context. For this purpose, an Intensive Programme of Emotional Intelligence (PIEI<sup>1</sup>, in its Spanish acronym) was developed to be implemented with University students.

The title of this thesis: “Effectiveness of PIEI Education Programme and its relationship with self-reported Emotional Intelligence and self-perception of acquired Emotional Intelligence competencies of University students” contributes to the aim of proving whether there is an impact on self-reported Emotional Intelligence and self-perception of emotional competencies in students (male and female) of several universities of the Autonomous Community of Madrid.

The goal is to prove the effectiveness of PIEI training programme and to know if after its implementation:

- there is any statistical difference in self-reported Emotional Intelligence (Emotional Repair, Attention and Clarity)
- there is any difference in self-perception of acquired emotional competencies, in relation with Emotional Awareness, Emotional Regulation and Interpersonal Intelligence.
- it can be replicated in other intervention fields —apart from education—, such as business, health, society and sports.
- its effectiveness can be rapidly expanded, at a national or international level, thanks to the innovative characteristics of its applicability: short duration and low cost.

---

<sup>1</sup> Programa de Inteligencia Emocional Intensivo

The specific design of PIEI was developed by the author of this study, Ms. Elena Fernández Carrascoso in collaboration with Mr. Manuel Antonio Ferrero Cruzado. The programme is innovative in the sense that it is experience-based and intensive. Besides, its 32 activities are underpinned by several theories. Its low cost and easy implementation grant a wide applicability and replication in would-be research. It is divided in three sections to be implemented in 16 hours (throughout a weekend). It works in depth three emotional competencies: Emotional Awareness, Emotional Regulation and Interpersonal Intelligence. Having an experience-based methodology, its activities are accurately timed in order to ease the facilitating process and adapt it to the group dynamics.

In order to achieve the objectives, this quasi-experimental study was designed and implemented both Pretest and Posttest with Control Group, aiming at providing a greater scientific rigour to this research. The total number of University students participating in the study is 188. Factors of Emotional Intelligence ( Emotional Repair, Attention and Clarity) were assessed.

To measure the EI variables, easy-to-implement and cost-effective instruments such as TMMS-24 test or Auto-Per Scale<sup>2</sup> were used. The reliability and validity of the former were successfully tested for this study, while the latter was designed *ad hoc* for this research in order to gauge the level of awareness of the emotional competencies internalization by every participant before and after the PIEI intervention.

The implementation started in 2011 and finished in 2014, following three stages (survey, preparation and implementation) which are thoroughly described in this document. In

---

<sup>2</sup> Self-perception Scale

order to contrast the hypotheses, Chi-square tests were used to compare groups and McNemar-Bowker to compare Pretest-Posttest.

The outputs of the research reveal that there is no outstanding difference in Emotional Intelligence in Pretest, in sociodemographic variables of gender and working experience. Nonetheless, the participation in PIEI marks a noteworthy statistical difference in all self-reported EI factors (Emotional Repair, Attention and Clarity)

Outputs of Auto-Per scale are also to be considered, as they reflect the positive self-perception of students on the emotional competencies internalization after having participated. Finally, the highly positive evaluation of the programme by both students and trainers is similarly to be taken into account.

Despite the constraints of the study, which are also described in this document, and the remarks to improve the programme, the outcomes make the programme's objective more relevant and foster the replication in bigger population groups as well as the generalization to other fields and territories, which would like to set the foundations of Emotional Intelligence at University level.

The outcomes of this research are encouraging for the education field. The PIEI programme, thanks to its innovative characteristics and group experience-based methodology, allows to access emotions in a straight-forward way, being therefore applicable to other fields of implementation. It is proposed to expand its effectiveness at national and international level, a process which could be eased thanks to the innovative characteristics of its implementation: short duration and low cost.

To conclude and in order to specify the interventions which can be carried out in the short term, it is suggested to open new intervention lines in the education field: students, teachers and other University staff, as well as teachers who would be interested in gaining a deeper knowledge of Emotional Education and implementing it in class.

## INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta tesis es atender la necesidad de formación emocional con una respuesta actual e innovadora. El objetivo es estudiar el impacto en inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales, en un grupo de estudiantes universitarios, tras la aplicación del Programa Educativo denominado PIEI (Programa de Inteligencia Emocional Intensivo), de formato vivencial, grupal y con duración intensiva de dieciséis horas durante un fin de semana.

El título de esta tesis: “Eficacia del Programa Educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios” sustenta conceptos como: educación emocional, programa educativo, inteligencia emocional y competencias emocionales.

La misión de esta investigación es conocer la eficacia de este programa formativo PIEI y saber si tras su aplicación:

1. Se muestra alguna diferencia estadísticamente significativa en inteligencia emocional autoinformada (atención, claridad y reparación emocional).
2. Se produce alguna diferencia en la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, relativas a conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal.
3. Se puede generalizar su aplicación a más ámbitos de intervención, además del educativo, tales como el empresarial, sanitario, social y deportivo.

4. Se puede expandir su eficacia con rapidez, a nivel nacional e internacional, gracias a sus condiciones innovadoras de aplicabilidad: breve duración y bajo coste económico.

Para ello, este trabajo de investigación se basa en contenidos principales, divididos en cinco apartados.

El primero, titulado parte teórica, tiene como finalidad sustentar la fundamentación de esta tesis; a través del trabajo de diferentes autores, se busca definir las principales aportaciones de estos en cinco grandes temas: educabilidad de la inteligencia, el concepto inteligencia emocional, la educación emocional y su aplicación práctica mediante programas de intervención. En especial, se destaca el concepto de inteligencia emocional, que ha sido estudiado con mayor profundidad por los especialistas en la materia. Llegando de esta forma a las necesidades propias del mundo emocional y especificando después la adquisición de competencias, con el propósito de dar paso a las nuevas realidades en la formación emocional y planteando así una nueva intervención en el mundo educativo que apoye la transformación en la gestión emocional de los estudiantes.

El segundo apartado está destinado al programa de educación emocional PIEI creado expresamente para esta investigación. Se destaca en este punto la importancia de la estructuración del programa, detallando así su justificación, evaluación de necesidades, destinatarios, estrategias de intervención, finalidad, objetivos, profesorado, fundamentación teórica, contenidos, recursos, temporalización, actividades, orientaciones previas para la aplicación, cuidados logísticos y evaluación del mismo programa.

El tercer apartado, denominado parte empírica, se compone de los diferentes temas relacionados con la investigación: justificación y planteamiento del problema, hipótesis, sujetos, variables, instrumentos de medida y procedimiento en sus diferentes fases. En este apartado se incluyen también el análisis estadístico de los datos y los resultados obtenidos tanto en relación a las diferentes hipótesis planteadas como a la Escala “Auto-Per” diseñada *ad hoc* para este estudio.

El cuarto apartado, denominado síntesis, discusión, limitaciones y comentarios, tiene como finalidad partir de los resultados encontrados en el diseño empírico, dando sustento a cada una de las hipótesis planteadas y conocer la repercusión tras la aplicación del Programa PIEI, al igual que conocer los resultados de las evaluaciones de calidad realizadas a estudiantes y profesorado tras la aplicación del Programa. Se detallan también limitaciones en el estudio, recomendaciones a futuro para mejorar el programa y las futuras investigaciones que puedan derivarse de esta tesis.

El quinto apartado, referido a las conclusiones finales, que a la luz de los resultados obtenidos revisa los objetivos conseguidos en la investigación, además de concretar las líneas de acción innovadoras para la aplicación de este programa de educación emocional.

La base que orienta la realización de esta tesis, es la propuesta útil de temas que han adquirido en la actualidad una gran relevancia. Aportando así, una visión innovadora, pero a la vez práctica para aquellos estudiantes universitarios que deseen adentrarse en su mundo emocional y reconocerlo con mayor facilidad para aprender a gestionarlo en su día a día. Los discentes se encuentran ante retos donde las competencias emocionales son un componente necesario para afrontar las adversidades que se presenten a diario. Por tanto, comenzar la

intervención en este ámbito con el programa educativo PIEI facilitará un primer paso para iniciar el acercamiento a su educación emocional.

Contar con este programa intensivo en el ámbito educativo, podrá ser pilar de la formación emocional y ayudará al universitario tanto en el momento presente para finalizar su carrera, como en el futuro, para encontrar trabajo. Dos instantes donde poner en práctica los aprendizajes de cada módulo del Programa.

Como máxima: conseguir en el futuro una sociedad cimentada sobre pilares que cuenten con el mundo emocional como una realidad práctica que mejore el bienestar de todos sus ciudadanos.

Para finalizar, añadir que como formadora es un honor compartir este reto educativo de que cada vez aumente el interés por facilitar a los estudiantes su gestión emocional para afrontar los cambios acelerados que impactan en nuestra sociedad a nivel cognitivo y emocional. Es una satisfacción que la misión de esta tesis, pueda ser compartida cada vez con más profesionales de la enseñanza. Será todo un privilegio si con este trabajo realizado de forma sencilla y sin elevadas inversiones ni costes económicos, se puede aumentar la expansión nacional e internacional de la educación emocional en este siglo XXI.

# 1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

---



# 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

## 1.1. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

La inteligencia es un constructo en continua evolución. Ha sido estudiado desde diversas perspectivas sin haberse llegado a un consenso. En la psicología moderna el debate continúa abierto. Al menos etimológicamente podríamos convenir que es la capacidad de saber escoger la mejor alternativa entre varias a la hora de resolver un problema.

Ante la variedad de definiciones existentes, el psicólogo británico Vernon (1969) realizó una clasificación de las mismas en tres categorías: psicológicas, atendiendo a las capacidades internas cognitivas, de aprendizaje y de relación; biológicas de acuerdo a la capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones; y operativas, las que definían la inteligencia mediante los parámetros que se utilizaban para su medición.

Posteriormente se han desarrollado modelos explicativos que conjugan aspectos de dos o de las tres categorías, y algunas incluyen nuevos aspectos.

### 1.1.1. Evolución del concepto de inteligencia.

Un cuadro síntesis muy completo con las aportaciones de los principales investigadores en estudiar la inteligencia a lo largo de la historia podemos encontrar en el proyecto online “Human Intelligence” del Doctor Plucker (2013) que cuenta con la colaboración de grandes expertos como Robert Sternberg, John Carroll, Howard Gardner, R.B. Cattell, y Joseph Renzulli. Da una visión muy completa de la evolución del concepto de inteligencia.

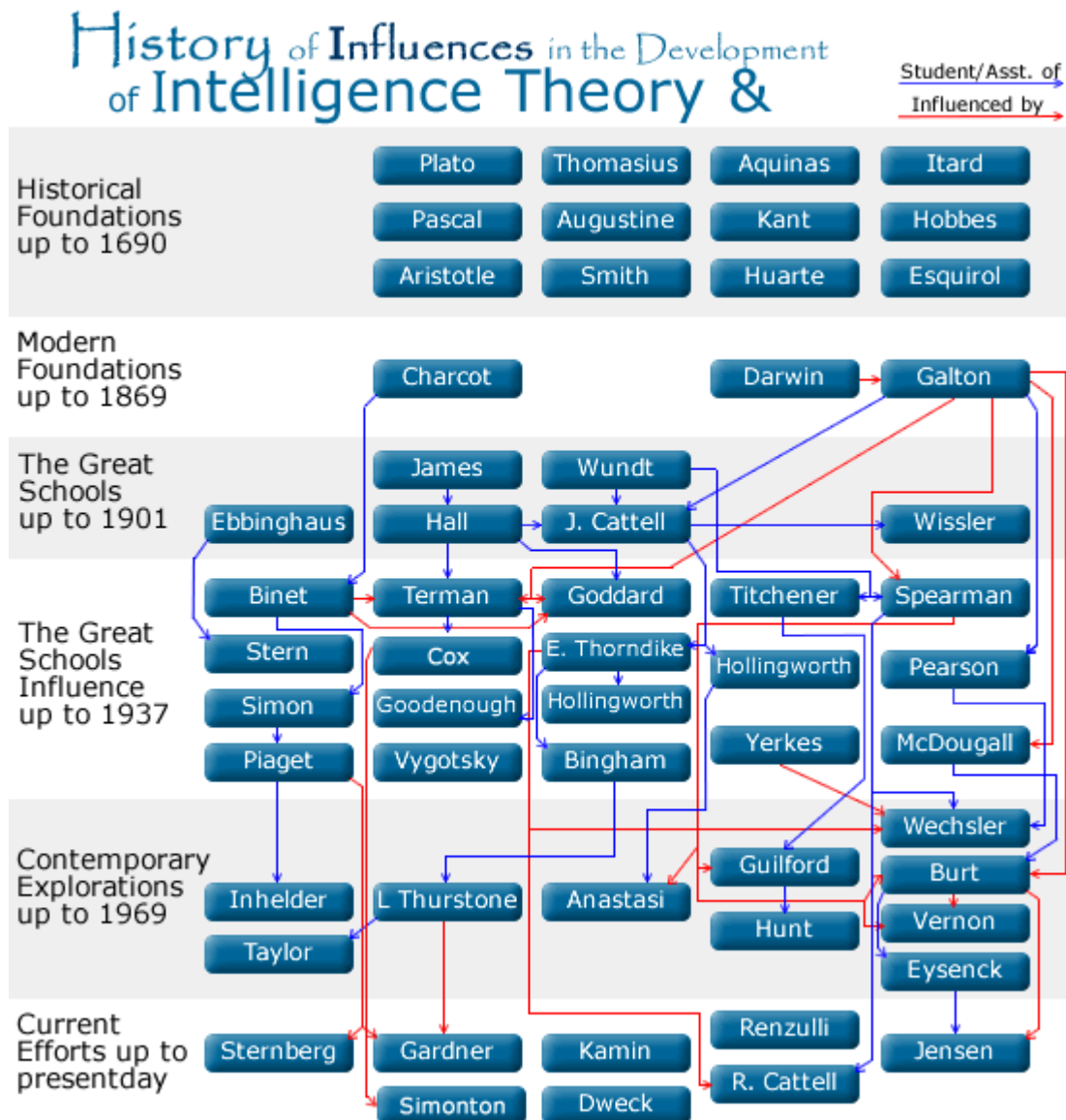


Figura 1. Mapa de acceso a los perfiles biográficos y aportaciones (Plucker, 2013)

Para sintetizar las aportaciones más relevantes del siglo XX en esta materia, se mencionarán a continuación los modelos que engloban los principales enfoques teóricos existentes sobre la inteligencia tomando como referencia los propuestos por Salmeron, (2002). Cada modelo se basa en una idea particular de los componentes de la inteligencia, pero todos ellos, de alguna manera, asumen las implicaciones biológicas así como la influencia del entorno, especialmente el educativo.

#### *1.1.1.1. Modelo Monolítico.*

Las teorías sobre la inteligencia englobadas bajo este modelo se centran en la estructura y composición de la inteligencia. Aunque para medir la inteligencia analizan diversas funciones (como la memoria, la imaginación, la atención, etc.), las acaban reuniendo en un solo concepto como “la edad mental” de (Binet, 1903) o el “factor G” de (Spearman, 1904).

Este último extrae el factor general de una batería de pruebas psicotécnicas y lo define en términos cuantitativos a través del tan difundido Cociente Intelectual (CI), que traduce la edad mental a un número que se puede utilizar para personas pertenecientes a cualquier grupo de edad. La forma tradicional de calcular el CI fue tomar el promedio de edad mental (EM) de una persona y dividirlo por su edad cronológica (EC) y multiplicar su resultado por 100 (Papalia et al., 1992).

Con esta escala, para determinar la capacidad intelectual de cada estudiante, con el fin de dar una atención de acuerdo a sus características, nace la concepción de la educabilidad de la inteligencia. Este modelo es el que ha prevalecido en la investigación y en la educación a lo largo del siglo XX por su practicidad y su valor experimental.

#### *1.1.1.2. Modelo Dicotómico.*

Este modelo propone una interpretación de la inteligencia como estructura dependiente de dos tipos de capacidades (Dueñas, 2002). El iniciador de este modelo fue Cattell (1963) uniéndose posteriormente a su desarrollo su estudiante Horn. Para Horn y Cattell (1966), autores relevantes en el campo educativo, existe una inteligencia fluida y otra cristalizada. La fluida, más innata, se refiere a tareas que no dependen de lo adquirido por la

educación, sino de situaciones nuevas y abstractas, como por ejemplo operaciones mentales de seriación, clasificación, resolución de problemas y razonamiento lógico. Tal como lo plantean guarda semejanza con el “factor G” de Spearman y tiene un componente biológico. Por otra parte, la inteligencia cristalizada se ve directamente afectada por el aprendizaje y permite alcanzar el éxito en tareas intelectuales como la lectura, el razonamiento matemático, el vocabulario y el conocimiento mecánico.

#### *1.1.1.3. Modelo Multifactorial.*

Desde este modelo se considera la inteligencia como el resultado de varios factores independientes. La comprensión verbal, la numérica, la memoria, el razonamiento inductivo, la visualización espacial, serían algunos de estos múltiples factores, que combinándoles equivaldrían al rendimiento global de la inteligencia.

En esta línea se mueven autores como Thurstone (1938), que partiendo de Spearman (1904) y aplicando un estricto proceso matemático no ve correlaciones como para sacar un “factor G” común, y sí factores independientes. Más tarde comprobaría que, aunque de manera moderada, estos factores primarios se correlacionaban entre sí, y pensó en la existencia de un factor de segundo orden, bastante similar a lo que sería el “factor G” (Sattler, 2010).

Dentro de esta orientación multifactorial destaca también Guilford (1967), que postula una inteligencia tridimensional (teniendo en cuenta las operaciones que se realizan, los contenidos de dichas operaciones y los resultados de las mismas) para estructurar los cuantiosos factores de la inteligencia, hasta 159, analizados en las décadas de los cuarenta y los cincuenta.

#### *1.1.1.4. Modelo Jerárquico.*

A diferencia de las teorías monolíticas que definen la inteligencia como algo unitario, o de los multifactorialistas, que la definen como algo compuesto, los partidarios de modelos jerárquicos tienen en cuenta ambas consideraciones y avanzan partiendo de estos modelos.

Vernon (1956) ideó un modelo con el “factor G” en la cumbre y con dos factores grupales por debajo de él. Un factor verbal/educativo, extraído de los test de inteligencia verbal y de pruebas educativas, y otro factor espacial/mecánico, asociado a los de representación y manipulación mental de formas y capacidades mecánicas.

Horn (1985) evolucionó del modelo dicotómico a un modelo jerárquico, estableciendo cuatro niveles de las funciones de la inteligencia, de menor a mayor: las funciones sensoriales, los procesos de asociación, la organización perceptiva y la deducción de relaciones.

Hoy en día, según Sattler (2010) son muchos los autores que aceptan la teoría de que la inteligencia general coexiste con capacidades independientes.

#### *1.1.1.5. Modelo Modular.*

En las últimas décadas las investigaciones se han centrado en explicar que la inteligencia es modular, es decir, que funciona por módulos o partes interrelacionadas en cierta medida, aunque también con independencia. A esta idea se ha llegado a partir de los estudios tradicionales en psicometría basados en el análisis factorial, el estudio de casos de personas que, teniendo muy desarrollada una capacidad concreta, tienen debilitadas las

demás, y de la aplicación de las tecnologías de registro de imágenes de la actividad cerebral (Dueñas, 2002).

El modelo modular está sustituyendo al concepto unitario de la inteligencia con grandes implicaciones en la educación y en el modo de evaluar a los estudiantes en los sistemas educativos. Dos de los principales representantes en la década de los ochenta, son Gardner (1983) con las inteligencias múltiples y Sternberg (1985) con la teoría triárquica de la inteligencia. Estas teorías son la base que permitirá el desarrollo del concepto de la inteligencia emocional en la década de los noventa.

Para Sternberg (1985), la inteligencia es un conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizaje que nos sirven para solucionar problemas de la vida real o académica y que pueden analizarse por separado. En su teoría triárquica fundamenta la conducta inteligente en tres módulos o subteorías:

*Tabla 1.* La teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985)

<b>Subteoría contextual</b>	<b>Subteoría experiencial</b>	<b>Subteoría componencial</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Adaptación</li> <li>– Selección</li> <li>– Configuración del medio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Habilidad para enfrentarse a la novedad</li> <li>– Habilidad para automatizar el procesamiento de la información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Metacomponentes</li> <li>– Componentes de realización</li> <li>– Componentes de adquisición de conocimientos</li> </ul>

La subteoría contextual, se esfuerza por ir más allá del mundo interno del individuo. La actividad cognitiva es necesaria para ajustarse al ambiente y a los grupos sociales y para conseguir la adecuación intervienen fundamentalmente tres procesos mentales: adaptación, modificación y selección.

La subteoría experiencial se puede representar en un continuo, desde una experiencia totalmente nueva para el sujeto a otra completamente automatizada, de ahí que sus dos capacidades principales sean: hacer frente a la novedad y automatizar los procesos básicos.

La subteoría componencial es la más elaborada. Hace referencia a los mecanismos cognitivos que nos permiten aprender y desarrollar tareas inteligentes. Engloba los diferentes tipos de componentes que utilizan los individuos para resolver problemas: tomar decisiones, superar obstáculos y adquirir conocimiento.

Por otro lado Gardner (1983) también es contrario a la idea de un único tipo de inteligencia que resulte esencial para el éxito en la vida y defiende la existencia de al menos siete variedades distintas de inteligencia en su teoría de las inteligencias múltiples. Según Gardner (1987) *“una inteligencia es la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”* (p. 5).

Los ocho criterios que utiliza para determinar las inteligencias de su teoría son: 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. La siguiente tabla recoge los componentes esenciales de cada una:

Tabla 2. Las siete inteligencias según 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 tipo 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 viso/espacial y ejecutar transformaciones en las imágenes mentales.	Navegante, escultor
Quinéstésica	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, líderes
Intrapersonal	Capacidad para valorar los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, autorregularlos y reconocer las fortalezas y áreas de mejora de uno mismo.	Conocimiento personal

Gardner (1993) profundiza en dos de las inteligencias que para esta tesis despiertan mayor interés: la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

La inteligencia interpersonal es la capacidad de comprender y relacionarse con las demás personas partiendo de la percepción de las distinciones entre las demás 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 se subdivide en cuatro capacidades: liderazgo, capacidad de establecer relaciones y mantener amistades, capacidad para solucionar conflictos y también para el análisis social.

*“Todos los indicios proporcionados por la investigación cerebral sugieren que los lóbulos frontales desempeñan un papel importante en el conocimiento interpersonal. Los daños en esta área pueden causar cambios profundos en la personalidad, aunque otras formas de resolución de problemas queden inalteradas: una persona ya no es la misma persona después de la lesión”.* (Gardner, 1993, p. 41)

Desde el punto de vista biológico la inteligencia interpersonal abarca dos factores adicionales que a menudo se citan como peculiares de la especie humana: la prolongada infancia de los primates, incluyendo la estrecha relación con su madre y la importancia que tiene para los humanos la interacción social.

La inteligencia intrapersonal es la capacidad para conocerse a sí mismo: autoentenderse, 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. Los lóbulos frontales, como en el caso de la inteligencia interpersonal, desempeñan un papel importante en las modificaciones de personalidad. Está demostrado que los daños en el área inferior de estos lóbulos pueden producir irritabilidad o

euforia; mientras que los daños en la parte superior tienden a producir un tipo de personalidad depresiva con estados de indiferencia y apatía.

Aunque cada una de estas inteligencias funcionan de modo especializado se puede afirmar que ambas operan conjuntamente. El conocimiento de los demás favorece el conocimiento de uno mismo y viceversa. No podemos olvidar que Gardner (1999) incorpora a su lista una octava inteligencia, la naturalista. También estudia la posibilidad de incluir las inteligencias espiritual, existencial y moral. Esta última que, pese a declararse ajeno a lo espiritual, el autor relaciona con lo sagrado, es abiertamente descartada por no cumplir los criterios previamente establecidos. Sobre las otras dos manifiesta ciertas reservas, no terminando de equipararlas plenamente a las ocho ya aceptadas.

La posibilidad de una inteligencia existencial le parece a Gardner (2013), más plausible que una espiritual. El propio autor invita a que se continúe el estudio y menciona también una inteligencia pedagógica que aún no ha tenido tiempo de detallar.

*Tabla 3.* Inteligencias múltiples de Gardner y su ampliación

TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (1983)	LA INTELIGENCIA REFORMULADA (1999)
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Inteligencia lingüística</li> <li>– Inteligencia musical</li> <li>– Inteligencia lógico-matemática</li> <li>– Inteligencia espacial</li> <li>– Inteligencia cinestésico-corporal</li> <li>– Inteligencia intrapersonal</li> <li>– Inteligencia interpersonal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Inteligencia naturalista</li> <li>– Inteligencia espiritual (no equiparada a las anteriores)</li> <li>– Inteligencia existencial (no equiparada a las anteriores)</li> <li>– Inteligencia moral (rechazada)</li> </ul>

Según Morgan (1996) el modelo de las Inteligencias Múltiples ha tenido un fuerte impacto en el mundo educativo, mientras que en el psicológico ha sido objeto de muchas críticas, la principal de las cuales se refiere a la idea de siete inteligencias independientes. Para los académicos cada una de las siete inteligencias es, de hecho, un estilo cognitivo más que un constructo por sí mismo.

Este autor declaró que las palabras de Gardner para describir la naturaleza de cada inteligencia eran: habilidades, sensibilidades, o destrezas por lo que estableció que su “teoría” era en realidad una cuestión semántica, una descripción de aspectos múltiples de la inteligencia.

Así, para Morgan, Gardner identifica varias habilidades y desarrolla una teoría que da soporte a la visión de una inteligencia multifactorial, lo cual es una contribución benéfica al campo. Su gran beneficio se ha dado en escuelas, donde ayuda a los maestros a explicarse por qué los estudiantes no tienen buenos resultados en las pruebas.

Gardner (1995a) respondió a las críticas y abordó varios “mitos” sobre su teoría. El primer mito es que las siete inteligencias deberían ser medidas con tests específicos; Gardner contesta basándose en su repudio al acercamiento psicométrico. En segundo lugar responde a la creencia de que la inteligencia es lo mismo que el dominio o la disciplina. En este artículo Gardner reitera su definición de inteligencia.

En respuesta a la crítica de que la teoría de las Inteligencias Múltiples es incompatible en el debate genético/ambiental de la naturaleza de la inteligencia, el autor afirma que su

teoría está enfocada de manera preponderante a la interacción entre la genética y el ambiente en el entendimiento de la inteligencia.

La teoría psicológica de Gardner es una de las que más ha influido en la educación de los últimos años, porque ha calado profundamente en el mundo de la enseñanza y ha hecho cambiar, por un lado, muchos de los principios psicológicos que se aplicaban en ella y por otro, ha fundamentado y dado paso a relevantes teorías sobre inteligencia emocional (Pérez y Beltrán, 2006).

### **1.1.2. Las inteligencias socio-afectivas.**

Tras la irrupción de las inteligencias múltiples se ha producido una fuerte orientación hacia las inteligencias relativas al ámbito psicoafectivo y moral (Vallés y Vallés 2000).

Estas inteligencias hacen referencia a las capacidades de las personas de adaptarse a las situaciones cambiantes que tienen que ver con las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo y los conflictos interpersonales.

Se hará referencia aquí a las principales propuestas que nos acercan al ámbito de la inteligencia emocional: la inteligencia moral, afectiva y social.

Algunos autores, como González (2000) hablan de la inteligencia moral como la capacidad de realizar buenos razonamientos morales, que supone un proceso profundo de conocimiento del ser humano. Pueden ser considerados representantes de esta inteligencia autores como Durkheim, Piaget, Lévy-Bruhl, Kohlberg, Wrigth, Hoffman, entre otros. La inteligencia moral se expresa mediante conductas absolutamente desinteresadas, que

sobrepasan lo individual. Para cada persona hay algo en el seno de la desgracia que no podría dejarlo indiferente y suscita su reacción, sin embargo, también es cierto que existen otros muchos aspectos de la desgracia ajena ante los cuales se permanece indiferente. Tanto el desarrollo cognitivo como el emocional, y especialmente las capacidades empáticas, son dos fundamentos básicos del desarrollo de la inteligencia moral.

La inteligencia afectiva es definida por Martínez-Otero (2006) como *“la capacidad para conocer, expresar y controlar el pensamiento y la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones”* (p.5). Es una capacidad más amplia que la inteligencia emocional, que va más allá de las emociones y que, tras varias revisiones de anteriores formulaciones incluye el pensamiento. Además guarda estrecha relación con los valores y la moral, y además del cognitivo y del emocional, tiene un componente conductual.

Autores como Marina (1996) ponen el foco de la inteligencia afectiva en todo lo relacionado con los afectos: emociones, sentimientos, afectos, estados de ánimo, etc. Los afectos son los que determinan la actividad cognitiva intelectual, mediante las influencias, la estimulación, el entorpecimiento, la magnificación y otros procesos emocionales que influyen positiva o negativamente en el curso de la inteligencia. En su estudio de la inteligencia afectiva se centra en los sentimientos y entorno a ellos intenta elaborar una ciencia de la afectividad inteligente que tenga repercusión en el mundo educativo.

En cuanto a la inteligencia social destacamos a Eysenck (1988) que se situaría dentro del modelo modular al proponer tres inteligencias: la biológica, la psicométrica y la social. Esta última la define como la aptitud para resolver problemas en las situaciones de la vida y

que engloba un gran número de tipos de variables algunos próximos a contenidos emocionales, tales como personalidad, salud, grado de experiencia consciente, hábitos alimentarios, motivación, base familiar y trastornos mentales. Otra visión de la inteligencia social se puede ver también en Pelechano (1984) que basándose en las Escalas de Inteligencia de Wechsler, postula que la inteligencia posee una naturaleza esencialmente social.

## 1.2. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

A finales de los noventa cada vez eran más los trabajos de psicólogos que manifestaban la necesidad de reformular el concepto de inteligencia en términos de aquello que hace que una persona enfoque más adecuadamente su vida. Así el concepto de inteligencia se acercaba cada vez más a lo personal o emocional. Así surgió un nuevo campo de estudio, la inteligencia emocional (IE, a partir de ahora), como reacción al enfoque de inteligencias meramente cognitivas.

En 1985, Wayne Payne publica su tesis doctoral bajo el título “A study of emotion: developing emotional intelligence”. Es la primera vez que el concepto inteligencia emocional aparecía en el entorno académico. Fueron Salovey y Mayer (1990) los que poco más tarde pusieron en circulación el término y lo definieron así: *“la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”* (p. 189).

Rápidamente se extendió fuera del campo científico gracias al libro divulgativo de Goleman (1995), que se convirtió en un bestseller por su novedoso y atractivo mensaje de la posibilidad de tener éxito en la vida sin tener grandes habilidades académicas. Mientras, la investigación propiamente dicha estaba en sus inicios y seguía su curso. De hecho los propios

creadores de la definición reconocieron que tras su formulación habían encontrado situaciones en las que resultaba insuficiente, ya que se centraba en las emociones sin incidir suficientemente en la relación entre el sentimiento y el pensamiento. Por ello propusieron esta otra, que es la que más sustento teórico y empírico ha recibido, a pesar de que diversos autores han ofrecido múltiples definiciones de la IE:

*“La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual”.*(Mayer y Salovey, 1997, p.10).

Mestre y Fernández-Berrocal (2007) afirman que las *“definiciones iniciales parecen ahora vagas y empobrecidas en el sentido de que sólo hablan sobre percibir y regular emociones, y omiten pensar sobre emociones”* (p.32). La definición de Mayer y Salovey corrige ese vacío.

Según Martin y Boeck (1997), *“el mérito de Salovey y Mayer está en haber identificado cinco capacidades parciales diferentes como elementos integrantes de la competencia emocional”* (pp. 21-22). Estas capacidades son:

- Reconocer las propias emociones, es decir, ser consciente de ellas y asignar un nombre a cada una.

- Saber manejar las propias emociones: aunque el surgimiento de las emociones es inevitable, la persona tiene capacidad para gestionarlas, de modo que pueda manejarlas, controlando las reacciones y pudiendo sustituir comportamiento primario por formas de comportamiento aprendidas y sociales más elaboradas.
- Utilizar el potencial existente: el CI elevado por sí solo no es suficiente para obtener unos buenos resultados escolares o sociales, también son necesarias otras buenas cualidades, como perseverancia, motivación.
- Saber ponerse en el lugar de los demás: la comunicación emocional no necesita verbalizaciones, es una predisposición a escuchar, comprender pensamientos y sentimientos del otro.
- Crear relaciones sociales o facilidad de establecer relaciones interpersonales. La relación satisfactoria con los demás depende de nuestra capacidad de crear y cultivar las relaciones, de resolver los conflictos personales, de captar los estados de ánimo del otro.

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

La IE es pues un constructo no directamente observable, pero supone un conjunto habilidades innatas en todas las personas, con diferentes grados y cualidades, que pueden ser desarrolladas y por tanto, son sujeto de una mediación educativa. La IE implica la habilidad de comprender y dirigir a las personas y actuar de forma adaptativa en las relaciones humanas. *“Una persona emocionalmente desarrollada es aquélla que gestiona adecuadamente sus sentimientos y, al mismo tiempo, sabe interpretar y relacionarse de modo*

*eficaz con los sentimientos de los demás, buscando éxito y productividad, y sintiendo satisfacción con todo ello”, opina Salmeron (2002, p. 106).*

### **1.2.1. Modelos de Inteligencia Emocional.**

Actualmente se distinguen dos tipos de modelos: modelos mixtos y modelos de habilidades.

#### *1.2.1.1. Modelos Mixtos.*

Este tipo de modelos conjugan dimensiones de personalidad y de automotivación con habilidades de regulación emocional. Estas se establecen de acuerdo con el contexto que se desea estudiar. Utilizan instrumentos de medida muy similares a los utilizados para evaluar la personalidad: autoinformes estandarizados que miden la conducta típica. Entre los principales autores se encuentran Goleman (1995) y Bar-On (1997), que incluyen rasgos de personalidad como la impulsividad, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y la persistencia.

##### **1.2.1.1.1. Modelo de Goleman.**

Goleman (1995) afirma avalado por estudios e investigaciones que una gran inteligencia académica o un alto CI no es garantía de felicidad y éxito en la vida. Estas últimas dependen más bien de otras habilidades que no se enseñan explícitamente en la escuela.

Si bien CI y competencias emocionales serían complementarias. Para Goleman (1996) la competencia emocional es *“una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades”* (p.78), y la considera el

factor más importante de los que intervienen en el ajuste personal, en el éxito de las relaciones personales y en el rendimiento en el trabajo. Para el desarrollo de la IE este autor destaca cinco elementos determinantes: la autoconciencia emocional, la autorregulación, la motivación, la empatía y la habilidad social. Las tres primeras dimensiones conforman la competencia personal, pues dependen fuertemente de la propia persona, del propio yo: ser consciente de uno mismo, saber controlar los propios estados de ánimo y motivarse a sí mismo. En contraposición, las otras dos dimensiones (empatía y habilidad social) hacen referencia a la relación con las otras personas, configurando ambas la competencia social. Goleman (1999) dedica un capítulo a cada uno, aquí se detallan brevemente a continuación:

*A) Conocimiento de las propias emociones:*

Es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones. Tener conciencia de las propias emociones en el mismo momento en que aparecen, es la competencia emocional fundamental sobre la cual se construyen las demás. Es necesario distinguir entre conocer las propias emociones y controlarlas. Si bien conocerlas es el elemento imprescindible para gestionarlas debidamente. Desde luego, sin la capacidad de reconocer las propias emociones se hace imposible tener el control de nuestra vida. Para desarrollar la conciencia emocional es imprescindible disponer de palabras para saber nombrar las emociones. De ahí la importancia de desarrollar el vocabulario emocional desde el sistema educativo.

*B) Capacidad de controlar las emociones:*

Es el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos. El equilibrio emocional es el objetivo fundamental de esta capacidad y es clave para el bienestar emocional. Forman parte de esta capacidad la habilidad para tranquilizarse a uno mismo,

rebajar la ansiedad, la tristeza o el enfado exagerados, o afrontar las consecuencias de la ausencia de ellos. Poseer esta capacidad facilita recuperarse antes de los contratiempos, de lo contrario se gastará mucha energía en luchar contra las emociones desagradables. Para manejar mejor las emociones desagradables existen muchas estrategias como la reestructuración cognitiva, la relajación, el ejercicio físico, las diversiones, los placeres, tener éxito, ayudar a los demás, etc.

*C) Capacidad de motivarse uno mismo:*

Se incluirían aquí las tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos. Motivarse a uno mismo está relacionado con la IE dado que las emociones pueden ser consideradas como un factor de motivación. Es uno de los aspectos que los test de rendimiento académico no recogen.

Esta competencia implica la motivación de logro, es decir, la capacidad de esforzarse para mejorar dirigiendo las emociones hacia un objetivo y fijar nuestra atención en las metas en lugar de en los obstáculos. Conlleva compromiso, iniciativa, optimismo y persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de obstáculos y contratiempos. Saber controlar los impulsos y enfocarlos a un objetivo aplazando la gratificación conducen al logro y a ser eficaz en cualquier tarea que se acomete.

*D) Reconocimiento de emociones ajenas:*

Se conoce como empatía y se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. La empatía necesita del conocimiento de sí mismo y de las emociones propias, y consiste en comprender lo que otras personas sienten en diversas situaciones. Esta comprensión de lo que otras personas sienten en situaciones de dificultad

mueve a la gente a la ayuda y es por tanto base del altruismo y de la moral. La empatía es la capacidad social por excelencia. Esta capacidad implica saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales. Ello nos puede ayudar a establecer relaciones más auténticas y profundas, a saber anticiparse, reconocer y satisfacer necesidades, y a tener conciencia política. Todo esto es de gran ayuda en cualquier relación de amistad, en la atención a clientes o en el saber estar dentro de un grupo percibiendo las corrientes emocionales y las relaciones de poder subyacentes.

#### E) *Control de las relaciones:*

Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás. Para ello es clave la forma de expresar las propias emociones y de contagiarlas. Normalmente la gente tiende a juntarse con personas que transmiten emociones agradables y se alejan de las personas en estado deprimido. Esto nos da luz sobre las dimensiones de la influencia que nuestras emociones tienen sobre las personas con las que nos relacionamos y cómo las transmitimos. Esta competencia implicaría capacidad de influencia, de persuasión, de comunicación eficaz y por lo tanto de liderazgo. También se incluye en ella la gestión del cambio, la negociación, la resolución de conflictos, la cooperación y la sensibilidad social. Las personas sobresalientes en esta capacidad son estrellas mediáticas o tienen grandes éxitos en los espacios por donde se relacionan.

Se puede ser muy hábil en una de estas dimensiones y poco en otras. Por ejemplo se puede saber cómo calmar la propia ansiedad y no desenvolverse con la ajena. Hay un substrato neurológico a la base, pero el cerebro es plástico, educable y en continuo aprendizaje, por lo que se puede mejorar con las intervenciones oportunas y el esfuerzo adecuado.

#### 1.2.1.1.2. Modelo de Bar-On.

Bar-On (1997), desarrolló lo que tal vez ha sido el primer invento para evaluar la IE en términos de una medida de bienestar. El propio Baron (2006) cuenta que en su tesis doctoral de 1988 titulada “The development of a concept of psychological well-being” utilizó el término “EQ”, cociente emocional , mucho antes de que fuese ampliamente utilizado como uno de los nombres de la inteligencia emocional y antes de que Salovey y Mayer publicasen su primer modelo de inteligencia emocional.

Su modelo de IE fue considerado como un modelo mixto, ya que incluye componentes de la personalidad, donde se define a la IE como “*un conjunto de capacidades no cognitivas que influyen en la habilidad de cada uno para tener éxito y afrontar las demandas ambientales y las presiones*” (Bar-On, 1997 p.14). Los cinco factores más importantes de este modelo son: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, gestión del estrés y el estado ánimo general.

Esta conceptualización multifactorial de la IE toma en consideración las cinco competencias mencionadas que contienen a su vez un total de 15 componentes que se citan a continuación (Bar-On, 2013):

##### A) *Componentes intrapersonales*

- Autoconcepto: capacidad de respetarse y ser consciente de uno mismo, tal y como uno es, percibiendo y aceptando lo bueno y lo malo.
- Autoconciencia emocional: conocer los propios sentimientos para poder identificar su causa.

- **Asertividad:** habilidad de expresarse abiertamente y defender los derechos personales sin mostrarse agresivo ni pasivo.
- **Independencia:** habilidad de controlar las propias acciones y pensamiento propio sin dejar de consultar a otros para obtener la información necesaria.
- **Autoactualización:** la habilidad para alcanzar nuestra potencialidad y llevar una vida rica y plena, comprometiéndonos con objetivos y metas a lo largo de la vida.

#### *B) Componentes interpersonales*

- **Empatía:** habilidad de reconocer las emociones de otros, comprenderlas y mostrar interés por los demás.
- **Responsabilidad social:** habilidad de mostrarse como un miembro constructivo del grupo social y mantener las reglas sociales.
- **Relaciones interpersonales:** habilidad de establecer y mantener las relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas y sentirse a gusto con ellas.

#### *C) Componentes de adaptabilidad*

- **Prueba de la realidad:** capacidad de relacionar lo que se experimenta emocionalmente y lo que ocurre objetivamente, buscando una evidencia objetiva para confirmar nuestros sentimientos sin fantasear ni dejarnos llevar por ellos.
- **Flexibilidad:** ajustarse a las cambiantes condiciones del medio, adaptando nuestros comportamientos y pensamientos.
- **Solución de problemas:** capacidad de identificar y definir problemas así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. Para ello, es fundamental, ser consciente del problema y sentirse seguro y motivado frente a él; definir y formular el

problema claramente (recoger información relevante); generar tantas soluciones como sean posibles y adoptar una solución sopesando pros y contras de cada solución.

*D) Componentes del manejo del estrés:*

- Tolerancia al estrés: capacidad de sufrir eventos estresantes y emociones fuertes sin venirse abajo y enfrentarse de forma positiva con el estrés. Esta habilidad se basa en la capacidad de escoger varios cursos de acción para hacerle frente al estrés, pensar que el problema puede solucionarse y sentir que se tiene capacidad para controlar e influir en la situación.
- Control de impulsos: capacidad de resistir o retardar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés.

*E) Componentes del estado de ánimo*

- Optimismo: mantener una actitud positiva ante las adversidades y mirar siempre el lado bueno de la vida.
- Felicidad/Bienestar: capacidad de disfrutar y sentirse satisfecho con la vida, disfrutar de uno mismo y de las demás personas, de divertirse y expresar sentimientos positivos.

*1.2.1.2. Modelos de Habilidades.*

Estos modelos conciben la IE como un conjunto de habilidades que implican el procesamiento de la información emocional relevante y que están relacionadas con la inteligencia. Estas habilidades son evaluadas mediante test de habilidades, es decir, mediante pruebas objetivas, similares a test de inteligencia. Estos modelos no incluyen componentes de factores de personalidad.

El más relevante es el de Salovey y Mayer (1990), que postula la existencia de una serie de habilidades cognitivas de los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos.

#### 1.2.1.2.1. Modelo de Mayer y Salovey.

Este modelo considera las habilidades emocionales como elementos de la inteligencia que pueden desarrollarse. También el modelo lo han ido completando y, desde que hicieron sus primeras formulaciones en 1990, Salovey y Mayer han realizado nuevas aportaciones (Mayer y Salovey 1997; Mayer, Salovey y Caruso 2000) que han logrado una mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los más utilizados por su fiabilidad científica.

Se subraya en este modelo que las personas se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma adecuada a su ambiente. Esta visión funcionalista considera que la IE es una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento. Asimismo, considera que la IE muestra relación con otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Al contrario de los modelos mixtos, los autores defienden que la IE entendida como habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Salovey y Grewal, 2005).

Son cuatro las áreas o ramas de habilidades que proporciona este modelo y están organizadas desde los procesos psicológicos más básicos hasta los más elevados, los más

integrados psicológicamente. Además, cada rama incluye diferentes estadios de habilidad que se aprende a dominar de manera secuencial. Se citan y explican brevemente a continuación (Mayer y Salovey, 1997)

*A) Percepción y expresión emocional:*

La primera rama comprende la habilidad de identificar emociones por uno mismo, así como también las de otras personas, a través de la expresión facial y de elementos como la voz o la expresividad corporal. También incluiría la capacidad de expresar emociones en el lugar y modo adecuado.

*B) Facilitación emocional:*

La segunda rama contempla la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento. Incluye principalmente cuatro habilidades: la comparación de las emociones unas con otras; la utilización de las emociones para dirigir la atención a la información importante; la utilización del ánimo para cambiar el punto de vista individual de manera que se tenga en cuenta diferentes puntos de vista; y la facilitación del razonamiento mediante los estados emocionales.

*C) Comprensión emocional:*

La tercera rama se centra en identificar emociones y comprender sus relaciones. Incluye cuatro habilidades: etiquetar las emociones y reconocer las relaciones de los términos que implican aspectos emocionales; habilidad para interpretar los significados de las emociones y sus relaciones; habilidad para entender sentimientos complejos, o combinaciones de sentimientos; y habilidad para reconocer la transición entre emociones diferentes.

D) *Regulación emocional:*

La cuarta rama implica un proceso que empieza con la habilidad para mantenerse abierto a los sentimientos ya sean agradables o desagradables y culmina con la habilidad para manejar las emociones propias y ajenas. Este proceso pasa por dos habilidades intermedias: la de implicarse o distanciarse conscientemente de una emoción según se considere ésta conveniente o no; y la de gestionar las emociones en la relación con otras personas. Esta área permite la adaptación social y la solución de problemas.

A continuación, se presenta la *Tabla 4* que contempla las cuatro ramas y las capacidades que las componen.

Tabla 4. Las cuatro ramas de la I. E. (Adaptado de Mayer y Salovey, 1997)

<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>			
<b>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 discriminar sentimientos, exactos e inexactos, honestos y deshonestos.
<b>La emoción facilita el 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>Entender y analizar 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>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 enfoque teórico es el que más investigación está generando y cuyo planteamiento científico despierta mayor atención entre los investigadores sociales. Es también, uno de los modelos teóricos sobre IE más coherente y riguroso que ha demostrado una robustez científica y viabilidad a lo largo de más de una década de incesantes investigaciones dado que proporciona un marco seguro de actuación por el rigor con que se están comprobando sus presupuestos teóricos. A su vez, ha ido acompañado de un desarrollo de instrumentos de medida tanto de autoinforme como de ejecución, permitiendo así su contraste empírico y favoreciendo el desarrollo de programas de intervención evaluables.

A continuación se proporciona la *Tabla 5* comparativa de los tres modelos principales sobre la inteligencia emocional en el momento actual.

Tabla 5. Los tres Modelos de I. E. (Adaptado de Mayer et al., 2000)

MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL					
MODELO DE HABILIDADES		MODELOS MIXTOS			
<b>Mayer y Salovey (1997)</b> Definición General: La IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones		<b>Bar-On (1997)</b> Definición General: “La IE es un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad exitosamente las presiones y demandas ambientales”		<b>Goleman (1995)</b> Definición General: “ Las habilidades llamadas IE incluyen auto-control, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter”	
Percepción, evaluación y expresión de las emociones	Emoción facial, música	Cociente Emocional Intrapersonal	Autoconciencia, asertividad, autoactualización, autoestima, independencia	Autoconciencia emocional	Conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo, autoconfianza
Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento	Precisión relacionando emociones con otras sensaciones (colores, texturas)	Cociente Emocional interpersonal	Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social	Autoregulación	Autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad, innovación
Comprensión y análisis de las emociones	Emociones en partes, transiciones de un sentimiento a otro	Cociente Emocional de la adaptabilidad	Resolución problemas, pruebas de realidad	Automotivación	Motivación de logro, compromiso, iniciativa, optimismo
Regulación efectiva de las emociones	En uno mismo y en otros	Cociente emocional del manejo del estrés	Tolerancia al estrés, control de impulsos	Empatía	Comprender a otros, orientación hacia el servicio, aprovechar la diversidad, conciencia política
		Cociente emocional del estado anímico general	Felicidad, optimismo	Habilidad Social	Influencia, comunicación, liderazgo, canalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración y cooperación, habilidades de equipo

Según Goleman y Cherniss (2005, p. 42), el modelo de Bar-On se centra en el cociente emocional (C.E.), que *“fue acuñado por primera vez por Bar-On como equivalente del cociente de inteligencia (C.I.), es decir, la capacidad cognitiva. Bar-On imaginó el C.E. como un conjunto de capacidades sociales y emocionales que ayudaban a los individuos a afrontar las demandas de la vida cotidiana”*. Sin embargo, opinan que el modelo de Salovey

y Mayer es un modelo eminentemente cognitivo. Ciertamente, lo podemos entender así, de hecho, ya que en el segundo estadio los autores describen cómo utilizar las emociones para facilitar y priorizar el pensamiento, y cómo emplear las emociones para mejorar el discernimiento. Goleman, por su parte, concibe la IE, en principio, como una idea o tema que emerge de un amplio conjunto de hallazgos acerca del papel de las emociones en la vida humana. Como él mismo afirma, probablemente deberá pasar aún tiempo para poder llegar a un consenso en el campo de la inteligencia emocional.

Extremera y Fernández-Berrocal (2001), opinan que en el ámbito educativo, el Modelo Mixto de Competencias Emocionales ha sido el modelo teórico más extendido como fruto del éxito editorial del bestseller de Goleman. Sin embargo, el Modelo de Habilidades de Mayer y Salovey, tiene un mayor apoyo empírico en las revistas especializadas, pues se centra de forma exclusiva en el procesamiento.

### **1.2.2. Medidas de Inteligencia Emocional**

Según el minucioso estudio realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) acerca de las medidas de IE, existen diversos aspectos a tener en cuenta:

A) Por un lado existen dos formas de entender los aspectos a medir:

- La capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones.
- Rasgos de personalidad y habilidades de tipo social y afectivo.

B) Por otra parte, temporalmente, existen tres tendencias de medición:

- Medir componentes esenciales que debe poseer una persona emocionalmente inteligente.
- Evaluar el nivel de IE de una persona.

- Predecir comportamientos y relacionar IE con otras variables importantes de la persona.

C) Históricamente se cuenta con:

- Medidas de aspectos relacionados (medidas precursoras)
  1. *Escala de Alexitimia de Toronto* (TAS -20, Parker et al., 1993): Índice general de alexitimia que mide tres factores: Dificultad para identificar sentimientos, dificultad para describirlos y pensamiento orientado externamente.
  2. *Inventario de pensamiento constructivo: Una medida de la inteligencia emocional* (CTI, Epstein, 2001). Mide seis escalas: emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico e ilusión y finalmente el índice de pensamiento constructivo global.
- Las medidas actuales satisfacen cinco, criterios fundamentales: adecuado contenido del dominio que se desea evaluar, fiabilidad de la prueba, utilidad en la predicción de resultados prácticos, similaridad con medidas emocionales relacionadas y distintividad con medidas no relacionadas con IE.

Mestre y Fernández-Berrocal (2007) examinan con detalle los tipos de medida que existen y nos informan de ellas, de manera que a continuación se establece un resumen de las mismas, distribuidas en tres tipos de medida:

- *Autoinformes (Tests)*: Evalúan IE mediante estimación propia de la persona evaluada. Entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios o escalas más utilizados en investigaciones podemos destacar entre otros:

1. El TMMS, Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).
  2. El SSRI, Schutte Self Report Inventory (Schutte et al., 1998), adaptación al castellano por Chico (1999).
  3. El EQ-i, Emotional Quotient Inventory de Bar-On (Bar-On, 1997), adaptado al castellano por Multi-Health Systems, Toronto, Canadá.
  4. El ECI, Emotional Competence Inventory (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), adaptado al castellano por Haygroup.
  5. El TEIQue, Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides y Furham, 2001), adaptado al castellano por Pérez (2003).
- *Medidas de habilidad o ejecución:* Consisten en que el evaluado resuelva problemas emocionales y después comparar sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos. Éstas presentan la ventaja de que los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución o de conocimiento emocional de la persona en una tarea y no sólo en una creencia sobre tal capacidad. Destacamos:
1. El MEIS, Multifactor Emotional Intelligence Scale (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997). Cuenta con 402 ítems.
  2. El MSCEIT. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey, Caruso, 2001). Es la versión reducida y mejorada del MEIS en el

Test de IE de Mayer, Salovey y Caruso. La versión española del MSCEIT ha sido traducida al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal (2002). Cuenta con 141 ítems. El MSCEIT abarca las cuatro dimensiones de la IE propuesta en el modelo de Mayer y Salovey (1997): percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y manejo emocional.

- *Medidas basadas en la observación externa (Feedback x<sup>o</sup>):* La información se obtiene por la interacción con el resto de personas del entorno, su manera de resolver conflictos o su forma de afrontar situaciones de estrés.

Las diferentes manifestaciones y formas de medir la IE han dado lugar a diferentes bases de medida y por tanto a diversos tests que para concluir, se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 6. Medidas Autoinformadas (Adaptado de Mestre y Berrocal, 2007)

Base de Medida	Instrumento	Referencia	Sub-escalas
<b>Autoinformes básicos</b> basados en Mayer y Salovey	<b>TMMS-48</b>	Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995)	- Atención - Claridad - Reparación
	<b>SRRI</b>	Schutte, N., Malouff, J., y otros (1998)	- Percepción emocional - Manejo emociones propias - Manejo emociones ajenas - Utilización emocional
	<b>TMMS-24</b>	Fdez-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N. (2004)	- Atención - Claridad - Reparación
<b>Autoinformes</b> basados en revisión extensiva sobre el funcionamiento social, emocional y laboral	<b>EQ-i</b>	Bar-On, R. (1997)	- Inteligencia intrapersonal - Inteligencia interpersonal - Adaptación - Gestión del estrés - Humor
	<b>ECI</b>	Boyatzis, R.E., Burckle, M. Goleman, D. y Rhee, K. (1999)	20 Competencias de Goleman
	<b>TEIQue</b>	Petrides, K.V. y Furnham, A. (2003)	- Expresión emocional. - Empatía - Habilidades relacionales, etc....

Tabla 7. Cuadro de medidas de ejecución (Adaptado de Mestre y Berrocal, 2007)

<b>Base de Medida</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Referencia</b>	<b>Sub-escalas</b>
<b>Medidas de Ejecución o Habilidades</b>	<b>MEIS</b>	Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (1999)	- Percepción de emociones - Asimilación emocional - Comprensión emocional - Manejo emocional
	<b>MSCEIT</b>	Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2001)	- Percepción de emociones - Asimilación emocional - Comprensión emocional - Manejo emocional

Para finalizar, no se puede olvidar la fuerte crítica realizada a los modelos mixtos por las relaciones obtenidas entre IE y otros constructos, así como la manera en registrar su medida, mediante los cuestionarios de autoinforme.

En esta medida de IE y otros constructos, las correlaciones muestran que la IE aún no presenta un dominio conceptual coherente, ya que los datos muestran la elevada interrelación entre ellos y no queda claro en qué medida un constructo que agrupe a otros ya existentes aporta mayor validez que la suma de éstos por separado (Petrides y Furnham, 2000).

Por otra parte, desde una perspectiva de la medida, la utilización de autoinformes para evaluar la IE ha sido muy criticada, por ejemplo por Brackett y Mayer (2003), ya que el uso de expresiones descriptivas de la persona sobre sí misma como forma de medir habilidades de inteligencia depende del autoconcepto de la persona que responde.

Si éste fuera muy preciso, las medidas serían precisas pero los datos existentes indican que las correlaciones entre la inteligencia y los autoinformes son bajas, con valores entre .00 y .35. Además, los factores de la IE incorporan un alto grado de deseabilidad social. Por lo tanto, parece poco probable que la IE pueda ser medida correctamente mediante autoinformes, no obstante, puede comprobarse como en la investigación de la IE, el número de investigadores que han utilizado estas medidas han crecido en los últimos años.

La búsqueda de los instrumentos reducidos, fáciles de completar, pero que mantengan las adecuadas propiedades psicométricas, no deja de ser un objetivo deseable en el campo de la investigación. Se sigue trabajando para conseguir pruebas adecuadas. Se presentan limitaciones en los recursos a utilizar, bien por limitaciones de tiempo o bien por sesgos producidos por el cansancio al completar las pruebas de larga duración(Fernández- Berrocal y Extremera, 2008).

### **1.2.3. Bases neurológicas de la Inteligencia Emocional**

Las neurociencias han ayudado a reconocer el gran aporte de las emociones en parte de las decisiones y creencias humanas.

Goleman (2006) señala que en el cerebro humano se han descubierto abundantes células fusiformes, más rápidas que las demás, y se activan cuando se precisa tomar una decisión social repentina. Este hecho sucede en los seres humanos a diferencia de otras especies (p. 21).

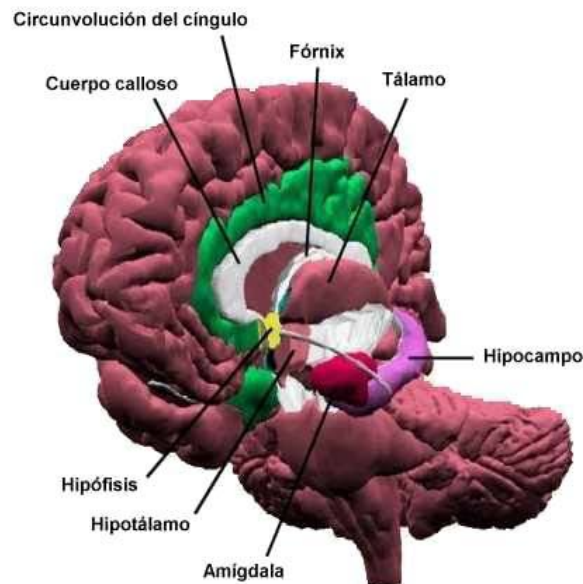
Para seguir profundizando en estos descubrimientos, es importante destacar a relevantes autores como Damasio (1996), que desde la perspectiva de la neurología, nos

acerca a explicaciones básicas para comprender la importancia del mundo emocional. El autor argumenta que cerebro y cuerpo están indisociablemente integrados mediante circuitos bioquímicos y neurales que se conectan mutuamente. Describe también dos rutas principales de interconexión: la primera constituida por los nervios periféricos sensoriales y motores que transportan señales desde cada parte del cuerpo al cerebro, y desde el cerebro a todas las partes del cuerpo, y la segunda, constituida por el torrente sanguíneo, que transporta señales químicas tales como hormonas, neurotransmisores y moduladores (pp. 109-110).

Desde la neurobiología, LeDoux (1999, p.23), es tajante cuando afirma que *“la cognición y la emoción [...] parecen funcionar a nivel inconsciente, y al nivel consciente únicamente llegan los resultados de los procesos cognitivos y emocionales, y sólo en algunas ocasiones”*, comentando que *“es en el inconsciente emocional donde tiene lugar gran parte de la actividad emocional del cerebro”*.

Damasio (1996) comenta también que la modularidad cerebral (la relación entre cerebro emocional y cerebro racional) se expresa mediante un complejo juego de interacciones. Los módulos interaccionan entre sí y afirma que *“el sentimiento es un componente integral de la maquinaria de la razón. Determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad”* (p. 116). El despliegue efectivo de las estrategias de razonamiento depende, en gran medida, de la capacidad continuada de experimentar sentimientos. Ahora bien, que los módulos se necesiten para un adecuado funcionamiento del sistema global no significa que no puedan actuar de manera autónoma, independiente: *“anatómicamente hablando, el sistema emocional puede actuar independientemente del neocórtex”* (p. 117). El sistema límbico ó emocional, es la porción del cerebro situada inmediatamente debajo de la corteza cerebral, y que comprende centros

importantes como el tálamo, hipotálamo, el hipocampo y la amígdala tal y como puede comprobarse en la *Figura 2*.



*Figura 2.* Representación tridimensional del cerebro humano. Sistema límbico.

Servan-Schreiber (2004) añade una interesante perspectiva desde la neurociencia, cuando comenta que en el interior del cerebro se encuentra un cerebro emocional, un verdadero “cerebro del cerebro”, cuyas diferencias se pueden apreciar su propia arquitectura, organización celular e incluso con propiedades bioquímicas distintas del resto del neocórtex, es decir, de la parte más evolucionada del cerebro, que es la del lenguaje y el pensamiento.

Sorprende cómo destaca que el cerebro emocional suele funcionar independientemente del neocórtex y argumentando que el lenguaje y la cognición no tienen más que una influencia limitada sobre él: no se le puede ordenar a una emoción que aumente de intensidad o desaparezca.

Por su parte el cerebro emocional controla todo lo que rige el bienestar psicológico y una gran parte de la fisiología del cuerpo: el funcionamiento del corazón, la tensión arterial, las hormonas, el sistema digestivo e incluso el inmunitario. El autor resume cómo el cerebro límbico es el gestor de las emociones y la fisiología del cuerpo, comentando:

*“La organización del cerebro emocional es bastante más simple que la del neocórtex. A diferencia de lo que sucede en este último, la mayoría de las áreas del cerebro límbico no están organizadas en capas regulares de neuronas que permiten el tratamiento de la información, sino que las neuronas están más bien amalgamadas. A causa de esta estructura más rudimentaria, el tratamiento de la información por parte del cerebro emocional es mucho más primitivo que el efectuado por el neocórtex. Pero es más rápido y está más adaptado a reacciones esenciales para la supervivencia. Antes de que el resto del cerebro pueda completar el análisis y concluir que se trataba de un objeto inofensivo, el cerebro emocional desencadenará, basándose en informes muy parciales y a menudo incorrectos, la reacción de supervivencia que parezca más adecuada” (Servan-Schreiber, 2004, pp. 32-33).*

El autor profundiza en la recogida de información, añadiendo que el cerebro límbico es un centro de control que continuamente capta información proveniente del cuerpo y es el encargado de responder controlando el equilibrio fisiológico: la respiración, el ritmo cardíaco, la tensión arterial, el apetito, el sueño, la libido, la secreción de hormonas e incluso el funcionamiento del sistema inmunitario, que se encuentra bajo sus órdenes. Esas funciones son diferentes y el cerebro límbico las regula para mantenerlas en un equilibrio dinámico, denominado “homeostasis”, que permite al ser humano mantener la vida.

Por tanto, el autor concluye que nuestras emociones son la experiencia consciente de un largo conjunto de reacciones fisiológicas que regulan y ajustan continuamente la actividad de los sistemas biológicos del cuerpo adaptándose a los estímulos tanto externos como internos, siendo esta la razón por la que las emociones mantienen una mayor intimidad con el cuerpo que con el cerebro cognitivo.

Damasio (1996) afirma que hay ciertas reacciones y recuerdos emocionales que tienen lugar sin la más mínima participación cognitiva consciente. Esa necesaria integración no significa que las emociones y los sentimientos no puedan causar estragos en los procesos de razonamiento en determinadas circunstancias. *“La sabiduría tradicional nos dice que pueden, e investigaciones recientes del proceso normal de razonamiento también revelan la influencia potencialmente dañina de los sesgos emocionales”* (Damasio, 1996 p.10). Los neurobiólogos hablan en estos casos de “secuestro de la racionalidad” donde se comprueba que el cerebro emocional, cuando actúa de manera autónoma, utiliza unos mecanismos diferenciados (Goleman, 1997).

Damasio (2005) sigue apoyando la labor de funcionalidad de las emociones comentando que *“ayudan a la regulación vital a fin de evitar los peligros o apoyar al organismo para aprovechar cada oportunidad, o bien, facilitar las relaciones sociales”* (p. 43). El autor diferencia entre todas las emociones porque no percibe a todas iguales en su potencial para promover su función de supervivencia y bienestar. También añade que algunas emociones están desadaptadas en algunas circunstancias, no obstante han tenido un papel evolutivo en la regulación provechosa de la vida. Se trataría entonces de reacciones que se han mantenido de manera automática porque en su momento apoyaban la supervivencia. De hecho, todavía las emociones cumplen esta función y éste es el motivo para que sigan siendo

vitales en la existencia cotidiana de la especie humana, y otras no humanas. A nivel filogenético, las emociones han acompañado al ser humano y el cerebro cuenta con la maquinaria que le sigue ayudando a reaccionar de la manera que ya lo hizo en un contexto muy diferente hace muchísimo tiempo. Lo curioso es que el ser humano puede desaprender algunas reacciones que ya no le benefician e influir también en otras personas para que puedan realizar lo mismo. Desde este punto de vista práctico, *“comprender la biología de las emociones y el hecho de que el valor de cada emoción difiera tanto en nuestro ambiente humano actual, ofrece considerables oportunidades para entender el comportamiento humano y su capacidad para aprender nuevas estrategias”* (p. 44).

La neurociencia afectiva presenta investigaciones que ofrecen una visión muy afinada de los substratos neurológicos del ámbito del comportamiento basado en la IE y nos permiten ver un puente de unión entre funciones cerebrales y los comportamientos descritos en el modelo de rendimiento de IE (Davidson, Jackson y Kalin, 2000).

Desde esta visión, la frontera definida en la actividad cerebral entre IE e inteligencia cognitiva es la distinción entre capacidades que son puramente (o en gran medida) neo-corticales y las que integran circuitos neo-corticales y límbicos. La IE incluye las manifestaciones conductuales de los circuitos neurológicos que unen principalmente las áreas límbicas de la emoción, concentradas en la amígdala y sus extensas conexiones a través del cerebro, con áreas del córtex prefrontal y el centro ejecutivo cerebral.

Entre los componentes clave de este sistema de circuitos están los sectores dorsolateral, ventromedial y orbitofrontal del córtex prefrontal (con importantes diferencias funcionales entre los lados izquierdo y derecho de cada sector), la amígdala y el hipocampo

(Davidson et al., 2000). Este sistema de circuitos es esencial para el desarrollo de habilidades en cada uno de los cuatro campos principales de la IE.

*“Las lesiones en estas áreas producen déficit en las principales aptitudes de IE: conciencia de uno mismo, autogestión (incluyendo motivación), en habilidades de la conciencia social y gestión de relaciones; al igual que las lesiones en áreas discretas del neocórtex afectan aspectos de capacidades puramente cognitivas como la fluidez o el razonamiento espacial”* (Goleman y Cherniss, 2005, pp. 66-67).

El primer componente de la IE es autoconciencia emocional, saber cómo se siente uno mismo. Incluso *“se utiliza el término meta humor, el análogo afectivo de metacognición, para los aspectos clave de la autoconciencia emocional”* (Mayer y Stevens, 1994, p. 352). Los substratos neurológicos de la autoconciencia emocional todavía deben determinarse con precisión.

Pero Damasio (1996), basándose en estudios neuropsicológicos de pacientes con lesiones cerebrales, propone la capacidad para sentir, articular y reflejar los propios estados emocionales depende de los circuitos neurológicos que discurren entre el córtex prefrontal y el verbal, la amígdala y las vísceras.

*“Los pacientes con lesiones que desconectan la amígdala y el córtex prefrontal, afirman que tienen dificultades para poner nombre a las sensaciones, una característica distintiva del trastorno de alexitimia. En cierto sentido, la alexitimia y la autoconciencia emocional pueden considerarse como conceptos invertidos, uno de*

*ellos reflejando una deficiencia en el funcionamiento de esos substratos neurológicos, y el otro, una eficacia”* (Goleman y Cherniss, 2005, p. 67).

El segundo componente de la IE, autogestión emocional, es la capacidad para regular influencias inquietantes, como ansiedad e ira, y para inhibir la impulsividad emocional. Las mediciones realizadas mediante TEP (Tomografía por Emisión de Positrones) del metabolismo de glucosa revelan que las diferencias individuales en actividad metabólica en la amígdala están asociadas con niveles de angustia o disforia; cuanto más actividad, mayor es el efecto negativo (Davidson et al., 2000). En cambio, cuanto mayor es el nivel de actividad en el córtex prefrontal medio izquierdo, más positivo es el estado emocional de las personas. Así pues, uno de los centros principales para regular las influencias negativas parece ser el circuito entre la amígdala y el córtex prefrontal izquierdo.

Este sistema de circuitos también parece contribuir al aspecto motivacional de la autogestión emocional; tal vez sustente el efecto residual que nos impulsa a conseguir objetivos. McClelland (1975) ha definido la motivación como *“un circuito asociativo afectivamente tonificado dispuesto en una jerarquía de fuerza e importancia en el individuo, que determina qué objetivos queremos lograr”* (p.81). Otros autores comentan que el córtex prefrontal nos permite tener en mente, o recordarnos a nosotros mismos, las sensaciones positivas que aparecerán cuando alcancemos nuestras metas y, al mismo tiempo, nos permite inhibir las sensaciones negativas que nos desanimarían para dejar de esforzarnos en alcanzar esas metas (Davidson et al., 2000).

El esfuerzo para la consecución de metas necesita de motivación y el neurotransmisor implicado en los mecanismos motivacionales del cerebro es la dopamina. Un equipo

coordinado por Matías Pessiglione (2012), investigador de Inserm en el "Centre de recherche en neurosciences de la Pitié Salpêtrière", ha identificado también la parte del cerebro que dirige la motivación durante las acciones que combinan el esfuerzo físico y mental: el estriado ventral. Esta zona se refiere a los núcleos accumbens septi, porciones profundas del tubérculo olfatorio parecidas al estriado y partes ventrales del núcleo caudado y el putamen. El estriado ventral recibe fibras de lugares diferentes, tales como el hipocampo, amígdala, cortezas entorrinal y peritrrinal, corteza de la porción anterior del cíngulo, corteza orbitofrontal medial y zonas dispuestas dentro del lóbulo temporal.

Este equipo realizó un famoso experimento con ratones, donde pudieron observar cómo los roedores que sufrían un severo déficit de dopamina en sus cerebros se sentaban en un lugar y esperaban, en vez de olisquear y morder todo lo que encontraban a su paso.

Si se les ofrecía comida, la aceptaban y la devoraban con una expresión de satisfacción. No obstante, no eran capaces de levantarse y salir en busca de su comida. Carecían de motivación. Por tanto, comprobaron así que la función principal de la dopamina es la motivación, y no la recompensa.

A la luz de estos resultados, los investigadores sugerían que la expectativa de una recompensa se codifica en el estriado ventral, que puede conducir a la parte motora o cognitiva del cuerpo estriado, dependiendo de la tarea, concluyendo que el estriado ventral puede conmutar las conexiones según la demanda, es decir, aumentar la actividad neuronal en el núcleo caudado para una operación cognitiva, o en el putamen para una acción física.

Conciencia social, el tercer componente de la IE, que incluye la competencia de empatía, también está relacionada con la amígdala. Estudios de pacientes con lesiones leves de la amígdala muestran un deterioro en su capacidad para interpretar indicios no verbales que indiquen emociones desagradables, en particular ira y miedo, y para juzgar la integridad de otras personas (Davidson et al., 2000). Estudios realizados con animales sugieren un papel importante a la hora de reconocer emociones en los circuitos que discurren entre la amígdala y el córtex visual.

Brothers (1989), al repasar descubrimientos neurológicos y estudios comparativos realizados en primates, cita datos que demuestran que algunas neuronas en el córtex visual sólo responden a indicios emocionales específicos, como puede ser una amenaza. Estas neuronas corticales de reconocimiento de emociones mantienen intensas relaciones con la amígdala.

Finalmente, la gestión de las relaciones, o habilidad social, es el cuarto componente de la IE y supone un panorama más complejo. Básicamente la eficacia de nuestras habilidades relacionales se basa en nuestra aptitud para armonizarnos o influir en las emociones de otra persona. A su vez, esta aptitud se basa en otros campos de la IE, sobre todo en autogestión y conciencia social. Si no podemos controlar nuestros arrebatos o impulsos emocionales y carecemos de empatía, contamos con menor probabilidad de ser eficaces en nuestras relaciones. Gestionar bien las relaciones estaría basado en autogestión y empatía y cada una de ellas requieren conciencia de uno mismo. Esta evidencia acerca de que la empatía y autogestión son las bases de la eficacia social está demostrada a nivel neurológico. Los pacientes con lesiones en los circuitos de la amígdala prefrontal, en la que

se basan tanto la autogestión como la empatía, demuestran notables carencias en habilidades de relación, aunque sus capacidades intelectivas permanezcan intactas (Damasio, 1996).

En relación con la empatía, Rizzolatti y Sinigaglia (2006) añaden que *“el descubrimiento de las neuronas espejo en el mono sugirió enseguida la idea de que semejante sistema de resonancia pudiera estar presente también en el hombre”* (p.117). Se interpreta que en el hombre existe un mecanismo al que denomina sistema de neuronas espejo, que en el ser humano comprende la zona de Broca, ampliada a partes de la corteza promotora y del lóbulo parietal inferior que responde a los actos imitados.

Lo más importante de este sistema en el humano a diferencia del mono, es que codifica actos motores transitivos e intransitivos; es capaz de seleccionar tanto el tipo de acto como la secuencia de los movimientos que lo componen, y, finalmente, no requiere ninguna interacción efectiva con los objetos, activándose también cuando la acción es simplemente imitada. Cuenta con implicaciones funcionales importantes y la principal es comprender el significado de las acciones ajenas.

La posesión del sistema de neuronas espejo para la selectividad de sus respuestas determinan, así, un espacio de acción compartido, en cuyo interior cada acto y cada cadena de actos, nuestros o ajenos, aparecen inmediatamente inscritos y comprendidos, sin que ello exija ninguna *“operación cognoscitiva”* explícita o deliberada.

Goleman (2006) destaca la importancia de las neuronas espejo a nivel emocional, ya que *“están encargadas de registrar tanto el movimiento como el sentimiento que otra persona está a punto de mostrar y por tanto, predisponen al observador a imitar*

*instantáneamente este movimiento y sentir lo mismo, base de la empatía”* (p.21). Aguado (2005) señala la importancia de la “empatía emocional”, referida a nuestra capacidad para comprender los estados emocionales de otras personas, gracias a las neuronas espejo. Podría ser una forma intuitiva e inmediata, sin necesidad de utilizar el razonamiento, para comprender las emociones ajenas. En caso contrario, *“un déficit en su funcionamiento de las neuronas espejo se asemejaría a la incapacidad para empatizar y ponerse en el lugar de la otra persona”* (p.63).

Beatriz Calvo-Merin y otros colegas suyos (2005), en un estudio de IRMf (imagen por resonancia magnética funcional) mostraron unos resultados interesantes: la práctica motora modulaba la activación del sistema de neuronas espejo.

Esta serie de experimentos corroboró el papel decisivo que desempeña el conocimiento motor en la comprensión del significado de las acciones ajenas. El acontecimiento motor observado comporta una implicación en primera persona por parte del observador que le permite tener una experiencia inmediata de dicho acontecimiento, como si fuera él mismo quien lo realiza, y captar, así, plenamente su significado. La extensión y el alcance de este “como si” dependen del patrimonio motor del observador.

En la actualidad, estamos empezando a conocer bastante bien la anatomía y las funciones de los principales centros nerviosos responsables de las emociones primarias, como son precisamente el dolor o el asco, así como el papel que desempeñan en la organización de la actividad cerebral y en la regulación de los procesos vitales. Pero el estudio de las bases neurofisiológicas de las emociones no se centra sólo en los mecanismos que permiten al cerebro detectar las señales de peligro o los olores y sabores nauseabundos, poniendo en

marcha esa rutina de respuestas adaptativas tan admirablemente descritas por Darwin(1872). Buena parte de nuestras interacciones con el entorno y con nuestros propios comportamientos emotivos dependen de nuestra capacidad de percibir y comprender las emociones ajenas. Nos impresiona ver a alguien palidecer y ponerse a temblar de repente: su eventual huida es para nosotros un estímulo emocional poderoso, muy distinto del que representa la visión de un simple acto locomotor. Lo mismo se puede decir cuando observamos dibujarse en la cara de otra persona una mueca de asco: Difícilmente nos lanzaremos sobre la comida o bebida que la han provocado.

Las ventajas adaptativas que ofrecen estas formas de resonancia emotiva son evidentes. No sólo permiten a cada organismo hacer frente de manera eficaz a eventuales amenazas (u oportunidades), sino que también hacen posible la instauración y consolidación de los primeros vínculos interindividuales.

Los vínculos emocionales son el motor del mundo afectivo. Desde el nacimiento de un bebé se establecen lazos emocionales. Algunos experimentos demuestran como a los dos o tres días de nacer los bebés parecen distinguir ya una cara contenta de otra triste (Field et al., 1982), y que hacia el segundo o tercer mes, desarrollan una “consonancia afectiva” con la madre, hasta el punto de reproducir de manera más o menos sincronizada expresiones faciales o vocalizaciones que reflejan su estado emotivo (Stern, 1985). La articulación y diferenciación progresiva del despertar emotivo inducido por la percepción de las expresiones ajenas les permitiría tener en los meses siguientes algunos comportamientos sociales elementales, como por ejemplo, ofrecer ayuda o consuelo a quien parece hallarse en dificultades (Bretherton et al., 1986).

Estas muestras de emocionalidad se consideran formas de empatía rudimentaria, bastantes menos sofisticadas que las existentes en la base de nuestras conductas sociales maduras: pero tanto éstas como aquellas, presuponen la capacidad de reconocer las emociones ajenas y de leer signos de dolor, miedo, asco o alegría, en la cara, gestos o postura del cuerpo de los demás.

Es importante destacar que el paralelismo con la comprensión de las acciones realizadas por los demás puede servirnos de gran ayuda y predispone a la existencia de un espacio de acción potencialmente compartido donde se encuentran formas de interacción cada vez más elaboradas (imitación, comunicación intencional, etc.), que se apoyan a su vez en sistemas de neuronas espejo cada vez más articuladas y diferenciadas.

Profundizando en las estructuras del cerebro, Goleman (2006) expone la relevancia de la neuroplasticidad para explicar la importancia de la remodelación del cerebro, indicando que *“las experiencias repetidas van esculpiendo su forma, su tamaño y el número de neuronas y de conexiones sinápticas”* (p. 23) y por tanto, este hecho crea un cerebro con determinada forma y tamaño. El autor atribuye un importante papel a las relaciones clave, con las que se comparte mucho tiempo a lo largo de los años, ya que se les considera responsables de moldear determinados circuitos neuronales de manera paulatina. Por tanto, estos hallazgos también informan del impacto que en las personas ejercen sus relaciones sociales, cobrando vital importancia el modo en que los humanos interaccionan, con emociones agradables o desagradables, y su influencia a nivel neuronal.

El estudio del cerebro sigue proporcionando nuevas perspectivas y hallazgos en relación al género y las asimetrías cerebrales existentes. López (2009) señala que no existe un cerebro unisex, porque la mujer y el varón no son genéticamente iguales y sus cuerpos son diferentes. Recuerda que en las primeras dieciocho semanas del desarrollo embrionario acontece la construcción de la mayor parte de circuitos neuronales específicos de cada sexo, dirigido por la regulación de los genes y los efectos de las distintas hormonas (testosterona y estrógenos) sobre las áreas cerebrales. La autora expone que en los primeros años de vida, o pubertad infantil, hay diferente segregación de hormonas. En las mujeres, los estrógenos posibilitan que puedan concentrarse en el interés por las caras, la concentración en sus emociones y la comunicación, especialmente el habla, debido a la activación de circuitos cerebrales y en especial, de las áreas dedicadas a la observación, comunicación e incluso las estructuras del cerebro maternal. En el caso de los varones, la inundación de testosterona hace que sea menos sensible a las emociones y la relación social, volviéndose menos comunicativos mostrando mayor interés hacia objetos en movimiento, el apoyo en la fuerza física, la competición y la tendencia a dar órdenes.

Profundizando en sus investigaciones, se puede comprobar que también aporta la perspectiva referida al ciclo menstrual, señalando que en la mujer, a diferencia del varón, los niveles hormonales cambian cíclicamente, lo que facilita o dificulta determinadas actividades de modo oscilante.

Toda esta información también la fundamenta en otras diferencias que encuentra a nivel anatómico de zonas de la corteza cerebral en varones y mujeres, añadiendo que la corteza prefrontal que controla las emociones y pone freno a la amígdala es mayor en las mujeres y además madura un año o dos antes que en los hombres. Al igual que el mayor tamaño en mujeres en la corteza cingulada anterior, que es el área de las preocupaciones menores y sopesa las opciones y toma de decisiones.

Respecto a las diferencias anatómicas de zonas del sistema límbico en varones y mujeres especifica las asimetrías encontradas en las mujeres al contar con mayores estructuras como: la ínsula, (que procesa los sentimientos viscerales), el hipocampo, (que contiene la memoria de las emociones), el hipotálamo (que organiza las hormonas) y la glándula pituitaria,(que produce hormonas de fertilidad). En cambio, en el varón, es mayor la amígdala, que procesa los instintos gobernada por la corteza prefrontal. La amígdala contribuye a las respuestas emocionales rápidas y automáticas e independientes de cualquier contexto. Y por último, en el cerebro del varón los centros del hipotálamo relacionados con la sexualidad tienen el doble de tamaño que las mismas estructuras del cerebro femenino. Por consiguiente, como la propia autora comenta, *“los estudios de neuroimagen muestran que la amígdala es una estructura crítica que participa en las diferencias de ambos sexos en cuanto a la respuesta de las memorias emocional y sexual”* (López, 2009, p. 79).

Si se profundiza en las investigaciones de la autora, puede apreciarse cómo describe que en las relaciones personales, las mujeres cuentan con más capacidad para percibir los componentes emotivos en el tono de la voz y también ante el conflicto o el estrés, el cerebro femenino reacciona con una alarma más negativa que el masculino.

Respecto a la relación entre género y la IE, existen bastantes estudios al respecto, sin resultados que hayan sido concluyentes. En la revisión de la literatura científica realizada por Sánchez (2007), en general, no se han encontrado diferencias significativas en IE percibida entre varones y mujeres según estudios donde han utilizado pruebas de autoinforme. En contraposición, cuando se analizan los estudios realizados con medidas de ejecución como el test MEIS o el MSCEIT, se constatan claras diferencias significativas en IE, con total predominancia de mujeres frente a hombres.

Estos resultados centrados en la diferencia de género en función de la IE autoinformada y la medida mediante pruebas de ejecución, encontraban que los hombres puntuaban una IE autoinformada superior a la posteriormente ejecutada y al contrario, las mujeres puntuaban una IE autoinformada inferior a la ejecutada (Brackett y Mayer, 2003; Lumley, Gustavson, Partridge y Labouvie-Vief, 2005; Petrides y Furham, 2000)

Para concluir este apartado, se citan también otros aspectos, además del género, que no están totalmente esclarecidos al encontrar diversos resultados según los estudios que se consultan, como la edad y la experiencia laboral.

Respecto a la edad, Bar-On (2000) encuentra que a más edad se obtiene mayor puntuación en IE, lo que podría apuntar a que la IE se aprende mediante la experiencia de vida. Otros autores, en cambio, como Cakan y Altun (2005) sugieren la edad que no tiene un efecto significativo en la IE.

Goleman (1999) indica que aunque pudiera existir correlación entre la IE y los efectos de la edad y experiencia, la revisión de la literatura indica que los niveles de IE aumentan con la experiencia y la posición del trabajador en la organización, aunque esta afirmación no siempre se ha podido demostrar de manera empírica. De igual forma, Fatt (2002) destaca que la importancia de la IE en el trabajo es mayor a medida que los trabajadores progresan en la organización.

Por consiguiente, estos aspectos citados, tales como el género, la edad y la experiencia laboral, podrán ser objeto de estudio en más investigaciones futuras, esperando que en lo sucesivo, la contrastación empírica pueda arrojar resultados más concluyentes.

#### **1.2.4. Evolución del paradigma**

Como construcción teórica, el modelo de IE es muy reciente. No obstante, en los últimos años los psicólogos han iniciado el proceso de establecer la validez de las herramientas de cuantificación y medición (Davies, Stankov y Roberts, 1998).

A pesar de las diferencias anteriormente citadas, la configuración de la IE ha pasado varias evaluaciones validatorias. En términos de teoría formal, la IE cumple con el criterio tradicional de inteligencia (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En el influyente marco de referencia de las inteligencias múltiples formulado por Gardner (1999), la IE encaja perfectamente en el espectro de la inteligencia personal, al desarrollar el papel de las emociones en las inteligencias intrapersonal e interpersonal. En la actualidad existe toda una batería de instrumentos de valoración para evaluar aspectos de la IE (Veáse, por ejemplo, Bar-On, 1997; Mayer, Salovey y Caruso 2001; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

No obstante, todos los citados modelos de IE comparten un núcleo de conceptos básicos. IE, en el nivel más general, se refiere a las aptitudes para reconocer y regular las emociones en nosotros mismos y en los demás. Esta definición sugiere cuatro grandes campos de la IE: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (con el desarrollo de las teorías también se desarrollan los términos que se utilizan).

Estos cuatro campos son compartidos por todas las variaciones principales de la teoría de IE, aunque los términos utilizados para referirse a ellos varíen.

El modelo de IE parece estar convirtiéndose en un influyente marco de trabajo en psicología. Las áreas de psicología con una relación más estrecha con la IE son la evolutiva, educativa, clínica y de asesoramiento, así como la empresarial, deportiva, social y organizativa.

Una de las principales razones de esta penetración parece deberse a que el concepto de IE ofrece un lenguaje y un marco capaces de integrar un amplio espectro de descubrimientos realizados en el campo de la psicología.

Además, la IE ofrece un modelo positivo de psicología. Al igual que otros modelos positivos, tiene implicaciones para afrontar muchos problemas cotidianos, desde actividades de prevención en la asistencia sanitaria, física y mental, hasta eficaces intervenciones en colegios y comunidades, empresas y organizaciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). El aumento de nuestra comprensión de IE también sugiere un prometedor horizonte científico, más allá de los límites de la personalidad, C.I. y logros académicos, para estudiar un espectro

más amplio de mecanismos psicológicos que permiten a algunas personas prosperar en sus vidas, trabajos y familias, y como ciudadanos en sus comunidades.

Como precursor de la Psicología Positiva, Seligman (2003) indica que para fomentar la IE hay rasgos necesarios como ser optimista, amable, o estar de buen humor y éstos tienen importancia para reducir la depresión, mejorar la salud física y propiciar logros, a cambio, quizá, de un menor realismo. Asegura que el ejercicio de una fortaleza va generando sentimientos positivos y anima a generar este tipo de hábitos saludables para mejorar el bienestar.

La evolución del paradigma IE sigue aumentando exponencialmente. En el año 2010 se han cumplido dos décadas de la aparición en el campo de las ciencias sociales y del comportamiento del concepto de Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990). Durante estos años se han producido nutritivos estudios, debatidos por defensores y detractores, sobre la validez discriminante, predictiva, incremental y de constructo (Lopes, Nezlek, Extremera, Hertel, Fernández-Berrocal, Schütz y Salovey, 2011; Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Zeidner, Roberts y Matthews, 2008).

Un análisis de las publicaciones científicas aparecidas durante los años 1990 y 2005 realizado por Mestre, Comunian y Comunian (2007) demuestran que una gran parte de los estudios de la Inteligencia Emocional en el campo aplicado de la psicología del trabajo, la educación y la salud se sitúan entre el año 2002 y 2005:

- En el ámbito de la IE y la salud las investigaciones tienen como finalidad general la promoción de la salud, tratando argumentos diferentes como los trastornos afectivos, neuropsicológicos o formas de psicoterapia (Tsaousis y Nikolaou, 2005).

- En el ámbito de la IE y la psicología del trabajo y de las organizaciones se tratan temáticas propias como: el clima laboral, la resolución de conflictos o los recursos humanos (Ashkanasy y Daus 2005), el liderazgo (Ashkanasy y Tse, 2000; Caruso, Mayer y Salovey, 2002) y trabajos basados sobre todo en el modelo de Goleman (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).

- En el ámbito de la IE y contextos escolares se encuentran investigaciones que hacen referencia a programas educativos, currículos escolares (Mayer y Cobb, 2000), desarrollo psicosocial, factores interculturales (Fatt, Teng y Howe, 2003), rendimiento académico (Chan, 2003; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004) y estudio de estudiantes superdotados (Chang, 2004; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005), entre otros.

A partir del año 2005 se han incrementado considerablemente los estudios sobre IE. Muchas de estas aportaciones se han presentado en revistas especializadas, conferencias, encuentros de investigación y congresos internacionales. Prestigiosos científicos han contribuido a analizar importantes aspectos teóricos, empíricos y aplicados de la IE, desde diferentes disciplinas y enfoques de investigación.

En especial, destacar un evento que ha facilitado esta expansión de la IE, que aconteció en 2007, iniciándose en España, bajo la coordinación científica del Dr. Pablo Fernández-Berrocal, el Primer Congreso Internacional de IE. Para su desarrollo se contó con

serie de conferencias, presentaciones y encuentros científicos realizados en Málaga, que tras el éxito conseguido, cobrarían a partir de entonces un carácter bianual.

En 2009 se realizó el segundo en Santander, también bajo su coordinación. En 2011 se celebró el tercero en Opatija, Croacia, y fue coordinado por el Dr. Vladimir Taksic. En 2013, el cuarto en Nueva York y coordinado por el Dr. John Pellitteri y próximamente en septiembre de 2015 está previsto el quinto Congreso Internacional en Buenos Aires, Argentina, bajo la dirección de la Dra. Isabel María Mikulic.

En la actualidad, este encuentro volverá a reunir a los principales investigadores y estudiosos de IE en todo el mundo, para compartir las últimas investigaciones e innovaciones prácticas en los diversos campos de la IE y revisar de nuevo la evolución de este paradigma.

Las presentaciones incluirán investigación psicológica básica y aplicada en Inteligencia Emocional que se refieren a las áreas de Trabajo, Organización e Instituciones, Educación y Aprendizaje socio-emocional, Medicina y Salud, Neurociencia y Cognición, Evaluación, Medición y Selección, Bienestar y Desarrollo óptimo, Sociedad y Cultura, Procesos terapéuticos, Aplicaciones a las artes creativas y a las terapias.

De nuevo, contará con diversas conferencias magistrales a cargo de expertos de renombre mundial y de reconocidos investigadores en el campo de la IE. Además de las presentaciones de trabajos individuales, se contará con sesiones coordinadas por científicos internacionales que proporcionarán la oportunidad para un debate más centrado y en profundidad sobre diversas áreas del desarrollo, investigación y aplicación de la IE.

### 1.3. EDUCACIÓN EMOCIONAL

Caruso y Salovey (2005) defienden el papel fundamental de las emociones y reflexionan acerca de la insuficiente educación emocional recibida a lo largo de nuestra historia. En concreto su manifestación es una jugosa reflexión acerca de la funcionalidad emocional, comentado:

*“Nos enseñaron que las emociones se deben sentir y expresar de forma meticulosamente controlada y sólo en ciertos entornos y ciertos momentos. Todos pensamos que nuestros principales errores y defectos tienen su origen en una actitud excesivamente emocional y se producen cuando nuestras emociones nos sobrepasan. Después de todo, las emociones aparecieron hace trescientos millones de años, cuando eran necesarias para la supervivencia como especie. Creemos que esta forma de ver las emociones es incorrecta. Trescientos millones de años después el cerebro de los seres humanos se ha hecho más grande y más complejo, pero todavía conserva su capacidad de sentir emociones. 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” (p. 9).*

Según Pérez y Beltrán (2006) la teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner (1983) ha contribuido a modificar los puntos de vista tradicionales sobre la inteligencia humana excesivamente centrados en el C.I., abriendo nuevos espacios a la intervención psicoeducativa, con la esperanza de ofrecer una educación de calidad y, sobre todo, de mejorar el funcionamiento cognitivo de los estudiantes. Concibe la inteligencia como algo cambiante, que se va desarrollando con la experiencia y por lo tanto educable.

Analizando el concepto de IE de diferentes autores, veremos que incluyen dentro del mismo un conjunto de competencias o capacidades de acuerdo con la definición desarrollada. De esta manera Bar-On (1997) y Petrides y Furnham (2003) se focalizan en todos aquellos factores esenciales para el funcionamiento emocional y social de las personas, mientras que

Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) se centran en aquellos aspectos que repercuten en el éxito laboral y de las organizaciones; por su parte, Schutte et al., (1998), siguen el modelo de Salovey y Mayer (1990), destacando cuatro subfactores: percepción emocional, manejo de las emociones propias, manejo de las emociones de los demás y utilización de las emociones.

Las capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional, a la luz de la IE, son de vital importancia para la adaptación a nuestro entorno y contribuyen sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal; independientemente del nivel cognitivo o el rendimiento académico del alumnado (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997).

Diversos estudios de investigación demuestran que el conocimiento de las emociones y las habilidades que conforman la IE se pueden enseñar y ser desarrolladas (Brackett, Rivers y Salovey, 2011; Reyes et al. 2012).

Con una perspectiva más internacional en el campo de la educación emocional, EEUU merece especial atención por su comunidad de profesionales del ámbito de la investigación y de la práctica educativa, como por ejemplo The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), fundada en 1994 por el propio Goleman y Rockefeller Growald. Su influencia de actuación más específica es la enseñanza y el aprendizaje de las competencias socio-emocionales, tratando de estimular el avance de la ciencia en este campo mediante la creación de un cuerpo teórico sólido y contrastando dichas teorías con múltiples aplicaciones prácticas, al mismo tiempo que tratan de difundir los resultados de su investigación y formar a los profesionales que llevan a cabo la intervención por programas (Graczyk et al., 2000). Uno de sus objetivos prioritarios consiste en la revisión y evaluación de más de 250 programas SEL (Social and Emotional Learning Programs), los cuales

estimulan el aprendizaje social y emocional en los centros educativos de muchos y varios países.

Ciertos autores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Gottman y DeClaire (1997), Shapiro (1997) y Goleman (1999) publicaron muy variadas aproximaciones al concepto de IE, hicieron propuestas propias sobre los componentes del mismo y algunos elaboraron herramientas para su evaluación. Se observa que la mayoría de ellos discrepa en las habilidades que debe poseer una persona emocionalmente inteligente, pero todos acuerdan que estos componentes de la IE, le hacen más fácil y feliz su vida. Desde estas aproximaciones se han realizado multitud de afirmaciones sobre su influencia positiva, que desafortunadamente no siempre han sido contrastadas de forma empírica. Las aseveraciones más usuales se han relacionado con el efecto y la influencia de la IE en nuestras vidas, o bien, con las distintas áreas en las que la IE podía influir.

Por consiguiente, se dificultan las conclusiones por la falta de datos empíricos contrastados que sistemática y rigurosamente demostrasen, por un lado, el grado explicativo de la IE y, por otro, el papel real de ésta en las distintas áreas de nuestra vida en comparación con otras dimensiones del ser humano como por ejemplo inteligencia general, personalidad, características socio-demográficas, etc. (Zins et al., 2004).

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2008), desde mediados de los años ochenta se encuentran en España algunas experiencias interesantes con programas muy diferentes bajo el nombre de educación emocional y social, porque engloban por un lado los modelos afectivos y por otro los de habilidades sociales; no obstante, tanto unos como otros, trabajan por igual aspectos de educación emocional y habilidades sociales. De esta forma, van

enfocando sus objetivos hacia habilidades básicas relacionadas directamente con la IE como la percepción emocional, la comprensión emocional o la regulación emocional y del mismo modo, los programas más amplios relacionados con temas de personalidad, creatividad, autoestima, habilidades sociales; o incluso adaptación escolar, interculturalidad y otros aspectos de desarrollo y mejora de la convivencia en los centros educativos.

A partir de los trabajos divulgativos de Goleman (1995), acontece la euforia por el ámbito socioemocional y desde la perspectiva de los docentes se asume la necesidad de intervenir y, que las actividades y programas que se encuentran en los libros de divulgación sean adecuados y eficaces.

En este sentido, en el análisis de las perspectivas sobre la educación emocional y social en España, para la mayoría de las experiencias en educación emocional que se han realizado en nuestro país hasta aproximadamente esta última década, al no haber sido evaluadas, no existen pruebas de que hayan sido efectivas o no.

La mayoría de los programas de intervención adolecen de un rigor científico y metodológico mínimo que incluya un diseño de evaluación pre-test e intervención pos-test con un grupo control equiparable que permita la comparación de los resultados en presencia y ausencia del programa.

La constatación empírica de trabajos para ver la influencia que puede ejercer sobre las personas o colectivos una buena IE se empieza a ver hasta finales de la década pasada. Estos primeros estudios se encaminan a investigar el constructo de la IE, en concreto en el

desarrollo teórico de modelos y en la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2001).

Actualmente ya contamos con base teórica y herramientas fiables para trabajar con rigor, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo, la relación de este concepto con otras variables de relevancia. De hecho, según Extremera y Fernández-Berrocal (2004) la línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente.

Bisquerra (2003) concibe la educación emocional como *“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”* (p. 27).

Gracias a esta finalidad comienza a aparecer la necesidad formativa de la dimensión emocional para profesores, que darán soporte al futuro en la educación emocional de sus estudiantes. Los docentes serán quienes implementen los programas de formación emocional a los estudiantes y para ello necesitan contar con programas especializados en este tema.

Bisquerra (2003) reconoce que:

*“A partir de finales de los noventa se van multiplicando las publicaciones sobre educación emocional en castellano (libros, artículos en revistas especializadas, prensa*

*diaria), siendo buena prueba de ello las obras de Alvarez (2001), Arnold (2000), Bach y RIE, vol. 21-1 (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida 21 Darder (2002), Bisquerra (2000), Carpena (2001), Elias et al. (1999, 2000), Fernández Berrocal et al. (2002), Gallifa et al. (2002), Gómez (2002), Gómez Chacón (2000), GROPE (1998, 1999), Güell y Muñoz (2000, 2003), López (2003), Pascual y Cuadrado (2001), Renom (2003), Salmurri y Blanxer (2002), Salvador (2000), Sastre y Moreno (2002), Shapiro (1998), Steiner (2002), Vallés Arándiga (1999), etc” (p. 20).*

Se consigue además un notable incremento en congresos, al presentar temáticas relacionadas y conocer resultados de nuevos cursos, seminarios, ponencias, estudios e investigaciones al respecto. En el ámbito universitario se crean asignaturas de libre configuración relacionadas con el mundo emocional, diversas tesis doctorales e incluso algún postgrado en Educación Emocional.

Se tiene especial interés en facilitar la incorporación cada vez más temprana de esta educación emocional. Las editoriales como SM y Santillana también introducen una línea de educación emocional específica para ayudar a profesores en su implementación en el aula.

Así se encuentran presentaciones de universidades españolas, como la realizada por la Universidad de Santander junto a la Fundación Botín, que hace referencia a la práctica de la educación emocional en la Educación Infantil (López, 2011). Sin olvidar una interesante investigación en Gipuzkoa que tienen como objetivo la sensibilización básica en IE y el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado (Vergara, Alonso y San Juan, 2011).

Paralelamente a este despliegue en los centros educativos, el mundo online aporta distintas webs como referencia para este tema. Algunas de ellas permanecen activas y se han recopilado en la siguiente tabla.

Tabla 8. Webs relacionadas con la Educación emocional (Adaptado de Bisquerra, 2003)

<a href="http://www.casel.org/">http://www.casel.org/</a>
<a href="http://eiconsortium.org/">http://eiconsortium.org/</a>
<a href="http://www.emocionol.com">http://www.emocionol.com</a>
<a href="http://www.usuarios.intercom.es/Educador/emotion.htm">http://www.usuarios.intercom.es/Educador/emotion.htm</a>
<a href="http://www.6seconds.org">http://www.6seconds.org</a>
<a href="http://www.ucm.es/info/seas/">http://www.ucm.es/info/seas/</a>
<a href="http://www.inteligencia-emocional.org">http://www.inteligencia-emocional.org</a>
<a href="http://icei2015.com/">http://icei2015.com/</a>
<a href="http://emotional.intelligence.uma.es/">http://emotional.intelligence.uma.es/</a>

En este momento se destaca el anteriormente citado I Congreso Internacional de Inteligencia emocional que fue apoyado por la Fundación Botín. Las investigaciones allí presentadas contribuyeron a publicar un libro distribuido en el propio Congreso. En este Congreso se realizaron dos ponencias presentadas por esta doctoranda, una de ellas dirigida por Don Álvaro Marchesi Ullastres, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Ponencia de esta doctoranda en colaboración con el Dr. Marchesi:

Férreo, M., Fernández, E. y Marchesi, A. (2009). Estudio de la influencia de factores y competencias emocionales en el rendimiento profesional de equipos de ventas. En P. Fernández-Berrocal, y N. Extremera (Coords), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 243-248). Santander: Fundación Marcelino Botín.

Por tanto, este encuentro sirvió de reflexión y fue semilla para nuevas líneas de intervención e investigaciones como la que ahora presento en esta tesis, al valorar desde entonces la enorme importancia de contar con programas que ayuden a mejorar la educación emocional de los estudiantes universitarios y su posterior incorporación al mundo laboral.

La publicación de estos estudios en el libro del congreso “Avances en el estudio de la inteligencia emocional”, coordinado por Fernández-Berrocal et al. (2009), ayudó a muchos investigadores a seguir inspirándose para profundizar en este ámbito. A continuación, en la *Tabla 9*, se destaca un ejemplo de la cantidad de investigaciones que se presentaron centradas en estudios y experiencias educativas.

Tabla 9. Relación de investigaciones en educación emocional (Fernández-Berrocal et al. Coords., 2009)

Valoración de los maestros de dimensiones emocionales en niños adoptados
Impacto de Programas de formación de competencias emocionales en contextos educativos
Apuntes para una historia de la educación emocional
Adaptación psicosocial e inteligencia emocional en estudiantes de la Comunidad de Madrid
¿Media la inteligencia emocional en el comportamiento antisocial de los menores? Un estudio de campo
Inteligencia emocional e implicaciones del contexto educativo. Alcance de los programas de intervención
Promoción y desarrollo de habilidades metacognitivas en escolares con TDAH
La Inteligencia emocional en el desarrollo de la educación intercultural: la perspectiva del profesorado
¿Son la inteligencia emocional, la empatía y la personalidad y el optimismo una cuestión de género?
Pautas para el desarrollo de la inteligencia emocional en los primeros años de escolarización
El posible papel del contexto familiar en el desarrollo de la inteligencia emocional
Competencias emocionales del profesor universitario
Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico
Las habilidades emocionales en el contexto escolar
Diferencias individuales en las habilidades emocionales de los adolescentes
Investigar para diseñar un programa de educación emocional para personas mayores
Estudio de la inteligencia emocional en penados por violencia de género
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
El cuaderno de bitácora y la Inteligencia Emocional
Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la Educación Infantil: análisis de una intervención
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)
Una lección emocional
Dramatización y educación emocional
Inteligencia Emocional: intervención reeducativa en violencia de género
Educar para la resiliencia: un espacio para su construcción
“Proyecto Eudaimon”: un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios
¡Emociónate con tu familia! Programa de educación emocional que desarrolla y mejora las competencias emocionales de los miembros de la familia.
Autoestima, cognición y emoción: El modelo humanista-estratégico
Un recurso innovador de apoyo a la inteligencia emocional en el tratamiento de estudiantes con problemas de conducta.

Tras estas retadoras investigaciones en el campo educativo, se continúa la indagación para encontrar aquellos libros y programas de intervención que ayuden a conocer la trayectoria investigativa que este campo despierta, a lo largo de los años, desde sus orígenes hasta el momento.

Para la investigación se consulta el catálogo Cisne de la Biblioteca de la UCM y también se utiliza como motor de búsqueda las webs especializadas [www.google.com](http://www.google.com) y <http://dialnet.unirioja.es/>

Las palabras clave utilizadas para la búsqueda fueron: *inteligencia emocional, inteligencia emocional educación, programa de inteligencia emocional, programa educación emocional, intervención inteligencia emocional, intervención educación emocional.*

Con el fin de documentar la búsqueda, se realiza una selección inicial de treinta y ocho referencias en consonancia con la educación emocional (presentadas en formato de artículo, cuestionario o libro). Todas ellas, se pueden observar con más detalle en la *Tabla 10*.

Tabla 10. Programas de IE en el ámbito educativo español 2000-2013 (elaboración propia)

<p>Álvarez, M., Bisquerra R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. <i>Revista de Investigación</i>, 18 (2), pp.587-599.</p>
<p>Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado</i>, (38), pp.141-152.</p>
<p>García, A., y Trianes, M. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado</i>, (44), pp.175-189.</p>
<p>Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. <i>Revista Iberoamericana de educación</i>, 29 (1), pp.1-6.</p>
<p>Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. <i>Revista de investigación</i>, 21(1), pp.7-43</p>
<p>Barceló, M. y Redondo, J. (2003). Educación emocional: programa de actividades para educación secundaria postobligatoria. Madrid: Ciss Praxis.</p>
<p>Cohen, J. (2003). <i>La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas</i>. Buenos Aires: Troquel</p>
<p>Aciego, R. , Domínguez, R. , y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. <i>Psicothema</i>, 15 (4), pp.589-594.</p>
<p>Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. <i>Revista de educación</i>, 332, pp.97-116.</p>
<p>Núñez, M. Figueroa, Y., y Sánchez, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. <i>Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo</i>, 29 (14), pp.237-266.</p>
<p>Rodríguez, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. <i>Revista síndrome de Down</i>, 21, pp.84-93.</p>
<p>Domínguez, P. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. <i>Faisca: revista de altas capacidades</i>, (11), pp.47-66.</p>
<p>Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. <i>Revista interuniversitaria de formación del profesorado</i>, (54), pp.95-114.</p>
<p>Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado</i>, (54), pp.63-94.</p>
<p>Pascual, M. , y Cuadrado, V. (2005). Educación emocional: programa de actividades para educación secundaria obligatoria. Madrid: Ciss Praxis.</p>

De Andrés , C. (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. <i>Tendencias pedagógicas</i> , (10), pp.107-124.
De Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , (54), pp.115-136.
García, C. , Melero, M. , y Salas, A. (2005). La Inteligencia Emocional en estudiantes de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. <i>Revista interuniversitaria de formación del profesorado</i> , (54), pp.169-194.
López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. <i>Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , (54), pp.153-168.
Soldevila, A., Ribes, R. , Filella, G., y Agulló, M. (2005). Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. <i>Emocionat. Revista Iberoamericana de Educación</i> , 37 (5), pp.1-12.
Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. <i>Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , (54), pp.137-152.
Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. <i>Estudios sobre educación</i> , (11), pp.9-25.
Iriarte, C., Alonso, N., y Sobrino, Á. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. <i>Revista electrónica de investigación psicoeducativa</i> , (8), pp.177-212.
López, E. (2007). Educación emocional: Programa para 3-6 años. (3ª edición). Madrid: WK Educación.
Renom, A. (Ed.). (2007). <i>Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)</i> . (2ª edición). Madrid: WK Educación.
Repetto, E. , Pena, M., y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). <i>XXI. Revista de Educación</i> , (9), pp.35-41.
Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. <i>Electronic journal of research in educational psychology</i> , 6(15), pp.421-436.
Pena, M. , y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación sobre Inteligencia Emocional en España en el ámbito educativo. <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i> , 6 (15), pp.400-420.
Palomera, R. , Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. <i>Electronic journal of research in educational psychology</i> , 6(15), pp.437-454.

López, B., Fernández, I., y Márquez, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. <i>Electronic journal of research in educational psychology</i> , 6 (15), pp.501-522.
Martínez, R. (2009). <i>Programa guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales</i> . Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Sanidad y Política Social.
Jiménez, M., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. <i>Revista Latinoamericana de Psicología</i> , 41 (1), pp.69-79.
Ramos, N., Hernández, S., y Blanca, M. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. <i>Ansiedad estrés</i> , pp.207-216.
Cabello, R., Ruiz, D., y Fernández-Berrocal, P.. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. <i>Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado</i> , 13 (1), pp.41-49.
Pérez N., Bisquerra, R., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). <i>Revista española de orientación y psicopedagogía</i> , 21, (2), pp.367-379.
Ambroña, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. <i>Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)</i> , 23 (1), pp.39-49.
Pérez, N., Filella, G., Soldevilla, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. <i>Educación XXI</i> , 16 (1).

Para finalizar la relación de la documentación, mencionar investigaciones muy recientes presentadas en el IV Congreso Internacional de Inteligencia emocional celebrado en Nueva York en 2013, del que seleccionamos algunas ponencias dirigidas al diseño, intervención y evaluación de programas para promover el desarrollo competencias emocionales en el ámbito escolar:

- Design, intervention, and evaluation of a program to promote empathy in pre-schoolers. (Luís, N., Carcedo, R. y Guijo, V.)
- Emotional intelligence and its relation with social competences and academic scarcedouccess in children. (Franco, M., Nóbrega, N., Silva, E., y Roazzi, A.)
- Design, intervention, and evaluation of a program to promote self-esteem in pre-

- schoolers. (Carcedo, R., Gómez, A., Páez, I., Moreira, D. y del Canto, I.).
- Creating Emotionally Intelligent Schools. (Brackett, M.).
  - Self-esteem as a mediator between social competence and well-being in  
Preschool. (Carcedo, R., Moreira, D., del Canto, I., Gómez, A. y Páez, I.).

En el ámbito escolar, se ha comprobado el aumento de los estudios y aportaciones. Respecto a los estudiantes universitarios, motivo de esta investigación, se ha realizado una segunda búsqueda, encontrando un artículo referido a la investigación realizada en Inglaterra para mejorar la empleabilidad de sus universitarios, mediante el entrenamiento en habilidades emocionales, en una asignatura de libre elección durante un año escolar.

Respecto a la duración temporal, finalmente se han seleccionado aquellas intervenciones que se identifican por ser de carácter intensivo y referidas a los estudiantes, al ser las más relacionadas estarían en relación al Programa PIEI cuyos efectos investiga esta tesis.

Fruto de esta segunda selección, se han encontrado estudios que entienden la importancia de la brevedad en la aplicación, hecho que era detectado como necesidad que demandan cada vez más los propios estudiantes. Sin embargo, los participantes de estos estudios se alejaban del entorno universitario, por tanto, llegados a este punto se consideró que la presente investigación tenía cabida para ser iniciada y aportar nuevos datos al respecto.

Actualmente, sigue aumentando el interés por la impartición de la IE en programas con un formato lo más adecuado posible a la realidad del estudiante. Se pretende así facilitar su implantación tanto a nivel de educación formal como no formal. Para ello es

imprescindible contar como referencia el marco que ya nos proporcionan grandes autores, atendiendo sus indicaciones antes de comenzar el diseño para así, mejorar la implementación.

#### 1.4. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Según Álvarez (2001), la importancia de educar el mundo emocional conlleva la aparición de libros donde comienzan a plantearse la evaluación de necesidades derivadas tanto de situaciones vitales, de salud mental como educativas. Se comienzan a cimentar con pilares que faciliten puntos de partida para la intervención, ya que algunas necesidades pueden no estar atendidas y desde la educación contar con margen para la intervención.

Este autor dispone de amplios argumentos para justificar la educación emocional desde las situaciones: vitales (con vivencias emocionales de tensión, contradicciones y conflictos y continua presentación en el día a día de estímulos estresores), sociales (con conflictos que puedan producir respuestas violentas) y educativas (que precisan de un desarrollo integral de las personas, distinguiendo aspectos cognitivos y emocionales). En concreto, Bisquerra (2003) aprecia necesidades fundamentales ya detectadas en la población, cuando afirma que:

*“se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades en el aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios, etc. Estos hechos producen estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión; y en algunos casos, llegan a intentos de suicidio”* (p. 26).

Estas conclusiones indican una importante deficiencia en la madurez emocional, hecho que impulsa a intervenciones más dirigidas a esta educación emocional.

Desde finales del siglo XX, en el conocido Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, titulado “La Educación encierra un

tesoro” (Delors,1996), se destaca la necesidad de renovar los objetivos educativos para modificar su utilidad en el siglo XXI y con ese objetivo se anima a organizarla en cuatro pilares: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir juntos; y d) aprender a ser.

Hasta aquel momento el foco educativo estaba en los conocimientos y las habilidades, más centradas en los primeros puntos, quedando relegados a un segundo puesto casi ausente los puntos destinados a la convivencia y la identidad, más al hilo de la capacitación emocional.

Estas conclusiones que el autor nos recuerda, contrastan con el aforismo atribuido a los sabios griegos, “Conócete a ti mismo”, y que ha sido uno de los objetivos del ser humano sin que se pueda prescindir de él en el campo educativo.

Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional. Por tanto, acceder al conocimiento de los pensamientos y emociones propias también ayudará a comprender las emociones ajenas y facilitar la convivencia, otro de los grandes pilares, además del citado en relación a la identidad. Retomar de nuevo este lema, ayudará a conectarse a partir de ahora y en la medida de lo posible, con la importancia de consolidar esta educación y reducir el analfabetismo emocional. Según Alvarez (2001):

*“La educación emocional también plantea cambios al profesorado. La gran facilidad para acceder al conocimiento hoy en día en el momento que se necesite, replantea el modelo tradicional del profesor centrado en la transmisión de conocimientos, centrando ahora su*

*importancia en saber aportar apoyo emocional al estudiante dentro del proceso de aprendizaje” (p. 44).*

Álvarez (2001) propone que la finalidad de los programas de educación emocional sea el desarrollo humano y el aumento de su bienestar, tanto físico como psíquico, por tanto, anima a que estas propuestas estén en línea con la prevención de efectos nocivos de las emociones desagradables y aumente el desarrollo de las emociones agradables. El autor también establece unos objetivos generales, que son pilares para que los programas educativos sigan proliferando. Se concentra en objetivos tales como: la mejora del autoconocimiento emocional y el manejo de su expresión, la percepción de emociones ajenas, la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones desagradables, la habilidad para automotivarse y generar emociones agradables y la actitud positiva.

A su vez, los resultados que pueden obtenerse al hilo de estos objetivos, aumentan en la persona el desarrollo de su capacidad para gestionar el estrés y la resistencia a la frustración, la toma de consciencia de aquello que aporta bienestar y aumenta la capacidad del sentido del humor para ser felices y la capacidad para distinguir las recompensas a corto y largo plazo. Es importante mejorar las habilidades sociales, las relaciones interpersonales satisfactorias y la autoestima, gracias a la reducción de pensamientos autodestructivos, violencia y agresiones.

Bisquerra (2003) nos alienta a variar los contenidos de la educación emocional dependiendo de los destinatarios y teniendo presente su madurez personal, nivel educativo, etc. Tanto profesores como estudiantes, se relacionarán con contenidos relativos al marco conceptual de las emociones (el concepto, emociones, sentimientos, tipos, efectos agradables

y desagradables, características diferenciadoras, su preparación para la acción, estrategias de regulación y competencias para su afrontamiento) y su aplicación práctica. Además de seguir una metodología práctica y vivencial (con dinámicas de grupo, reflexiones personales, método socrático, juegos, etc.) y conseguir así un mayor desarrollo de las competencias emocionales.

Este autor define como competencia emocional “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*” (p. 24).

Otros autores observan que las competencias emocionales se consideran un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad. En el mundo laboral se acepta que la productividad depende de una fuerza de trabajo que sea emocionalmente competente (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).

Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir las competencias emocionales. Entre las aportaciones más recientes están las de Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000) y Saarni (2000).

Recogiendo estas propuestas anteriores y a partir del marco teórico sobre la educación emocional, a partir de ahora, la estructura de competencias emocionales a seguir sería la expuesta en la tabla resumen, donde se detallan de manera específica cada competencia y su definición (Bisquerra, 2003).

*Tabla 11.* Cuadro de competencias emocionales en Educación Emocional (Adaptado de Bisquerra, 2003)

<b>Conciencia emocional</b>	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
<b>Regulación emocional</b>	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para auto-generarse emociones positivas, etc.
<b>Autonomía personal (autogestión)</b>	Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
<b>Inteligencia Interpersonal</b>	Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
<b>Habilidades de Vida y bienestar</b>	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

Bisquerra (2007) realiza una notable consideración que es estupendo para poder puntualizar justo en este instante, ya que desea hacer una distinción entre conceptos como: IE, competencia emocional y educación emocional. El autor expone cómo la IE es un constructo hipotético, sobre el que se ha cuestionado su existencia incluso y recurre a la Psicología como al encargada de este debate y dilucidación. También es importante señalar que lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, 2000; Cohen, 1999; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997, y

un largo etc). Dichos autores afirman que la competencia emocional es la encargada de poner énfasis entre la interacción de persona y ambiente, por tanto, otorga mayor valor al aprendizaje y desarrollo. Como consecuencia ésta tiene unas aplicaciones educativas inmediatas, por tanto, surge la educación emocional como encargada de potenciar ese desarrollo integral de la persona con la finalidad de capacitarle para la vida.

Bisquerra (2003) muestra cómo el GROOP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) desde la Universidad de Barcelona, surge en 1997 con el objetivo de investigar la orientación psicopedagógica sobre todo en educación emocional. Es constituido por profesores de infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos y formación en empresa. Además amplían la línea de trabajo centrada en la educación emocional que sirven de referencia para el resto de programas formativos en educación emocional y cuenta con objetivos concretos que se destacan en la siguiente *Tabla 12*.

*Tabla 12.* Objetivos de la Educación Emocional en el GROOP (Adapt. de Bisquerra, 2003)

a. Contar con un marco teórico
b. Identificar competencias emocionales básicas
c. Secuenciar la adquisición de competencias
d. Formar al profesorado en educación emocional y posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas durante el ciclo vital
e. Crear materiales curriculares que apoyen la práctica al profesorado
f. Crear instrumentos de evaluación y diagnóstico para la educación emocional
g. Perfilar estrategias más idóneas para la implantación de programas de educación emocional en diversos niveles de intervención (educación formal y no formal)
h. Fomentar la cristalización del cambio con objetivo de garantizar la continuidad de los programas y a ser posible su institucionalización
i. Fomentar la optimización permanente de los programas a través de comunidades de aprendizaje.

Para finalizar, el autor sintetiza que como resultado de esta línea de investigación, el GROOP ha publicado diversos trabajos sobre: la fundamentación de la educación emocional, el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional, la elaboración de materiales y actividades para la práctica de la educación emocional y las competencias sociales, esperando que se generen más artículos científicos que aporten mayor evidencia al impacto de la educación emocional.

Una gran aportación que realiza el autor, es que la aplicación de estos programas que no son meramente cognitivos, requiere una mayor investigación en este campo y se está avanzando hacia una mayor investigación metodológica que complemente tanto los datos cuantitativos (que a veces son insensibles a los cambios producidos por el programa), como a los datos cualitativos basados en estrategias de observación, entrevistas, análisis de documentos, etc., con el riesgo de subjetividad.

Bisquerra (2005) señala la necesidad de desarrollar primero las habilidades emocionales del profesorado para que se conviertan en un modelo de aprendizaje vicario para sus estudiantes, que valorarán la importancia de gestionar la dimensión emocional: expresando, razonando y regulando las emociones. Este aprendizaje por parte del profesorado repercutirá en que cuente con los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes y manejar con más habilidad estas situaciones con estudiantes, otros docentes, padres y madres.

A continuación, en la *Tabla 13*, se pretende destacar algunos ejemplos de programas de educación emocional ya existentes, nombrándolos a modo de guía, para que el docente que

desea aplicar el programa PIEI, pueda conocer con qué recursos previos cuenta, antes de su implantación en el aula.

*Tabla 13.* Resumen de varios programas de Educación Emocional para docentes

<p><b>Bisquerra (2005): Programa para la educación emocional en la Formación del Profesorado. Formación Inicial y Permanente.</b></p> <p>El objetivo es dotar al docente de un bagaje sólido en materia de emociones y competencias emocionales, incluso considera la idea de introducir una asignatura sobre Educación Emocional en la formación inicial del profesorado.</p>
<p><b>Muñoz de Morales (2005): PECERA. Programa de Formación del Profesorado</b></p> <p>El objetivo principal es conseguir que disminuya el estrés psicosocial en el aula entre el profesorado y el alumnado de la ESO, mediante el desarrollo de competencias emocionales relacionadas con las variables de educación emocional y estrés psicosocial.</p>
<p><b>Alonso-Gancedo e Iriarte (2005): PECEMO: Programa educativo de crecimiento emocional y Moral.</b></p> <p>Trabaja la conciencia emocional como una de las posibles vías que favorecen el conocimiento profundo de uno mismo, la comprensión de la relación que existe entre emoción, pensamiento y acción, la responsabilidad que tenemos en lo que sentimos, pensamos y hacemos y la fortaleza para cambiar como una de las formas más viables y duraderas de crecer y madurar. Está indicado para estudiantes de cualquier nivel escolar y puede ser utilizado por orientadores, profesores, padres, trabajadores sociales o en los ámbitos de la intervención clínica y de la empresa.</p>

Estos programas de formación en educación emocional del profesorado se consideran necesarios para profundizar y conseguir en el aula una metodología activa y vivencial. Conocer más la IE aportará al docente mayor seguridad para transmitir los conceptos desde un nuevo enfoque del aprendizaje significativo, ya que en esta materia tiene especial relevancia utilizar una metodología dinámica que fomente la participación del discente. En el caso de la Educación Emocional para estudiantes, siguiendo las indicaciones de Vallés y Vallés (2000):

*“con las evidencias de los problemas de convivencia social que se producen a diario en los centros educativos, las generaciones actuales están siendo más precoces a nivel*

*intelectual y más inmaduras a nivel emocional, al verse disminuidas capacidades emocionales y sociales” (p. 246).*

Para aumentar estas capacidades a lo largo del periodo escolar, se reseñan en la *Tabla 14*, algunos de los programas que han sido diseñados para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su educación emocional entre 1978 y 2000.

*Tabla 14.* Programas de Intervención Psicopedagógica (Vallés y Vallés, 2000)

El currículo de SELF SCIENCIE (Stone y Dillehunt, 1978)
El programa de Aprendizaje Estructurado en habilidades sociales (Goldstein et al., 1980)
El programa de Educación Emocional (Vernon, 1989)
El programa PIELE (Hernández y García, 1992)
El programa PIECAP (Hernández y Aciego, 1992)
El programa de Educación Social y Afectiva (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1996)
El Programa Vivir con otros (Arón y Milicia, 1996)
DSA. Programa de Desarrollo Afectivo (De la Cruz y Mazaira, 1997)
El programa DIE. Desarrollando Inteligencia Emocional. (Vallés y Vallés, 1998)
El programa de la Educación Emocional (Díez de Ulzurrun y Martí, 1998)
El programa S.I.C.L.E. (Siendo inteligentes con las emociones) (Vallés 1999)
El programa de Metalenguaje-2 (Vallés, 1999)
El programa de Educación emocional (Traveset, 1999)
El programa para el Desarrollo y mejora de la inteligencia emocional (Espejo, García-Salmones y Vicente, 2000)
El programa Desconóctete a ti mismo (Güell y Muñoz, 2000)
La educación emocional (Bisquerra, 2000)

Para ampliar la visión de programas, también se cuenta con otras perspectivas, como las que señalan Aritzeta et al. (2008), que realizan una recopilación de los programas más importantes a implementar con el alumnado. Se destacan los principales en la *Tabla 15*.

Tabla 15. Programas para la formación emocional del alumnado (Aritzeta et al., 2008)

Programas de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas. (Vallés 1994)
PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) Fomento de Estrategias de Pensamiento Alternativas. (Greenberg, Kusche, Cook y Quamma, 1995)
DSA. Programas de Desarrollo Afectivo. (De la Cruz y Mazaira (1997)
El programa de Educación Emocional I. (Traveset, 1999)
“Desconócese a ti mismo”: Programa de Alfabetización Emocional. (Güell y Muñoz, 2000)
Programas de Educación emocional elaborados por los miembros del GROPE. (Bisquerra, 2003)
Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años. (Ibarrola y Delfo, 2003)

En torno a este relevante aumento de programas de educación emocional de los últimos años es destacable la visión que aporta Buj (2014) otorgando un sentido a todo lo descrito en este apartado:

*“El ser humano se va modelando como persona y, para ello, necesita de un proceso educativo. Este sólo es posible en la interacción con los demás. Para tener éxito en este proceso, en la vida hay que aprender a: ser, conocer, hacer y estar con otros”.* (p. 9)

Para concluir, comentar que es de vital importancia la impartición de la educación emocional con una metodología vivencial y dinámica. Por eso, contar con programas educativos que guíen al docente para su impartición es un hecho que mejora la implementación de la educación emocional.

Asensio (2006) destaca que desde el inicio se fomente *“una relación en la que el educador sea quien se acomode a la lógica y la afectividad del estudiante, para poder así contribuir, impulsando sus capacidades auto-organizativas y de decisión, hasta llegar a las enfocadas en su desarrollo personal”* (p. 55). También añade la necesidad de acomodarse de

manera paralela a cómo ocurre en cuestiones de tipo cognitivo, partiendo de la situación del estudiante, por tanto, es necesario que el educador cuente con un notable auto-dominio de emociones desagradables que puedan aparecer en este tipo de interacciones pedagógicas, para poder aprovechar al máximo esas situaciones y extraer aprendizajes. Se enmarca así una educación a través de un intercambio intencionado entre personas que en lugar de enfrentadas entre sí, se sientan afectivamente próximas y confiadas.



## 2 PROGRAMA PIEI

---

Programa de Inteligencia Emocional Intensivo



## **2. PROGRAMA PIEI (Programa de Inteligencia Emocional Intensivo)**

La educación emocional no ha llegado a su total expansión, a pesar de todos los programas que existen en la actualidad. Se puede así concluir que desafortunadamente, algunos estudiantes no han tenido la posibilidad de esta educación emocional en las aulas. Por tanto, este hecho, ha dejado una ausencia de la que emerge un nuevo espacio para otras posibles investigaciones con distintos formatos externos al aula que puedan beneficiar a estos discentes.

Ante este vacío educativo, el objetivo de esta investigación es diseñar un programa innovador, de bajo coste económico y aplicación intensiva, para posibilitar la formación emocional a numerosos participantes que hasta el momento no han disfrutado de este tipo de aprendizaje vivencial en su trayectoria académica y conseguir un primer contacto con estas temáticas para que puedan observar si perciben mejoras.

Para la elaboración de este Programa, se tienen en cuenta las indicaciones realizadas por prestigiosos autores que llevan años ayudando a que nuevas intervenciones vean la luz. Siguiendo la línea recomendada por Álvarez (2001) se presentan a continuación los principales hitos que se tienen en cuenta para la estructuración del programa PIEI y serán expuestos en detalle a lo largo de este apartado, tales como: *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.*

Se pretende que el PIEI posea un carácter dinámico y vivencial en formato intensivo, por consiguiente, para completar este diseño a continuación se realiza una detallada descripción de cada característica nombrada en el anterior párrafo para comentar progresivamente el diseño realizado para elaborar este programa.

Respecto a la *justificación y necesidad de la educación emocional*, cabe destacar que la educación emocional mediante programas intensivos en paralelo se ofrecía sólo en ámbitos educativos no formales o bien privados, tales como empresas de formación y asociaciones dedicadas al desarrollo de estas competencias socio-emocionales, con el consiguiente coste económico que suponía para los participantes. Su existencia y proliferación, otorgaba mayor visibilidad a la necesidad formativa que inquietaba a los estudiantes.

Gracias a la trayectoria profesional de esta doctoranda, sus intervenciones en el ámbito académico han sido bastante frecuentes, tal y como se comentará y concretará posteriormente. Su contacto con estudiantes universitarios y de postgrado universitario ha sido continuo. Por tanto, este acercamiento incrementó el interés de conseguir que los *destinatarios* de este programa fuesen estudiantes universitarios, por la inminente necesidad de esta formación, que a continuación se explica con más detalle.

Antes de iniciar esta investigación, se fue realizando mediante preguntas abiertas, una recopilación de distintas perspectivas apreciadas por los estudiantes, para detectar sus demandas respecto a la educación emocional. Esta *evaluación de sus necesidades* corroboró que se apreciaba un gran interés por conocer este tipo de contenidos. En concreto, los estudiantes universitarios apuntaban la necesidad de participar en este programa, principalmente para mejorar en dos momentos de su vida que se detallan a continuación:

A) Un primer momento sería el presente, deseando conseguir:

- Mejorar la regulación de sus emociones y ser capaces de reducir el estrés en situaciones puntuales, como por ejemplo los exámenes.
- Aumentar su bienestar cuando les asignan un trabajo en grupo y necesitan comunicarse con personas que tienen diferentes criterios o bien cuando deben hablar en público y les invade el miedo escénico.
- Adquirir algunas estrategias que les ayuden a relacionarse mejor con las demás personas y así afrontar mejor situaciones incómodas del día a día.

B) Un segundo momento sería el futuro, ante su próxima incorporación al ámbito profesional, donde creen que va a serles útil para:

- Conseguir una alta dosis de motivación para buscar empleo.
- Contar con mayor autocontrol para realizar entrevistas personales y procesos de selección de personal, donde cada vez se valoran más las competencias socio-emocionales.
- Ganar seguridad conociendo su mundo emocional, y relacionarse mejor en las pruebas de selección de personal más relacionadas con las dinámicas de grupo, donde se les evalúa por su dinamismo al trabajar en equipo.

Estos dos momentos que argumentaban los estudiantes universitarios, apoyan que la intervención en la educación emocional sea un hecho cada vez más demandado por los discentes. Algunos de ellos, en la actualidad ya intercalaban ambos momentos (presente y futuro), al estar trabajando para pagar sus tasas de matrícula y mantener sus costes académicos, con lo cual su incipiente incorporación en el mundo laboral hace que la necesidad sea urgente y este tipo de programas les resulten muy atractivos y valiosos.

Como siguiente paso para continuar con el diseño del PIEI, se evalúan también las *necesidades aún no atendidas por otros programas*, encontrando que para los estudiantes universitarios, uno de los mayores obstáculos es el tiempo que pueden dedicar a la formación emocional, ya que su espaciada continuidad, por otra parte, habitual en este tipo de programas, suele presentarse para ellos como una gran desventaja.

De igual forma, los modelos online les ofrecen posibilidades para la realización, pero sienten que en ámbito emocional, aprecian más la interacción presencial con el grupo y todas las aportaciones que libremente pueden ir surgiendo de manera espontánea. Justo detectan que el uso de tecnologías a veces les aleja del contacto personal. Comentan que a veces les resulta complicado interaccionar cara a cara, porque les cuesta estar en contacto y proximidad con otras personas, y eso es lo que quieren mejorar para vencer algunas inseguridades que notan cuando trabajan en un ambiente de grupo. Por tanto, se valora la adecuación del tiempo, y se toma en cuenta como criterio fundamental la elección de una temporalidad más acorde con sus necesidades, apostando por una duración intensiva que les posibilite su asistencia presencial, concretamente, en fin de semana durante dieciséis horas.

Una vez más, observada esta necesidad, se realiza una de las *estrategias de intervención* recomendada, proponiendo para el programa una intervención externa al horario del aula, denominada intervención en paralelo, para contar así con la asistencia voluntaria de los participantes que lo deseen.

Para enmarcar la finalidad de este programa, se siguen las indicaciones de Bisquerra (2009), citando los objetivos generales que deseamos que se cumplan con la impartición del PIEI:

- Adquirir un mejor conocimiento y denominación de las emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones desagradables.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones agradables y motivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir.

Pues bien, siguiendo estas indicaciones, se prosigue la elaboración del desarrollo de los objetivos vitales en educación emocional, al hilo también de la importancia de seleccionar *contenidos* en los programas de intervención, teniendo en cuenta algunos criterios como: adecuarse al nivel educativo del alumnado, ser aplicable a todo un grupo, favorecer los procesos de reflexión sobre las emociones tanto propias como ajenas y enfocarse en el desarrollo de competencias emocionales. Además estos contenidos es necesario que cuenten con un marco de fundamentación teórica, por tanto, se precisará este marco para cada una de las actividades a realizar, sabiendo los autores que otorgan esta base a los conceptos trabajados, relativos a la naturaleza de la IE, y sus aplicaciones a la vida práctica. La metodología para realizar esta intervención también será práctica, para favorecer el desarrollo de las competencias emocionales.

En este caso, el PIEI por su carácter temporal intensivo, se estructura desde la selección de tres de las cinco *principales competencias emocionales*, con el fin de priorizar las que desean trabajarse en esta intervención, evitando abarcar todas sin que pudieran tratarse con detalle y ser vivenciadas. Por tanto, el programa se enfoca en contenidos relacionados con las tres competencias emocionales, a partir del marco teórico sobre la educación emocional citado con anterioridad (Bisquerra, 2003):

1. *Conciencia emocional*: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las ajenas, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
2. *Regulación emocional*: Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Conocer buenas estrategias de afrontamiento, desarrollo de la empatía y capacidad para auto-generarse emociones agradables.
3. *Inteligencia interpersonal*: Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales y asertividad.

Entre otros autores, Bisquerra (2009) manifiesta la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales, que pongan el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia incidan más en el aprendizaje y desarrollo, con unas inmediatas aplicaciones psicopedagógicas.

Para conseguir trabajar estas competencias en un breve periodo de tiempo se hace relevante priorizar una *temporalización* ajustada a la finalidad del programa. Se agrupa la intervención en tres módulos con duración de cuatro horas los dos primeros (a realizar el sábado) y ocho horas el tercero (a realizar el domingo).

Estos módulos tienen como finalidad trabajar las competencias citadas anteriormente y potenciar el desarrollo de las mismas de forma explícita o bien, implícita. Por tanto,

disfrutar cada actividad, además de posibilitar el conocimiento de los contenidos, posibilita que éstas, también puedan irse adquiriendo de manera paulatina y transversalmente.

Los títulos de los módulos se asignan según las diferentes temáticas a desarrollar: inteligencia emocional, empatía y habilidades relacionales. A continuación, se describen los *objetivos* que se desean lograr en cada módulo, para que de una forma progresiva y gradual, se favorezca una mejor asimilación de los nuevos conceptos a experimentar.

En las *Tablas 16,17 y 18* se detallan con mayor precisión los objetivos específicos a conseguir en cada módulo.

*Tabla 16.* Detalle de objetivos específicos del Módulo 1 del programa PIEI

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL MÓDULO 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fijar una alianza de grupo basada en la puntualidad, confidencialidad, respecto en el turno de palabra y la opinión de los demás compañeros.</li> <li>- Tomar conciencia 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 también que conceder permiso para generar preguntas y consultas desde un clima de respeto y confianza.</li> </ul>

Tabla 17. Detalle de objetivos específicos del Módulo 2 del programa PIEI

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL MÓDULO 2: EMPATÍA</b>
<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 herramientas para mejorar nuestra comunicación, tales como la observación, escucha, acompasamiento, proactividad y reconocimiento.</li> <li>- Sentir mayor empatía en situaciones comunicativas que se realizan en el ámbito académico a diario.</li> </ul>

Tabla 18. Detalle de objetivos específicos del Módulo 3 del programa PIEI

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL MÓDULO 3: HABILIDADES RELACIONALES</b>
<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>- Completar esta parte para 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 a manejar en cada situación.</li> <li>- Emplear la asertividad en dos derechos como: saber decir no y saber pedir.</li> </ul>

Es necesario que el programa PIEI sea impartido por un *profesorado* que haya recibido formación específica en emociones y pueda contribuir mediante una metodología vivencial al desarrollo emocional de los estudiantes. En este caso, como doctoranda, que promovía la actual investigación, podía cumplir ese requisito, que a continuación detallaré en

primera persona para contextualizar mi trayectoria en este campo del conocimiento emocional.

En el ámbito académico, cursé la Licenciatura y DEA en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Respecto al ámbito laboral, desde hace dieciocho años he participado en el mundo empresarial en distintos puestos, desde una compañía aseguradora donde brindaba una atención telefónica personalizada de clientes en situaciones de emergencia, hasta pertenecer a empresas donde como formadora impartían clases a en ámbitos empresariales y universitarios, desarrollando mi trabajo también al departamento de Investigación Innovación y Desarrollo (I+D+I) y creando programas específicos para la formación en competencias socio-emocionales. Sin olvidar mis últimos años como emprendedora autónoma y encargada en la coordinación y diseño de programas de formación en universidades, escuelas de negocio, empresas, asociaciones y particulares.

Llegados a este punto, es vital destacar que cuando comencé a trabajar, a pesar de estar formándome en paralelo como psicóloga, no contaba con un respaldo formativo en estrategias emocionales para afrontar con mayor eficacia en situaciones emocionales de emergencia con clientes en *momentos de shock o choque emocional*, hasta sencillos conflictos laborales entre compañeros que precisaban de habilidades sociales.

Al descubrir este vacío educativo en toda mi trayectoria académica, decidí emprender simultáneamente mi formación emocional con cursos especializados en inteligencia emocional, trabajo en equipo y dinámicas de grupo.

En esta característica dedicada a la formación del docente, destaco mi asistencia y aprovechamiento en el Primer Grado de Especialización en Inteligencia Emocional aplicada al Bienestar Personal y Profesional, en la Universidad de Alcalá durante el curso escolar 2004-2005, con duración de ciento ochenta horas.

Para el diseño del PIEI, cobra especial interés la trayectoria seguida en el ámbito académico, donde esta doctoranda ha podido ampliar su labor investigadora realizando estudios y participando como ponente, además de en el I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional anteriormente citado, en otros congresos. Dichos estudios y ponencias son referidos a pie de página<sup>4</sup>.

Su labor docente ha continuado al ser coordinadora y profesora en ponencias relacionadas con IE en las nueve ediciones del “Master de Coaching, Inteligencia Emocional, Relacional y Ciencia Cognitiva” impartido en diferentes Universidades (Pontificia de

---

<sup>4</sup> Ponencias de investigaciones de esta doctoranda aportadas en otros congresos:

2013: **“Estudio de índice V.A.I. (Violencia Audiovisual Inferida). Una aproximación a la atención del nivel de empatía de estudiantes y futuros profesores, como propuesta de intervención en la prevención del Bullying”**. Presentación de estudio en Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. 17, 18 y 19 de mayo 2013. Zaragoza

2011: **“Resultados tras una intervención formativa en Coaching e Inteligencia emocional”**. Presentación de Ponencia en IV Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching: Universidad-Empresa. Universidad Politécnica de Madrid. 22, 23 y 24 de noviembre de 2011. Madrid.

2008: **“Medidas de Evaluación de factores emocionales y competencias como paso previo a un proceso de coaching ejecutivo”**. Presentación de Ponencia en III Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa. Universidad Politécnica de Madrid. 18 y 19 de noviembre 2008. Publicación del estudio:

Férreo, M. y Fernández, E. (2009). Medidas de Evaluación de factores emocionales y competencias como paso previo a un proceso de coaching ejecutivo. En *Revista Mentoring & Coaching. Universidad y Empresa*, 2, 301-307.

2005: **“Resultados experimentales del estudio sobre Violencia Audiovisual Inferida (V.A.I.)”**. Presentación de Ponencia en VII Congreso Iberoamericano INFANCINE. “Digital Educational Congress”. Centro de Formación de Profesores, Facultad de Educación, UCM. Madrid

Salamanca, Oviedo y en estos momentos desde la Universidad de Alcalá). También en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ha realizado labores de profesora asociada durante varios años en el Departamento de Psicobiología de la asignatura de Grado Psicología Fisiológica.

Respecto a la Universidad Complutense de Madrid, destacar que ha podido intervenir en varios momentos considerados pioneros e importantes para la expansión práctica de la IE, además de la introducción en la programación académica universitaria. El primer instante en 2008 y 2009, en la Facultad de Educación, desde el Servicio de Orientación Universitaria (S.O.U), donde se propuso la formación vivencial de IE, y surgió la posibilidad de ser formadora e impartir el “Taller de Sensibilización en IE”, con el reconocimiento para el alumnado de un crédito de libre elección. El segundo instante, de largo recorrido desde 2009 hasta el actual 2015, donde he impartido clases de temáticas relacionadas con IE y coaching, en sus reconocidos Cursos de Verano: “Coaching e IE. Perfil del nuevo líder profesional” y “Resiliencia y Coaching”.

En el ámbito empresarial, ha seguido formando durante diez años a mandos directivos e intermedios en competencias socio-emocionales. Por último, cabe destacar que en el ámbito social tuvo la oportunidad de colaborar con colectivos afectados por el terrorismo, también como formadora en talleres emocionales intensivos de veinticuatro horas de duración, consiguiendo resultados favorables de esta experiencia que despertaron gran interés. Los resultados fueron publicados en el 2010<sup>5</sup> gracias al profesor titular de la Universidad Complutense de Madrid, Don José Antonio Ríos González, director de la Escuela de

---

<sup>5</sup> Cañadas, M., Fernández, E., De Paz, E. y Segura, E. (2010). Formación Emocional Grupal para Víctimas y Afectados del 11-M. En *Cuadernos de Terapia Familiar*, 74, 6-20.

Formación en Terapia Familiar “Stirpe”, fundada en 1986 y dedicada a la investigación y estudios sobre problemas de familia y pareja.

En conclusión, este bagaje gracias a la experiencia académica, profesional, emprendedora y docente, consiguen que se genere la idea de estructurar un programa de educación emocional que permitiera ampliar a más personas, contar con conocimiento del mundo emocional y estrategias de afrontamiento ante situaciones conflictivas.

El deseo era que se pudiera realizar por los dicentes a ser posible, antes de su incorporación en el horizonte laboral, para que al menos, quienes participaran en el programa pudieran aprender mejorar sus competencias socio-emocionales y contar con una mayor sensación de eficacia que les reportara un mayor bienestar. Básicamente, que mi historia no se repitiera y al empezar a trabajar sintieran mayor auto-eficacia en este campo emocional.

El reto, también fue, que incluso antes de conocer el mundo laboral, pudieran ya aprenderlo en el ámbito universitario, donde cada vez que se colaboraba con alguna intervención, los estudiantes reportaban en la evaluación de calidad posterior, unos comentarios positivos tras realizar la formación emocional.

Una vez comentado este recorrido en la trayectoria académica, profesional y empresarial y docente de esta doctoranda, se cuenta con el cumplimiento del requisito de contar con una profesora formada en emociones. Por tanto, se concretan las actividades que fruto de esta experiencia docente, se consideran más adecuadas para producir un impacto con la impartición del PIEI.

Destacar, como factor clave que el diseño de este programa, se realiza en colaboración con un con Don Manuel Antonio Férreo Cruzado, DEA en Psicología y actual doctorando en la Facultad de Psicología de la UCM, con gran experiencia durante más de una década en la creación, diseño e impartición de este tipo de programas destinados al desarrollo de la educación emocional en ámbitos empresariales y universitarios.

Siguiendo las indicaciones de la tutora, M<sup>a</sup> Pilar de Oñate García de la Rasilla, se redactan con detalle todas las actividades del PIEI. Para ello, se utiliza como modelo una ficha técnica que se puede ver en la siguiente *Tabla 19*.

*Tabla 19.* Detalle de Ficha Técnica de cada actividad del Programa PIEI

<b>TIPOLOGÍA DE DINÁMICA:</b> Se cuenta con diferentes dinámicas para que los participantes puedan experimentar de manera vivencial el curso. Por tanto, la variedad de dinámicas en cada módulo será importante (p. ej. Presentación, Introducción, encuadre, percepción, cohesión grupal, entre otras).
<b>TÍTULO:</b> El nombre alude a la temática a profundizar en la dinámica
<b>MOTIVACIÓN:</b> Se propone una orientación inicial que conecte con el interés del estudiante y así promover prestar atención a la nueva actividad. Esta motivación está orientada a encontrar el para qué de la actividad a realizar.
<b>OBJETIVO:</b> Cada actividad está planteada con un propósito encontrando respuesta a qué podemos aprender en la dinámica realizada.
<b>PARTICIPANTES:</b> Se describe quienes serán las personas que realicen la actividad en cada ocasión.
<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.
<b>MATERIAL:</b> Se detallan los recursos a utilizar en cada una de las actividades, especificando su utilización en todos los momentos de la actividad.
<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.

<b>CONTENIDOS:</b> Se detallan el conjunto de conceptos a trabajar en la actividad.
<b>PROCEDIMIENTO:</b> Se comenta cómo se desarrolla la actividad explicando la adecuación las acciones a realizar de la misma forma para la obtención de los mismos resultados. Se detalla y precisa la forma para introducir los conceptos de manera secuencial para la correcta comprensión y asimilación de los nuevos aprendizajes por parte de los participantes.
<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.
<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.
<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.

Como se aprecia, este resumen del contenido tipo de cada ficha, alude a la profundidad con la que cada actividad se trabaja. Al tratarse de un total de tres módulos con sus correspondientes actividades, la extensión del Programa PIEI es amplia y con un valor central, por tanto y para no entorpecer el seguimiento de la lectura del desarrollo de la investigación, se le concede al programa PIEI su ubicación en Anexos 1 y 2. De esta manera podrá consultarse con profundidad y apreciarse así el grado de detalle concedido a cada actividad, al igual que los comentarios que surgían tras su aplicación.

Esta cuidada elaboración, será guía también para futuras réplicas y facilitará la adecuada temporalización de la intervención, requisito de indispensable cumplimiento. El cuidado del detalle en cada actividad, facilitará a futuro que en cualquier otro ámbito y lugar,

también se pueda replicar el PIEI para comprobar su efectividad, generando así nuevas investigaciones de manera simultánea.

Esta idea, será útil para la replicación del estudio, por ello, se considera positivo también ofrecer seguidamente un previo resumen del PIEI mediante una enumeración de tablas de cada actividad, incluyendo en ella: la localización respecto al número de módulo, el orden respecto al resto de actividades, el tipo de dinámica a realizar para su desarrollo, las competencias emocionales que trabaja: conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal y por último, su nivel de profundidad mediante dos formas: *explícita* (atendiendo directamente a los conceptos que incluye la competencia) o *implícita* (atendiendo al concepto que ocupa la competencia de una forma indirecta o transversal, a lo largo de la actividad).

Además de todos estos detalles citados, las *Tablas 20 a 51*, que a continuación se muestran, cuentan con título y objetivos de cada actividad. De un modo sucinto, se podrá apreciar la gran variedad de dinámicas que se han diseñado para conseguir los objetivos deseados. Este resumen de las actividades que componen los tres módulos, ayudan a aportar una visión global del recorrido realizado para conseguir una estructuración del programa PIEI.

Tabla 20. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 - Dinámica 1

Módulo	1	Dinámica nº	1	Tipología	Presentación	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Implícita
<b>Título:</b> ¿Cuál es tu afición?	<b>Objetivos:</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.					

Tabla 21. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 - Dinámica 2

Módulo	1	Dinámica nº	2	Tipología	Introducción	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Implícita
<b>Título:</b> ¿Qué conoces del mundo emocional?	<b>Objetivo:</b> Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del mundo emocional y del concepto inteligencia emocional en concreto.					

Tabla 22. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Modulo1 - Dinámica 3

Módulo	1	Dinámica nº	3	Tipología	Encuadre	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Implícita
<b>Título:</b> Las inteligencias se multiplican	<b>Objetivos:</b> Conocer la importancia de las inteligencias múltiples, donde se enmarca la inteligencia emocional (intrapersonal 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 en inteligencias múltiples y concretamente en la emocional.					

Tabla 23. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 - Dinámica 4

Módulo	1	Dinámica nº	4	Tipología	Encuadre	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Implícita	Regulación Emocional	Implícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> Y a ti, ¿qué te encanta?	<b>Objetivos:</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 la formadora desea que descubran.					

Tabla 24. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 - Dinámica 5

Módulo	1	Dinámica nº	5	Tipología	Autoconocimiento Emocional	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Implícita	Inteligencia Interpersonal	Implícita
<b>Título:</b> El termómetro Verdadero o Falso	<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. Darse permiso para poder cambiar de opinión por alguna otra visión que le haya convencido más en algún instante de la dinámica. Aumentar la escucha, la flexibilidad y la apertura al mundo emocional. Percibir qué emociones sienten en esta tipo de situaciones.					

Tabla 25. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 - Dinámica 6

Módulo	1	Dinámica nº	6	Tipología	Toma de Consciencia	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Implícita
<b>Título:</b> ¿Qué sí puedo cambiar?	<b>Objetivos:</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.					

Tabla 26. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 - Dinámica 7

Módulo	1	Dinámica nº	7	Tipología	Responsabilidad	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Implícita
<b>Título:</b> El lenguaje, motor de cambio	<b>Objetivos:</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.					

Tabla 27. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 - Dinámica 8

Módulo	1	Dinámica nº	8	Tipología	Expresión Facial	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Implícita	Inteligencia Interpersonal	Implícita
<b>Título:</b> La cara, el espejo del corazón	<b>Objetivos:</b> Conocer las diferentes expresiones faciales correspondientes a cada emoción para mejorar el autoconocimiento emocional de la gestual facial más básica. Conocer la importancia de la universalidad de las emociones, su función, significado y tipos.					

Tabla 28. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 - Dinámica 9

Módulo	1	Dinámica nº	9	Tipología	Cohesión Grupal	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> El juicio de las emociones	<b>Objetivos:</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, sabiendo gestionarla de una manera adecuada. Aumentar la cohesión grupal de los participantes y fomentar de nuevo su participación grupal.					

Tabla 29. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 - Dinámica 10

Módulo	1	Dinámica nº	10	Tipología	Autogestión emocional	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Implícita
<b>Título:</b> ¿Cómo puedo perder mi equilibrio emocional? Con un secuestro emocional	<b>Objetivos:</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 “el semaforito” 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.					

Tabla 30. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 1 - Dinámica 11

Módulo	1	Dinámica nº	11	Tipología	Cierre de Módulo	
<b>Competencia Emocional</b>	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> ¿Qué aprendizaje me llevo hoy/aquí/ahora?	<b>Objetivos:</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 y conceder un premio como anclaje positivo.					

Tabla 31. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 - Dinámica 1

Módulo	2	Dinámica nº	1	Tipología	Introducción	
<b>Competencia Emocional</b>	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Implícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> ¿Qué es la empatía?	<b>Objetivos:</b> Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del concepto empatía.					

Tabla 32. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 - Dinámica 2

Módulo	2	Dinámica nº	2	Tipología	Percepción	
<b>Competencia Emocional</b>	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> ¿Te apoyo?	<b>Objetivos:</b> Realizar una prueba de percepción visual y conseguir ofrecer y recibir apoyo.					

Tabla 33. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 - Dinámica 3

Módulo	2	Dinámica n°	3	Tipología	Encuadre	
<b>Competencia Emocional</b>	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Implícita	Inteligencia Interpersonal	Implícita
<b>Título:</b> Las fases de mi empatía	<b>Objetivos:</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 de equipo en la clase. 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 sus compañeros.					

Tabla 34. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 - Dinámica 4

Módulo	2	Dinámica n°	4	Tipología	Empatía	
<b>Competencia Emocional</b>	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> Marchando una silla bien caliente	<b>Objetivos:</b> Conocer la importancia de la empatía y vivir una experiencia desde los propios valores del participante. Precisa de 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.					

Tabla 35. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 - Dinámica 5

Módulo	2	Dinámica n°	5	Tipología	Percepción emocional	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> Un virus llamado: carga emocional	<b>Objetivos:</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.					

Tabla 36. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 - Dinámica 6

Módulo	2	Dinámica n°	6	Tipología	Autoconocimiento emocional	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> Patrones emocionales ¿Cuál me sienta mejor?	<b>Objetivos:</b> Conocer nuestras emociones y sus manifestaciones para conocer la manera más efectiva de gestionarlas y así 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.					

Tabla 37. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 - Dinámica 7

Módulo	2	Dinámica n°	7	Tipología	Toma de Consciencia	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> ¿Cómo regular mi expresión emocional?	<b>Objetivos:</b> Conocer nuestra 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 más otra forma que se pueda alejar de la propia del participante. Mejorar la empatía con los demás y conocer alternativas que a cada quien le benefician.					

Tabla 38. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 - Dinámica 8

Módulo	2	Dinámica n°	8	Tipología	Responsabilidad	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Implícita	Inteligencia Interpersonal	Implícita
<b>Título:</b> Aparece un problema; también su solución	<b>Objetivos:</b> Tomar conciencia de las preocupaciones, conflictos y problemas actuales, para comenzar a tomar 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.					

Tabla 39. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 - Dinámica 9

<b>Módulo</b>	2	<b>Dinámica n°</b>	9	<b>Tipología</b>	Autoconocimiento emocional	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> ¿Cómo cambiar la resistencia al cambio?	<b>Objetivos:</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.					

Tabla 40. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 - Dinámica 10

<b>Módulo</b>	2	<b>Dinámica n°</b>	10	<b>Tipología</b>	Energización	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> ¿Qué claves me ayudan a empatizar?	<b>Objetivos:</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.					

Tabla 41. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 2 - Dinámica 11

Módulo	2	Dinámica n°	11	Tipología	Cierre de Módulo	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> ¿Qué aprendizaje me llevo hoy/aquí/ahora?	<b>Objetivos:</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 y conceder un premio como anclaje positivo.					

Tabla 42. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 1

Módulo	3	Dinámica n°	1	Tipología	Presentación	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> ¿Qué importancia tienen para mí las relaciones?	<b>Objetivos:</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.					

Tabla 43. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 2

Módulo	3	Dinámica n°	2	Tipología	Introducción	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Implícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> ¿Qué conoces de las relaciones de éxito?	<b>Objetivos:</b> Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del mundo relacional y del concepto inteligencia colectiva en concreto.					

Tabla 44. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 3

Módulo	3	Dinámica n°	3	Tipología	Encuadre	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Implícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> Nuestra amiga la asertividad, esa desconocida	<b>Objetivos:</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.					

Tabla 45. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 4

Módulo	3	Dinámica n°	4	Tipología	Autoconocimiento	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Implícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> El arte de pedir	<b>Objetivos:</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.					

Tabla 46. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 5

Módulo	3	Dinámica n°	5	Tipología	Autoconocimiento	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> El arte de no dar lo que se pide	<b>Objetivos:</b> Reflexionar acerca de la importancia de rechazar peticiones y 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, y de la forma en la que lo realiza, con la finalidad de mantener relaciones de éxito.					

Tabla 47. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 6

Módulo	3	Dinámica n°	6	Tipología	Autoconocimiento	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Implícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> La pasarela de la comunicación y sus estilos	<b>Objetivos:</b> Observar el estilo comunicativo proyectado en el fragmento de la película. Reflexionar acerca de los diferentes estilos. 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.					

Tabla 48. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 7

Módulo	3	Dinámica n°	7	Tipología	Percepción	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> La comunicación y sus variantes	<b>Objetivos:</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. Realizar un ejercicio para poner en práctica la capacidad comunicativa de los participantes y detectar las barreras en el mundo comunicativo.					

Tabla 49. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 8

Módulo	3	Dinámica n°	8	Tipología	Improvisación	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> ¡Nos ha tocado la lotería!	<b>Objetivos:</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.					

Tabla 50. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 9

Módulo	3	Dinámica n°	9	Tipología	Expresión emocional	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> No diré adiós sin decirte algo al oído	<b>Objetivos:</b> Practicar un concepto tan importante en las relaciones de éxito como la entrega de Feedback 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.					

Tabla 51. Objetivos específicos y competencias emocionales trabajadas: Módulo 3 - Dinámica 10

Módulo	3	Dinámica n°	10	Tipología	Cierre de Programa	
<b>Competencia Emocional</b> ➤	Conciencia Emocional	Explícita	Regulación Emocional	Explícita	Inteligencia Interpersonal	Explícita
<b>Título:</b> ¿Qué aprendizaje me llevo hoy/aquí/ ahora?	<b>Objetivos:</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 y consiguiendo cerrar en positivo y con un premio como anclaje positivo.					

Esta descripción general de las actividades facilita también al docente su réplica. Por tanto, antes de comenzar, se enumeran a continuación unas indicaciones útiles y necesarias para la correcta intervención, con la finalidad de conseguir introducir a los participantes en esta educación emocional.

Se resumen las principales *orientaciones previas*, a interiorizar por el formador para la impartición del Programa PIEI con metodología vivencial, tales como:

1. Propiciar situaciones de aprendizaje, contadas en un tono motivador, para que se genere la sana curiosidad de querer conocer más acerca del mundo emocional.
2. Contextualizar las intervenciones del grupo dentro de un clima de alianza, tal y como se potencia desde el primer momento del programa, con la finalidad de potenciar valores como la empatía, flexibilidad y tolerancia.
3. Atender las necesidades de los estudiantes con amabilidad y reflejando la importancia de sus comentarios y preguntas para experimentar un aprendizaje significativo en esta vivencia.
4. Cuidar el lenguaje y evitar aquellas insinuaciones o bromas donde el estudiante pueda sentirse inferior, juzgado o ridiculizado.
5. Fomentar situaciones de aprendizaje significativo respecto a las emociones que pueden sentir (sean agradables o desagradables), ampliando su registro emocional y específicamente también su tolerancia a la frustración.
6. Desarrollar una observación del clima de la clase para utilizar el cuerpo, la voz y los gestos que sean necesarios para energizar o relajar el ambiente, según corresponda.
7. Comprender a los estudiantes en el aula teniendo en cuenta la diversidad y las diferencias existentes en cada participante, viviendo a cada discente como único.
8. Evitar situaciones que generen integren tensión en el grupo, tales como la generación vergüenza o culpa y reproches a la persona (en lugar de poner límites a las actuaciones desadaptativas, enfocándose en el hecho puntual a cambiar).
9. Servir de modelo a los estudiantes mostrando autocontrol, sentido del humor positivo y claridad.

10. Establecer coherencia entre lo que el formador está diciendo a nivel verbal y no verbal, incluso para-verbal: gestos, cuerpo y también voz, ya que pueden ser factores influyentes en las actitudes y predisposición de los discentes.

Además de estas indicaciones, también se establece una información útil para la creación de un buen clima y desarrollo de la metodología vivencial del PIEI.

Son vitales las orientaciones respecto a los necesarios *cuidados logísticos*, posibilitando un entorno con adecuada accesibilidad al recinto, una sala amplia con sillas móviles colocadas en forma de “U” o semicírculo, para dejar espacio entre participantes e interactuar de manera activa, sin perder el contacto visual entre ellos.

Por otra parte, es vital contar con una buena climatización de la sala para conseguir una temperatura adecuada que les facilite la atención en las dinámicas y una luz indirecta que les haga sentirse cómodos durante todo el fin de semana.

Respecto a los materiales del curso, se necesita contar con recursos como: ordenador, altavoces, proyector, pantalla de proyección, pizarra, rotuladores de colores y materiales propios de cada dinámica.

Para finalizar, gracias a la recomendación de Álvarez (2001, p.104) se destaca la importancia de la *evaluación del programa*, inspirados en los puntos que se consideran fundamentales en esta intervención para conseguir información relevante desde varios puntos de vista: alumnado y profesorado.

Para ello se establecen tres evaluaciones a entregar al finalizar la intervención del PIEI con la intención de que tanto los participantes como la formadora puedan completarla:

1. *Evaluación “Auto-Per” para estudiantes:* Los participantes pueden completarla en una escala tipo likert de cinco puntos, anotando su valoración respecto a la autopercepción de sus competencias emocionales antes y también después de la realización del programa. El cuestionario de quince preguntas se basa en los aspectos de cada una de las competencias trabajadas en el programa: conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal. El detalle de este cuestionario puede ampliarse en el anexo 4 y las valoraciones de los participantes en el apartado de resultados.
2. *Evaluación de Calidad del Programa PIEI para estudiantes:* Los participantes pueden completarla en una escala tipo likert de cinco puntos, aportando su valoración personal respecto al programa, formadora y logística. El cuestionario de veinte preguntas puede verse en el anexo 5 y los resultados de las valoraciones en el apartado de síntesis y discusión.
3. *Evaluación de Calidad del Programa PIEI para profesorado:* La formadora puede completarla en una escala tipo likert de cinco puntos, aportando su valoración personal respecto al programa y logística, añadiendo también aspectos a suprimir o mejorar para la siguiente intervención. El cuestionario puede verse en el anexo 6 y el resultado de su valoración en el apartado de síntesis y discusión.



# 3

## PARTE EMPÍRICA

---



### 3. PARTE EMPÍRICA

#### 3.1. METODOLOGÍA

##### 3.1.1. Justificación

La formación de estudiantes en educación emocional es fundamental en este siglo XXI, y hasta el momento se han argumentado los importantes motivos para que continúe la creación de nuevos diseños que lo posibiliten. Enfrentando este reto, se plantea la creación de un Programa de Intervención que permita responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Los estudiantes que acudan al programa con formato intensivo, encontrarán tras su realización alguna diferencia significativa en su inteligencia emocional autoinformada?
- ¿Los propios estudiantes percibirán alguna diferencia en la adquisición de competencias emocionales después del curso?
- ¿Los estudiantes valorarán de forma positiva haber realizado este programa de educación emocional? ¿lo recomendarían a otros estudiantes?

Por tanto, estas cuestiones iniciales, tal y como se adelantaban en la introducción, son el motivo que ayuda a fijar la misión de esta tesis para conocer la eficacia de este programa formativo PIEI, cuyos principales objetivos han sido:

- 1) Comprobar si existe alguna diferencia estadísticamente significativa en inteligencia emocional autoinformada (atención, claridad y reparación emocional).
- 2) Percibir si se produce alguna diferencia estadísticamente significativa en la autopercepción de los estudiantes universitarios, respecto a las competencias

emocionales adquiridas, relativas a conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal.

Gracias a este planteamiento inicial se generan diferentes hipótesis, que se detallan en el siguiente apartado, por tanto, estas predicciones comienzan a impulsar un diseño del estudio que se desea comprobar siguiendo las pautas del método científico. Para conseguir todo ello, se elabora un programa de educación emocional intensivo que se imparta a estudiantes universitarios en fin de semana y se diseña un estudio cuasi-experimental que realiza la evaluación de determinados factores de la IE.

Se cuenta con un grupo control y otro experimental, para aportar mayor rigor al estudio. Deseando favorecer la posibilidad de expansión de este tipo de investigaciones, se pretende conseguir poder propulsar dos importantes objetivos a futuro:

- 1) Generalizar su aplicación a más ámbitos de intervención, además del educativo, tales como empresarial, sanitario, social y deportivo.
- 2) Expandir su eficacia con rapidez, a nivel nacional e internacional, gracias a sus condiciones innovadoras de aplicabilidad: breve duración y bajo coste económico.

Por tanto, y para finalizar este punto, nos alegra que estas ideas a futuro estén presentes en la investigación para facilitar su posterior réplica y comprobar su implantación con eficacia en más ámbitos y condiciones similares.

### 3.1.2. Hipótesis

Este estudio comienza con unas hipótesis que pretenden indagar principalmente sobre algunas cuestiones citadas anteriormente, según el momento de la investigación, cuyos objetivos se centran en:

- Observar las posibles diferencias en los niveles de IE de los participantes en función de las variables socio-demográficas de los participantes.
- Comprobar la influencia del programa en los factores de IE autoinformada de sus participantes.

Por consiguiente, las dos hipótesis relativas a la situación pre-test son:

*Hipótesis I:* El género influye en los factores de IE (atención claridad y reparación emocional)

*Hipótesis II:* La experiencia laboral influye en los factores de IE (atención, claridad y reparación emocional).

Y para finalizar, las tres hipótesis relativas a la situación post-test son:

*Hipótesis III:* La participación en el Programa PIEI aumenta el nivel de atención emocional de sus participantes.

*Hipótesis IV:* La participación en el Programa PIEI aumenta el nivel de claridad emocional de sus participantes.

*Hipótesis V:* La participación en el Programa PIEI aumenta el nivel de reparación emocional de sus participantes.

### 3.1.3. Sujetos

Los participantes en el estudio son hombres y mujeres estudiantes, pertenecientes a diferentes universidades de la Comunidad de Madrid.

Se establecen dos grupos: control y experimental. El número inicial de participantes se componía de 200 personas. Debido a la mortandad estadística, el número final de estudiantes universitarios con los que se realiza el experimento fue de 188 sujetos.

El grupo experimental y control cuentan con un total de 97 y 91 sujetos, respectivamente.

Se pone también especial énfasis en conocer datos de los participantes relativos al género y experiencia laboral, para conocer si hay *a priori* variación significativa en alguno de estos aspectos. Después se cuida la integración en los grupos, para que sean prácticamente homogéneos en cuanto a género (hombres y mujeres) y número de personas en cada grupo (control y experimental).

La *Tabla 52* muestra la distribución estadística de los participantes en función de las variables sociodemográficas.

*Tabla 52.* Estadística descriptiva de los participantes

GRUPO	GÉNERO				EXPERIENCIA LABORAL			
	Hombre		Mujer		No		Sí	
	N	porcentaje	N	porcentaje	N	porcentaje	N	porcentaje
<b>Control</b>	47	48,96%	44	47,83%	40	47,06%	51	49,51%
<b>Experimental</b>	49	51,04%	48	52,17%	45	52,94%	52	50,49%
<b>Total</b>	96	100,00%	92	100,00%	85	100,00%	103	100,00%

### 3.1.4. Variables

En este estudio se concretan:

a) *Inteligencia Emocional*: Estas variables se detallan en la descripción del test TMMS-24 (que se realiza en el siguiente apartado)

- Atención emocional
- Claridad emocional
- Reparación emocional

b) *Variables Sociodemográficas*:

- Género
- Experiencia laboral

### 3.1.5. Instrumentos de medida

El momento de la elección del instrumento en la investigación es un instante muy importante para examinar la idoneidad de los instrumentos con los que se cuenta y cuál de ellos cuenta con el mayor número de ventajas para la investigación (Extremera y Fernández Berrocal, 2004). Estos autores insisten en la importancia que tiene el investigador, como persona que toma la decisión del instrumento a utilizar, sabiendo contextualizar y priorizar los objetivos e intereses de su investigación justo en este instante.

Dado que la IE es un conjunto de habilidades y capacidades que nos permiten gestionar adecuadamente nuestros estados emocionales y entender los ajenos, la medición de las mismas es vital para poder evaluar los avances mediante la aplicación del PIEI.

Los consejos prácticos en la elección del instrumento, han sido de gran utilidad para la toma de decisión del test en esta investigación (Mestre y Fernández Berrocal, 2007).

Recordando como objetivo prioritario la replicabilidad del PIEI, a futuro y en distintos ámbitos, se cree conveniente elegir unos parámetros para que esta aplicación pueda realizarse en las mejores condiciones. Se tienen presentes como parámetros fundamentales que en la investigación, el tiempo en la aplicación y corrección de la prueba sea lo más reducido posible y con el coste económico sea mínimo.

Se cuenta con test de habilidades y autoinformes. Son conocidas las limitaciones que estos últimos presentan por el posible solapamiento con variables de personalidad y el problema de sesgo producido debido a la deseabilidad social (ya que las personas al completar estas medidas tienden a agrandar para favorecer propia imagen social). Sin embargo, se elige la utilización de un test de autoinforme, principalmente ya que las pruebas de habilidad revelan si una persona tiene las habilidades pero no significa que las practique en su vida diaria, aspecto que sí destacan los autoinformes, al indicar de un sujeto su grado de autoeficacia emocional (Pena y Repetto, 2008).

Según Nuñez y cols. (2004) hay autores que valoran como deficiente una evaluación de IE basada exclusivamente en pruebas de autoinforme, por estos sesgos perceptivos y de deseabilidad social que se citaban anteriormente. No obstante, es indiscutible la utilidad de estos instrumentos al informarnos de habilidades intrapersonales y de comportamientos autoinformados.

También se descarta la utilización de un test de habilidades, frente a un autoinforme, además, por todas las ventajas que presenta esta administración y están relacionadas con el objetivo a conseguir en la investigación, relación que se detalla en la siguiente enumeración:

1. Se consiguen evaluar áreas específicas, ya que al evaluar habilidades intrapersonales precisan de una introspección más complicada de obtener con un test de habilidad.
2. Se logra completar un test de manera rápida evitando sesgos debidos al cansancio de la cumplimentación tras un curso de duración intensiva, con lo cual favorece al procedimiento de la investigación.
3. Se facilita un uso y administración fácil de un test validado cuya corrección cuente con poco tiempo y sin tener que contar con la burocracia a realizar otras medidas de ejecución que son más laboriosos de cumplimentar y corregir según por ejemplo, las normas que desde la web nos pueden ofrecer empresas como Tea Ediciones, que realiza la evaluación y elaboración de informes on-line para cada participante en el test MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*), (Mayer, Salovey, Caruso, 2001), que abarca las cuatro dimensiones de la IE propuesta en el modelo de Mayer y Salovey (1997): percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y manejo emocional.
4. Se ajusta el tiempo disponible para la realización de la prueba, ya que al ser un cuestionario que puede completarse en diez minutos es un tratamiento más ágil que aquellas medidas de habilidad que requieren alrededor de una hora.

5. Se minimiza la necesidad de recursos tanto personales como materiales, ya que esta prueba de autoinforme puede aplicarse con escaso gasto en material (una única hoja) donde se explican las instrucciones que la misma investigadora explica a todos de manera sencilla, a diferencia de las pruebas de habilidades que cuentan con más hojas y correcciones a realizar.
  
6. Se reduce el coste de recursos económicos necesarios, ya que la mayoría de las pruebas de autoinforme son gratuitas y se pueden utilizar libremente, en cambio, otros instrumentos como el MSCEIT necesitan un previo pago por los usos en su plataforma online. Por tanto, se sigue cumpliendo el parámetro de bajo coste económico que facilita su réplica en otros ámbitos.

Por tanto, tras estos motivos y la presentación de estas ventajas, se comprueba que el autoinforme se acerca más a los objetivos que se precisaban en esta investigación, y se elige dentro de los autoinformes el TMMS-24, por su amplia utilización en otras investigaciones consultadas, hecho que ayudará también a poder comparar con otros estudios realizados hasta la fecha, y de nuevo valorar los resultados obtenidos tras la aplicación de este programa.

#### **- Cuestionario TMMS-24**

El Autoinforme TMMS-24 está basado en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) (Salovey, et al., 1995). Originalmente es una escala que evalúa el “metaconocimiento de los estados emocionales” mediante cuarenta y ocho ítems. En concreto, las destrezas con las que se genera mayor consciencia de las emociones propias, así como de la capacidad para regularlas.

Desde la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, el grupo de investigación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) realizó una adaptación reducida de la escala original, dicho autoinforme es el TMMS-24 utilizado en esta investigación y cuya descripción completa puede verse el apartado del Anexo 3.

Se trata de una medida de autoinforme de veinticuatro ítems con la misma finalidad que el TMMS-48 (y una estructura similar), pero con un tiempo de administración más reducido, que evalúa las creencias individuales sobre nuestras propias habilidades emocionales. Contiene tres dimensiones claves de la IE, con ocho ítems cada una de ellas: *atención, claridad y reparación emocional*.

- a) *El factor atención emocional* muestra el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos. Refleja nuestra tendencia a observar y pensar respecto a nuestros sentimientos, emociones o humor (p.e., *“Pienso en mi estado de ánimo constantemente”*).
- b) *El factor claridad emocional* se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (p.e., *“Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”*).
- c) *El factor reparación emocional*, alude a las creencias de las personas para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. (p.e., *“Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”*).

El cuestionario es una escala tipo likert de cinco puntos, que se contesta en función del grado de acuerdo para cada ítem, con puntuaciones desde 1, que significa nada de acuerdo, hasta 5, que significa totalmente de acuerdo.

El diseño del cuestionario determina que sus propiedades psicométricas muestran su validez y fiabilidad. Fernández-Berrocal et al. (2004) han determinado, la consistencia interna de las subescalas es alta como en los estudios previos de la fiabilidad de la versión inglesa. Todos los coeficientes Alfa de Cronbach están sobre 0,85 para los tres subfactores (Atención, Claridad y Reparación emocional).

Las correlaciones entre las sub-escalas van en la dirección esperada. La escala de Reparación correlaciona positivamente con Claridad ( $r = .35$ ) pero no con Atención ( $r = .07$ ). Claridad y Reparación muestran similares correlaciones con otras variables criterio. La fiabilidad del retest realizado a las cuatro semanas fue satisfactoria: Atención ( $r = .70$ ), Claridad ( $r = .70$ ) y Reparación ( $r = .83$ ).

En definitiva, la versión modificada al español del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) nos proporciona un inventario adecuado con el cual examinar la percepción de la IE en lengua española. Cabe destacar en este tipo de test, que los resultados obtenidos siempre dependen su veracidad y confianza, de lo sincera que haya sido cada persona al responderlos.

El TMMS-24 es de uso libre, muy fácil de administrar, interpretar y corregir, por tanto, facilita disponer de un amplio corpus científico de investigaciones para la comparación de sus datos y la ventaja adicional de tener un inexistente coste económico para la investigación. A favor de esta medida, también es preciso mencionar que continúa siendo ampliamente utilizada, y es considerada la escala de IE de mayor uso en la investigación psicológica y educativa tanto en España como en gran parte de Latinoamérica (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Para contar con mayor precisión estadística, se ha realizado la prueba Alfa de Cronbach de las puntuaciones obtenidas en este estudio, para observar la fiabilidad y consistencia interna. En la *Tabla 53*, pueden comprobarse los resultados obtenidos:

*Tabla 53.* Consistencia interna-fiabilidad del TMMS-24

<b>Variable</b>	<b>N</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
<b>Total IE</b>	24	,864
<b>Atención</b>	8	,831
<b>Claridad</b>	8	,848
<b>Reparación</b>	8	,863

En cuanto a la validez factorial del test, se ha realizado una prueba con efecto de componentes principales y rotación Varimax para tratar de comprobar si los factores especificados por los constructores del cuestionario se adecuan a la realidad del experimento y considerarlo válido. La respuesta es afirmativa en tanto en cuanto, y una vez realizado el estudio y realizada la rotación, resultan tres factores que reflejan la adecuación a los factores especificados por los constructores del cuestionario, con la anomalía del ítem 23 del cuestionario (“*Tengo mucha energía cuando me siento feliz*”), pues en el original pertenece a reparación emocional, y sin embargo aparece como asignado al factor atención emocional, tal como puede apreciarse en la *Tabla 54*.

Tabla 54. Validez factorial del TMMS-24

	Componente		
	Reparación	Claridad	Atención
<b>Item 20</b>	,881		
<b>Item 18</b>	,873		
<b>Item 19</b>	,808		
<b>Item 17</b>	,807		
<b>Item 24</b>	,624	,367	
<b>Item 22</b>	,551		,313
<b>Item 21</b>	,487	,319	
<b>Item 10</b>		,815	
<b>Item 11</b>		,762	
<b>Item 9</b>		,750	
<b>Item 14</b>		,700	
<b>Item 12</b>		,689	
<b>Item 16</b>		,631	
<b>Item 13</b>		,612	
<b>Item 15</b>		,322	
<b>Item 8</b>			,788
<b>Item 7</b>			,729
<b>Item 3</b>			,728
<b>Item 4</b>			,699
<b>Item 2</b>			,689
<b>Item 6</b>			,620
<b>Item 1</b>			,548
<b>Item 5</b>	-,369		,498
<b>Item 23</b>			,391

Los tres factores explican el 52,6% de la varianza y se han marcado las saturaciones superiores a 0,30, tal y como puede apreciarse en la tabla anterior. La mayoría de los estudios analizados que utilizan el TMMS-24 también utilizan mayoritariamente este nivel (Martínez, Castellanos y Chacón, 2015).

Por tanto, se ha utilizado el test TMMS-24 como instrumento de diagnóstico válido, fiable y con amplia utilización en el marco de las investigaciones científicas, cumpliendo además los requisitos de su rápida y sencilla realización a un bajo coste económico, parámetros acordados para el desarrollo de esta investigación.

#### **- Escala “AUTO-PER”**

Autores como Álvarez, M (2001) señala que la medición de los fenómenos psicopedagógicos cuenta con complejidad y críticas, por lo cual los instrumentos de medida cuentan aún con imprecisión. Desde el GROPE (Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagógica) desde 1997 elaboran programas de educación emocional y evaluación, por tanto, abren el campo a la intervención educativa emocional.

Gracias a esta referencia, desde esta investigación se propone un nuevo Programa PIEI y también un útil cuestionario, basado en las cinco competencias emocionales del modelo propuesto por Bisquerra (2003): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Por tanto, siguiendo las indicaciones relativas a la evaluación de la educación emocional, desde esta investigación se realiza el diseño propio de un cuestionario al que se denomina, Escala Auto-Per, con la finalidad de apreciar el grado de conciencia que cada sujeto percibe respecto a su propia adquisición de competencias emocionales antes y después de la intervención realizada gracias a este programa PIEI.

Para el diseño de esta escala se siguen los siguientes pasos:

- Primero, para construir la escala se elijen las competencias emocionales relacionadas con el programa de intervención. Aquellas tres competencias que fueron más trabajadas, por la duración limitada e intensiva del propio PIEI: *conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal*.
- Segundo, para elaborar el cuestionario de reducida extensión quince ítems, se parte de la definición fijada por el autor de referencia para cada una de las competencias emocionales. Se redactan los ítems de manera sencilla y comprensible, en forma de pregunta y en relación al concepto que se especifica en cada competencia. Para la competencia de *conciencia emocional* se realizan tres preguntas iniciales, seguidas de cinco preguntas más para la competencia de *regulación emocional*, añadiendo para finalizar preguntas relacionadas con la competencia de *inteligencia interpersonal*.
- En tercer y último lugar, se construye una casilla para la valoración previa y posterior respecto a cada una de las preguntas, pudiendo así el propio estudiante evaluar su propia percepción (antes y después) respecto a la competencia y conocer su percepción en la adquisición realizada. Estas valoraciones asignadas en cada pregunta previa y posteriormente a la intervención, siguiendo también una escala tipo likert de cinco puntos. Para apreciar con detalle la Escala Auto-Per, puede consultarse el Anexo 4 y para comprobar sus resultados, dirigirse al apartado síntesis.

### **3.1.6. Procedimiento**

Se emplea un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control. Para ello, se fija una investigación que contenga tres fases diferentes, que a continuación se detallan: prospección, preparación y aplicación.

### *3.1.6.1. Fase de Prospección*

Esta investigación se aplica a 200 estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid. Se consiguen datos de 188 sujetos, debido a la mortandad experimental, contando con 91 personas en el grupo control y 97 en el experimental.

Por tanto, para llegar a estos resultados, es necesario explicar el procedimiento realizado en esta investigación, desde su inicio en el año 2011 hasta su finalización en el año 2014.

Se plantea una intervención a lo largo de estos años, con el objetivo de atender en su totalidad a todos los participantes, al contar con dos grupos con diferentes itinerarios que explicaremos más adelante:

- Grupo 1: Grupo Control: No recibe la formación en el Programa PIEI.
- Grupo 2: Grupo Experimental: Recibe la formación en el Programa PIEI.

En primer lugar será necesario elaborar el Programa PIEI en su totalidad para contar con las dinámicas temporalizadas para la intervención de dieciséis horas en un fin de semana, quedando la impartición según la siguiente secuencia progresiva por la cual pasó el grupo experimental:

- El sábado en horario de 10 a 14 horas se realiza el primer módulo de Inteligencia Emocional y de 16 a 20 horas, el segundo módulo de Empatía, realizando así ocho horas de formación durante el primer día.

- El domingo en horario de 10 a 14 y de 15 a 19 horas para realizar el tercer módulo de ocho horas en Habilidades Relacionales, concluyendo así las dieciséis horas del programa PIEI.

Se diseña una visión general de la intervención en ambos grupos. Los participantes del grupo experimental completarían el cuestionario TMMS-24 en dos momentos: el sábado, antes de iniciar el Programa y el domingo, al finalizar la intervención. También sería necesario que completaran las evaluaciones correspondientes al PIEI (relativas al programa, la formadora y la logística), además de la Escala Auto-Per (relativa a la autopercepción del participante en la adquisición de competencias emocionales).

Los participantes del grupo control, seguirían otro itinerario, al realizar también el cuestionario TMMS-24 y enviarían sus resultados on-line en dos momentos: el sábado a las 10.00 horas y de nuevo, el domingo a las 19.00 horas.

Posteriormente, después de haber cumplido con estas condiciones, se contaría con cada uno de ellos para recibir un proceso de coaching emocional de manera personalizada y gratuita. Este acompañamiento en coaching se realizaba anualmente por estudiantes en periodo de prácticas del Master de Coaching, Inteligencia Emocional, Relacional y Ciencia Cognitiva, impartido desde la Universidad de Alcalá y N-Acción, Asociación para el desarrollo del Coaching e Inteligencia Emocional. Por tanto, esta sinergia conseguida gracias a la colaboración con la Unidad de Prácticas Externas de esta Asociación, cuya co-fundadora es la propia doctoranda, facilitaba que los participantes del grupo control también fuera atendidos para mejorar su adquisición de competencias emocionales. En este caso, esta

colaboración sería de la mano de los estudiantes del Master, cuyas prácticas eran obligatorias y estaban supervisadas desde N-Acción.

También gracias a esta iniciativa de bajo coste económico, se deseaba reducir el índice de mortandad del grupo control, que por experiencia en anteriores investigaciones realizadas por la doctoranda, era un factor complicado de conseguir cuando los participantes no percibían algún tipo de beneficio a cambio del esfuerzo realizado al completar los test en las horas previstas.

### *3.1.6.2.Fase de Preparación*

#### a) Primer Momento:

En el 2011 se crea el programa PIEI, en colaboración con el compañero doctorando citado anteriormente, Don Manuel Antonio Férreo Cruzado, con quien se concretan las dinámicas y se ajusta la temporalización de las dieciséis horas formativas.

La aplicación del taller se fija en grupos de veinticinco estudiantes universitarios, con la posibilidad de facilitar la interacción sin ser una cantidad masificada de estudiantes para que cuenten con tiempo necesario en sus intervenciones. Se necesita contar con un entorno favorecedor, siguiendo las indicaciones recomendadas en el PIEI y, por tanto, para su impartición se elige una sala externa a la universidad que cuente con condiciones óptimas para la intervención durante el fin de semana.

#### b) Segundo Momento:

Este mismo año, a la par que el diseño del PIEI, se comienza la búsqueda de participantes en la investigación. Se inicia una convocatoria por e-mail a personas allegadas a

la doctoranda, para que personalmente puedan difundir la información a sus conocidos y adjunten la convocatoria con los requisitos necesarios para que las personas interesadas que respondan a ese perfil, puedan contactar directamente con la doctoranda. Los requisitos a cumplir se especifican como:

- Ser estudiante de una Universidad perteneciente a la Comunidad de Madrid.
- No haber recibido con anterioridad formación en competencias emocionales.
- Contar con disponibilidad de un fin de semana completo (sábado y domingo en horario de 10 a 20 horas).

Las personas que concordaran con este perfil y quisieran participar de manera voluntaria, podrían acceder de manera gratuita a un itinerario formativo en competencias emocionales, explicados anteriormente, y cuyos formatos variarían en función de ser elegidos para el grupo experimental o control.

c) Tercer Momento:

Se inscribe en un listado a los estudiantes universitarios interesados y que responden de forma on-line. Se les da respuesta de bienvenida y se les pregunta también si cuentan con experiencia laboral. Con su respuesta se toma nota de este dato necesario para la investigación y se les comunica que serán avisados un mes antes de iniciar la investigación, para confirmar el itinerario formativo asignado en su caso y cómo podrá completar las pruebas previas del test TMMS-24.

Se pretende que ambos grupos, experimental y control, cuenten con las mismas condiciones iniciales, relativas al género de sus participantes y al número de los mismos, con

el objetivo de conseguir grupos equiparables y apoyar la posterior interpretación de los resultados.

Tras tener en cuenta estas condiciones iniciales, se forman los grupos, experimental y control, para comunicarles cómo actuar en cada caso para pasar a la siguiente fase.

### *3.1.6.3. Fase de Aplicación*

Se realiza la aplicación del PIEI a partir del 2011 hasta el 2014, con una intervención anual en cada uno de los cuatro grupos experimentales.

Gracias al protocolo de la fase previa, hay una participación total de los estudiantes inscritos. Por lo tanto, se comienza el curso en unas instalaciones con la logística ajustada a las necesidades del Programa. La aplicación del Programa PIEI se desarrolla con normalidad en cada uno de los cuatro grupos experimentales, al igual que en los cuatro grupos control, que completan también los cuestionarios.

Se cuenta con escasa mortandad experimental, sólo la acontecida por las personas que en ese fin de semana registraron alguna incidencia y a pesar de haber completado el primer cuestionario, no finalizaron completando el último al tener que abandonar el experimento antes de finalizar la intervención.

Tanto la administración de las pruebas como la impartición del PIEI durante el fin de semana fue realizada en su totalidad por la doctoranda, con el fin de delimitar variaciones en la intervención, que pudieran contaminar el experimento.

La administración y recogida de pruebas en el grupo experimental fueron las siguientes:

- Medida Pretest: Realización por parte de los participantes del cuestionario TMMS-24.
- Medidas Postest: Realización por parte de los participantes del cuestionario TMMS-24 y evaluación de calidad del PIEI para estudiantes (relativa al programa, formadora y logística), además de la Escala Auto-Per (relativa a la autopercepción del participante respecto a su adquisición de competencias emocionales). El resultado de los datos obtenidos en el cuestionario TMMS-24, se refleja en el apartado denominado resultados. En el apartado síntesis, pueden ampliarse los resultados de la evaluación de calidad del PIEI para estudiantes y la escala Auto-Per.

Por último, tras la recogida de datos de los estudiantes, la formadora también completa la Evaluación del Programa PIEI para Profesorado (relativa al Programa y la logística) además de comentarios de mejora. Estos datos se reflejan en el apartado denominado síntesis y discusión.

Tras la aplicación y recogida de las pruebas al grupo experimental, se les despide y se les valora personalmente su participación, enviando seguidamente un e-mail de agradecimiento. También se recogen los datos de los cuestionarios TMMS-24 realizados por el grupo control y se les agradece su participación, además de proporcionarles la dirección on-line para que puedan contactar y recibir su proceso de coaching emocional gratuito, consistente en 5 sesiones presenciales de 75 minutos con un coach en prácticas. Dichas sesiones serían coordinadas y supervisadas desde la Unidad de Prácticas Externas de la Asociación N-Acción.

Tabla 55. Planificación de la fase de aplicación

<b>GRUPO</b>	<b>Pruebas pretest</b>	<b>Intervención PIEI</b>	<b>Pruebas postest</b>	<b>A posteriori</b>
<b>Experimental</b>	TMMS-24	SI	TMMS-24 Evaluación de Calidad PIEI y Escala Auto-Per	E-mail de Agradecimiento
<b>Control</b>	TMMS-24	NO	TMMS-24	E-mail de Agradecimiento y de contacto para Proceso Coaching 5 sesiones gratuitas

### 3.1.7. Análisis de Datos

En este apartado el interés se centra en comentar el software utilizado, la evaluación del test TMMS-24, la preparación de datos (TMMS, género y experiencia laboral) y las pruebas estadísticas utilizadas.

#### A) Software utilizado

Para la recogida de los datos se ha recurrido al uso de distintos análisis estadísticos previos mediante hojas de cálculo en Excell y con mayor frecuencia, utilizando el paquete estadístico SPSS versión 19.0 para Windows para todas las pruebas estadísticas.

#### B) Evaluación del test TMMS-24

Según las instrucciones del TMMS- 24, para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para el factor atención emocional, los ítems del 9 al 16 para el factor claridad emocional y del los ítems 17 al 24 para el factor reparación emocional. Luego se observa la puntuación obtenida en cada una de las tablas que se presentan a continuación, donde se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres (al existir diferencias en las puntuaciones asignadas a cada uno de ellos).

Tabla 56. Evaluación del TMMS-24

## Componentes de la IE en el test

	Definición
Percepción	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada <b>Sume los ítems del 1 al 8</b>
Comprensión	<i>Comprendo bien mis estados emocionales</i> <b>Sume los ítems del 9 al 18</b>
Regulación	Soy capaz de <i>regular los estados emocionales</i> correctamente <b>Sume los ítems del 19 al 24</b>

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Percepción	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
	Adecuada percepción 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36

## Comprensión

	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
Comprensión	Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
	Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
	Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35

## Regulación

	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
Regulación	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

Los valores del TMMS-24 de IE, que se han usado han sido los convertidos según describe la definición del propio cuestionario mediante una variable de nivel que adopta tres valores:

- Atención Emocional: 0, 1, 2 (Baja, Adecuada, Excesiva)
- Claridad Emocional: 0, 1, 2 (Baja, Adecuada, Excelente)
- Reparación Emocional: 0, 1, 2 (Baja, Adecuada, Excelente)

#### C) Preparación de datos

Para facilitar el estudio de las variables socio-demográficas, se han tratado de manera dicotómica:

- El Género
  - Hombre
  - Mujer
- Experiencia Laboral:
  - Sí
  - No

#### D) Pruebas estadísticas realizadas

Una vez decidido el planteamiento estadístico, para el contraste de las hipótesis planteadas y validación de los instrumentos utilizados, se han usado las siguientes pruebas estadísticas:

- Alfa de Cronbach: Para análisis de consistencia interna de los instrumentos usados.
- Análisis factorial: Para pruebas de validez factorial de los instrumentos utilizados.

- Pruebas Chi cuadrado: Para evaluar en la situación pretest, comportamientos de las frecuencias de las variables de la IE, dado que son variables de nivel.
- Prueba McNemar-Bowker: Evaluación y comparación en pruebas pretes-postest, de las variables ordinales de la IE. Es una prueba de contraste similar a Chi cuadrado para datos apareados o repetidos de más de dos niveles.

## **3.2. RESULTADOS**

Una vez realizada la recogida de datos y analizados los mismos, antes de presentarlos, es conveniente recordar que el objetivo de esta investigación es estudiar el impacto en inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales, en un grupo de estudiantes universitarios, tras la aplicación del PIEI (Programa de Inteligencia Emocional Intensivo), de formato vivencial, grupal y con duración intensiva dieciséis horas durante un fin de semana.

Los datos se han obtenido de 188 sujetos, y han sido concretados en dos tipos de variables: socio-demográficas (género y experiencia laboral) y variables independientes relativas a IE (atención, claridad y reparación emocional).

Cabe destacar que, acorde con una revisión de estudios de esta naturaleza, la mayoría de ellos tienen en cuenta una significación estadística de  $\alpha < 0.05$ , que ha sido tomada en cuenta como referencia también para esta investigación.

### **3.2.1. Situación Pretest**

El objetivo de evaluar el impacto de la intervención formativa, conlleva la necesidad de comprobar si previamente en la situación pretest existen diferencias entre los grupos.

Para realizar estas comprobaciones, los factores de IE (atención, claridad y reparación emocional) al ser variables de nivel, necesitan una prueba de contraste como Chi-cuadrado, utilizando la variable grupo como mediadora. La *Tabla 57*, señala los resultados obtenidos al respecto.

Tabla 57. Prueba Chi-Cuadrado de diferencias de IE Pretest por grupos

Variable	$\chi^2$	gl (2)	p
Atención	7,269		0,26
Claridad	7,872		0,20
Reparación	0,206		0,90

En esta *Tabla 57* se comprueba que en ninguna de las variables de IE (atención, claridad y reparación emocional) se aprecian diferencias respecto a ninguno de los grupos. Por tanto, se puede concluir que en la situación pretest no se aprecian diferencias entre los grupos control y experimental en sus variables IE (atención, claridad y reparación emocional).

### 3.2.2. Contraste de hipótesis

A continuación, se procede a contrastar cada una de las hipótesis planteadas en esta investigación tras haber realizado la intervención formativa con la aplicación del PIEI.

Se comienza, por tanto, con la enumeración de hipótesis y se continúa con un breve detalle de los resultados obtenidos, que se mostrará ampliado en el apartado de síntesis y discusión.

*Hipótesis I:* El género influye en los factores de IE (atención claridad y reparación emocional).

Respecto a las variables de IE en la *Tabla 58* se realiza la prueba  $\chi^2$ . Puede apreciarse que no existen diferencias significativas en ninguna variable.

Por tanto, se rechaza la hipótesis I planteada para esta investigación.

*Tabla 58.* Prueba Chi-Cuadrado Género Pretest

<b>Variable</b>	$\chi^2$	<b>gl (2)</b>	<b>p</b>
Atención	1,972		,373
Claridad	1,248		,536
Reparación	,550		,760

*Hipótesis II:* La experiencia laboral influye en los factores de IE (atención, claridad y reparación emocional).

Respecto a las variables de IE en la *Tabla 59* se realiza la prueba  $\chi^2$ . Puede apreciarse que no existen diferencias significativas en ninguna variable.

Por tanto, se rechaza la hipótesis II planteada para esta investigación.

*Tabla 59.* Prueba Chi-Cuadrado Experiencia Laboral Pretest

<b>Variable</b>	$\chi^2$	<b>gl (2)</b>	<b>p</b>
Atención	1,093		,579
Claridad	1,632		,442
Reparación	,268		,874

*Hipótesis III:* La participación en el Programa PIEI aumenta el nivel de atención emocional de sus participantes.

Puesto que las variables son ordinales y se comparan en una situación pretest-postest, para contrastar la hipótesis, se aplica la prueba McNemar-Bowker. Puede apreciarse que la aplicación del programa PIEI produce diferencias significativas en atención emocional de sus participantes, tal como se muestra en la *Tabla 60*.

Por tanto, se acepta la hipótesis III planteada para esta investigación.

*Tabla 60.* Prueba McNemar-Bowker atención emocional Pretest-Postest

<b>Grupo</b>	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	<b>Sig. exacta (bilateral)</b>
<b>Grupo Control</b> Prueba de McNemar				,090
N de casos válidos	91			
<b>Grupo experimental</b> N de casos válidos	97			
Prueba de McNemar-Bowker	13,667	2	,001	

En la *Tabla 61* puede observarse el número de casos resultantes para cada uno de los órdenes de la variable atención emocional, en el grupo experimental.

*Tabla 61.* Recuento de casos de atención emocional Pretest-Postest

Grupo			Atención Post			Total
			Baja Atención	Adecuada atención	Demasiada atención	
<b>Grupo Control</b>	Atención Pre	Baja Atención	11	23		34
		Adecuada atención	12	45		57
		Total	23	68		91
<b>Grupo experimental</b>	Atención Pre	Baja Atención	3	20	0	23
		Adecuada atención	4	66	0	70
		Demasiada atención	0	3	1	4
		Total	7	89	1	97

*Hipótesis IV:* La participación en el Programa PIEI aumenta el nivel de claridad emocional de sus participantes.

Puesto que las variables son ordinales y se comparan en una situación pretest-postest para contrastar la hipótesis, se aplica la prueba McNemar-Bowker. Puede apreciarse que la aplicación del programa PIEI produce diferencias significativas en claridad emocional de sus participantes, tal como se muestra en la como se muestra en la Tabla 62.

Por tanto, se acepta la hipótesis IV planteada para esta investigación.

Tabla 62. Prueba McNemar-Bowker claridad emocional Pretest-Posttest

Grupo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Grupo Control</b>	Prueba de McNemar-Bowker	5,534	3	,137
	N de casos válidos	91		
<b>Grupo experimental</b>	Prueba de McNemar-Bowker	24,385	3	,000
	N de casos válidos	97		

En la *Tabla 63* puede observarse el número de casos resultantes para cada uno de los órdenes de la variable claridad emocional, en el grupo experimental.

Tabla 63. Recuento de casos de claridad emocional Pretest-Posttest

Grupo			Claridad Post			Total
			Baja Claridad	Adecuada Claridad	Excelente Claridad	
<b>Grupo Control</b>	Claridad Pre	Baja Claridad	1	17	2	20
		Adecuada Claridad	6	23	15	44
		Excelente Claridad	2	18	7	27
	Total	9	58	24	91	
<b>Grupo experimental</b>	Claridad Pre	Baja Claridad	2	6	3	11
		Adecuada Claridad	0	43	23	66
		Excelente Claridad	0	3	17	20
	Total	2	52	43	97	

*Hipótesis V:* La participación en el Programa PIEI aumenta el nivel de reparación emocional de sus participantes.

Puesto que las variables son ordinales y se comparan en una situación pretest-postest para contrastar la hipótesis, se aplica la prueba McNemar-Bowker. Puede apreciarse que la aplicación del programa PIEI produce diferencias significativas en reparación emocional de sus participantes, tal como se muestra en la como se muestra en la *Tabla 64*.

Por tanto, se acepta la hipótesis V planteada para esta investigación.

*Tabla 64.* Prueba McNemar-Bowker reparación emocional Pretest-Postest

<b>Grupo</b>		<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
<b>Grupo Control</b>	Prueba de McNemar-Bowker	2,533	3	,469
	N de casos válidos	91		
<b>Grupo experimental</b>	Prueba de McNemar-Bowker	.	.	.a
	N de casos válidos	97		

En la *Tabla 65* puede observarse el número de casos resultantes para cada uno de los órdenes de la variable reparación emocional, en el grupo experimental.

Tabla 65. Recuento de casos de reparación emocional Pretest-Postest

Grupo			Reparación Post			Total
			Baja Regulación	Adecuada Regulación	Excelente Regulación	
<b>Grupo Control</b>	Reparación Pre	Baja Regulación.	1	2	2	5
		Adecuada Regulación	3	29	20	52
		Excelente Regulación	1	12	21	34
	Total		5	43	43	91
<b>Grupo experimental</b>	Reparación Pre	Baja Regulación.		3	1	4
		Adecuada Regulación		32	25	57
		Excelente Regulación		2	34	36
	Total			37	60	97

Como conclusión y tras analizar cada una de las hipótesis en detalle y sus resultados, se puede resumir brevemente que respecto a la hipótesis I, se rechaza que el género influye en los factores de IE (atención, claridad y reparación). Según la hipótesis II, se rechaza que la experiencia laboral influye en los factores de IE (atención, claridad y reparación).

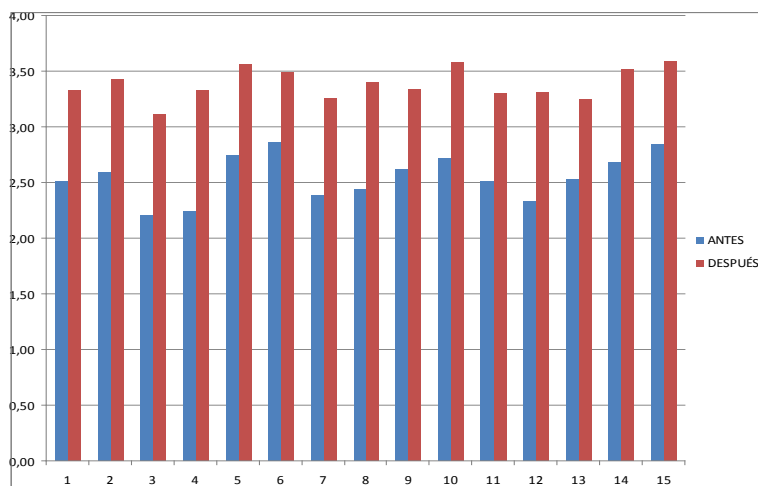
Respecto a la hipótesis III, se acepta que la participación en el Programa PIEI aumenta el nivel de atención emocional de sus participantes. Según la hipótesis IV, se acepta que la participación en el programa PIEI aumenta el nivel de claridad emocional de sus participantes. Y por último, con la hipótesis V, se acepta que la participación en el programa PIEI aumenta el nivel de reparación emocional de sus participantes.

### 3.2.3. Resultados de la “Escala Auto-Per”

Es conveniente recordar que esta escala se diseñó *ad hoc* para esta investigación con la finalidad de apreciar el grado de consciencia que cada sujeto percibe respecto a su propia adquisición de competencias emocionales antes y después de la intervención realizada gracias al PIEI. Estas competencias emocionales a valorar se concretaban en tres: *conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal*.

Durante el programa PIEI, éstas fueron trabajadas en cada una de las actividades, de manera explícita o implícita. La administración de esta escala después del Programa tiene como objetivo ayudar a que los sujetos reflejen el grado de consciencia respecto a las competencias emocionales adquiridas, que han sido vivenciadas por cada uno de ellos durante el desarrollo del PIEI.

A continuación en la *Figura 3*, pueden apreciarse los resultados de esta escala “Escala Auto-Per”, construida mediante una escala tipo likert de cinco puntos con las puntuaciones referidas a cada competencia emocional: *conciencia emocional* (preguntas 1-3), *regulación emocional* (preguntas 4-8) e *inteligencia interpersonal* (preguntas 9-15). La *Figura 3*, muestra las valoraciones finales del total de participantes en la Escala Auto-Per, referidos a antes y después de la aplicación del PIEI.



*Figura 3. Resultados de la Escala Auto-Per*

Tras observar los resultados obtenidos, se perciben variaciones en las puntuaciones relativas a cada competencia, entre los dos momentos señalados (antes y después de la aplicación del Programa).

Puede comprobarse así, que estas variaciones en las puntuaciones obtenidas acontecen en todas y cada una de las competencias enumeradas en la “Escala Auto-Per”.

Estos resultados obtenidos apoyan la finalidad para la que fue construida dicha escala, ya que de manera subjetiva los participantes en la investigación también aportan su visión acerca de la mejora autopercebida, respecto a la adquisición de las competencias emocionales trabajadas mediante el PIEI.

Seguidamente, se analizan los resultados de manera detallada, en cada una de las competencias emocionales y la autopercepción de mejora en la adquisición de las mismas. En

este análisis se focalizan los aspectos que han sido más relevantes, según las opiniones de los estudiantes universitarios al responder las preguntas de la evaluación.

Para el desglose de los datos, se puede apreciar la *Figura 4*, que a continuación detalla las diferencias entre puntuaciones previas y posteriores al PIEI respecto a la competencia emocional denominada conciencia emocional.

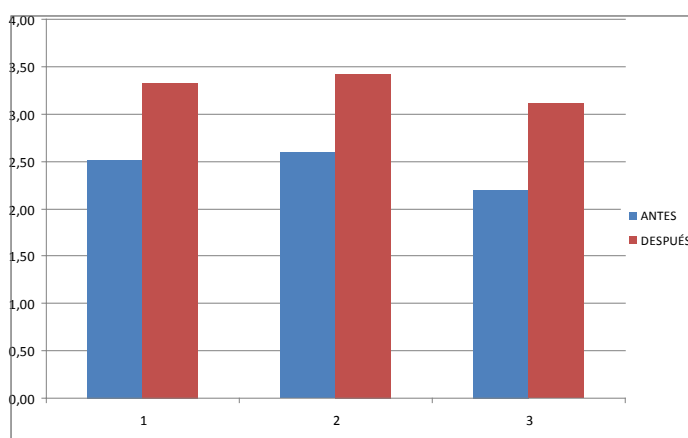


Figura 4. Puntuación en la Escala Auto-Per respecto a la conciencia emocional

A la luz de estos resultados, se observa que existe un aumento en la competencia conciencia emocional, que está referida a la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, incluso la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Los estudiantes universitarios perciben que han mejorado en su capacidad para percibir emociones y sentimientos, darles nombre y también percibir las emociones de los demás, entendiendo sus perspectivas.

Por la experiencia en la aplicación de este Programa, la importancia inicial de dar permiso emocional en la sala para expresar las emociones que sientan y la alianza de grupo

con la propuesta de respecto, pueden ser clave para que esta cohesión grupal incipiente, que ayuda a realizar la intervención desde esta perspectiva emotiva.

Se comprueba en cada intervención que a medida que avanzan los módulos, los estudiantes se esfuerzan en sus comentarios para aprender a nombrar cómo se sienten o cómo le hacen sentir algunas situaciones vividas dentro del grupo, bien en situación de grupo grande o/y también a lo largo de las actividades realizadas en parejas.

Se practica esta competencia también en cada uno de los ejercicios donde se escucha la variedad de emociones que sienten mediante el feedback que los participantes ofrecen en sus conclusiones tras cada dinámica.

Finalmente se les pide expresamente también que expresen sus emociones hacia otros compañeros de grupo, incluso se diseñan actividades en el programa explícitas para que así las puedan expresar y también perciban en los demás.

Los módulos por su trayectoria secuencial ayudan a indagar en el mundo emocional propio y ajeno, siendo la experiencia de vivenciar emociones un recorrido bastante transitado a lo largo de las dieciséis horas de la intervención del PIEI. Como consecuencia de todo ello, se ayuda a asimilar y adquirir la autopercepción emocional como primer paso para el desarrollo de las competencias que se desean conseguir.

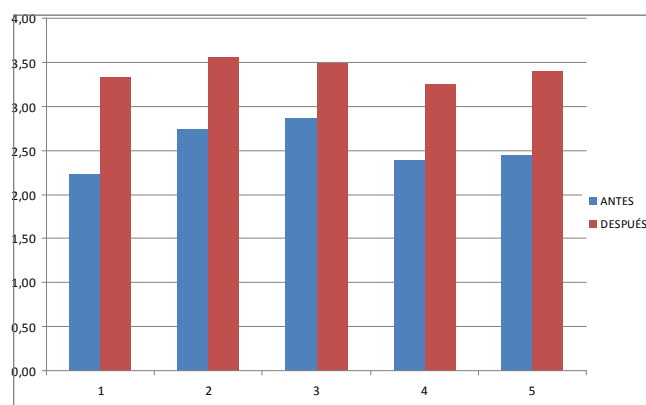
Estos razonamientos, encuentran apoyo gracias a la secuencia de dinámicas utilizadas para alcanzar un amplio abanico de registro emocional. Las emociones y sentimientos que producen sensaciones agradables o desagradables comienzan a estar libres de perspectivas

morales, para incluirlos como parte de la naturaleza humana y contar con una aplicación práctica en la duración del Programa.

Para acabar de ofrecer soporte a estos cambios acontecidos, se facilita a continuación una enumeración de las dinámicas del PIEI que cuentan con una profundización en la competencia emocional de conciencia emocional, de manera implícita o bien explícita, tales como las siguientes:

- Explícitas en módulo 1 (dinámicas 1,2,3,5,6,7,8,9,10,11), módulo 2 (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11) y módulo 3 (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10).
- Implícitas en módulo 1 (dinámica 4).

Prosiguiendo con el desglose de los datos obtenidos, se puede apreciar *la Figura 5*, que a continuación detalla las diferencias entre puntuaciones previas y posteriores al PIEI respecto a la competencia emocional denominada regulación emocional.



*Figura 5.* Puntuaciones en la Escala Auto-Per respecto a la regulación emocional

A la luz de estos resultados, se observa que existe un aumento en la competencia regulación emocional, que está referida a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone una toma de conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, además de conocer buenas estrategias de afrontamiento y desarrollo de la empatía y capacidad para auto-generarse emociones agradables.

Los estudiantes universitarios perciben que han mejorado en su capacidad para ser consciente de los estados emocionales y comportamientos que pueden regularse por el razonamiento. También sienten un aumento en su capacidad para expresar y regular sus emociones de forma apropiada y sintiendo autocontrol. Destacan una mayor utilización de habilidades de auto-regulación para mejorar la duración de estados emocionales desagradables y la generación de emociones agradables para disfrutar una mejor calidad de vida.

Por la experiencia en la aplicación de este Programa, la importancia inicial de fijar la alianza de grupo con la propuesta de guardar el turno de palabra y respetar la opinión de los demás compañeros, pueden ser clave para que esta cohesión grupal incipiente, ayude a mejorar la regulación emocional a lo largo de la aplicación del PIEI.

Se comprueba en cada intervención que cuanto más avanzan los módulos, los discentes se esfuerzan por expresar sus emociones de una forma más apropiada, ampliando su vocabulario emocional junto con matices que ponen de relevancia la importancia de reducir el analfabetismo emocional que en muchas ocasiones pueden haber sentido y que ha despertado en ellos durante su vida, algunos automatismos al percibir una situación como amenazante (cuando realmente no lo era) sin pararse antes a pensar y darse ese instante para

regular estados emocionales mediante el razonamiento. La propia dinámica de escucha hacia los compañeros en algunas situaciones vividas dentro del grupo, bien en situación de grupo grande o/y también a lo largo de las dinámicas realizadas en parejas, se percibe como positiva para la mejora de la regulación emocional.

Se practica esta competencia también en cada uno de los ejercicios donde se puede aportar la visión de cada persona para regular las emociones o bien para generar emociones agradables, gracias al feedback que los participantes ofrecen en sus conclusiones tras cada actividad.

Finalmente se les regala una herramienta visual como “el semaforito” para que aumenten la probabilidad de ir practicando ya desde esta misma intervención su capacidad de regular sus emociones.

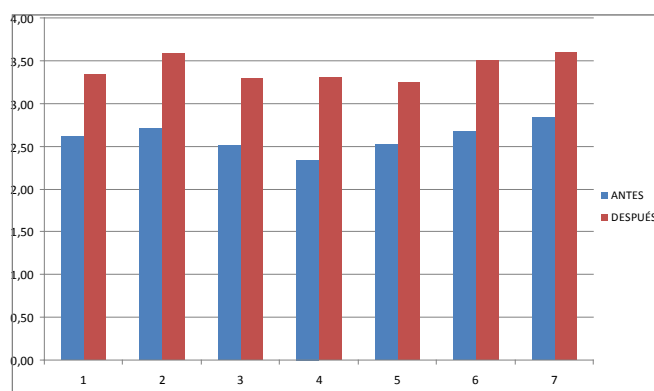
Los módulos por su trayectoria secuencial propician que las intervenciones en grupo y en parejas, faciliten a los participantes la puesta en práctica de estrategias de afrontamiento ante nuevas situaciones, donde el mundo emocional protagoniza instantes compartidos en grupo. Por consiguiente, con estas interacciones se pretende generar un ambiente vivencial para ir consolidando sus habilidades y a su vez, contar con la posibilidad de observar cómo actúan sus compañeros, para ejercer de forma paralelamente el aprendizaje por imitación que acontece de manera espontánea en este tipo de intervenciones grupales.

Para concluir y ofrecer soporte a estos cambios acontecidos, se facilita a continuación una enumeración de las dinámicas del PIEI que cuentan con una profundización en la

competencia emocional de regulación emocional, de manera implícita o bien explícita, tales como las siguientes:

- Explícitas en módulo 1 (dinámicas 1,2,3,6,7,9,10,11), módulo 2 (2,4,5,6,7,9,10,11) y módulo 3 (1,5,7,8,9,10).
- Implícitas en módulo 1 (dinámicas 4,5,8), módulo 2 (1,3,8) y módulo 3 (2,3,4,6).

Para finalizar el desglose de los datos obtenidos en este apartado, se puede apreciar la *Figura 6*, que a continuación detalla las diferencias entre puntuaciones previas y posteriores al PIEI respecto a la competencia emocional denominada inteligencia interpersonal.



*Figura 6.* Puntuaciones en la Escala Auto-Per respecto a la inteligencia interpersonal

A la luz de estos resultados, se observa que existe un aumento en la competencia inteligencia interpersonal, que está referida a la capacidad mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales y asertividad.

Los estudiantes universitarios perciben que han mejorado en su capacidad dominar habilidades sociales básicas en las relaciones, tales como saludar, escuchar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor o disculpas. Sienten que son más capaces para respetar a los demás y sus distintos puntos de vista, compartiendo emociones con sinceridad y reciprocidad cuando interactúan. Notan el aumento en su capacidad de comunicación receptiva y expresiva a nivel verbal y no verbal. Incrementan sus actitudes de amabilidad y respeto a los demás en grupo, además de su expresión de derechos asertivos en el momento que desean.

Por la experiencia en la aplicación de este Programa, la importancia inicial de fijar la alianza de grupo con la propuesta de puntualidad, confidencialidad, guardar el turno de palabra y respetar la opinión de los demás compañeros, también pueden ser clave para que desde el primer momento y durante toda la aplicación del PIEI se practique esta competencia denominada inteligencia interpersonal.

Se comprueba en cada intervención que a medida que avanzan los módulos, los participantes se esfuerzan por practicar las habilidades sociales básicas con mayor frecuencia. Se nota el grado de cohesión grupal que se comienza a crear desde los primeros instantes donde conversan acerca de lo que les apasiona, teniendo que hacer a partir de ese instante un esfuerzo para ser puntuales en las interacciones y cumplir la temporalización establecida durante las dieciséis horas del PIEI. En formatos grupales o bien diádicos, se establecen conversaciones y la comunicación comienza a pasar por fases muy interesantes, donde en principio prima la conversación y después también se consigue mucha atención para escuchar al otro, además de comunicarse desde el mundo emocional que iban practicando en cada momento que lo requería y cuando también se mostraba a nivel no verbal, ya que las expresiones de complicidad y afecto eran repetidas al finalizar el ejercicio entre compañeros.

Se practica esta competencia también en cada uno de las dinámicas que precisaba obtener los aprendizajes ante la nueva situación acontecida. Ante los momentos de compartir surgía también la práctica de derechos asertivos y el ofrecimiento sólo de la opinión desde la perspectiva que cada participante sentía, sin permitir interpretaciones de otros, evitando así algún posible malestar entre los compañeros.

Finalmente se les pide también que comuniquen sus habilidades asertivas, incluso se diseñan actividades en el programa explícitas que lo faciliten. Estas dinámicas también ayudan a cada participante a percibir cómo lo hacen los demás, aprendiendo de esa manera distintas maneras de realizar y rechazar peticiones.

Los módulos por su trayectoria secuencial ayudan a indagar el mundo emocional propio y ajeno, siendo importante la conexión con los deseos, encargados de generar peticiones que la persona precisa para seguir avanzando en el conocimiento de sus necesidades emocionales. Como consecuencia de todo ello, se ayuda a asimilar y adquirir la autopercepción emocional como primer paso para el desarrollo de las competencias que se desean conseguir.

Estas explicaciones apoyan la importancia de secuenciar actividades y de manera dinámica proporcionar situaciones de tensión incluso para conocer la forma en que puede percibirse la misma realidad. Las emociones y sentimientos que se generan son parte de la importancia de vivir este PIEI en grupo, ya que en el transcurso de la intervención, se generan nuevas propuestas para el afrontamiento grupal aplicando estrategias adecuadas que mejoren, como en este caso, la inteligencia interpersonal y se facilite la cohesión grupal del primer al último instante.

Para terminar de ofrecer soporte a estos cambios acontecidos, se facilita a continuación una enumeración de las dinámicas del PIEI que cuentan con una profundización en la competencia emocional de inteligencia interpersonal, de manera implícita o bien explícita, tales como las siguientes:

- Explícitas en módulo 1 (dinámicas 4,9,11), módulo 2 (1,2,4,5,6,7,9,10,11) y módulo 3 (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10).
- Implícitas en módulo 1 (dinámica 1,2,3,5,6,7,8,10) y módulo 2 (3,8).

Tras este análisis pormenorizado de los resultados en la “Escala Auto-Per”, se puede concluir que, tras la aplicación del PIEI, estos estudiantes universitarios aumentan la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, concretamente en: *conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal*.



## **4 SÍNTESIS, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y COMENTARIOS**

---



#### **4. SÍNTESIS, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y COMENTARIOS**

En este apartado se presenta la síntesis de resultados encontrados en el diseño empírico, que darán paso al estudio con mayor detenimiento de las hipótesis, para conocer así las principales conclusiones al respecto.

Antes de proseguir y llegados a este punto, conviene enmarcar brevemente la misión de esta tesis doctoral, que cuenta con unos objetivos principales, que serán referencia para el posterior planteamiento de las hipótesis. Por consiguiente, se recuerda que el propósito es conocer la eficacia de este programa formativo PIEI y saber si tras su aplicación en estudiantes universitarios:

- 1) Se muestra alguna diferencia estadísticamente significativa en IE autoinformada (atención, claridad y reparación emocional).
- 2) Se produce alguna diferencia en la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, relativas a conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal.
- 3) Se puede generalizar su aplicación a más ámbitos de intervención, además del educativo, tales como el empresarial, sanitario, social y deportivo.
- 4) Se puede expandir su eficacia con rapidez, a nivel nacional e internacional, gracias a sus condiciones innovadoras de aplicabilidad: breve duración y bajo coste económico.

Para conseguir estos objetivos, de manera paulatina se ha contado en la investigación con una búsqueda de la fundamentación teórica que dotara de sustento en primer lugar al concepto de inteligencia y la importancia de su educabilidad, seguida de la evolución de los paradigmas al respecto, hasta llegar al concepto de inteligencia emocional y también sus respectivos modelos, descripciones, medidas e instrumentos específicos creados para aumentar su rigor científico, sin olvidar la fundamentación de los sustratos neurológicos que la sustentan.

Por consiguiente, se realiza también una visión general de la evolución de este concepto, cuyas aportaciones científicas sigue aumentando exponencialmente desde su aparición hace ya más de veinte años con investigadores referentes como Salovey y Mayer (1990).

Se expone una revisión de las investigaciones en programas de intervención psicopedagógica presentadas en Congresos de IE y también se destacan los principales que han dado soporte a la educación emocional, tanto a docentes como a estudiantes, desde el inicio de este recorrido histórico hasta la actualidad.

Respecto a este nuevo paradigma y la relevancia de su educabilidad, se ha diseñado el programa PIEI, siguiendo las propuestas de distintos autores como Álvarez (2001) y Bisquerra (2003) focalizándose en tres principales competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal. Durante el desarrollo del PIEI se concede especial importancia al hecho de que éstas sean trabajadas de manera implícita o explícita durante las treinta y dos actividades del programa, donde se apuesta por: conseguir una estructura original en cuanto a formato vivencial, duración de dieciséis horas en un fin de

semana y elaboración cuidada al mínimo detalle para el formador, con la consiguiente facilidad para su réplica en futuras investigaciones.

Por último se estructura una metodología de trabajo para su implementación y medida de datos mediante un instrumento como el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que cuenta con consideración apta para este tipo de experimentos en el ámbito de la intervención educativa, realizada en este caso con estudiantes universitarios. Al tratarse de un diseño cuasi-experimental con medidas pretest-post y grupo control, las pruebas estadísticas realizadas han arrojado los resultados donde se profundizará a continuación, según las hipótesis planteadas con anterioridad y que se irán viendo de manera pormenorizada.

Seguidamente se realiza la explicación de los resultados obtenidos tras la impartición del PIEI, a la luz de la visión subjetiva recogida tras la evaluación de la autopercepción de las competencias adquiridas por los estudiantes universitarios y también las evaluaciones de calidad completadas tanto por participantes como por formadora.

Durante este capítulo dedicado a la síntesis, discusión, límites y comentarios, no pueden faltar las preguntas que han ayudado a profundizar en este estudio. Todas ellas podrán descubrirse en su momento oportuno, para dar respuesta a cada una, agradeciendo así la posibilidad que se crea para la reflexión y valoración de diferentes perspectivas. De esta manera se motiva la indagación tanto en las distintas limitaciones del estudio, como en los comentarios de aprendizajes de mejora que sirvan para futuras réplicas de esta investigación.

Por consiguiente, se finalizará este apartado dejando expuestas todas las bases que darán sustento a las conclusiones finales y aplicaciones a futuro más inmediatas de esta tesis doctoral.

#### **4.1. Resultados de las hipótesis planteadas**

En este apartado de síntesis y discusión, conviene analizar con detalle los resultados encontrados para cada una de las hipótesis.

##### ***Hipótesis I:***

**El género influye en los factores de IE (atención claridad y reparación emocional).**

Se rechaza la hipótesis I planteada para esta investigación.

Se piensa en esta hipótesis inicial en la investigación por la experiencia personal en la impartición de educación emocional a lo largo de todos los años como formadora. En los cursos, se suele contar con más participantes mujeres que varones y se pretendía comprobar si había diferencias y si éstas eran significativas.

Algunos estudios citados también anteriormente, mostraban también acuerdo con esta hipótesis inicial, comentando la existencia de asimetrías cerebrales de mujeres y varones (López, 2009), además de los resultados encontrados diferentes puntuaciones de IE autoinformada en hombres y mujeres, que fueron también citados por otros investigadores (Brackett y Mayer, 2003; Lumley, Gustavson, Partridge y Labouvie-Vief, 2005; Petrides y Furham, 2000).

Los resultados encontrados en este estudio, apoyan las conclusiones de autores como Sánchez (2007) que describía cómo tras la revisión realizada en la literatura científica, de momento no se han encontrado diferencias significativas en la IE entre varones y mujeres, según estudios donde se han utilizado pruebas de autoinforme.

Al margen de estos resultados científicos, en mi experiencia como formadora, este aspecto siempre ha despertado una inquietud especial, ya que a la hora de impartir un curso de carácter voluntario, he encontrado grupos que contaban con mayor número de mujeres que de hombres. Este hecho real podría hacer intuir una diferencia, sin embargo, también por otra parte, contaba con la experiencia de comprobar que durante el desarrollo de la formación tanto hombres como mujeres se comportaban de forma similar al realizar la apertura de su mundo emocional e incorporar nuevas herramientas para la autoregulación emocional.

Por tanto, tras estos resultados en la hipótesis I, se remarca que el género de los estudiantes universitarios, no influye en la IE autoinformada.

### ***Hipótesis II:***

**La experiencia laboral influye en los factores de IE (atención, claridad y reparación emocional).**

Se rechaza la hipótesis II planteada para esta investigación.

Como la variable edad, era muy próxima en los niveles de los participantes, se prefiere elegir para realizar el contraste de hipótesis de este estudio mediante otra variable socio-demográfica como es la experiencia laboral. Se intuye que al trabajar, la persona

podiera estar más expuesta a situaciones de conflictos interpersonales a resolver y hubiera de alguna manera desarrollado las habilidades emocionales al respecto, para conseguir un mejor funcionamiento. Se pretendía saber si a priori había alguna diferencia.

Los datos encontrados en este estudio, no pueden indicar la influencia de la experiencia laboral en los factores de IE, por tanto, según era referido este dato en la revisión realizada en la fundamentación teórica, volvemos a coincidir con los autores que indicaban que la afirmación de que los niveles de IE aumentan con la experiencia y posición del trabajador, no siempre se ha podido demostrar de manera empírica (Goleman 1999). De igual forma, estos resultados pueden apuntar más a la conclusión que citaba Fatt (2002) cuando destacaba que la importancia de la IE en el trabajo es mayor a medida que los trabajadores progresan en la organización. En este caso, al tratarse de estudiantes universitarios, puede que este progreso de momento no suceda, en su caso, por su incipiente incorporación al mundo laboral.

Por tanto, tras estos resultados en la hipótesis II, se remarca que la experiencia laboral de los estudiantes universitarios, no influye en la IE autoinformada.

En conclusión, las variables socio-demográficas de género y experiencia laboral estudiadas en las hipótesis I y II, podrán ser objeto de estudio en investigaciones futuras, esperando que otras contrastaciones empíricas puedan arrojar resultados más concluyentes al respecto.

A partir de ahora, este apartado se centrará en las hipótesis relativas al impacto en la aplicación del Programa PIEI, que cuentan con una mayor relevancia para esta investigación

realizada. Por lo tanto, seguidamente, se exponen en profundidad los resultados tras el planteamiento de las hipótesis de la III, IV y V.

***Hipótesis III:***

**La participación en el Programa PIEI aumenta el nivel de atención emocional de sus participantes.**

Se acepta la hipótesis III planteada para esta investigación.

Se van a analizar en detalle los datos obtenidos, siguiendo la lectura de la *Tabla 61* de recuento de casos de atención emocional Pretest-Posttest, donde se detallan a continuación, de manera pormenorizada, los datos obtenidos en el grupo experimental:

- En baja atención emocional: se contaba en un principio con 23 personas y sólo 3 se han quedado en baja atención y 20 han aumentado a adecuada atención.
- En adecuada atención emocional: de 70 personas, 66 se mantuvieron en adecuada y sólo 4 bajaron de nivel.
- Respecto a demasiada atención emocional: de 4 personas, 1 permanece y 3 adecuan su nivel de atención.

También es interesante realizar una lectura de los resultados totales, para comprobar los cambios producidos desde la situación pretest a la posttest, sabiendo que de las 97 personas que componen el total del grupo experimental:

- En demasiada atención, de las 4 personas que había, sólo 1 sigue permaneciendo en esa puntuación.
- En baja atención, de las 23 que había sólo 7 permanecen en este nivel.
- En adecuada atención, de las 70 personas iniciales que había, ascienden a un total de 89 sujetos.

Estas puntuaciones totales indican la obtención de una mejoría en los niveles de atención emocional adecuada para la mayoría de los sujetos del grupo experimental. Estos resultados con diferencias significativas a nivel estadístico, posibilitan afirmar que tras la aplicación del PIEI, la mayoría de los sujetos obtienen un mayor grado de atención emocional, propósito de esta intervención formativa, al no posicionarse la mayoría del grupo en niveles de baja o demasiada atención.

#### ***Hipótesis IV:***

**La participación en el Programa PIEI aumenta el nivel de claridad emocional de sus participantes.**

Se acepta la hipótesis IV planteada para esta investigación.

Se analiza en detalle la *Tabla 63* de recuento de casos de claridad emocional Pretest-Postest, donde se concretan a continuación, de manera pormenorizada, los datos obtenidos en el grupo experimental:

- En baja claridad emocional: se contaba en un principio con 11 personas y sólo 2 se han quedado en baja claridad, 6 han aumentado a adecuada y 3 han incrementado su puntuación a excelente.
- En adecuada claridad emocional: de 66 personas, 43 se mantuvieron en adecuada y 23 incrementaron su puntuación a excelente.
- Respecto a excelente claridad emocional: de 20 personas, 17 permanecen y 3 adecuan su claridad.

También es interesante realizar una lectura de los resultados totales, para comprobar los cambios producidos desde la situación pretest a la posttest, sabiendo que de las 97 personas que componen el total del grupo experimental:

- En baja claridad, de las 11 personas que había, sólo 2 siguen permaneciendo en esa puntuación.
- En adecuada claridad, de las 66 que había sólo 52 permanecen en este nivel.
- En excelente claridad, de las 20 personas iniciales que había, ascienden a un total de 43 sujetos.

Estas puntuaciones totales indican la obtención de una mejoría en los niveles de claridad emocional pasando de baja a adecuada o excelente, para la mayoría de los sujetos del grupo experimental. Estos resultados con diferencias significativas a nivel estadístico, posibilitan afirmar que tras la aplicación del PIEI, la mayoría de los sujetos mejoran su nivel de claridad emocional, propósito de esta intervención formativa, al no posicionarse la mayoría del grupo en niveles de baja claridad emocional

***Hipótesis V:***

**La participación en el Programa PIEI aumenta el nivel de reparación emocional de sus participantes.**

Se acepta la hipótesis V planteada para esta investigación.

Se analiza en detalle la *Tabla 65* de recuento de casos de reparación emocional Pretest-Posttest, donde se pueden observar a continuación, de manera pormenorizada, los datos obtenidos en el grupo experimental:

- En baja reparación emocional: se contaba en un principio con 4 personas y ninguna permanece en este nivel, habiendo aumentado su nivel, pasando 3 a adecuada y 1 una excelente.
- En adecuada reparación emocional: de 57 personas, 32 se mantienen y 25 incrementan su puntuación a excelente.
- Respecto a excelente reparación emocional: de 36 personas, 34 permanecen y 2 adecuan su reparación.

También es interesante realizar una lectura de los resultados totales, para comprobar los cambios producidos desde la situación pretest a la posttest, sabiendo que de las 97 personas que componen el total del grupo experimental:

- En baja reparación, de las 4 personas que había, ninguna permanece en este nivel y todas aumentan su puntuación.
- En adecuada reparación, de las 57 que había sólo 37 permanecen en este nivel.

- En excelente claridad, de las 36 personas iniciales que había, ascienden a un total de 60 sujetos.

Estas puntuaciones totales indican la obtención de una mejoría en reparación emocional para la mayoría de sujetos del grupo experimental. Estos resultados con diferencias significativas a nivel estadístico, posibilitan afirmar que tras la aplicación del PIEI, la mayoría de los sujetos obtienen un mayor nivel de reparación emocional, propósito de esta intervención formativa, eliminando el nivel de baja reparación y pasando a ser adecuada o excelente, para el total de los sujetos del grupo experimental.

Por tanto, observando los resultados de las pruebas de contraste de las tres hipótesis, tras la aplicación del PIEI, se aprecia un agrupamiento de sujetos en el grupo de atención adecuada, mejorando considerablemente la situación pretest. Respecto a claridad emocional, los participantes también se han distribuido en los niveles de adecuada y excelente, obteniendo una considerable mejora. Por último, respecto a reparación emocional, se realiza un claro agrupamiento hacia nivel adecuado y excelente.

Aunque, en los últimos años, otros programas diseñados para desarrollar las competencias emocionales han demostrado ser eficaces, Neils et al. (2009) señalan que la mayoría de estudios carecen de una base teórica sólida y no utilizan grupo control para evaluar la efectividad del programa. El PIEI sigue las pautas del marco teórico sobre la educación emocional citado con anterioridad (Bisquerra, 2003) y la estructuración teórica de un programa de intervención en educación emocional (Álvarez, 2001).

Por tanto, mediante el uso de un grupo experimental y control, este estudio ha sido capaz de comparar los efectos del programa PIEI cuya participación en el mismo influye en el aumento de atención, claridad y reparación emocional en estudiantes universitarios.

Por consiguiente, y para finalizar con las conclusiones respecto a los efectos de este programa, en base a estas observaciones realizadas, puede afirmarse que la Inteligencia Emocional autoinformada de los estudiantes universitarios que participaron en el PIEI, ha mejorado en los niveles de sus tres factores: atención, claridad y reparación emocional.

#### **4.2. Resultados de las Evaluaciones diseñadas tras la aplicación del PIEI**

En este punto conviene recordar que para esta investigación se realiza el diseño *ad hoc* de dos evaluaciones: Evaluación de Calidad del Programa PIEI para estudiante y Evaluación de Calidad del Programa PIEI para el Profesorado.

El objetivo de ambas evaluaciones es conseguir información relevante, valorando el grado de satisfacción de cada interviniente: estudiante universitario y profesorado del Programa PIEI. Estas evaluaciones facilitarán información relevante para observar el grado de satisfacción respecto a la intervención en el Programa PIEI.

Los resultados de dichas evaluaciones se citan en los siguientes subapartados para un tratamiento más adecuado de los mismos.

#### 4.2.1. Evaluación de Calidad del Programa PIEI para estudiantes

La administración de esta Evaluación tras la aplicación del PIEI ayuda a que los participantes manifiesten el grado de satisfacción respecto a la calidad de tres aspectos: programa, formadora y logística.

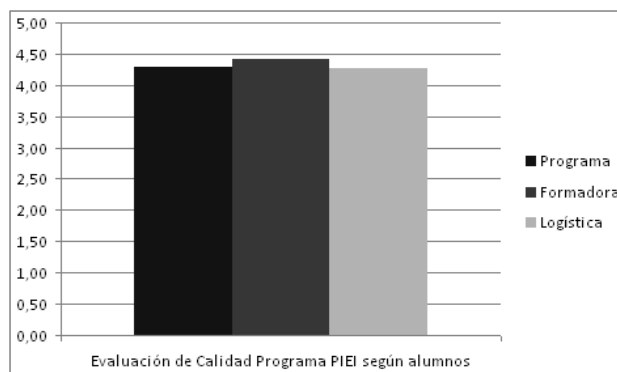
A continuación, en la *Tabla 66*, se detallan los resultados de esta evaluación que fue construida mediante una escala tipo likert de cinco puntos con las puntuaciones referidas a la calidad percibida en cada uno de los aspectos que tienen relevancia para esta investigación. La *Tabla 66* muestra en detalle las puntuaciones finales del total de participantes en la investigación.

*Tabla 66.* Resultados de la Evaluación de Calidad de PIEI según estudiantes

<b>Evaluación de Calidad de PIEI según estudiantes</b>			
	Programa	Formadora	Logística
N	97	97	97
Media	4,29	4,42	4,28
Mediana	4,30	4,40	4,50
Moda	4,40	5,00	5,00
Desv. típ.	0,53	0,54	0,70
Mínimo	2,70	3,00	3,00
Máximo	5,00	5,00	5,00

Los resultados de *Tabla 66*, indican que la media de las puntuaciones se sitúa a partir de 4,28 puntos sobre 5, lo que indica un alto grado de satisfacción por parte de los participantes respecto a la calidad en la logística, el programa y la formadora.

Para facilitar la interpretación de la evaluación de calidad de los estudiantes, se muestra la *Figura 7*, que resume de una manera más visual los datos explicados anteriormente.



*Figura 7.* Puntuaciones en la Evaluación de Calidad de PIEI según estudiantes

#### 4.2.2. Evaluación de Calidad del Programa PIEI para el Profesorado

En este caso la aplicación del PIEI ha sido realizada por la propia doctoranda en cada uno de los grupos. Por tanto, al formar parte del profesorado he tenido la posibilidad de ver si el diseño del PIEI se ajustaba a la realidad y con los resultados esperados para cada tiempo pensado para las dinámicas creadas *ad hoc* para este programa.

Gracias a la intervención realizada con el PIEI se ha comprobado que los objetivos de cada módulo se conseguían gracias a la vivencia de cada actividad, en la que se cuidaban los contenidos citados en el tiempo indicado con los recursos materiales necesarios en cada caso. Este apoyo en la temporalización ha sido clave para las mejoras percibidas de manera gradual en el clima de trabajo del grupo y su participación activa.

Para este tipo de programas, se remarca la importancia de cuidar la participación en voz alta en el grupo, dependiendo de la dinámica general creada, sin sobrepasar más tiempo que el necesario para acabar puntuales. Es imprescindible que las personas con tendencia a acaparar las conversaciones, aprendan de la necesidad de escuchar a los demás miembros del grupo y para esto, conviene propiciar las preguntas al resto de personas con la intención de dotar de mayor circularidad al grupo durante las dieciséis horas.

La logística de la sala facilitaba el contacto entre los participantes y como facilitadora cuidaba que en cada intervención pudiera contar con el contacto visual de todos los participantes, al igual que las transparencias pudieran verse en su totalidad para realizar los ejercicios que incluían patrones de preguntas. Ha sido una intervención muy agradable, llena de agradecimientos por las intervenciones de cada participante. Entre todos la colaboración ha ido surgiendo de manera espontánea y ante cualquier inconveniente puntual que se pudiera detectar, se ha expresado la petición de cambio, así que de esta forma también se trabajaba la alianza de grupo, aumentando la cohesión grupal.

Como elemento clave destacar que los estudiantes universitarios agradecían los ejemplos cercanos a su día a día en el ámbito académico, para poder adentrarse de una manera más rápida en situaciones que son habituales para ellos y en ocasiones no sabían cómo solucionar.

Por último, a nivel personal me gustaría destacar la importancia que los estudiantes concedían a la educación emocional y los agradecimientos que después de la intervención, acompañaban a su despedida.

Como síntesis también de estas evaluaciones de calidad reflejadas y la valoración en positivo del PIEI, tanto por estudiantes como por profesorado, se une la valoración positiva subjetiva de los participantes, que podía observarse en los resultados de “Escala Auto-Per”, citados en el apartado de resultados visto con anterioridad, donde los estudiantes también aportaron su visión acerca de la mejora autopercebida, respecto a la adquisición de las competencias emocionales trabajadas en el programa: *conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal*.

Como conclusión final, después de haber estudiado las hipótesis y los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos diseñados *ad hoc* para esta intervención, se puede apreciar la eficacia programa educativo PIEI en relación a la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas en estudiantes universitarios.

### **4.3. Limitaciones en el estudio**

Al igual que cualquier investigación, el presente estudio cuenta con ciertas limitaciones.

Para detectarlas, formular una batería de preguntas, ayudó a generar distintas respuestas a las cuestiones planteadas, tales como: ¿Qué ha limitado el diseño de esta investigación? ¿Qué problemas metodológicos se han podido detectar? ¿Qué obstáculos surgieron en la implementación del programa?

En primer lugar, algunos instrumentos de medición se han diseñado específicamente para este estudio y los resultados son sólo aplicables al contexto de estudiantes universitarios.

Sería conveniente ver en siguientes investigaciones su grado de solidez y poder ampliar para aplicar a otros ámbitos, cuidando más detalles que se comentan durante todo este punto.

En segundo lugar los datos fueron recolectados a través de medidas de autoinforme, produciendo un tipo de información subjetiva, que es propensa a un cierto grado de sesgo. Se utilizó una medida de autoinforme de la IE (TMMS-24) y no se realizó una comparación de los resultados con medidas de habilidad. También las puntuaciones en el TMMS-24, debido al carácter emocional del constructo que evalúa, podrían estar relacionadas con otras variables como puede ser el estado de ánimo, por lo que sería interesante en futuros trabajos evaluar este aspecto y ver si influye en los resultados de IE autoinformada. Por consiguiente, en un futuro, parece conveniente utilizar a su vez una medida de habilidad para analizar las diferencias entre las distintas variables estudiadas y las dos concepciones teóricas de la IE que se explicaban en el capítulo de fundamentación teórica. Como complemento a las medidas de autoinforme, también contar con cuestionarios de medidas de habilidad como el test MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2001) que ha sido adaptado al castellano por TEA (Extremera y Berrocal, 2009).

Las principales ventajas de la evaluación de la IE con medidas de ejecución podrían resumirse en las siguientes:

1. Realizan una evaluación más objetiva de destrezas emocionales y están menos sesgadas por nuestra capacidad de introspección y memoria. Los autoinformes son una medida más subjetiva de evaluación de nuestro nivel de IE.
2. En el caso de medidas de ejecución no es necesario que la persona sea consciente de su capacidad emocional ya que se miden habilidades emocionales implícitas y

subyacentes. Las medidas de autoinforme parten de la base de que las personas tienen algún tipo de *insight* sobre sus propios niveles de IE y muy probablemente encontramos estudiantes que no tengan una comprensión adecuada o no sean conscientes de aspectos concretos de sus niveles de IE.

3. La mayor dificultad para falsar las respuestas emocionalmente inteligentes es, sin duda, una de las mayores ventajas presentes en las medidas de habilidad. Al evaluar las capacidades subyacentes mediante ejercicios, los estudiantes desconocen la finalidad de la tarea, y el hecho de que haya diferentes opciones de respuesta e ignoren las habilidades hace más complicado sesgar las contestaciones. Las medidas de autoinformes presentan un mayor problema de deseabilidad social.

De esta forma tan detallada se observa que las medias de ejecución evalúan la IE como una forma genuina de inteligencia a través de tareas emocionales que el estudiante debe responder. Las medidas de autoinformadas no tratan la IE como una inteligencia cognitiva sino más bien como un aspecto de autoeficacia emocional, solicitando al estudiante su percepción de las destrezas a la hora de poner en marcha ciertas competencias emocionales. Por lo tanto, tal y como señalan Neubauer y Freudenthaler (2005) ambos tipos de pruebas pueden aportar información científica relevante y por consiguiente, construir dos formas complementarias y de apreciable valor para los investigadores. De manera que para próximas investigaciones se propone que en este punto de las medidas, se valore la posibilidad de conseguir algún tipo de financiación para poder adquirir test de habilidad y complementar las evaluaciones en las muestras.

Profundizando respecto al test TMMS-24, se detectan coincidencias en los resultados con estudios de otros autores (Aradilla, 2013). Se destaca el ítem 23 (*tengo mucha energía*

*cuando me siento feliz*), por pertenecer a la subescala reparación emocional y presentar una carga factorial, en su respectiva dimensión, bastante diferente a las demás (en ese caso, 0.391), y por tanto, en el análisis realizado se encuentra este ítem asignado al factor atención emocional. Otras investigaciones indican que el ajuste es más satisfactorio sin el ítem 23 y en consonancia con lo expuesto, algunos autores desean eliminarlo de la escala (Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, Aritzeta, 2010; Martín-Albo et al., 2010). No obstante, esta decisión cuenta con controversias por estos mismos autores, que en sus estudios recientes, también contaron con la utilización del TMMS-24. El motivo es que el TMMS-23, pudiera afectar posteriormente a la comparación de resultados con otras muestras en las que se haya utilizado la versión original adaptada de 24 ítems.

Otra limitación de la muestra universitaria es que es más homogénea que otras. Como señalan Mestre y Guil (2006), las muestras heterogéneas como el alumnado de secundaria, permiten acceder a un mayor abanico de sujetos con diferente nivel de desarrollo de las habilidades implícitas en la IE, ya que *“las muestras universitarias no permite ver los efectos de un mal desarrollo de la IE. Los participantes han ido superando diversos filtros escolares y de éxito para poder llegar a estos niveles educativos, proceso al que IE probablemente contribuye”*. A los mismos autores les llama la atención el hecho de que con muestras heterogéneas -como las de secundaria- se constatan las diferencias en IE a favor de las mujeres frente a los hombres, mientras que en muestras más homogéneas -universitarias- esto no ocurre tan claramente, como se ha podido comprobar en esta investigación. Por tanto, los investigadores proponen fomentar el empleo de muestras escolarizadas en secundaria, frente a las universitarias. Como este estudio deseaba comenzar con muestras de estudiantes universitarios, esta argumentación de los investigadores puede convertirse en un motivo para

proseguir en investigaciones futuras con un programa adaptado a los estudiantes de secundaria, igual que al resto de sectores que se pensaba expandir.

Otra limitación es que se trabajó con una muestra, que puede no ser completamente representativa. De toda la población, puede decirse que los participantes ya deseaban realizar el acercamiento al mundo emocional, por tanto, no son completamente al azar, aunque en la mayoría de los experimentos los investigadores necesitan realizar este tipo de propuestas para conseguir una muestra amplia en su investigación, además de contar con la mortandad experimental que suele existir durante las mismas.

Los participantes al ser voluntarios ante esta investigación de IE, cuentan con una actitud positiva ante el programa, que puede facilitar su mejora sólo por el hecho de querer participar en el experimento. Esta voluntariedad, puede resultar un sesgo que no suceda con otros programas de intervención realizados dentro de contextos educativos. La predisposición para la educación emocional por parte de los estudiantes universitarios, puede mejorar ya en principio, los resultados en sus diferentes variables de IE. Por consiguiente, sería aconsejable repetir este estudio con una muestra aleatoria de mayor tamaño, con el fin de permitir una mayor generalización de los resultados.

También respecto al diseño, se cuenta con un diseño transversal, y por tanto, sería necesario el diseño de una investigación longitudinal, para investigar el grado con el que los resultados se mantienen a largo plazo y poder aumentar entonces la evidencia causal.

Las limitaciones en la impartición del PIEI pueden acontecer por tratarse de la misma formadora, que en este caso como doctoranda, realizaba los talleres en periodos diferentes, que han podido verse alterados teniendo diferentes estados de ánimo entre las intervenciones.

Este hecho, de todas formas, parece no contar con mucha diferencia, por lo que se puede apreciar en los diferentes grupos formados en el PIEI, al obtener por parte de la formadora unas evaluaciones similares que apuntan a una elevada satisfacción. Se cuidó este tema de no realizar las intervenciones muy seguidas, para evitar el cansancio del formador, que podía ser más limitador aún.

También puntualizar que se obtienen estos resultados en el caso de que sea la formadora sea la misma y cuente con una larga trayectoria docente en la educación emocional. Se desconoce si los resultados serían los mismos en distintas condiciones y con formadores noveles, a pesar de las indicaciones múltiples para la aplicación del programa en la adecuada logística, temporalización y documentación de anexos.

Como obstáculos a destacar en la implementación del programa, cabe destacar que se presentaron dificultades en la realización, que podrían haber influido como elementos no controlados, de los cuáles se desconoce la posible repercusión que hayan tenido en los resultados finales. Los abandonos puntuales de la sala y las interrupciones con los móviles fueron varias, a pesar de haber advertido ajustar las respuestas sólo en caso de urgencia. Sin embargo, según nos comentaron los participantes, algunas llamadas eran inevitable que fueran atendidas, incluso en alguna ocasión fueron contados los participantes que tuvieron que realizar de manera inevitable el abandono del Programa por problemáticas de su entorno personal que resultaron urgentes, dando lugar a la mortandad experimental acontecida.

También algunos estudiantes, salían de la sala puntualmente para realizar en su automóvil la renovación de su ticket para seguir aparcando en la zona. En general, estos momentos no provocaron elevado desajuste en la sala, se realizaron de manera cautelosa y

después, al regresar al participante, se facilitaba que pudiera retomar con normalidad lo antes posible, ayudándole en la incorporación al ejercicio que estuviera realizándose en la sala.

Salvo estos imprevistos, el desarrollo del curso, los horarios y la logística fueron muy cuidados y si hubo algún aspecto limitante, por el momento, lo desconocemos, ya que tampoco los participantes lo han comentado en ninguna de las evaluaciones posteriores, comentarios durante la intervención o en el momento de su finalización.

A pesar de estas limitaciones, se valoran en este punto los resultados obtenidos como interesantes para la práctica con estudiantes universitarios. Nos encantaría que pronto fueran aplicables en el mundo de la educación y demás sectores, y animamos a que también pudieran evitarse en gran medida estas limitaciones comentadas para poder seguir avanzando en futuras investigaciones dentro de la comunidad científica en el campo de la IE.

#### **4.4. Recomendaciones a futuro para el programa**

El objetivo que se pretende es conseguir es detallar a futuro algún tipo de mejora que pueda servir para la mejorar la solidez del programa PIEI.

Se recomienda que a futuro, se cuente con una variable dependiente relacionada con el rendimiento académico del estudiante universitario. Comparar el resultado de sus notas después de haber intervenido en el PIEI puede añadir más datos interesantes a analizar.

La medida al finalizar el PIEI puede verse también incrementada por una medida meses después. El efecto de acabar la asistencia al curso y el grado observado de bienestar por parte de los participantes, podría sesgar las valoraciones realizadas. Incorporando esta

variación, se conocería si los resultados del test son similares o en otro caso hubieran sufrido algún tipo de variación. Sería también estupendo saber si los resultados percibidos por los estudiantes se mantienen a medio-largo plazo (tres meses).

En las últimas investigaciones se puede ver en los estudios, una mezcla de medidas: cuantitativas y cualitativas. La evaluación puede no ser perfecta pero al menos si se trata de combinar varias medidas, nos proporciona una información relevante a tener en cuenta. Por tanto, el PIEI podrá mejorar incorporando otras medidas cualitativas. Desde el GROU, el grupo dirigido por Bisquerra (2003) han detectado que los datos cuantitativos son insensibles a algunos cambios que se detectan y de esta forma no se consiguen plasmar.

En este caso, el estudio realizado sí consigue detectar estos cambios a nivel cuantitativo en sus diferentes resultados de test, escala y evaluaciones, no obstante, siguiendo las indicaciones del propio Bisquerra, será positivo complementar en próximas aplicaciones del PIEI, tanto las medidas cuantitativas con algunas cualitativas, tales como: estrategias de observación, análisis de documentos o entrevistas. Esta combinación de medidas cuantitativas y cualitativas, puede ayudar a valorar con más precisión los resultados obtenidos en investigaciones a futuro.

El PIEI podría revisar formatos para nuevas intervenciones, con distintas modalidades de aplicación en distintos días del fin de semana (dos sábados consecutivos) para facilitar nuevos datos y comprobar resultados entre ambas intervenciones.

Entre un día y otro se podría también complementar la formación con una plataforma on-line donde los participantes pudieran asentar los conocimientos aprendidos y

complementar la vivencia con ejercicios prácticos a realizar y contando con una supervisión posterior por parte del profesorado. Esta línea de intervención ayudaría a crear un espacio continuo entre el aprendizaje en sala y la puesta en práctica fuera del entorno educativo.

También se podría realizar un seguimiento del PIEI con más niveles, y distintos itinerarios compuestos por módulos para profundizar en estas mismas competencias trabajadas, o bien ampliar a otras. Dotar a estos programas de contenidos y materiales de IE, ejercicios, retos, conferencias en *streaming*, links de artículos, investigaciones y noticias interesantes relativas al mundo emocional, proceso personalizado de coaching (donde puedan poner en práctica lo aprendido en el programa y mejorar sus habilidades en cada una de las competencias con la ayuda de su coach) e incluso crear a través de las redes sociales trabajo en grupo o comunidades de aprendizaje.

Desde este estudio se pretende alentar a nuevas investigaciones de futuro que continúen probando la efectividad del PIEI en diferentes ámbitos. Que otros investigadores inicien otras réplicas o estudios en este sentido sería una estupenda aportación más al ámbito del mundo emocional. Se entiende que este programa es una propuesta provisional para ser mejorada en futuras investigaciones y conforme se vaya practicando y experimentando, además de poder eliminar limitaciones y añadir la implantación de los nuevos comentarios, ayudará a poderlo ir perfeccionando y adaptándolo a los diferentes ámbitos a nivel nacional e internacional.

#### **4.5. Comentarios y recomendaciones para mejorar la implantación a futuro de la educación emocional**

Para finalizar, destacamos la importancia de este Programa, al tratarse de un nuevo formato innovador en número de horas y aplicación intensiva para estudiantes universitarios. Los resultados encontrados han sido positivos y como impulso para su expansión, se propone la inminente impartición del Programa a corto plazo, desde instituciones. Este punto se verá en detalle en el apartado de las conclusiones finales.

La importancia de contar con un programa de rápida aplicación y se propone el PIEI como programa a impartir de manera transversal en diferentes asignaturas propias de la carrera de Psicología, Educación y Pedagogía y aquellas carreras que deseen contar con una formación básica en competencias emocionales tan necesarias para las profesiones dedicadas a la relación de ayuda.

Se podría preveer plantear esta intervención al inicio del curso académico. Esta propuesta ayudaría a un mayor conocimiento de los estudiantes que ingresan en las carreras universitarias para mejorar la cohesión grupal y el rendimiento de los estudiantes, ya que contarían con más personas conocidas y red de apoyo para seguir adelante. Se establecerían muchas tutorías entre iguales de manera espontánea y se estrecharían los lazos que a veces no es posible realizar hasta mediados de curso o incluso al concluir el año escolar. Esto fomentaría también unas prácticas más cohesionadas en equipos que aprendan desde las claves fijadas en la alianza inicial, que puede también llevarse al día a día en el aula universitaria y ser asumida por el profesorado como máxima para facilitar la convivencia académica.

También se propone el PIEI como asignatura en otros Master, al inicio de los mismos, para fomentar la cohesión grupal en un fin de semana de convivencia fuera de las aulas habituales. Por experiencia en la docencia de otros Master, la formación emocional que se realiza al comienzo, este hecho produce un desarrollo del curso con menor índice de conflictos, más momentos de ayuda entre los compañeros y mayor número de comportamientos prosociales para ayudarse. En personas que provienen de otros países para realizar un Master en España, hemos comprobado que realizar al inicio de las clases esta formación, ha facilitado un mejor clima en el aula y un mayor bienestar más orientado a la curiosidad por el aprendizaje, gracias a metodología variada que comienza en cada actividad. Tal y como apunta la neuroeducación, en palabras de Mora (2013) destacamos la importancia de esta educación emocional:

*“Hoy en neurociencia se conoce que las emociones, sirven entre otras muchas funciones, y de forma destacada, para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva. A nadie se le escapara que todo episodio emocional, permite un mejor almacenamiento de lo sucedido. También la información emocional es básica para la elaboración de cualquier función mental y el buen funcionamiento de las relaciones sociales. Hoy comenzamos a saber que el binomio emoción-cognición (procesos mentales) es un binomio indisoluble. Esto ya nos debe alertar acerca de la importancia de la emoción tanto para el que aprende como para el que enseña. El que instruye debe ser consciente de ese mecanismo esencial (emoción) como vehículo de sus palabras si quiere que estas alcancen al que aprende de un modo sólido y convincente”* (pp. 66-67).

Por tanto, y para seguir avanzando según el autor propone, se propone que los programas como el PIEI se tengan en consideración para aumentar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

Para finalizar con estas propuestas de futuro, se pretende desde aquí motivar a que el PIEI se encuentre en formaciones más específicas, como el Master de Intervención Psicológica en contextos educativos, cuyos contenidos se relacionen con asignaturas como las citadas a continuación:

- Atención a la diversidad
- Educación en Valores
- Mejora de la convivencia y prevención de la violencia
- Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia
- Integración de estudiantes con necesidades especiales
- Favorecer el desarrollo de la competencia social
- Enseñanza de los derechos humanos
- Prevención de las drogodependencias y conductas de riesgo
- Prevención y tratamiento de problemas relacionados con el maltrato
- Intervención a través de las familias
- Educación sexual
- Intervención psicoeducativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Estrategias de mediación para la resolución de conflictos
- Educación para la salud
- Prevención del estrés
- Entrenamiento en habilidades sociales a profesionales de la Educación
- Educación Intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo.

También el PIEI puede ser un módulo en Master específicos de las anteriores asignaturas u otros, orientados a otras aplicaciones prácticas como ayuda a la prevención del bullying y el mobbing.

El deseo de un investigador en el ámbito de la educación emocional es poder seguir implantando mejoras a futuro. De hecho, desde Congresos Internacionales de IE alientan a investigarla, elaborando programas de intervención, por tanto, gracias a esta tesis hemos podido aportar en esta línea una propuesta que contara con esta misión.

Como propuesta a futuro para próximas investigaciones, como opinión personal, me gustaría que hubiera una mayor preocupación por contar con más test ajustados a medidas de habilidad cuyo coste para el doctorando no sea un impedimento para la realización de la investigación. Desde aquí solicito que sea de carácter gratuito para estos casos referidos a la investigación científica, ya que esto ayudaría a fomentar la proliferación de estudios en este campo y finalmente, podría mejorarse el conocimiento de la IE ampliando también perspectivas para las investigaciones que deseen cumplir con el criterio de tener bajo coste económico, con la finalidad de ser accesibles a mayor número de población y continuar así con la alfabetización emocional en diferentes ámbitos.

Sostener el pago de muestras mayores de 100 personas, hacen que el investigador tenga que tener en cuenta el montante económico que supone y saber si va a ser posible soportar ese gasto, antes de ver otros posibles test que más puedan ajustarse a la investigación, se topa con el criterio económico en medidas pre y post, con lo cual, se encarece la intervención y en muchos casos ni se inicia la misma.

Respecto al TMMS-24, desde aquí también celebrar que han sido los propios autores quienes han puesto a disposición del público una descarga gratuita online, que ha posibilitado numerosas investigaciones en la IE y cuyos resultados también se comparten en los congresos internacionales habitados para ello y en las webs de referencia, en su apartado correspondiente a publicaciones. Unir sinergias posibilita un mejor desarrollo de la IE.

Por concretar este tema que es básico en las investigaciones actuales, desde aquí lanzar un llamamiento a entidades privadas tales como Tea Ediciones, para que puedan crear en sus empresas una Unidad de Apoyo al Investigador y facilite el acceso a doctorandos para acceder a sus pruebas de manera gratuita siempre que sean con fines investigativos. De esta forma, se podrían complementar medidas de varios test y hacer análisis estadísticos más completos, combinando en el caso de IE medidas de autoinforme con medidas de habilidad, o bien, varios test en la misma investigación para conocer si los resultados en ambos de alguna forma correlacionan, además de poder incrementar el número de sujetos en sus muestras, sin ningún desajuste presupuestario.

Además, con esta facilidad serían los propios investigadores, quienes gracias a sus investigaciones podrían destinar así parte de la difusión de estos test en los estudios que se utilicen, comunicar su existencia a las personas participantes en el experimento, y tras finalizar sus estudios podrán también reforzar esta sinergia o alianza, siendo prescriptores de la empresa, cuando realicen otro tipo de investigaciones remuneradas, cuando sean doctores y acudan a otros ámbitos como por ejemplo el empresarial.

Si se pretende como misión de la investigación, que el PIEI se integre en la población universitaria, sería estupendo que se pudiera probar cada vez con mayor número de población.

Desde aquí animar a futuros doctorandos para que en futuras investigaciones de estos temas, puedan complementar evaluaciones de test de autoinformes como el TMMS-24 con test de habilidad como el MSCEIT, y siguiendo con el criterio de ser económico, se concreta una petición a las empresas encargadas de la distribución y corrección de test, para que pueda facilitar licencias gratuitas a los doctorandos, para acceder a pruebas de manera gratuita, tal y como se hace con el TMMS-24, su descarga y correcciones. Para facilitar la investigación con grandes muestras que puedan complementar medidas tanto de TMMS-24 como el test MSCEIT.

Que el futuro de la ciencia avance, depende de los investigadores. Si se apoya al investigador, la cadena de encuentros comenzará a funcionar y pueden generarse más alianzas y búsqueda de patrocinios, con lo cual, esta empresa a largo plazo también podrá ver incrementadas la adquisición de sus test, si los resultados son más sólidos en el mundo de la investigación.

# 5 CONCLUSIONES FINALES

---



## 5. CONCLUSIONES FINALES

Para finalizar esta investigación, de nuevo conviene recordar que la misión de este estudio es conocer la eficacia del programa formativo PIEI y saber si tras su aplicación:

1. Se muestra alguna diferencia estadísticamente significativa en inteligencia emocional autoinformada (atención, claridad y reparación emocional).
2. Se produce alguna diferencia en la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, relativas a conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal.
3. Se puede generalizar su aplicación a más ámbitos de intervención, además del educativo, tales como el empresarial, sanitario, social y deportivo.
4. Se puede expandir su eficacia con rapidez, a nivel nacional e internacional, gracias a sus condiciones innovadoras de aplicabilidad: breve duración y bajo coste económico.

A la luz de los resultados obtenidos, *respecto al primer objetivo*, puede apreciarse la eficacia del programa educativo PIEI en relación a la diferencia estadísticamente significativa encontrada en la inteligencia emocional autoinformada y la mejora de los estudiantes universitarios respecto al aumento en su atención, claridad y reparación emocional, tal y como señalan los resultados del test TMMS-24.

En concreto, se aprecia un agrupamiento de sujetos en el grupo de atención adecuada, mejorando considerablemente la situación pretest. Respecto a claridad emocional, los participantes también se han distribuido en los niveles de adecuada y excelente, obteniendo

una considerable mejora. Por último, respecto a reparación emocional, se realiza un claro agrupamiento hacia nivel adecuado y excelente.

*El segundo objetivo*, puede verse a lo largo del estudio cómo se han conseguido resultados muy positivos en este aspecto en la “Escala Auto-Per”, se perciben variaciones en las puntuaciones relativas a cada competencia, entre dos momentos señalados (antes y después de la aplicación del Programa), ya que son los propios estudiantes universitarios quienes realizan sus valoraciones positivas en la autopercepción de competencias emocionales adquiridas gracias al PIEI, tales como *conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal*.

*El tercer objetivo* se pretende alcanzar en un futuro próximo, por tanto, la gran apuesta del PIEI con un cuidadoso diseño bajo unos parámetros asequibles en diferentes ámbitos, es clave cuidada a lo largo de la investigación. Las posibles réplicas a futuro, contarán además con el apartado de limitaciones que pueden ayudar a mejorar este estudio. Así mismo, podrán también incorporar las recomendaciones y comentarios de mejora propuestos para la implantación a futuro de la educación emocional.

Por último, *el cuarto objetivo*, se pretende también conseguir a futuro, cuando el PIEI pueda consolidarse como programa educativo gracias a sus condiciones innovadoras de aplicabilidad: breve duración y bajo coste económico. Estas características fueron una gran apuesta para la realización de esta intervención y se han mantenido como factores diferenciales que posibilitan su práctica de una forma más sencilla y minimizando costes que en ocasiones han podido frenar la expansión de la educación emocional.

A partir de las intervenciones que se fueran realizando en diferentes ámbitos y sus resultados, se podría ir aportando solidez científica al PIEI para conseguir más rapidez en la expansión de su eficacia, a nivel nacional e internacional.

Por tanto, tras comentar los objetivos planteados en este estudio, se puede concluir que esta investigación, con los resultados obtenidos, ha logrado conseguir con éxito sus dos primeros objetivos y permite la consecución de los dos últimos, ampliando las posibilidades que pueden existir, tras tomar consciencia de: las limitaciones detalladas y la mejora con comentarios útiles para la implementación de este programa PIEI en las futuras réplicas de otras investigaciones a realizar, incluso en diferentes sectores y lugares.

Se entiende que en gran medida, parte del éxito del Programa es debido a la metodología empleada, que por su modalidad vivencial grupal e intensiva, facilita de una forma directa el acceso al mundo de las emociones. Por tanto, el PIEI cuenta con unos excelentes resultados y recomendamos su rápida aplicación y generalización incluso a otros ámbitos de intervención y lugares donde se haya detectado una demanda en la educación emocional.

Los avances tecnológicos han logrado un gran desarrollo y expansión cultural en el último siglo, consiguiendo reducir fronteras, aumentando la inmediatez en las comunicaciones y facilitando el acceso a la información de una manera más rápida.

Ya en siglos anteriores se consiguió desterrar en Europa el analfabetismo, introduciendo en las leyes una educación para los niños. De igual manera, los educadores del siglo XXI, necesitan desterrar de las aulas el analfabetismo emocional, para que el discente goce de un mayor bienestar. Por eso, apoyamos las palabras que ya anticipaba Bisquerra

(2003) para conseguir la cristalización del cambio y contar con una posible institucionalización de la educación emocional y animar a su optimización permanente de los programas de intervención a través de comunidades de aprendizaje.

Es preciso que comiencen a florecer de una manera más rápida y sólida, los avances en la gestión emocional de estos cambios para reducir muchos de los inconvenientes que existen debidos al analfabetismo emocional, tales como la falta de control emocional, conductas impulsivas, bajo rendimiento por estrés, el acoso o el burnout (Crary, 1998).

Para este cambio hacia la educación emocional, los resultados obtenidos en el presente estudio, pueden ser punto de partida para proponer algunas líneas de actuación maestras, dirigidas especialmente a las Instituciones Universitarias de la Comunidad de Madrid, y después ser extensibles a distintas Comunidades y diferentes sectores dentro ámbito nacional e internacional.

**Estas líneas de acción se agrupan en cinco grandes directrices:**

1. **Los estudiantes universitarios:** Es necesario dotar a los estudiantes de formación emocional que se ajuste a sus necesidades reales, y para ello el programa PIEI ha demostrado su eficacia. Las instituciones contarían con el programa PIEI para que con una implementación gradual, pudieran incorporarse los estudiantes de las distintas Facultades y reducir el analfabetismo emocional de las aulas universitarias, de manera que en el futuro estudiantes conviertan en profesionales con nociones básicas en la atención al mundo emocional propio y ajeno. Desde aquí, instar a las instituciones a que destinen una partida económica a este tipo de intervenciones de bajo coste para

que más estudiantes se beneficien y para poder investigar con mayor número de muestra que aporte mayor solidez a este programa.

2. **Los docentes universitarios:** Los estudiantes tienen un acceso a gran información mediante el uso de las tecnologías, en cambio, necesitan de profesorado que pueda captar su atención, motivación y gestione las emociones de los estudiantes para conseguir que un adecuado clima emocional impere en el aula. Por tanto, conviene que los docentes cuenten con una formación emocional básica que sirva de ayuda para integrar su nuevo rol en este siglo, donde se ha demostrado que se adquieren mejores aprendizajes integrando la experiencia emocional. Por eso, desde aquí lanzamos una línea dedicada a la implantación del PIEI como formación permanente del profesorado, que de igual manera a lo largo del año necesitan actualizarse con otros cursos, tales como idiomas o el uso adecuado de las TICs. Se solicita a las instituciones educativas que se ponga especial relevancia a la formación integral de la persona, no sólo en conocimientos, sino en el mundo emocional que de manera transversal nos ocupa como seres humanos en proceso de formación.
3. **El personal del centro universitario:** Es vital que el estudiante en el día a día pueda aprender por imitación y refuerzo en el contexto universitario, de esa forma podría afianzar más comportamientos. Por eso, no sólo es necesario que los docentes se formen en educación emocional, sino que el personal de administración y servicios universitarios (PAS) también esté implicado en la educación emocional. El efecto de esta interacción suponemos que tendría como consecuencia un mayor acercamiento a centros educativos con una implicación educativa integral, tanto en la parte más cognitiva como la emotiva. Se solicita a las instituciones educativas este tipo de

formación intensiva, para valorar la labor de las personas que hacen de las universidades centros de formación para los futuros profesionales y también puedan ser formados con el PIEI.

- 4. Los docentes interesados en la profundización en la educación emocional:** Desde las Instituciones más relevantes se debería fomentar la formación en educación emocional a aquellos profesores que deseen consolidar sus conocimientos teóricos. Además de recibir en un primer momento formación en PIEI, también puedan profundizar más horas en otros niveles de este programa que puedan diseñarse *ad hoc* para los profesores que impartirían después el programa a otros docentes y estudiantes universitarios. De esta manera se generaría una cadena de formación entre docentes que sería una inversión a futuro para asegurarse una educación con mayor calidad integral.
  
- 5. El trabajo didáctico en el aula:** Los docentes, hasta el momento de recibir la formación en educación emocional del Programa PIEI, podrían ir realizando en el aula universitaria cambios graduales, relativos a la impartición de las clases siguiendo el estilo indicado en las pautas explicadas acerca del diseño y elaboración del programa. Por la experiencia personal de la doctoranda en la impartición de clases universitarias, el estudiante agradece que las clases sean vivenciales y por ejemplo, el hecho de recibirles con una música de ambiente, una transparencia de bienvenida y con espacio en la clase por haber retirado las mesas y dejar las sillas en forma de “U” para realizar más ejercicios prácticos. Ese cambio logístico, ya por sí mismo, era motivador para los estudiantes universitarios.

Por tanto, además de estos cambios espaciales, la manera de dirigirnos a los estudiantes con preguntas potentes y aguardar tiempo para dejar que busquen la respuesta, es un modo muy motivador de iniciarles en estos temas y otros, relativos a las asignatura a impartir. El PIEI cuenta en detalle con treinta y dos dinámicas que generan resultados muy positivos, de las que los docentes podrían tener para poner en marcha a lo largo de la impartición de su asignatura.

Como docente, quiero empatizar con los profesores que decidan variar su estilo de impartición de sus habituales clases con una perspectiva más racional, para invitarles a probar estas nuevas formas más emocionales para conseguir un mayor acercamiento a sus estudiantes.

El estudiante de hoy en día, sigue necesitando esa mirada que el docente puede proporcionarle, esa presencia de las habilidades socio-emocionales relacionadas con la capacidad de observación, la escucha, el feedback y las preguntas potentes, que le acercan a un entorno educativo más integral y centrado en la persona.

Por eso, deseo finalizar mi tesis brindando mi apoyo a esos docentes para que puedan preguntar lo que precisen acerca de estos nuevos formatos en el aula. También quedo a disposición de las instituciones que quieran fomentar estos retos educativos, porque me uno en el sentir de muchos investigadores del campo educativo, que años de investigación nos han servido, para no dejar de aprender de las enormes posibilidades que se generan desde la emoción, que guía la motivación y al final, mueve el mundo.

Desde estas líneas, alentar a los futuros investigadores de este campo para que puedan realizar diferentes réplicas de este y otros programas, para arrojar más luz ante las cuestiones que aún están por descubrir en este campo de la educación emocional. Cada minuto de esfuerzo en estas investigaciones, valdrá para dar un paso hacia delante en estos tiempos de veloces cambios, consiguiendo así aunar esfuerzos y lograr para generaciones actuales futuras, una intervención educativa emocional de calidad.

## **6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, L. (2005). *Emoción afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alonso-Gancedo, N. y Iriarte, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Alvarez, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- Aradilla, A. (2013). *Inteligencia Emocional y variables relacionadas en Enfermería*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Aritzeta, A, Pizarro, M. y Soroa, G. . (2008). *Emociones y educación*. San Sebastián: Erein.
- Asensio, J. (2006). *Cómo prevenir el fracaso escolar*. Barcelona: Planeta.
- Ashkanasy, N. y Daus, C. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 441-452.
- Ashkanasy, N. y Tse, B. (2000). Transformational Leadership as management of emotion. En N. Ashkanasy, C. Härtel, & W. Zerbe (Edits.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice* (págs. 221-235). Westport: Quorum Books.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at home, School and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema* , 18, supl., 13-25.

- Bar-On, R. (2013). *The 15 factors of the Bar-On model*. Obtenido de reuvenbaron.org: [en línea]. Disponible en: <http://www.reuvenbaron.org/wp/the-5-meta-factors-and-15-sub-factors-of-the-bar-on-model/> [2013, 5 de noviembre]
- Bermejo, J. (1998). *Apuntes de relación de ayuda*. Santander: Sal Terrae.
- Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. París: Schleicher Frères & Cie, [en línea]. Disponible en: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k758553/f5.image> [2012, 15 de marzo].
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On, y J. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (págs. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. y Mayer, J. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., Ridgeway, D. (1986). The acquisition and development of emotion language: a functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.

- Brothers, L. (1989). A biological perspective on empathy. *American Journal of Psychiatry*, 146 (1), 10-19.
- Buj, M. (2014). *La educación emocional en el aula. Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años*. Barcelona: Horsori.
- Caballo, V. (1993). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cakan, M. y Altun, S. (2005). Adaptation of an emotional intelligence scale for Turkish educators. *International Education Journal* , 6 (3), 367-372.
- Calvo-Merino, B., Glaser, D., Grèzes, J., Passingham, R. y Haggard, P. (2005). Acquired Motor Skills: An fMRI Study with Expert Dancers. *Cerebral Cortex* , 15 (8), 1243-1249.
- Caruso, D., Mayer, J. y Salovey, P. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership. En R. Riggio, S. Murphy, y F. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership* (págs. 55-74). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associat.
- Caruso, D. y Salovey, P. . (2005). *El directivo emocionalmente inteligente*. Madrid: Ediciones Algaba.
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwe.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology* , 54, 1-22.
- Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press and ASCD.
- Comunicación. (2011, julio). *Wikipedia*. [en línea]. Disponible en:  
<https://es.wikipedia.org/wiki/Comunicaci%C3%B3n> [2011, 29 de julio].

- Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York: Grosset Putnam.
- Covey, S. (2013). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós: Barcelona.
- Crary, E. (1998). *Crecer sin pelea: Cómo enseñar a los hijos a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona: Integral.
- Csikszentmihalyi, M. (2011). *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Chan, D. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 409-418.
- Chan, D. (2004). Multiple Intelligences of Chinese Gifted Students in Hong Kong: Perspectives from Students, Parents, Teachers, and Peers. *Roeper Review*, 27, 1-18.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- D'Allance, M. (2001). *Vaya rabieta*. Barcelona: Corimbo.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Drakontos: Barcelona.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Espinoza*. Crítica: Barcelona.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray [en línea] En J. van Wyhe (Ed.). (2002). The Complete Work of Charles Darwin Online. Disponible en: <http://darwin-online.org.uk/> [2012, 25 de junio].
- Davidson, R., Jackson, D. y Kalin, N. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: perspectives from affective neuroscience. *Psychological bulletin*, 126 (6), 890-909.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI* , 5, 77-96.
- Echevarría, R. (Ontología del lenguaje). 2011. Madrid: Granica .
- Efecto-Pigmalión. (2011, julio). *Wikipedia*. [en línea]. Disponible en:  
<https://es.wikipedia.org/wiki/Comunicaci%C3%B3n> [2011, 15 de julio].
- Ekman, P. y Boucher J. (1975). Facial Areas and Emotional Information. *Annenberg School of communications* , 25 (2), 21-29.
- Epstein, S. (2001). *CTI, Inventario Pensamiento Constructivo: Una medida de la inteligencia emocional*. Madrid: TEA.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI*, (págs. 132-145).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Adaptación aAdaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología* , 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2009). *MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid: TEA.
- Eysenck, H. (1988). The concept of intelligence: Useful or Useless. *Intelligence* , 1-16.
- Fatt, J. (2002). Emotional intelligence: implications for human resource managers. *Management Research News* , 25 (11), 57-74.

- Fatt, J., Teng, P. y Howe I. (2003). Emotional intelligence of foreign and local university students in Singapore: Implications for managers. *Journal of Business and Psychology*, 17 (3), 345-367.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports* , 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 19 (3), 63-94.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait-meta-mood research. *International Journal Of Psychology Research* , 2 (1), 39-67.
- Field, T., Woodson, R., Greenberg, R. y Cohen D. (1982). Discrimination and imitation of facial expressions by neonates. *Science* , 218, 179-181.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multipel intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1993). *Multiples intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995a). Reflections on multiples intelligences. *Phi Delta Kappan* , 77 (3), 200-208.
- Gardner, H. (1995b). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2013, 9 de setiembre). *No tenemos una única inteligencia*. Tiching Blog [en línea]. Disponible en: <http://blog.tiching.com/howard-gardner-inteligencias-multiples/> [2013, 3 de octubre].
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1997). *El punto ciego. Psicología del autoengaño*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. *Personnel Psychology*, 55 (4), 1030-1033.
- Goleman, D. y Cherniss, C. . (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo* . Barcelona: Kairós.
- Gonzalez, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gottman, J. y. (1997). *Los mejores padres*. Madrid: Javier Vergara.
- Graczyk, P., Weissberg, R., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M. y Zins, J. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social. En R. Bar-On, & J. Parker (Edits.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at home, School and in the Workplace* (págs. 31-410). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: Una guía interna*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Greenberg, L. y Paivio, S. . (1999). *Trabajar con emociones en Psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J. (1967). *The nature of the human intelligence*. New York: Mc. Graw Hill.

- Horn, J. L. (1985). Remodeling old model in intelligence. En B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of Intelligence: Theories, measurements and applications* (págs. 267-300). New York: Wiley.
- Horn, J.L. y Cattell, R.B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology* , 57, 253-270.
- INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale). (22 de febrero de 2012). *Is there a general motivation center in the depths of the brain?* Recuperado el 28 de mayo de 2012, de ScienceDaily:  
[www.sciencedaily.com/releases/2012/02/120222133431.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2012/02/120222133431.htm)
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.
- Kelly, J. (1998). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Koleman, S. (1999). *Anatomía emocional: la estructura de la experiencia somática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Lopes, P., Nezlek, J., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schüz, A. y Salovey, P. (2001). Emotion Regulation and the Quality of Social Interaction: Does the Ability to Evaluate Emotional Situations and Identify Effective Responses Matter? *Journal of Personality*, 79(2), , 79 (2), 429-467.
- López- Pérez, B., Fdez-Pinto, I. y Abad García, F. (2008). *Test TECA. Test de empatía cognitiva y emocional*. Madrid: Tea ediciones.
- López, E. (2011). La práctica de la educación emocional en la educación infantil. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. Salguero y R. Cabello, (Coords.). En *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (págs. 549-553). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- López, N. (2009). *Cerebro de mujer y cerebro de varón*. Madrid: Rialp.

- Lukas, E. (2003). *Logoterapia. La búsqueda de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Lumley, M., Gustavson, B., Partridge, R., y Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: interrelationships among measures. *Emotion* , 5 (3), 329-342.
- Madrid, J. (1986). La configuración del encuentro personal. En AA.VV., *Hombre en crisis y relación de ayuda* (págs. 398-399). Madrid: Asites.
- Marina, J. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, A. (2013). *Manual Práctico de Psicoterapia Gestalt*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Martin, D. y Boeck, K. (1997). *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: Edaf.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. y 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.
- Martínez, R., Castellanos, M. y Chacón, J. (2015). *Análisis de datos en psicología y ciencias de la salud*. Madrid: EOS Universitaria.
- Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación* , 39 (2), 1-11.
- Mayer, J. y Stevens, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of research in personality* , 28 (3), 351-373.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, & D. Sluyter (Edits.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (págs. 3- 31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standars for an intelligencie. *Intelligence* , 27, 267-298.
- Mayer, J. y Cobb, C. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does it Make Sense? *Educational Psychology Review* , 12 (2), 163-183.

- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (págs. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer J., Salovey, P., y Caruso, D. (2001). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist* , 63 (6), 503-517.
- McClelland, D. (1975). *Power: The Inner Experience*. Manchester: Irvington Publishers.
- Mestre, J. y Fernández-Berrocal P. (Coords.). (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J., Comunian, A. y Comunian, M. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual de los procesos psicológicos. En J. Mestre, & P. Fernández-Berrocal, *Manual de Inteligencia Emocional* (págs. 47-68). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J.M. y Guil, R. (2003). Inteligencia emocional. En M. Fernández- Abascal, P. Jiménez, & M. Martín (Edits.), *Emoción y Motivación. La adaptación humana* (págs. 397-425). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.
- Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence. *Roepers Review* , 18, 263-270.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 54, 115-136.
- Neils, N., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences* , 47, 36-41.

- Neubauer, A. y Freudenthaler, H. (2005). Models of emotional intelligence. En R. Schulze, & R. Roberts (Edits.), *Emotional intelligence: An international handbook* (págs. 31-50). Ashland: Hogrefe y Huber .
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, H. (1992). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. Mexico D.F.: McGraw-Hill.
- Parker, J., Bagby, R., Taylor, G., Endler, N. y Schmitz, P. (1993). Factorial validity of the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *European Journal of Personality* , 7 (4), 221-232.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. y Weissberg, R. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health* , 70 (5), 179-185.
- Pelechano, V. (1984). Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Análisis y modificación de conducta* , 10, 393-420.
- Pérez, J. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en psicología social* 1.5 , 1 (5), 278-283.
- Pérez, L.F. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de inteligencias múltiples: Implicaciones para la Psicología de la Educación. *Papeles del Psicólogo* , 27 (3), 147-164.
- Petrides, K. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* , 29, 313-320.
- Petrides, K. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality* , 15, 425- 448.

- Plucker, P. (2013). *History of influences in the development of intelligence theory*. [en línea]. Disponible en: <http://www.intelltheory.com/map.shtml> [2013, 9 de noviembre].
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700-712.
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento Asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: Rayuela.
- Rizzolatti, G. y Sisingaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo : los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-on, & J. Parker (Edits.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at home, School and in the Workplace* (págs. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38, 1197-1210.
- Salmeron, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5 (1), 97-121.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai T. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood

- Scale. En J. Pennebaker, *Emotion, Disclosure and Health* (págs. 125-154). Washington DC: APA.
- Salovey, P. y Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *American Psychological Society*, 14 (6), 281-285.
- Sánchez, M. (2007). *Inteligencia Emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. Toledo: Universidad Castilla-La Mancha.
- Sattler, J. M. (2010). *Evaluación infantil. Fundamentos cognitivos* (5ª ed., Vol. 1). Mexico: El Manual Moderno.
- Schutte, N., Malouff, J., 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 (2), 167-177.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Servan-Schreiber. (2003). *Curación emocional: Acabar con el estrés, la ansiedad y la depresión sin fármacos ni psicoanálisis*. Barcelona: Kairós.
- Servan-Schreiber, D. (2003). *Curación emocional*. Barcelona: Kairós.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grafo.
- Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293, [en línea]. Disponible en: <http://psychclassics.yorku.ca/Spearman/chap1-4.htm> [2012, 15 de marzo].
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.

- Stevens, J. (1976). *Darse cuenta. Sentir, imaginar, vivenciar*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tobal, M. (1995). Una Escala Reducida de Ansiedad basada en el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (I.S.R.A.): Un estudio exploratorio. *Revista anales de psicología*, 11 (1), 97-104.
- Tsaousis, I. y Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health. Journal of the International Society for the Investigation of the Stress*, 21 (2), 77-86.
- Valles, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vergara, A., Alonso, N. y San Juan, C. (2011). Gipuzkoa hacia una sociedad emocionalmente inteligente: evaluación de un programa de formación en el ámbito educativo. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. Salguero y Cabello, R. (Coords.). En *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (págs. 511-516). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Vernon, P. E. (1956). *The measurement of abilities*. London: University of London Press.
- Vernon, P. E. (1969). *Intelligence and cultural environment*. London: Methuen.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Withmore, J. (2011). *Coaching, el método para mejorar personas*. Barcelona: Paidós.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33 (4), 369-391.

Zeidner, M., Roberts, R. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: current consensus and controversies. *European Psychology*, 13 (1), 64-78.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. y Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.



# 7 ANEXOS

---



## **7. ANEXOS**

### **7.1. Anexo I. Programa PIEI completo: talleres, fundamentación e intervención**

Este anexo es un modelo ejemplo que sintetiza la aplicación del PIEI con estudiantes universitarios, destacando sus comentarios y vivencias más relevantes, a modo de resumen.

### **INTERVENCIÓN: MÓDULO 1. INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Se presenta este módulo de inteligencia emocional buscando la creación de un clima de confort y bienestar para los participantes desde el primer momento y también que se concedan el permiso para generar preguntas y consultas desde un clima de respeto y confianza. Se fija una alianza de grupo basada en la puntualidad, confidencialidad, respecto en el turno de palabra y la opinión de los demás compañeros.

Este módulo de Inteligencia Emocional tiene como objetivo tomar conciencia de la importancia del mundo emocional y su conveniente regulación en el entorno académico. 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. 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).

## **1. DINÁMICA DE PRESENTACIÓN:**

**Título:** ¿Cuál es tu afición?

**MOTIVACIÓN:** En esta primera dinámica se favorece la interacción con el mayor número de personas posibles del grupo, desde una perspectiva emocional que mejore la vinculación inicial positiva de los miembros. Se potencia la importancia de la diferencia y singularidad de cada persona con sus gustos determinados y se amplían perspectivas al resto de personas para que tengan en cuenta los gustos de otros. Este respeto por el otro será pilar fundamental que requiere la interacción grupal que se desea desarrollar en este módulo.

**OBJETIVO:** 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** La explicación y desarrollo del ejercicio se realiza en 10 minutos y tanto el feedback como las conclusiones se concretan en 15 minutos. Por tanto, 25 minutos.

**MATERIAL:** Pegatinas, rotuladores edding y música alegre. Transparencia 1.

**LUGAR:** Se precisa una sala amplia y despejada para que los participantes puedan libremente desarrollar su interacción interpersonal.

**PROCEDIMIENTO:** Se reparte a cada participante pegatinas en blanco y un rotulador. En las pegatinas cada participante escribe su nombre y debajo también anotará una afición que le encante (ver *Figura 3*).



*Figura 8.* Pegatina con nombre y afición

Esa pegatina se la pegará en la ropa a la altura del pecho. Se les explica que se pasearán así por toda la sala, en busca de otra persona con la que realizar este ejercicio (mientras uno habla, otro escucha). Sólo se podrán relacionar por parejas. El propósito será conocer al mayor número de personas posibles y sus aficiones. Cada uno tendrá que explicar más concretamente qué le gusta más de esa afición y con quien compartan el ejercicio es importante que también puedan preguntarle lo que más le apasiona:

“Y de esta afición que te gusta ¿qué es lo que te encanta exactamente?”

La finalidad de esta pregunta es que la otra persona pueda expresar con precisión ese momento en el que disfruta y fluye, detectando así con más facilidad los recursos expresivos emocionales que la persona posee tanto en lenguaje verbal como no verbal (facial y gestual).

Para realizar el ejercicio se encontrarán de pie y sólo se sentarán cuando haya finalizado la música (7 minutos). En ese tiempo el objetivo será permanecer de pie y poder ir hablando con otra persona mientras suena la música alegre. Así será posible ir conociéndose entre ellas. Sólo se podrá conversar en parejas, ya que cuando una persona hable la otra

escuchará y después podrá preguntarle por esa característica específica que le gusta de esa afición en concreto.

*Por ejemplo:*

*Pregunta:* “Elena, del Baile ¿Qué es lo que te encanta exactamente?”

*Respuesta:* “Me encanta salir a la pista de baile y fluir, olvidarme de todo, sólo concentrarme en la música y disfrutar, sentir cómo me hace estar alegre y me saca la sonrisa, como ahora que te lo estoy contando”

**CONTENIDOS:** Transversalmente a la actividad se trabaja de manera directa la apertura de su mundo emocional a un desconocido mediante sus aficiones. Indirectamente es necesaria la práctica de habilidades de observación, escucha y recursos expresivos emocionales, tanto a nivel facial como a nivel corporal (macrogestos y microgestos).

**BENEFICIOS:** Es una dinámica en parejas que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Al hablar entre ellos de sus propias aficiones, las conversaciones suelen ser extensas e incluso los participantes exponen de manera más enérgica el tema que les apasiona. Esto también va a generar la creación de un vínculo positivo con la persona que escucha. Este ejercicio puede utilizarse como recurso para iniciar una conversación el ser muy aplicable a su vida diaria en la universidad, cuando se encuentran con un conocido o algún compañero con quien hasta el momento no hayan interactuado con más profundidad.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Observando a los participantes, puede comprobarse cómo sus caras están más relajadas y han sonreído e incluso reído mientras realizaban la dinámica.

Cuando comienzan a compartir qué les ha parecido el ejercicio, agradecen esta manera lúdica y divertida de “romper el hielo” y ellos mismos nombran en el feedback posterior los beneficios antes citados. Notan que han reducido la tensión inicial de llegar a un grupo de desconocidos y han incrementado el acercamiento a más personas. Les agrada esta cohesión creada con el resto del grupo.

La mayoría de personas no han conseguido hablar con el resto de participantes. No obstante, alguna persona lo ha logrado. Se les hacen preguntas relacionadas con este tema y comentan que han realizado el ejercicio de manera más rápida para conseguir el reto propuesto, centrándose más en sus conversaciones en el dato general y sin entrar en detalles. Destacan la facilidad que existe para profundizar, detallar y narrar con energía situaciones que se producen cuando un tema nos apasiona, sin tener tanto en cuenta el tiempo que transcurre. Se concluye que durante este día y mañana, aún pueden profundizar más en este y otros temas con el resto de personas a las que aún no conocen y coincidirán también en los descansos. Por último, también se destaca la importancia de la aplicabilidad a su día a día, cuando vuelvan al ámbito universitario.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Con esta dinámica queremos potenciar la capacidad de cohesión grupal, necesaria para comenzar un módulo. Para ello nos basamos en la definición que utiliza Gardner (1995) manifestando que *“la inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en su temperamento, estados de ánimo, motivaciones e intenciones”* (p. 40). Además añade que:

*“la evidencia biológica de la inteligencia interpersonal abarca dos factores adicionales que a menudo se citan como peculiares de la especie humana. El primer factor es la prolongada infancia de los primates, incluyendo la estrecha relación con su madre, observándose como en los casos en que se sufre pérdida de la madre a edades tempranas, el desarrollo interpersonal normal corre peligro. El segundo factor es la importancia relativa que tiene para los humanos la interacción social. Distintas habilidades como cazar, rastrear y matar a las presas en las sociedades prehistóricas requerían de la participación y la cooperación de una gran cantidad de gente. La necesidad de cohesión en el grupo, de liderazgo, de organización y solidaridad surge de forma natural a partir de esto” (p. 42).*

## **2. DINÁMICA DE INTRODUCCIÓN:**

**Título: ¿Qué conoces del mundo emocional?**

**MOTIVACIÓN:** Tras haberse generado un ambiente positivo y distendido, con una estructura flexible que facilite las intervenciones de todos los participantes, trataremos de valorar lo que ya conocen del mundo emocional y saber cuál sería la parte desconocida y susceptible a la formación a lo largo de todo el módulo. Es vital que esta motivación de introducción más teórica se relacione en paralelo con ejemplos del contexto universitario y de esta forma se conseguirá que sean más conscientes de sus vivencias emocionales cotidianas.

**OBJETIVO:** Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del mundo emocional y del concepto inteligencia emocional en concreto.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Conversación con los participantes del grupo de 8 minutos y feedback de 2 minutos. Por tanto, 10 minutos.

**MATERIAL:** Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Se realizan preguntas generales como las descritas a continuación y después de cada pregunta se espera la respuesta que realizan los participantes.

*Por ejemplo:* ¿Qué conoces del mundo emocional?

¿Qué conoces de la Inteligencia Emocional?

¿En qué situaciones está presente el mundo emocional?

Se genera un ambiente similar al aplicado en la primera parte de una técnica creativa denominada *brainstorming* (lluvia de ideas) para conseguir la participación activa y en grupo de todos los participantes y se anotan en la pizarra cada una de las respuestas, ya que así respetamos su visión emocional de este tema.

Se comenta y anota en general los conceptos apuntados en la pizarra para situarlos en su momento concreto laboral. La finalidad es fomentar la cercanía de los casos y también el sentimiento de identificación con lo que les sucede a otros compañeros. En general suelen surgir casos y similitudes que ayudarán a la cohesión emocional de los participantes.

En esta intervención inicial se agradece a cada uno su aportación, nombrando a cada quien por el nombre que haya escrito en su pegatina. Es importante agradecer nominalmente a cada miembro su aportación para que se sienta valorado.

**CONTENIDOS:** Transversalmente a la actividad se trabaja de manera directa la apertura de su mundo emocional en situación grupal. Indirectamente es necesaria la práctica de habilidades de observación, escucha y recursos expresivos emocionales, tanto a nivel facial como a nivel corporal (macrogestos y microgestos). También la aceptación de la valoración personalizada de cada participante en situación grupal.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se fomenta la capacidad de escucha del grupo e incluso por parte de la formadora es vital que esta intervención inicial se realice de forma distendida y agradeciendo a cada participante su aportación. Al hablar de sus propias definiciones del mundo emocional, destacan aquello que es más importante y la formadora conocerá los conceptos más interesantes a destacar a lo largo de la formación, al hilo de las aportaciones que ellos mismos han realizado.

De esta forma se conoce su visión del mundo emocional y se puede conseguir una mayor efectividad para que vayan conociendo gradualmente estos temas de manera vivencial. Entre los participantes se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos y coincidir con muchas visiones, o bien al no estar de acuerdo con alguna de ellas. Es el momento de ir nombrando todo y después poder recordar estos instantes durante el módulo, profundizando en estos temas.

Este ejercicio es muy aplicable a su contexto universitario, ya que cada compañero que no haya acudido a esa formación también contará con su propia visión del mundo emocional y en un futuro próximo podrán entonces compartirlo con ellos.

Puede utilizarse también como recurso para iniciar una conversación más emocional y mejorar las relaciones con los demás.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Observando a los participantes, puede comprobarse que las caras están más relajadas e incluso se han escuchado risas al hacer comentarios de las situaciones académicas compartidas. La expresión de estas situaciones, relativiza la tensión ante ellas y surgen incluso las primeras complicidades y sonrisas entre los compañeros.

Les agradan las coincidencias y les sorprenden algunas diferencias en la visión de temas emocionales, sobre todo diferencias de género y sus manifestaciones ante situaciones de enfado o tristeza.

Se consigue que hablen de forma espontánea todas las personas del grupo y se considera un logro y un avance que la formadora agradece. Se logra un clima grupal participativo respecto a los temas emocionales y esto conseguido en la primera hora del módulo se considera un gran logro del equipo. Se concluye que durante este día, se va a ir profundizando de una manera lúdica y sencilla en estos temas emocionales y tan importantes en su gestión. Se podrá profundizar más en las distintas dinámicas en parejas y grupo ahora que se han conocido a través de sus comentarios.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Como formadora del módulo, es vital esta dinámica para conocer lo que los participantes conocen respecto al mundo emocional y para fomentar un aprendizaje gradual y adecuado a su conocimiento base. De esta manera realizamos una aproximación a su visión del concepto “inteligencia emocional”, objeto de este módulo.

Vygotsky (1978) uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, desarrolló su innovador concepto, zona de desarrollo próximo (*ZDP*) y se refiere al “*espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee la persona y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente*”(p. 133). Este concepto es básico para producir un aprendizaje significativo, ya que se escucha lo que la persona conoce de ese tema y se observa la habilidad al practicar el concepto preguntado. De esta manera puede notarse cuál es la brecha por cubrir de nuevos conceptos que le hagan avanzar.

En la *ZDP* es necesario pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tener en cuenta el paso de la señalización a la significación de los contenidos referidos a la asignatura que imparte el profesor. Con esta teoría, el autor nos invita a comenzar las formaciones por la toma de consciencia de aquello que los participantes ya conocen, para que después, en este caso con la ayuda tanto de la formadora como de los propios compañeros participantes, cada miembro del grupo pueda integrar los conceptos del mundo emocional y disfrutar de su elaboración durante el desarrollo de las dinámicas y ejercicios a realizar.

### **3. DINÁMICA DE ENCUADRE:**

#### **Título: Las inteligencias se multiplican**

**MOTIVACIÓN:** Se orienta esta actividad a motivar a los participantes a conocer más de cerca las habilidades nucleares y capacidades propias que ya tienen respecto a la inteligencia emocional, que integra tanto la inteligencia intrapersonal como la inteligencia interpersonal. Se enmarca a estas inteligencias dentro de la teoría de Inteligencias Múltiples, divulgada por Gardner (1995b) que tiene gran repercusión educativa.

Su visión del mundo de las inteligencias proporciona un marco teórico espectacular a estos conceptos que se acercarán al estudiante como una opción para aumentar la inteligencia de manera posible, cercana y mejorable. Este hecho ayudará a la motivación hacia posteriores dinámicas, donde cada participante, a su ritmo, podrá dar un paso más en el autoconocimiento de sus fortalezas.

**OBJETIVO:** Conocer la importancia de las inteligencias múltiples, donde se enmarca la inteligencia emocional (intrapersonal 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 en inteligencias múltiples y concretamente en la emocional.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Durante 5 minutos se pregunta a los participantes por los tipos de inteligencias que conocen, para ir completando las propuestas por el autor. Seguidamente, se

utilizarán otros 5 minutos para el resto de preguntas al hilo de los temas de las inteligencias múltiples y el feedback de los participantes respecto a la educación emocional. Por tanto, 10 minutos.

**MATERIAL:** Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y mejorar la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Se realizan una serie de preguntas a los participantes siguiendo la dinámica del debate socrático. Es importante que la formadora entienda como método socrático una búsqueda de nuevas ideas o conceptos mediante preguntas de todo tipo que vayan llevando a los participantes a desarrollar unas respuestas surgidas de la reflexión y el razonamiento. Se les pregunta cuántas inteligencias creen que existen y se va anotando en la pizarra todas las que nombren, hasta llegar a las citadas por Gardner (1995b) en su teoría de Inteligencias Múltiples: inteligencia cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, interpersonal-intrapersonal. Se les pregunta por la importancia de ellas en cualquier tipo de profesión.

Los participantes aportan su visión respecto a este concepto y otros que vayan surgiendo en la conversación que se establece. Se detallan a continuación algunas preguntas relativas al tema que pueden ayudar después en el desarrollo del curso a la participación activa de los miembros y la comprensión de nuevos conceptos:

*Por ejemplo:* ¿En qué inteligencia sientes que tienes capacidades?

- ¿En qué inteligencias crees que has sido educado en la escuela?
- ¿En qué inteligencias te gustaría haber recibido más formación en la escuela?
- ¿Es posible que puedas aprender más de cada inteligencia si practicas en cada una de ellas y entrenas sus habilidades más específicas?

Estas preguntas aportan una reflexión grupal acerca de la educación emocional que han recibido y la dificultad en estos temas precisamente por la poca visión estratégica que han recibido al respecto desde la escuela.

**CONTENIDOS:** Se trabaja la importancia de la pregunta socrática para que los participantes nombren los conceptos que ya conocen respecto a las inteligencias múltiples, donde se hace especial énfasis en la inteligencia emocional en sus dos vertientes: intrapersonal e interpersonal.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Al hablar de sus propias definiciones de las inteligencias múltiples, observaremos cuál es la preferida por cada participante, para tomar nota y que durante el curso podamos elaborar metáforas al hilo de sus múltiples gustos, citados anteriormente en la dinámica, captando así una mayor atención cuando se vayan a nombrar nuevos conceptos.

El ejemplo cumple la función de aproximar los conceptos a la *Zona de Desarrollo Próximo* de los participantes, creando un estupendo puente para la comprensión inicial de los nuevos temas. Este espacio, también posibilita que los participantes continúen hablando y

escuchando, por tanto, se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos y coincidir con muchas visiones o ejemplos. Este ejercicio es muy aplicable a su contexto universitario, para conocer los gustos o inteligencias predominantes en los miembros de un curso escolar, de manera que se puedan después utilizar estas visiones para ayudar a mejorar la comunicación con sus compañeros y su trabajo en equipo para la comprensión de nuevos conceptos mediante metáforas del tipo de inteligencia que predomine en la otra persona. Puede utilizarse como recurso para iniciar una conversación con un nuevo compañero, incluso un profesor o en el momento de realizar los trabajos fuera de clase y comentar sus prácticas externas.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes valoran la importancia de la educación y la falta de educación emocional que han recibido, y que en realidad puede servirles para muchos de los problemas que encuentran en su día a día. A veces sienten que una baja gestión de un enfado provoca conflictos que no son inteligentes y tienen sus consecuencias en el bienestar personal e interpersonal. Notan cómo tanto la inteligencia lingüística como la lógico-matemática ocupaban la mayoría de tiempo en su formación escolar y la repercusión que ha tenido en el resto de inteligencias, que se han trabajado más cada uno en su tiempo, que en el planificado en su currículum escolar.

Verbalizan la gran oportunidad que encuentran en estos cursos formativos para fomentar habilidades que en su día a día les pueden servir y notamos que este ejercicio les ha aportado también de manera transversal, más motivación hacia este módulo.

Como formadora, sus conversaciones permiten tomar nota de sus gustos y valorar esa inteligencia que más les agradaba ya en la escuela. Se les hace ver que es la base de su actual

*hobby* citado en la pegatina de la primera actividad y alguno de ellos se sorprende con esta coincidencia. Notamos cómo han ido relacionando puntos del temario trabajados y otorgando un puesto así privilegiado para sus gustos (algunos musicales, otros corporales, etc.) El ejercicio también les ha servido para ganar confianza ya que nombraron en público conceptos conocidos que eran la respuesta para completar ese cuadro resumen en la pizarra que nos sirvió de metáfora para descubrir las múltiples inteligencias que todos poseen.

También destacamos sensación de logro y satisfacción de grupo al acabar el ejercicio y la felicitación que la formadora otorga al grupo, ya que gracias a sus respuestas han avanzando en esta teoría que enmarca la educación en inteligencia emocional y que desde la escuela cada vez está teniendo más presencia y ayuda al manejo de habilidades para la resolución de problemas emocionales.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Con esta dinámica queremos incorporar una nueva visión de la resolución de los problemas y la importancia de inteligencias como la interpersonal e intrapersonal en este punto. Para ello destacamos una reflexión de Gardner (1995b) donde comenta su visión de las inteligencias múltiples (inteligencia cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal):

*“No hemos abordado la idea de “inteligencia” como una facultad humana materializada a la que se recurre literalmente en cualquier acto de resolución de problemas; más bien, hemos empezado con los problemas que los humanos resuelven y, a partir de aquí, hemos deducido qué “inteligencia” debe ser responsable de esta resolución (p.43).*

También es importante que prosigue la investigación y Gardner (2003) no descarta que haya más inteligencias múltiples y citando como octava la inteligencia naturalista y como posible novena la existencial (espiritual-filosófica).

Para el estudiante, la capacidad de resolución de los problemas cotidianos, es un hecho al que queremos conceder especial atención por ser necesario el desarrollo de esta habilidad, de manera que nos basamos en la visión que el propio autor tiene acerca de estas inteligencias, siguiendo su valoración en las palabras del autor, donde presenta a la facultad intrapersonal e interpersonal como aprobadas en la prueba de inteligencia. Ya que ambas describen tentativas de solucionar problemas que son significativos para el individuo y la especie. La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo. Y remarca que en una misma persona se encuentra una mezcla de componentes interpersonales e intrapersonales.

Por último, comprobamos cómo el autor fortalece esta visión acerca de estas inteligencias que ya poseemos todos, hecho que será importante para que los participantes valoren positivamente lo que ya poseen, tomen consciencia de su nivel de conocimientos del tema (trabajado ya en la anterior dinámica con el concepto *Zona de Desarrollo Próximo*) y se enfoquen en todo el potencial que pueden adquirir a partir de ahora en estas inteligencias y el resto de las nombradas hasta el momento.

Es importante destacar que el autor incide en la importancia de la manifestación universal de todas las inteligencias a nivel básico, independientemente de la educación y del apoyo cultural, siendo parte de la herencia genética humana.

Afirma que el humano posee ciertas habilidades nucleares de cada inteligencia, dejando a un lado por el momento, poblaciones excepcionales.

En el primer año de vida predomina un trayectoria evolutiva natural de cada inteligencia con *una habilidad modeladora en bruto*.

En la siguiente etapa, un sistema simbólico ayuda a alcanzar la inteligencia. Al seguir avanzando cada inteligencia se representa acompañada de un sistema simbólico, mediante un *sistema notacional*, que tradicionalmente llegan a dominarse en el contexto de una estructura educativa formal.

Durante la adolescencia y la edad adulta, las inteligencias se expresan a través de las *carreras vocacionales y aficiones*. Se participa de cada inteligencia en cierta medida, y hay personas que dicen que otros son “*una promesa*” en el sentido de estar altamente dotados especialmente en una inteligencia de habilidades nucleares y capacidades propias.

Por último, destacamos la conclusión de los participantes, que comentaron también esta reivindicación que el propio Gardner (1995b) estaba haciendo:

*“concentrarse de forma exclusiva en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal, puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias. Un repaso de los roles adultos, incluso en la sociedad occidental dominada por el lenguaje, muestra que las capacidades espacial, interpersonal o cinético-corporal, a menudo desempeñan un papel fundamental. Y sin embargo, las capacidades*

*lingüísticas y lógica forman el núcleo de la mayoría de los tests de diagnóstico de la “inteligencia” y ocupan un pedestal pedagógico en nuestras escuelas” (p.47).*

#### **4. DINÁMICA DE PERCEPCIÓN:**

**Título: Y a ti, ¿qué te encanta?**

**MOTIVACIÓN:** Siguiendo al hilo de los gustos de las personas, se comenta la multitud de aficiones que nos encantan y destacamos que hay también algunas que no las comentaríamos en público porque podemos percibir que pertenecen a nuestra privacidad. En esta zona privada detectamos muchas emociones y a veces puede que nos cueste expresarlas por primera vez ante un grupo de desconocidos, pero también desde aquí concedemos ese permiso para hablar en el grupo de aquello que nos inquiete al nivel que deseemos, porque justo las emociones se relacionan con los deseos y las motivaciones que todos los seres humanos poseemos.

Se pretende aumentar la complicidad en la cohesión grupal y esta dinámica lo facilita a nivel perceptivo, para observar como las personas podemos percibir de diferente forma las cosas y es necesario escuchar la versión o “el mapa” que los demás tienen de las cosas.

**OBJETIVO:** 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 la formadora desea que descubran.

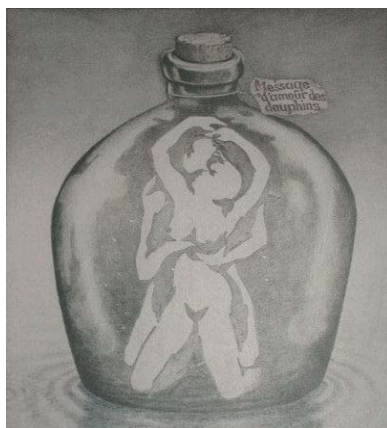
**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Facilitar que observen la diapositiva, 10 segundos. Después facilitar de nuevo la transparencia e ir tapando la imagen cada 10 segundos, mientras consumen un minuto y 50 segundos más para ir completando la dinámica. Realizar el feedback del ejercicio y generalización a su día a día 4 minutos más. Por tanto, 6 minutos.

**MATERIAL:** Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra. Transparencia 2.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y para mejorar la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Para introducir con sentido del humor esta pequeña motivación inicial, se formula en tono erótico la pregunta del título de esta dinámica, “Y a ti, ¿qué te encanta?”. Después de las risas, se les facilita ver la transparencia a continuación durante un tiempo limitado de 10 segundos (ver *Figura 4*).



*Figura 9. Transparencia 2 (Módulo 1- Dinámica 4)*

Se pregunta a los participantes qué es lo que ven para que puedan describir lo que perciben. De esta manera suprimimos sus comentarios más emocionales acerca de lo que les provoca y qué sensación les genera, para centrarnos en ejercitar la percepción visual. Se comparte lo que cada participante ve y escuchamos sus respuestas. Se diferencian unas explicaciones de otras y se escucha que alguien vió un delfín.

De repente la formadora se coloca frente a la pantalla, tapando con su cuerpo la figura, se centra la atención en ese comentario y se les reitera a todos esta pregunta:

Ejemplo: ¿Alguien más ha visto delfines?

En ese instante los participantes piden ver de nuevo la pantalla y empiezan a buscar delfines por toda la pantalla. Cada diez segundos se interrumpe el visionado. Si el grupo sigue sin ver delfines, se va introduciendo una sugerencia para centrar la atención en un punto determinado, a modo de pista, para que puedan ir fijándose en ese detalle y vayan viendo delfines en la sombra de la figura.

Cuando se detallan las pistas, les animamos a que ofrezcan detalles precisos y nombren zonas del cuerpo donde es más sencillo ver delfines más grandes.

A medida que el ejercicio avanza las personas, gracias estas indicaciones, van viendo delfines y además que hay bastantes, así que los van contando. Por el contrario hay personas que no han visto aún delfines y les pedimos que comuniquen de manera más específica lo que ven a quienes no lo han conseguido percibir. Se vuelven a dar pistas y finalmente se les deja incluso acercarse más a la imagen. Finalmente todo el grupo consigue percibir delfines en la transparencia.

**CONTENIDOS:** Percepción de una figura reversible. Comunicación verbal de los detalles precisos para encontrar la solución que la formadora desea. Apoyo del grupo en situaciones de incertidumbre. Facilidad para el cambio de visión y adopción de perspectivas.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Al hablar de la propia percepción que cada persona tiene, comienza la interacción con un sencillo ejercicio de percepción, donde encontrar lo que se pide es un requisito necesario para finalizar el ejercicio, por tanto, surgen los primeros momentos para ayudar a las personas del grupo a conseguir el objetivo tras la pista que la persona pueda aportar.

Este hecho otorga de manera indirecta, una gran responsabilidad a quien por primera vez, descubre la respuesta correcta de los delfines y la formadora puede ir observando cómo la persona utiliza sus recursos comunicativos para expresar con detalle al grupo dónde puede dirigir su mirada y su atención, además de ver cómo consigue persuadir al resto. Se observa

también su grado de habilidad conversacional y de liderazgo, para dirigir la atención del grupo al lugar donde mejor puedan ver esos delfines.

En este espacio, también se posibilita que los participantes continúen hablando y escuchando, por tanto, se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos y además irse alegrando al encontrar la solución al ejercicio.

Este ejercicio es muy aplicable a su contexto universitario, para que puedan conseguir este tipo de láminas reversibles y así conversar con más compañeros a partir de este elemento mediador. También puede distraerles y divertirles en su día a día, donde es probable contar con algún instante libre entre clase y clase.

Serviría de distracción en sentido positivo, ya que en cualquier lugar podrían ver este tipo de imágenes e incluso incrementar este hobby grupal y tener presentes figuras reversibles en un panel de corcho, por ejemplo, que entre todos pudieran ir completando con nuevas imágenes que consiguieran. Una actividad dinámica compartida.

Estas figuras reversibles pasarían a convertirse en una seña de identidad como grupo, un brindis a la visión de equipo para recordar la importancia de cambiar los puntos de vista, y ayudar al resto cuando no percibe lo mismo. También puede utilizarse como recurso para iniciar una conversación con un nuevo compañero en cualquier otra asignatura.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes valoran la importancia de escuchar a quien sabe la respuesta para guiarse mejor. Notan que una buena pregunta a quien sabe la respuesta también podría ayudar en próximas ocasiones. También concluyen el aprendizaje

de lo vital que es escuchar a todos en un grupo, porque si no existe una escucha activa, no es posible a veces encontrar la solución a los problemas, y una persona puede haberlo incluso dicho, pero si no se escucha bien a todos, es complicado darle la atención que merece. Perder el tiempo en la empresa interfiere en el rendimiento académico y bienestar de los compañeros que sí aportan ideas innovadoras. Toman consciencia de la importancia de escuchar cuando están en grupo.

Como formadora, percibimos el manejo de habilidades comunicativas y persuasivas para conseguir liderar la conversación, por parte de la persona que había visto los delfines en el primer momento. Su grado de empatía para facilitar los detalles en forma de *'pista'* que podían ayudar a sus compañeros y la alegría que se contagiaba cuando los participantes se iban aproximando al logro.

Por último, destacar que a la última persona que no veía delfines se la volvía a formular la *'pista'* en el mismo sentido y no funcionaba, de manera que los propios compañeros del grupo utilizaban otros sistemas representacionales, no sólo el auditivo, para explicarle con gestos como era uno de esos delfines y se le esperó y premió con un gran aplauso final, que se celebró con sonrisas y risas de todo el grupo.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Con esta dinámica queremos incluir la importancia de percibir las diferentes perspectivas que pueden tenerse de una misma realidad. La importancia de poder ampliar las visiones y cambiar la manera de interpretar la realidad.

El ejemplo de las figuras reversibles es muy práctico para esa toma de conciencia tan importante en un grupo y antes de la siguiente actividad, donde aportarán su propio punto de

vista respecto a unas afirmaciones y buscamos que se respeten sus particulares visiones. Esta actividad introduce el concepto de empatía y flexibilidad mediante un ejemplo gráfico que ayude a facilitar la comprensión de los demás. En resumen: figura y fondo, no se imponen necesariamente: dependiendo de cómo se interpreten los estímulos, se ve una figura u otra.

Estas figuras reversibles provienen de la *Psicología de la Gestalt*, que es una teoría de la percepción surgida en Alemania a principios del siglo XX que alude a los modos de percepción de la forma de aquello que vemos. Nuestro cerebro decodifica la información que recibimos a través de diversas asociaciones que se producen en el momento de la percepción.

Algunos de los principios que sustentan la *Psicología de la Gestalt* son, por ejemplo, la ley de relación figura-fondo, donde el ojo reconoce una figura sobre un fondo, sin embargo figura y fondo pueden funcionar como fondo y figura respectivamente. En este caso se habla de una relación reversible o ambigua. El modo de percibir del ojo humano, a través del cual el cerebro decodifica la información visual, constituye el modo en que percibimos constantemente. Actúa sobre nosotros, y nosotros actuamos en relación también a ello.

En cuanto al manejo de los códigos visuales, tanto para su estudio como para su empleo en la creación de mensajes comunicacionales, es importante tener en cuenta las relaciones entre el campo y la figura donde, además de las características formales, la ubicación de los elementos también es generadora de sensaciones e interpretada por nuestro cerebro.

De este modo, si delimitamos una imagen a través de un encuadre, ubicando uno de sus elementos en la parte central del campo, éste dará sensación de quietud y atraerá al espectador. Sin embargo, si el mismo objeto es ubicado en la parte superior central del

campo, la sensación generada será de tensión. Especialmente estas sensaciones de agrado o desagrado, se trabajarán con otro ejercicio en la siguiente dinámica, utilizando habilidades más relacionadas con la inteligencia lingüística.

Para finalizar el apoyo de esta fundamentación, Martín (2013) añade “*cuando percibimos una figura que destaca sobre un fondo, es difícil modificar esa percepción por otra, aunque esté presente en la totalidad*” (p. 29).

## **5. DINÁMICA DE AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL**

### **Título: El termómetro Verdadero o Falso**

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes a esta dinámica, que ayudará a profundizar acerca del auto-conocimiento emocional que ya poseen cada uno de los miembros del grupo. Se tratará de exponer diferentes puntos de vista desde la perspectiva en la que se concibe el concepto por el que se pregunta. Todo lo harán en público y exponiendo sus propios argumentos al resto de personas, que en algunos casos puede diferir (como se veía en el ejemplo anterior cuando quizás sólo una persona percibía delfines).

**OBJETIVO:** 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. Darse permiso para poder cambiar de opinión por alguna otra visión que le haya convencido más en algún instante de la dinámica. Aumentar la escucha, la flexibilidad y la apertura al mundo emocional. Percibir qué emociones sienten en esta tipo de situaciones.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Explicación de la dinámica de este ejercicio, 2 minutos. 7 Diapositivas a evaluar y feedback posterior de cada una de ellas, 21 minutos. Aprendizajes tras la dinámica, 6 minutos. Por tanto, 29 minutos. Tras la actividad, 20 minutos de descanso.

**MATERIAL:** Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra. Transparencias de la 3 a la 10 y transparencia 11 para el descanso.

**LUGAR:** Se precisa espacio en la sala, apartando las sillas hacia la pared de la sala para facilitar entre los participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y para mejorar la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Se comenta que a partir de ahora el ejercicio se realiza en silencio y de pie, hasta que todos hayan acabado de hacer su elección. Se precisa comprobar las elecciones que han tomado y ver cómo están colocados en la sala, para ver ‘el termómetro’ que ha tomado cada momento y qué piensan respecto a los conceptos que cada diapositiva mostrará.

Se trata de responder a cada transparencia según la frase que aparezca con una respuesta de verdadero o falso. Para contestar verdadero no hay que verbalizar ninguna palabra, sólo colocarse a la derecha de la sala y para contestar falso a la izquierda.

Anotamos en la pizarra estos conceptos de verdadero o falso en la derecha o la izquierda de la misma, para que lo tengan en cuenta en las próximas respuestas. No es posible colocarse en el medio en ninguna respuesta.

Antes de comenzar les animamos a que confíen en su intuición y luego puedan conversar sobre lo que han pensado con el resto de compañeros. Si algún punto de vista del compañero les hace cambiar su opinión, pueden moverse hacia el lado contrario cuando lo deseen. Se proyectan las diapositivas con las siguientes frases:

- Mi cuerpo no tiene nada que ver con mi mundo emocional
- Hay emociones positivas, que me encantan y otras negativas que no me gusta nada sentir
- Sólo con ver a alguien puedo conocer sus emociones
- Una persona si es nerviosa desde que nació, poco puede hacer para manejar eso
- La actitud de la persona es lo único necesario para la gestión emocional
- Todas las emociones son aceptables y también los comportamientos que se desencadenan
- Hay algunas personas que sienten ansiedad pero no se les nota nada, incluso parecen las más tranquilas del mundo

En cada una de ellas buscamos que las personas se pregunten por estos temas y puedan argumentar sus razones, para conocer también su zona de desarrollo próximo, que nos ayudará a comprender su visión de los conceptos emocionales.

**CONTENIDOS:** Se proyectan las diapositivas con las frases citadas anteriormente, y la formadora comienza a preguntar qué les hace estar a un lado u otro de la sala para oír sus

respuestas, para que finalmente puedan llegar a conocer estos contenidos y su fundamentación teórica en caso de ser necesaria.

- Mi cuerpo no tiene nada que ver con mi mundo emocional

**FALSO.** Esta diapositiva pone de relevancia la conexión emoción y cuerpo. Numerosos estudios permiten que se tome consciencia de la interrelación existente. La importancia a nivel químico de la producción de una sustancia u otra dependiendo de la emoción que se siente (por ejemplo: neurotransmisores como las catecolaminas para enfados o serotonina como “hormona del placer”). Damasio (1996) afirma *“El cerebro es el teatro donde se representan las emociones”* (p. 185).

Koleman (1999) introduce la embriología y la creación de la configuración humana. Una configuración que puede modificarse por la historia emocional de la persona, las huellas dejadas por el amor, las agresiones y ataques, los desafíos y el estrés. Este autor pone relevancia entre las emociones y el cuerpo, tan relacionado con la estructura corporal de cada persona, llegando a afirmar que:

*“la motilidad tubular determina la forma progresiva de cada persona y le proporciona su sentimiento básico de identidad. Su patrón de expansión y contracción organiza la percepción básica y el entendimiento: vacío-lleño, lento-rápido, expandido-retraído, engullido-descargado. Todo sentimiento y todo pensamiento está basado en esta acción de bombeo. Este patrón de motilidad puede exagerarse en la hiperactividad o calmarse en hipoactividad, a través del miedo, la ira o una conmoción. Y puede conducirnos a un delirio furioso o a sentirnos en un estado de apatía y colapso”* (p.23).

Por tanto, se considera que esta frase es falsa:

- Hay emociones positivas, que me encantan y otras negativas que no me gusta nada sentir.

**FALSO.** Esta frase otorga especial importancia a la funcionalidad de las emociones. No son positivas o negativas (ni son buenas ni malas, al carecer de connotación moral) sino agradables o desagradables, según la sensación corporal agradable o desagradable que hagan sentir a la persona. Esa sensación somática de placer o displacer en mayor o menor medida.

- Sólo con ver a alguien puedo conocer sus emociones

**FALSO.** Desde la perspectiva de autoconocimiento de este módulo, encontramos imposible conocer cómo está otra persona sólo con observarla.

Para conocer cómo se encuentra necesitamos que pueda transmitirnos sus emociones, apoyada por el lenguaje emocional que utilice. Como máximo, se puede intuir cómo se encuentra por su comportamiento gestual, no obstante, conocer las emociones de los demás es un paso más avanzado que precisa de lenguaje por parte de la otra persona.

- Una persona si es nerviosa desde que nació, poco puede hacer para manejar eso

**FALSO.** Precisamente este módulo de autoconocimiento es una oportunidad para tomar consciencia de los comportamientos que disminuyen nuestro bienestar y su ineffectividad para poder cambiarlos por otros más efectivos. Izquierdo (2005) afirma *“el temperamento que surge en la infancia representa una especie de fundamento de la futura personalidad, y puede verse modificado en sus manifestaciones por el influjo del entorno, sobre todo, por medio de las prácticas educativas de los padres”* (p. 183).

- La actitud de la persona es lo único necesario para la gestión emocional

**FALSO.** Además de actitud para el cambio es necesario desarrollar habilidades. Fernández-Berrocal y Extremera (2005), precisan las habilidades básicas que conceptualizan la

inteligencia emocional basadas en el magistral resumen de este modelo de Inteligencia Emocional promulgado por sus precursores, Mayer y Salovey (1997):

*“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 promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”* (p. 68).

- Todas las emociones son aceptables y también los comportamientos que se desencadenan

**FALSO.** Desde la perspectiva de Greenberg (2000), su segundo punto del proceso emocional básico destaca la importancia de este paso: *“hace falta que le des la bienvenida a tu experiencia emocional y la permitas (esto no significa que tengas que expresar necesariamente todo lo que sientas a otras personas). Deja que se produzca y se desarrolle”* (p.151). El autor destaca la importancia de que la emoción se produzca para que pueda ser explorada durante los siguientes puntos del proceso emocional básico.

Desde el punto de vista de este módulo, es vital esta visión de aceptar la emoción, lo que es importante es saber que no todos los comportamientos que puedan surgir son socialmente aceptados (por ejemplo: si me enfado crece y doy un golpe a una persona, desde un punto de vista moral dentro de un contexto como la sociedad, este hecho resulta un agravio y no está permitido porque para vivir en sociedad necesitamos el manejo de nuestras emociones). De manera que la segunda parte de la oración, es la que convierte a esta frase en falsa.

- Hay algunas personas que sienten ansiedad pero no se les nota nada, incluso parecen las más tranquilas del mundo

**VERDADERO.** Esta frase se les propone en el módulo para que perciban la diferencia en las distintas manifestaciones de la respuesta emocional más estudiada en el mundo de la Psicología. Tobal (1997) divulga la importancia de evaluar la frecuencia de las distintas respuestas ante la ansiedad:

*“respuestas cognitivas (pensamientos y sentimientos de preocupación, miedo, inseguridad, etc.), fisiológicas (diversos índices de activación del S.N.A. y S.N.S.) y motoras (varios índices de agitación motora) ante distintas situaciones (de evaluación, interpersonales, fóbicas y de la vida cotidiana)”* (p.97).

De manera que la frase que proponemos es verdadera, ya que algunas personas pueden desarrollar más activación a nivel cognitivo que les genere ansiedad y sean escasas manifestaciones fisiológicas o motoras, lo que hace que la observación sea sesgada y no pueda percibirse con efectividad la realidad de esa persona.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Al hablar de la propia percepción que cada persona tiene de las frases, es necesario escuchar al otro y comprender lo que para esa persona significa. Se da la posibilidad de mostrar acuerdo o desacuerdo en público, por tanto, surgen los primeros momentos para expresar las opiniones, respetando no coincidir con el mismo punto de vista de otra persona.

Se fomenta la escucha, la argumentación de criterios y la posibilidad de cambiar de opinión en cualquier momento, ganando flexibilidad en el grupo y ejerciendo el cambio de opinión, este importante derecho asertivo. La experiencia de todos los participantes en todo el

espacio de la sala y de pie, consigue una mayor involucración a nivel corporal, gestual y facial.

La disposición de las personas en la sala concede un tono de disfrute siguiendo el turno de palabra que mejora la autogestión grupal y finalmente se consigue que con una mínima intervención de la formadora, el resto del grupo se vaya dinamizando, logrando así una integración positiva de los miembros. Se observa también su grado de habilidad conversacional.

En este espacio, también se posibilita que los participantes continúen hablando y escuchando, por tanto, se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos. Este ejercicio es muy aplicable a su contexto laboral y notan su aplicabilidad en reuniones en unas sencillas frases iniciales, y la disposición de la sala de esta manera puede generar un ambiente más relajado para expresar sus opiniones y escuchar las de otras personas, teniendo la posibilidad de cambiar de opinión y realizarlo todo de forma más visual y siendo también más fácil para obtener una mayor cohesión grupal desde el respeto y mejorar los tiempos de intervención en las reuniones para que cada uno exponga su criterio de manera sencilla.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes valoran la importancia de escuchar a los demás miembros de su equipo. También perciben que la dinámica necesita un orden en las intervenciones para conseguir los mejores resultados, de manera que de forma espontánea suele surgir un compañerismo para que todos los que no hayan hablado puedan hacerlo y se les escuche, mejorando la cohesión y evitando la tendencia de los comentarios al compañero, ya que al estar de pie y alineados, mirándose unos frente a otros, mejora la interacción ocular y suelen hablar a quien tienen delante, esperando a que finalice su intervención.

A lo largo del ejercicio van notando la necesidad de leer bien la frase, ya que a veces, están diciendo lo mismo a pesar de estar una persona posicionada en verdadero y otra en falso. A medida que el ejercicio avanza están muy atentos a los detalles de la frase y aluden mucho a la precisión necesaria para la comprensión escrita y después la comprensión oral. Este uso del lenguaje facilita que vayan teniendo diferentes perspectivas de lo que va aconteciendo y buscando argumentos más precisos para comunicar con más apoyo su punto de vista.

Notan la importancia de tomar un tiempo para comprender y otro espacio para poder comunicar con eficacia lo que desean de una manera activa y lo más importante, partiendo a veces del punto de vista del otro, de su zona de desarrollo próximo, para mejorar la comprensión de la explicación que desean hacer, al hilo del comentario que haya realizado el otro participante.

Se percatan de la gran aplicabilidad de este tema en su día a día evitando enfados innecesarios que surgen al no establecer por las prisas este tipo de enfoque que tan positivo puede ser, ya que a veces incluso se sorprendían de decir lo mismo pero cada uno con sus palabras. También concluyen el aprendizaje de lo vital que es escuchar a todos en un grupo, porque si no existe una escucha activa, no es posible a veces encontrar la solución a los problemas, y otro punto importante para una conversación es además de contar con argumentos convincentes para el grupo, contar con capacidad para gestionar habilidades que son necesarias para hablar en grupo, como el autocontrol emocional, que facilita el respetar los turnos y también regular las emociones que puedan afectarnos al pensar de manera diferente a la nuestra.

Ante otros puntos de vista comentan lo importante que es reflexionar acerca de cómo suelen afrontar los conflictos que se generan en el grupo (se paralizan ante una contraargumentación, bien prefieren no afrontar el conflicto y adoptar una actitud más pasiva o bien atacan).

Es importante que al final de la dinámica cada quien reflexione sobre qué respuesta ha sido la que más ha movilizadado y sin comentarla noten si han sabido aplicar alguna otra estrategia de autocontrol para seguir argumentando y consiguiendo el objetivo comunicativo. Este es un ejemplo de cómo ejercer la reducción del enfado de una manera divertida, contando con que cada persona tiene derecho a tener su propia visión y ejercer el derecho de cambiar de opinión.

Como formadora, percibimos el manejo de habilidades comunicativas, asertivas y de autogestión emocional durante toda la dinámica. Es muy interesante también notar cómo surge empatía con los del propio grupo y también la apertura conseguida al escuchar los argumentos del resto. Surgen complicidades generadas por la propia dinámica y al preguntar a las personas de un grupo qué piensan, incluso cuando a veces una persona del grupo es la única que representa una respuesta y el resto está en la otra respuesta.

Es un privilegio ir observando cómo las personas escuchan una argumentación posible y probable, preguntan y finalmente cambian de opinión. Esa capacidad de flexibilidad desarrolla un clima muy positivo que reforzamos delante de todos, para que se valoren estos pequeños actos sobre todo en el día a día.

Por último, destacar que a pesar de las diferencias, todos celebraron el ejercicio de este termómetro subiendo la temperatura de la sala con un fuerte aplauso antes del descanso que se celebró como premio a su gran labor de toda la mañana.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Citada simultáneamente al nombrar los contenidos de esta dinámica.

## **6. DINÁMICA DE TOMA DE CONSCIENCIA**

**Título:** ¿Qué SÍ puedo cambiar?

**MOTIVACIÓN:** Tras volver del descanso se les comenta la importancia de todo lo que han visto a nivel teórico acerca de las emociones. Se les hace tomar consciencia de que las emociones surgen y eso no puede no existir, al igual que el lenguaje no puede aniquilar una emoción que sea desagradable, con lo cual se precisa con esta dinámica un espacio para preguntarse realmente si podemos cambiar algo en nuestro comportamiento gracias a la inteligencia emocional.

**OBJETIVO:** 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** En esta actividad se realiza un resumen de los conceptos teóricos más relevantes de la pasada dinámica con 5 minutos de duración. Visionado de transparencia

resumen, pregunta potente, comentarios de los participantes y explicación durante 30 minutos, en total 35 minutos.

**MATERIAL:** Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra. Transparencia 12.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y para mejorar la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Se realiza un resumen anotando en la pizarra los conceptos principales vistos y haciendo que ellos mismos comenten la respuesta para comprobar que han asimilado los conceptos importantes y después se les pregunta en qué podemos entonces intervenir para realizar cambios, dejando que se involucren con las respuestas y puedan ir argumentando al respecto durante ese tiempo destinado a ello y finalizando con la explicación más sencilla acerca de lo que es importante empezar a practicar.

**CONTENIDOS:** Principalmente se destaca la importancia de la escasa capacidad para el cambio en las emociones, que pueden surgir y desaparecer a lo largo del día, la gran capacidad que tenemos para reflexionar acerca de las acciones que hemos realizado al respecto y si han aportado bienestar o malestar corporal. Esta reflexión nos hace únicos como especie, ya que los animales al carecer de lenguaje, no pueden realizar este proceso. A mayor capacidad de reflexión acerca de las emociones, mayor autoconocimiento emocional, objeto de este módulo.

Servan-Schreiber (2003) añade esta interesante reflexión: *“El cerebro emocional mantiene, casi una mayor intimidad con el cuerpo que con el cerebro cognitivo. Y por esa razón suele ser más fácil acceder a las emociones mediante el cuerpo que mediante la palabra”* (p. 42). Este hecho es el que nos permite aumentar nuestra inteligencia emocional y en este espacio creado es donde pueden realizarse los cambios siguiendo este procedimiento: atendiendo a nuestro cuerpo y las sensaciones que experimenta, reconociendo las emociones y respondiendo con inteligencia.

Un ejemplo también puede ser la reducción de comportamientos automáticos ante una situación inesperada que no pone en peligro nuestra supervivencia, y en cambio en ocasiones se reacciona con más tensión de la necesaria, cuando no es un asunto de máxima urgencia y en cambio es tratado como tal. Este estrés hace que nuestro cuerpo sienta malestar y a veces ni lo hace consciente y va acumulando estos efectos.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se estimula el diálogo mediante el método socrático en principio con una pregunta potente que les hace reflexionar y buscar la respuesta en su interior, hecho que les motiva a escuchar a los demás y muestran la ilusión que les hace ir descubriendo la importancia de estas reflexiones acerca de las emociones que sienten.

Al hablar de la propia percepción de esta pregunta, es necesario escuchar al otro y comprender lo que para esa persona significa para después no añadir lo mismo, sino ir aumentando las explicaciones y escuchar de una forma más motivadora la explicación final que nos aportará la fundamentación teórica de esta actividad.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes apreciaron la importancia de esta potente pregunta que en muchos instantes puede ayudarles a tener más claridad respecto a encontrar oportunidades para generar cambios. Además es una pregunta que responsabiliza y ayuda a la proactividad, a sentirse parte de la palanca de cambios que deseen realizar.

Durante el tiempo dedicado a dar sus propias respuestas notamos que han conseguido mucha rapidez en las intervenciones y sentimos que hay una mayor cohesión grupal al respetar los puntos de vista de sus compañeros y a la vez seguir construyendo con sus aportaciones que suman conceptos diferenciales a los vistos hasta el momento.

Estos enfoques ayudan a mejorar el descubrimiento de la clave de la inteligencia emocional, que nos facilita un cambio de trayectoria en nuestros comportamientos y abre la esperanza a que la gestión emocional pueda ayudarles a ser más felices, gracias al aumento del bienestar con el autoconocimiento emocional. Se observa una creciente expectación por escuchar la explicación final y lo celebran con sonrisas.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Se amplían más argumentos de los ya explicados por Servan-Schreiber (2003) en la parte de contenidos, ya que este autor destaca que para vivir en armonía es necesario mantener el equilibrio entre las reacciones emocionales inmediatas-instintivas y las respuestas sociales. También apoya que este equilibrio ayudará a preservar los vínculos sociales a largo plazo. Cuando cooperan cerebro racional y emocional se expresa al máximo la IE. Por tanto, los pensamientos, decisiones y gestos se ajustarán de manera natural y nuestras acciones se concentran para conseguir los objetivos que deseamos de una forma natural, porque están en línea con nuestros valores. Ese bienestar es resultado de la

armonía entre cerebro emocional, que aporta energía y dirección y cerebro cognitivo que organiza su ejecución.

Csikszentmihalyi (2011) ha bautizado a esta condición como el estado de <<fluir>> y afirma que *“para que suceda esta armonía, el control sobre la conciencia no es simplemente una habilidad cognitiva, al menos tanto como la inteligencia. Necesita colaboración también de las emociones y de la voluntad”* (p. 42).

## **7. DINÁMICA DE RESPONSABILIDAD**

### **Título: El lenguaje, motor de cambio**

**MOTIVACIÓN:** Se les anima a fijarse en las palabras que emitimos cuando sentimos las emociones con mucha intensidad y anotamos todo lo que salga, sin limitación, para que todos veamos el gran repertorio que tenemos al hilo de la expresividad emocional, con la cual trabajaremos el lenguaje desde una perspectiva más lúdica, para después descubrir la importancia de la elección de las palabras en nuestra percepción de la realidad que construimos.

**OBJETIVO:** 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Anotación de lluvia de ideas, 2 minutos y explicación de la transparencia 12 al hilo de lo comentado en 13 minutos, total 15 minutos.

**MATERIAL:** Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra. Transparencia 13.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y para mejorar la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Se les motiva a una estupenda lluvia de ideas que les vengan a la mente en situaciones con emociones fuertes y se crea un ambiente de complicidad y risas por lo lúdico que resulta el ejercicio. Después la transparencia 12, se comenta al hilo de los comentarios que hayan surgido y la posibilidad de tomar conciencia y responsabilizarse si lo desean de todo lo que significa decir algo cuando una emoción surge. También notar cómo ellos mismos, con su lenguaje, pueden implementar cambios, nombrando palabras diferentes a las habituales que pueden hacerles pasar a otra emoción, ya que las emociones cambian y el lenguaje puede crear estas nuevas realidades.

**CONTENIDOS:** Se amplía la información acerca de los postulados básicos de la ontología del lenguaje y se destaca la importancia de ser creadores de nuevas palabras que creen diferentes realidades para conseguir mayor bienestar. Se trabaja la importancia de elegir el lenguaje en la comunicación emocional y se interpretan las repercusiones que pueden surgir.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se

estimula la creatividad mediante la lluvia de ideas inicial donde libremente eligen las palabras a pronunciar y se crea un ambiente relajado y distendido.

Se activa la escucha para no repetir palabras y se tienen en cuentas todas las respuestas para fomentar la cohesión grupal. Después, al citarse los postulados perciben la importancia de asignar un lenguaje o bien otro para su relación con los demás, la percepción de la situación y su propio diálogo interior, ya que a veces se dicen términos que ayudan poco a la motivación para afrontar los desafíos.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes apreciaron la importancia de las palabras que utilizamos a diario y cómo podemos finalizar un día en un estado emocional o bien otro, según hayamos ido hablando y manejando lo que nos decimos también a nivel interno (lenguaje interno). Durante el tiempo dedicado a dar sus propias respuestas notamos que han conseguido mucha seguridad en las intervenciones y exponen sus puntos de vista con naturalidad.

Destacan la importancia de elegir un lenguaje u otro porque eso depende de su elección, o las interesantes reflexiones que realizan al hilo de estos postulados. Se percibe mayor autoconciencia de sus palabras, hecho que ayudará a darse cuenta del lenguaje que utilizan en cada situación emocional.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Echevarría (2011) se interesa por la ontología del lenguaje y señala que hace referencia a nuestra interpretación de lo que significa el ser humano. Señala los tres postulados básicos poniendo especial relevancia en que los seres

humanos son seres lingüísticos; el lenguaje es generativo; y los seres humanos se crean a sí mismos en este lenguaje y a través de él.

El primer postulado plantea cómo el lenguaje es la clave para comprender los fenómenos humanos. El segundo cuestiona la concepción tradicional del lenguaje como un elemento pasivo o descriptivo, sosteniendo que el lenguaje es generativo. Por tanto, el lenguaje no sólo describe sino que crea realidades nuevas. El tercero posibilita a los seres humanos la capacidad de crearse a sí mismos a través del lenguaje. Nadie es inmutable por tanto, se podrían producir infinitas modificaciones.

De esta forma, enunciar estos tres postulados aumenta de manera exponencial la visión de una apertura para el cambio, para crear nuevas opciones, escenarios y situaciones cuando una emoción aparezca en nuestras vidas o bien, cuando la estemos evocando mentalmente. Estos postulados son otro punto de vista, que pueden ser también el inicio a la nueva forma de mirar y que destacamos para cada uno de los participantes del módulo.

## **8. DINÁMICA DE EXPRESIVIDAD FACIAL**

**Título: La cara, el espejo del corazón**

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes a preguntarse por la universalidad de las emociones y su expresión facial, la importancia del reconocimiento emocional y su repercusión en la convivencia con las demás personas.

**OBJETIVO:** Conocer las diferentes expresiones faciales correspondientes a cada emoción para mejorar el autoconocimiento emocional de la gestual facial más básica. Conocer la importancia de la universalidad de las emociones, su función, significado y tipos.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** El visionado de las transparencias con los estudiantes se realiza en 10 minutos.

**MATERIAL:** Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra. Transparencias 14-17 para el estudio de Paul Ekman acerca de la gestualidad facial en todo el mundo. Transparencias 18-19 dedicadas al significado de las emociones según Leslie Greenberg.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y para mejorar la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Se define el término emoción y se pregunta a los estudiantes cuáles son para ellos las emociones básicas, aclarando muchas de ellas, que no son básicas, sino sociales. Se diferencian los términos encontrando las seis emociones básicas (miedo, enfado, tristeza, asco, sorpresa y alegría) en las que nos basamos, siguiendo la clasificación que a partir de los gestos faciales realizó Ekman (1975). Se muestran las transparencias con cada rostro para que adivinen de qué emoción se trata y también la transparencia de la investigación que Ekman realizó.

Se comenta la importancia de conocer las emociones básicas y también su expresión gestual, además de otras emociones sociales que podemos sentir en momentos puntuales. Se va preguntando qué es para ellos cada una de las fotografías.

Se concluye el visionado de diapositivas con un resumen teórico de la información que aporta el psicólogo Greenberg (2000) donde demuestra la funcionalidad de las emociones para: servir de señal a los demás, evaluar los acontecimientos, informar del estado de nuestras relaciones, aportar información sobre los demás y permitir descubrir nuestras necesidades. También nombra los tipos de emociones: primaria (la más nuclear), secundaria (la expresada cuando no se manifiesta la primaria) e instrumental (utilizada para conseguir un fin). Por tanto con este resumen, se clarifican muchos comentarios nombrados anteriormente en las intervenciones de los estudiantes.

**CONTENIDOS:** Se diferencia entre emoción básica y social, la gestualidad facial universal de las emociones básicas y el reconocimiento de la expresividad facial. Se amplía la definición de emoción, los tipos de emociones, el significado que aportan y su funcionalidad: supervivencia y reproducción de la especie.

**BENEFICIOS:** Se toma conciencia de la importancia de las emociones para los seres humanos como punto en común con las demás personas de este planeta. Conocer las diferencias entre las emociones básicas y sociales otorga un mejor manejo de la gestión de ambas, de manera que se amplía la visión y apertura hacia la regulación emocional de uno mismo y el resto de compañeros del equipo.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes cuentan con un apoyo más teórico de conceptos que ya han ido trabajando a lo largo del módulo y han nombrado de una forma espontánea, para darles ahora un contexto más empírico con la visión de dos psicólogos referentes en el mundo emocional, que en la actualidad siguen investigando estos temas y ampliando información.

Respecto al reconocimiento gestual han acertado en su mayoría las expresiones gestuales faciales y se animan al ver lo importante de reconocer las emociones, ya que comentan por ejemplo que a veces no se fijan ni en la cara de la otra persona antes de hablar con ella y si está enfadada, puede que ese momento no sea el mejor para realizar una petición. Es un ejercicio que pueden practicar fuera del aula para hacer su propia gestual facial, ya que raras veces hemos comprobado la cara que ponemos al manifestar una emoción básica. Se puede hacer delante del espejo o bien con fotografías que otro participante pueda realizar incluso con el móvil, para hacerlo de una forma divertida y ganar complicidad con otro compañero.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Ekman (1975), psicólogo e investigador pionero en el estudio de las emociones y la expresión facial, estudió hasta un total de veintiuna culturas literarias y dos culturas preliterarias, que no habían tenido ningún tipo de contacto con el exterior, obteniendo como resultado datos sorprendentes que cuestionaban lo que éste primeramente pensaba. Notó que aquello que afirmaba Darwin hacía años y que tan poca credibilidad presentaba, era cierto: las emociones básicas y su expresión, son innatas.

Generalmente los psicólogos que estudian las emociones, las dividen en básicas y sociales. Las primeras con connotaciones universales o innatas y las segundas con connotaciones culturales y de aprendizaje.

Grandes personajes de la historia como Descartes o Darwin, señalaron la existencia de emociones básicas, siendo abordado este tema desde múltiples argumentos provenientes de diferentes disciplinas. Pero quizás haya sido Ekman (1975) el autor que más ha defendido el carácter básico de algunas emociones a partir de sus características expresivas. Así reconocemos un pequeño grupo de emociones básicas: el miedo, el enfado, la tristeza, el asco, la sorpresa (agradable y desagradable) y la alegría.

Estas emociones son formas genéticamente determinadas de respuesta a estímulos del entorno, es decir, son innatas y universales. Cada ser humano las posee dentro de su repertorio emocional, relacionándose cada una de ellas con un determinado correlato fisiológico. Las emociones sociales, se desarrollan en un contexto de aprendizaje determinado, donde existen ciertas normas de socialización que favorecen y delimitan el desarrollo de dichas emociones. Entre ellas podemos encontrar la vergüenza, la culpa, la aversión, la indignación, etc. Las emociones sociales son por lo tanto, combinaciones y modulaciones de las emociones básicas que han sido experimentadas y aprendidas por la persona.

Gracias a las investigaciones desarrolladas por Ekman (1975) y los numerosos avances tecnológicos de los últimos años se ha hecho posible el estudio del comportamiento emocional, permitiéndonos desarrollar acciones y estrategias específicas para un manejo adecuado de nuestras emociones.

## **9. DINÁMICA DE COHESIÓN GRUPAL**

### **Título: EL JUICIO DE LAS EMOCIONES**

**MOTIVACIÓN:** Se les invita 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.

**OBJETIVO:** 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, sabiendo gestionarla de una manera adecuada. Aumentar la cohesión grupal de los participantes y fomentar de nuevo su participación grupal.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Preparación del ejercicio por grupos durante 20 minutos. Exposición en público de tres minutos por grupo (un total de 18 minutos) y otro minuto para preguntas posibles a cada grupo por parte del resto de compañeros (total 6 minutos), votaciones y explicación final 16 minutos, total 60 minutos de actividad.

**MATERIAL:** Folios y bolígrafos para participantes. Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra para votaciones. Transparencia 20 de fondo durante toda la actividad y transparencia 21 como resumen final de lo trabajado.

**LUGAR:** Se precisa que uno de los 6 grupos se sienten y trabajen en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y para mejorar la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** 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, sabiendo antes que es necesario que busquen ellos la respuesta 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 la formadora tratará de que todos los miembros participen, se realizará una votación a mano alzada para conocer a qué emoción cada uno de los participantes pedirá que abandone la Tierra. Los resultados serán comentados y a partir de preguntas se les comentará la dificultad de permanecer en la Tierra sin esta emoción a la que deseaban decir adiós.

La importancia de explicarles lo vital que es contar con esta emoción enlazará justo en este instante, 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 y la reproducción, proporcionándonos múltiples beneficios. Es información a la que es necesario dar la bienvenida. Para finalizar esta explicación se ve la transparencia 21 donde se indica el significado y para qué nos sirve cada una de ellas.

- El miedo manifiesta una amenaza o peligro y evita que la persona tenga ante un acto consecuencias negativas.
- El enfado surge una injusticia o pérdida de poder o fuerza. La persona quiere defender sus límites y puede 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 rechazar.
- La sorpresa se produce ante algo inesperado que ocurre. La persona tiende a dirigir su atención hacia este acontecimiento.
- La alegría se manifiesta ante algo valioso que se ha conseguido. La persona tiende a la celebración de ese éxito.

**CONTENIDOS:** Se realiza un estudio más exhaustivo de las emociones básicas y su repercusión en nuestras vidas. Se destaca la importancia del autoconocimiento de las mismas y con sus propios ejemplos se explica el punto de vista de cada grupo.

**BENEFICIOS:** Se consigue que el participante pueda preguntarse realmente por el significado de una emoción básica y busque desde su experiencia los aprendizajes que le ha proporcionado. También que encuentre ejemplos de una gestión positiva o una impulsividad que le ha llegado a partir de consecuencias que aportaron menos bienestar.

Se logra que se acepten de una forma más positiva tanto las emociones agradables como las desagradables como una parte importante de nuestro desarrollo emocional. Se da permiso a

hablar de ellas, con sus diferentes manifestaciones y consecuencias, para que valoren más y de forma distinta.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes destacan en su capacidad creativa y en la búsqueda de información con las nuevas tecnologías, ya que gracias al acceso a Internet desde su móvil descubren más información relevante que les ayuda en la preparación de su defensa. La formadora al pasear entre los grupos resuelve posibles dudas y deja que realicen esa búsqueda de la información, además de ayudar con preguntas que puedan aproximarles a una indagación introspectiva que facilite una experiencia más vivencial en estos temas, consiguiendo relacionar esa emoción que defenderán desde ejemplos más ilustrativos y cotidianos que se les ocurran hasta los más sofisticados.

La participación es elevada y se consigue que en los grupos reine un clima colaborativo, respetuoso y lúdico incluso en el reparto de las frases a compartir con el resto del grupo. Como conclusión puede verse que el trabajo en grupo lo realizan de una forma fluida gracias a las participaciones graduales que han ido realizando en las anteriores dinámicas. Esta secuencia en el orden de las dinámicas facilita la coordinación de una forma más eficiente y amena. También la propia dinámica y su temática hace que todos los participantes encuentren que cuando una persona se emociona, el resto de personas la sienten de manera similar y la expresan de forma distinta, con lo cual amplía mucho la visión y ayuda a conocer otros puntos de vista y razones que les llevan a actuar de esa forma. Aumenta el autoconocimiento de la emoción y del grupo.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** En la dinámica anterior los autores de referencia son los que también sustentan esta fundamentación de las emociones, tanto Ekman (1975) como Greenberg (2000).

## **10. DINÁMICA DE AUTOGESTIÓN EMOCIONAL**

**Título:** ¿Cómo puedo perder mi equilibrio? Con un secuestro emocional

**MOTIVACIÓN:** Se les pregunta por el último momento en que la emoción se desató en sus vidas y así pueden comentarlo con el compañero mientras damos la bienvenida a este nuevo concepto que ahora les vamos a presentar.

**OBJETIVO:** 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 “el semaforito” 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Explicación de las transparencias 22 y 23 durante 10 minutos y explicación de la herramienta de autocontrol en 5 minutos con reparto de ella incluido, total 15 minutos.

**MATERIAL:** Transparencias 22, 23 y 24. Tarjeta con imagen de semáforo y las palabras “PARA, PIENSA Y ACTÚA” para repartir a cada participante.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la entrega de tarjeta a cada participante.

**PROCEDIMIENTO:** Se explica el concepto de secuestro emocional y después se localiza en la imagen del cerebro la estructura encargada de la activación en caso de secuestro emocional. En la transparencia 23 puede observarse con la flecha que señala este lugar y la repercusión que tiene esta alteración para el resto del cerebro. Por tanto, se facilita una herramienta para frenar la impulsividad con la que acontece un secuestro emocional, evitando que se actúe de una manera súbita e imprecisa. La herramienta se llama “el semáforo” (ver *Figura 5*).



*Figura 10.* Herramienta entregada a cada participante (Módulo 1- Dinámica 10)

Esta visualización invita a realizar las acciones de tres verbos en el orden que se corresponde con cada color:

- ROJO: PARA (antes de actuar, no hacer nada: parar)

- **ÁMBAR: PIENSA** (elige en cada momento la estrategia más inteligente que puedes realizar según el contexto donde estés)
- **VERDE: ACTÚA** (una vez realizados estos pasos previos ante una situación que no sea de supervivencia, no demores la actuación más y realiza lo que hayas decidido).

Esta explicación ayuda a comprender la herramienta en ese orden y no otro, de manera que nos ayudará a evitar automatismos innecesarios ante situaciones que no son de emergencia y evitará que un secuestro emocional nos reste homeostasis y equilibrio en nuestras vidas. También añadir como formadora que **PARAR** complementado con **RESPIRAR** profundamente, hace que nuestro cuerpo se relaje y tenga suficiente tiempo para realizar una mejor coherencia cardíaca y ayudar así a descender la activación cerebral.

Cerrar los ojos puede ayudar a encontrar esa calma y los movimientos de estimulación bilateral corporal en forma de aleteo y con nuestras manos en el cuerpo ayudar a relajarse. Recordemos que es la mejor forma de acceder a nuestro mundo emocional.

**CONTENIDOS:** Se amplía la visión de la fisiología cerebral y el centro del sistema límbico, la amígdala. Se conoce la reacción del secuestro emocional y también se complementa la explicación con una herramienta llamada “el semaforito” que ayuda a mejorar el autocontrol emocional.

**BENEFICIOS:** Conocer cómo se desencadena un secuestro emocional. Ayudar a cada participante a conocer el funcionamiento de su sistema límbico y comprender cómo a veces no se actúa desde la razón sino desde la impulsividad de dicho secuestro emocional, sabiendo las consecuencias que puede causar en mí y también en los demás. Justo en ese instante la

persona está inundada de la emoción que experimenta y no comprende los mensajes verbales, ya que se mueve por la emoción, hasta que esta activación desciende.

Esta información junto con la herramienta de autocontrol que cada participante se lleva en forma de tarjeta, ayudarán a conocer nuevas formas de comportarse.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes cuentan con un apoyo más teórico de conceptos como el secuestro emocional que también habían sido nombrados como carga emocional en la dinámica del juicio de las emociones.

La aportación de Goleman (1995) ayuda a comprender algunas reacciones que suelen existir en el contexto académico cuando una persona se siente sometida a muchas situaciones que percibe como estresantes o amenazantes y reacciona de manera desproporcionada. La explicación ayuda a que se le concede tiempo para reducir esa activación y después pueda plantearse una conversación incluso, pasado el momento de secuestro emocional. La herramienta de “el semaforito” les puede ayudar a visualizar lo que necesitan para mejorar su autocontrol, de manera que animamos a todos a ponerla en un sitio visible para que puedan recordar con facilidad los pasos y evitar secuestros emocionales innecesarios, reduciendo así la impulsividad y ganando en autocontrol. Los participantes están encantados con esta herramienta y también nos piden más tarjetas para llevarse a sus casas, donde a veces también aumentar autocontrol les viene fenomenal.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Goleman (1995) introduce el concepto de secuestro emocional y lo define como *“una explosión emocional donde se pierde el control de la situación y el cerebro emocional desencadena una reacción decisiva antes incluso de que el*

*neocórtex tenga la posibilidad de darse cuenta de qué está ocurriendo y saber si es una respuesta adecuada” (p. 37).*

## **11. DINÁMICA DE CIERRE**

**Título:** ¿Qué aprendizaje me llevo hoy/aquí/ahora?

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes a levantarse para formar un grupo y realizar una despedida con un premio especial.

**OBJETIVO:** 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 y conceder un premio como anclaje positivo.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Nombrar el aprendizaje que se llevan y coger una chocolatina, 5 minutos.

**MATERIAL:** Música de fondo alegre y en intensidad baja. Una caja con chocolatinas, una para cada participante. Transparencia 25.

**LUGAR:** Se apartan todas las sillas hacia la pared para que quede espacio libre en la sala y se hace un círculo con todos los participantes, teniendo las luces con intensidad leve.

**PROCEDIMIENTO:** Se realiza un círculo en el medio de la sala y se van pasando las chocolatinas en una cajita para que cada persona vaya concretando lo que se lleva y tomar una chocolatina antes de pasar la caja a la siguiente persona, para que rápidamente y con

energía, vayan comentando esta lluvia de aprendizajes positivos que se llevan. Finalmente como formadora también les doy las gracias por comenzar esta experiencia con esa estupenda implicación.

**CONTENIDOS:** Se comparten aprendizajes personales creando un clima positivo en el cierre de módulo.

**BENEFICIOS:** Cada participante es observado, escuchado y se le premia esta participación en grupo una vez más, de manera que acaban con una emoción agradable como la sorpresa y la alegría que les motive a salir con ganas de seguir avanzando en el conocimiento de su mundo emocional.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Se aprecia un clima de cooperación, confianza y alegría al irse con un premio que no esperaban. Se les comenta la importancia de premiarse en su día a día por los logros obtenidos y que estas horas de hoy, ya les sirvan para sentir que merece la pena conocer y compartir su mundo emocional. A partir de ahora al salir de clase, son más conscientes de elegir solamente pensar en lo que aún queda por hacer o más bien, centrarse en felicitarse por sus logros del día y premiarse. Todo un análisis que ellos hacen y es estupendo escuchar. Agradecemos como formadora a todos la asistencia, la participación y la implicación, además de expresar la emoción de alegría como la más presente en este momento.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** La importancia del cuidado de las aperturas y cierres de un módulo es fundamental en la formación. La formadora conoce que tanto el efecto de primacía como de recencia son importantes y están relacionados con el recuerdo de ese

instante, de manera que cuida los cierres entregando un regalo en forma de dulce, para irse en positivo. Esta situación es conocida como *Efecto de Recencia*, pues los recuerdos recientes son los que influyen en mayor medida en la percepción global que tenemos sobre algo o alguien.

Kahneman (2012) impartió una interesante conferencia sobre la diferencia entre experiencia y recuerdo. Así, utilizando ejemplos que van desde unas vacaciones a colonoscopias, el premio Nobel y fundador de la economía conductual, revela cómo nuestro "yo que tiene experiencias" y nuestro "yo que recuerda" perciben la felicidad de manera diferente. Un buen ejemplo son sus investigaciones acerca del recuerdo del dolor padecido, donde cita dos factores decisivos:

- a) La duración total de la experiencia es poco relevante
- b) El valor determinante para evaluar el sufrimiento global no es la suma del sufrimiento en cada momento, tampoco el pico máximo de dolor; ni tampoco el número de picos dolorosos. Es un promedio entre el pico máximo y el dolor experimentado *al final de la prueba*.

De manera que según el autor, cuidar el final de los encuentros es importante porque lo sentido en esos momentos será lo más recordado. Por eso, el tiempo para esta exposición final en positivo, ayuda a proporcionar a los participantes un recuerdo más placentero de la experiencia de este primer módulo.

## **INTERVENCIÓN: MÓDULO 2. EMPATÍA**

Se presenta este módulo siguiendo la misma línea de creación de un clima de confort y bienestar para los participantes desde el primer momento y también como la posibilidad de generar preguntas y consultas desde un clima de respeto y confianza. Se fija una alianza de grupo basada en la puntualidad, confidencialidad, respecto en el turno de palabra y la opinión de los demás compañeros.

Este módulo de empatía se enfoca desde la parte más interpersonal en la inteligencia emocional, consistente en aprender a manejar situaciones con los demás concediendo importancia al punto de vista de otro y manejando la sensación de comprender al otro y que éste se sienta comprendido. Se trabaja la empatía a nivel cognitivo y emocional, notando que esta última pasa por la detección de las necesidades reales de la otra persona, como el punto de partida para conocer lo que realmente le motiva. Se trabajan herramientas como la observación, escucha, acompasamiento, proactividad y reconocimiento para mejorar nuestra comunicación y hacerla más empática con el resto de personas con quienes se trabaja a diario.

### **1.DINÁMICA DE INTRODUCCIÓN:**

**Título:** ¿Qué es la empatía?

**MOTIVACIÓN:** En esta primera dinámica se favorece la interacción con el mayor número de personas posibles del grupo, desde una perspectiva emocional que mejore la vinculación inicial positiva de los participantes. Se potencia la importancia de la diferencia y singularidad de una de ellas y de las ideas que tienen acerca de este concepto y ampliándose algunas perspectivas al resto de ellas. Este respeto por las otras personas será pilar fundamental de la interacción grupal necesaria a desarrollar en este módulo.

Tras haberse generado un ambiente positivo y distendido, con una estructura flexible que facilite las intervenciones de todos los participantes, trataremos de valorar lo que ya conocen del mundo de la empatía y saber cuál sería la parte desconocida y susceptible a la formación a lo largo de todo el módulo. Es vital que esta motivación de introducción más teórica se relacione en paralelo con ejemplos de su vida diaria y de esta forma se conseguirá que sean más conscientes de sus vivencias emocionales cotidianas.

**OBJETIVO:** Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del concepto empatía.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Conversación con los participantes del grupo de 8 minutos y feedback de 2 minutos. Por tanto, 10 minutos.

**MATERIAL:** Pegatinas, rotuladores edding para que cada participante escriba su nombre en ellas. Música alegre para crear ambiente agradable, y música alegre. Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra. Transparencias 1-3.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Se realizan preguntas generales como las descritas a continuación y después de cada pregunta se espera la respuesta que realizan los participantes.

*Por ejemplo:* ¿Cómo definirías la empatía?

¿Qué tipos de empatía podemos tener y para qué nos sirve en nuestro día a día?

Se genera un ambiente abierto, como en el anterior módulo. Se aplica la primera parte de una técnica creativa denominada *brainstorming* (lluvia de ideas) para conseguir la participación activa y en grupo de todos los participantes y se anotan en la pizarra cada una de las respuestas, ya que así respetamos su visión emocional acerca de este tema.

Se comenta y anota en general los conceptos apuntados en la pizarra para situarlos en su momento concreto académico. La finalidad es fomentar la cercanía de los casos y también el sentimiento de identificación con lo que les sucede a otros compañeros universitarios. En general suelen surgir casos y similitudes que ayudarán a la cohesión emocional de los participantes.

En esta intervención inicial se agradece a cada uno su aportación, nombrando a cada quien por el nombre que haya escrito en su pegatina. Es vital agradecerse nominalmente a cada miembro para cada uno se sienta valorado, único e importante.

**CONTENIDOS:** Transversalmente a la actividad se trabaja de manera directa la apertura de su mundo emocional en situación grupal y su capacidad de empatizar con los comentarios que otros participantes realizan. Indirectamente es necesaria la práctica de habilidades de observación, escucha y recursos expresivos emocionales, tanto a nivel facial como a nivel

corporal (macrogestos y microgestos). También la aceptación de la valoración personalizada de cada participante en situación grupal.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se fomenta la capacidad de escucha del grupo e incluso por parte de la formadora es vital que esta intervención inicial se realice de forma distendida y agradeciendo a cada participante su aportación.

Al hablar de sus propias definiciones de empatía, destacan aquello que es más importante y la formadora conocerá los conceptos más interesantes a destacar a lo largo de la formación, al hilo de las aportaciones que ellos mismos han realizado. De esta forma se conoce su visión del mundo emocional y se puede conseguir una mayor efectividad para que vayan conociendo gradualmente estos temas de manera vivencial. Entre los participantes se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos y coincidir con muchas visiones, o bien al no estar de acuerdo con alguna de ellas. Es el momento de ir nombrando todo y después poder recordar estos instantes durante el módulo, profundizando en estos temas.

Este ejercicio es muy aplicable a su contexto de aula universitaria, ya que cada compañero que no haya acudido a esa formación también contará con su propia visión de la empatía, que pueden compartir con ellos en cualquier momento de descanso. Puede utilizarse como recurso para iniciar una conversación más cercana con algún compañero de clase y mejorar la vinculación.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Observando a los participantes, puede comprobarse que las caras están más relajadas que al inicio del módulo anterior e incluso participan con un

ritmo rápido que denota confianza y apertura ante las preguntas en público, situación vivida con anterioridad. De nuevo se permite un instante para manifestar risas ante comentarios de situaciones universitarias compartidas donde les suele desbordar la empatía o la antipatía, por cómo el profesor inicia la clase. La expresión de estas situaciones, relativiza la tensión ante ellas y surgen así complicidades y sonrisas entre los compañeros.

Se consigue que hablen de forma espontánea todas las personas del grupo y se considera un logro y un avance que la formadora agradece. Se mantiene un clima grupal participativo. Se concluye que durante este día, se va a ir profundizando de una manera lúdica y sencilla en estos temas emocionales y tan importantes en su gestión. Se podrá profundizar más en las distintas dinámicas en parejas y grupo para que sigan conociéndose a través de sus comentarios y vivencias. Aumenta el nivel de implicación en este segundo módulo y les damos las gracias por ello.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Como formadora del módulo, es vital esta dinámica en la que se manifiesta lo que los participantes conocen respecto a la empatía para fomentar un aprendizaje gradual y adecuado a su conocimiento base.

Para ese aprendizaje es muy importante tener en cuenta el innovador concepto, zona de desarrollo próximo (*ZDP*) de Vygotsky (1978), que se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee la persona y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente. Este concepto es básico para producir un aprendizaje significativo, ya que se escucha lo que la persona sabe de ese tema y se observa la habilidad al practicar el concepto preguntado. De esta manera puede notarse cuál es la brecha por cubrir de nuevos conceptos que le hagan

avanzar. En la *ZDP* es necesario pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tener en cuenta el paso de la señalización a la significación de los contenidos referidos a la asignatura que imparte el profesor.

Con esta teoría, el autor nos invita a comenzar las formaciones por la toma de consciencia de aquello que los participantes ya conocen, para que después, en este caso con la ayuda tanto de la formadora como de los propios compañeros participantes, cada miembro del grupo pueda integrar los conceptos del mundo emocional y disfrutar de su elaboración durante el desarrollo de las dinámicas y ejercicios a realizar.

Para comenzar el módulo de empatía al hilo del anterior de Inteligencia Emocional, destacamos las palabras de Goleman (2002) donde afirma que *“la empatía o resonancia límbica constituye la principal competencia de la conciencia social, opuesta a la alexitimia. Tanto la autoconciencia, la autorregulación, como la empatía, convergen en la gestión de las relaciones con los demás miembros del equipo. Se trata de una habilidad que reporta persuasión, gestión de conflictos y colaboración”* (p.82).

Según López-Pérez et. al (2008), en el test TECA, se destacan dos tipos de empatía que a su vez cuentan con varios factores que pueden medirse. Por un lado la empatía cognitiva, que incluye la adopción de perspectivas (entendida como la capacidad intelectual o imaginativa para ponerse en el lugar del otro) y la comprensión emocional (la capacidad de reconocer y comprender estados emocionales de otros) y por otro lado la empatía afectiva, que tiene en cuenta a su vez tanto el estrés empático (capacidad para compartir emociones desagradables con otros) como la alegría empática (capacidad para compartir emociones agradables con otra persona).

## **2.DINÁMICA DE PERCEPCIÓN:**

**Título:** ¿Te apoyo?

**MOTIVACIÓN:** Se invita a los participantes a realizar un juego de percepción visual. Se pretende poner en práctica su agudeza visual en un tiempo limitado. También se desea aumentar la complicidad en la cohesión grupal y observar cómo las personas podemos apoyarnos en determinados instantes de distinta forma con sus diferentes repercusiones.

**OBJETIVO:** Realizar una prueba de percepción visual y conseguir ofrecer y recibir apoyo.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Facilitar que observen una lámina durante 2 minutos. Después facilitar la posibilidad de ser apoyado por el compañero durante 3 minutos. Realizar el feedback del ejercicio y generalización a su día a día 5 minutos más. Por tanto, 10 minutos.

**MATERIAL:** Lámina de objetos. Transparencia 4 y 5.

**LUGAR:** Para el ejercicio será vital contar con espacio suficiente para poder moverse en caso de ser necesario. Se precisa una sala diáfana para que los participantes se coloquen de pie e inicien el ejercicio formando un semicírculo. Esta posición inicial de la dinámica ayuda a facilitar el contacto visual entre ellos y que en un momento posterior puedan ver mejor las necesidades de petición de ayuda de sus compañeros, si las hubiera y moverse por la sala de

una manera cómoda. Al frente del semicírculo se colocará la formadora para explicar el procedimiento que necesitarán realizar.

**PROCEDIMIENTO:** Se les invita a buscar en la lámina los objetos que más abajo se solicitan. (ver *Figura 6*).



*Figura 11.* Lámina (Módulo 2 - Dinámica 2)

Se les comenta que es un ejercicio sencillo que necesita de poco tiempo para ser completado. Incluso se les comenta que en las residencias de ancianos practican mucho con estas láminas y en seguida los encuentran, por eso vamos a darles como máximo 2 minutos en silencio absoluto para encontrar todos los objetos. El objetivo será que todo el grupo pueda realizar la prueba en este tiempo. Cuando encuentren todos los objetos solicitados, levantarán su mano para enseñar a la formadora aquello que hayan encontrado y si está todo bien entregarán su lámina y darán un paso al frente.

A medida que el ejercicio avanza las personas, levantan su mano y la formadora comprueba que lo encontrado está correcto. En otro caso les dice que sigan buscando, mientras el resto del grupo sigue en silencio. Algunas personas acaban el ejercicio y dan su paso al frente.

Cuando finalizan los dos minutos se les indica que aún quedan tres minutos para que puedan finalizar su búsqueda. Se les recuerda que el objetivo es que todos consigan finalizarlo y se les brinda la posibilidad de que otra persona que ya lo ha conseguido y sabe la solución pueda ayudarles sin decirle sino apoyando sus decisiones.

La forma de apoyar al compañero será que vaya señalando la lámina y sólo cuando esté en lo correcto oirá un aplauso. De esta forma dejará que la persona por sí misma logre encontrar lo que busca.

Se les sigue pidiendo silencio. Se les solicita que quien quiera apoyo levante la mano y las personas que han acabado se ponen a su lado para apoyarles desde el silencio y el aplauso. Cuando hayan finalizado señalarán a su compañero lo que han encontrado para comprobar que está correcto. Si no tienen compañero levantarán la mano y la formadora acudirá.

Tras explicar estas instrucciones, comienza la segunda parte del ejercicio y sólo algunas personas piden apoyo. La formadora va comentando en voz alta “Si has pedido ayuda: no pienses, actúa”. Tres minutos después finaliza el ejercicio y se comprueba como el equipo al completo no ha terminado la tarea. Se realiza el feedback de lo ocurrido en esta dinámica para extraer los interesantes aprendizajes.

**CONTENIDOS:** Prueba de percepción visual. Se trabaja la importancia de la observación de pensamientos y diálogo interno. Se observa la capacidad de autocontrol para seguir las normas y realizar el ejercicio el silencio y sin dar ayuda directa, sino otorgando apoyo a compañeros que lo soliciten. Es una toma de conciencia respecto a la confianza mostrada a los compañeros en situaciones de incertidumbre. Se fomenta la empatía y también la flexibilidad para la adopción de perspectivas nuevas.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica de equipo, trabajada de forma individual o grupal, donde se practica la capacidad para integrar las habilidades comunicativas: de inicio, mantenimiento y cierre de conversaciones desde el lenguaje no verbal y el silencio. El éxito de la dinámica consiste en que todos finalicen el ejercicio, con lo cual, surgen los primeros momentos para ayudar a las personas del grupo a conseguir el objetivo. Este hecho también otorga de manera indirecta, una gran responsabilidad a quien descubre la respuesta correcta y la formadora puede ir observando cómo la persona utiliza sus recursos no comunicativos para expresar en el momento preciso.

En este espacio, también se posibilita que los participantes continúen pidiendo ayuda y otros ofreciéndola, de manera que se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos y además irse alegrando al encontrar la solución al ejercicio. Este ejercicio es muy aplicable a su contexto universitario, para algún tiempo de descanso, donde puedan centrar la atención en temas que les distraigan de la presión en su día a día, en las aulas donde se encuentran. Serviría de distracción en sentido positivo, ya que en su carpeta podrían llevar este tipo de láminas para replicar el ejercicio y notar qué ocurre.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes valoran la importancia principalmente de dos aspectos: observar con atención y pedir apoyo para conseguir los objetivos como equipo. Notan que el ejercicio era muy potente a nivel personal ya que al dar las instrucciones la formadora y comentar que la tarea era fácil y la resolvían pronto los ancianos, la primera barrera que necesitaban saltar era el diálogo interno acerca de creencias que les estuvieran impidiendo avanzar para mejorar la concentración y también hacerlo ellos en ese tiempo.

Otras personas comentan que cuando alguien acaba y de momento notas que no has acabado puede surgir también una comparación desde el silencio con frases negativas: “No he terminado aún, soy un lento” “Me ganan hasta los ancianos, soy lo peor”. En su diálogo interno descubren que esas frases se las dicen de manera automática y lejos de mejorar su energía, les resta concentración, de manera que aprenden lo importante de evitar estas frases negativas a nivel interno para ellos mismos y también para los demás. A partir de ahora, será importante evitar decirse esas “Perlas negras”, como las llaman, para mejorar la concentración y la atención.

También destacan lo importante que es confiar en los demás y pedir ayuda, cuando se trata de tareas que por lo que sea no las estamos resolviendo en el tiempo que tenemos. Comentan lo vital de confiar en el resto de personas y concentrarse en la ayuda, sin pensar tanto en lo que será sino guiados por quien conoce la respuesta, para acabar estos temas a tiempo. Destacan que pueden generalizar este aprendizaje a otras situaciones de su día a día, donde confiar en el grupo ahorraría tiempo y costes para la empresa.

El tiempo en la empresa interfiere en el rendimiento del grupo y bienestar de los trabajadores que sí están dispuestos a ayudar. Toman también consciencia de empatizar con

la persona que pide ayuda y hacerle sentir que por él mismo está consiguiendo las cosas, para fomentar su autonomía y sensación de bienestar, ayudando a motivar a los otros estudiantes.

Como formadora, les agradecemos su manifestación de interés por el otro miembro del equipo, esa cercanía que han mantenido con el resto de personas del grupo y lo importante que ha sido que siguieran las instrucciones y fueran animando al compañero con sus aplausos cuando lo hacían bien.

Gracias a este ejercicio, han podido representar la frase metafórica por excelencia que conocemos de la empatía, ese “ponerse en los zapatos de otro” que comentaron en la dinámica anterior, haciendo palpable esa capacidad de acompañar sus movimientos. Haberse adaptado al ritmo del compañero nos ha indicado que se hizo un acompañamiento muy positivo y les felicitamos por ello, porque justo es una característica de la empatía, que necesita captar toda la comunicación no verbal mediante su observación y escucha, incluso de escuchar sus silencios, como bien han realizado.

Destacamos la gran capacidad de empatizar con las personas que deseaban el apoyo y les felicitamos por los logros obtenidos por cada participante, sin que hayan ido a indicarles la solución, sino apoyándoles desde la observación.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** En este ejercicio tan dinámico, nos basamos en la importancia que se concede a saber pedir, saber dar y saber recibir. Estos conceptos son base de la relación de ayuda y se encarga de profundizar en la importancia de sus efectos el autor Madrid (1986) cuando comenta que *“el encuentro interpersonal vivido en el marco de una*

*relación de ayuda no puede quedar relegado a ser uno más, sino que por su misma naturaleza es profundamente significativo y comprometedor” (p. 398).*

### **3. DINÁMICA DE ENCUADRE:**

#### **Título: Las Fases de mi empatía**

**MOTIVACIÓN:** Se orienta esta actividad a motivar a los participantes a conocer más acerca de su capacidad empática y notar en qué fases pueden encontrar más facilidades o dificultades. Podrán así dar un paso más en el autoconocimiento de sus fortalezas y conocer de qué manera podrían mejorar sus capacidades respecto a esta habilidad de la inteligencia interpersonal para que sus compañeros de aula se sientan entendidos y queden satisfechos el servicio ofrecido.

**OBJETIVO:** 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 de equipo en la clase. 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 sus compañeros.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Durante 5 minutos se pregunta a los participantes por las fases de la empatía que intuyen existen. Seguidamente, se utilizarán otros 15 minutos más para

completar la explicación de las fases propuestas por el autor de referencia. Por tanto, 20 minutos.

**MATERIAL:** Transparencias 7-15. Pizarra y rotuladores.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y mejorar la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Se realizan una serie de preguntas a los participantes siguiendo la dinámica del debate socrático. Es importante que la formadora entienda como método socrático una búsqueda de nuevas ideas o conceptos mediante preguntas de todo tipo que vayan llevando a los participantes a desarrollar unas respuestas surgidas de la reflexión y el razonamiento. Se les pregunta cuántas fases de la empatía creen que existen y se va anotando en la pizarra todas las que nombren, para después explicar mediante un ejemplo las citadas por el autor de referencia.

**CONTENIDOS:** Se trabaja la importancia de la pregunta socrática para que los participantes nombren los conceptos que ya conocen respecto a la empatía, donde se hace especial énfasis en la inteligencia emocional en su vertiente más interpersonal.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Al hablar de sus propias intuiciones acerca de las fases de la empatía, observaremos cómo lo percibe cada participante y después pueden rescatarse estas aportaciones cuando se expliquen las mismas.

El ejemplo posee el efecto de acercar más los conceptos a la *Zona de Desarrollo Próximo* de los participantes, creando un estupendo puente para la comprensión inicial de los nuevos temas. Este espacio, también posibilita que los participantes continúen hablando y escuchando, por tanto, se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos y coincidir con muchas visiones o ejemplos.

Este ejercicio es muy aplicable a su contexto académico, para conocer en qué momento cuesta más al equipo empatizar con los compañeros. Los dibujos de las transparencias pueden ayudar a mejorar la visualización de estas fases para que en cada momento de apoyo a otra persona no dejen de realizar ninguna y los compañeros se sientan entendidos, acompañados y aumentando su sensación de autonomía para seguir disfrutando la vida. Puede utilizarse como recurso para iniciar una conversación con un nuevo compañero y apoyarle en la fase que más obstáculos suponga.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes valoran la importancia de recibir esta educación emocional en este segundo módulo, ya que muchas veces no empatizan con sus compañeros por miedo a las emociones que puedan existir después y en realidad descubren que una buena gestión empática desde su tono de voz, las palabras que utilizan y demás sentimientos que puedan mostrar a los demás, les acerca y vincula de una forma más positiva a ellos y la sensación personal es más satisfactoria además de la percepción que tendrá el compañero al acabar esa conversación.

Sienten que esa parte de empatía a veces es obviada, con los consiguientes problemas que genera, ya que algunas personas, antes que la solución buscan sentirse escuchados y

entendidos en la emoción, para ser acompañados y salir de ahí juntos. Verbalizan la gran oportunidad que encuentran en estos cursos formativos para fomentar habilidades en su día a día.

Descubren uno de sus grandes miedos a empatizar, que consiste en la inundación empática. Algunas veces las emociones que les transmiten otros les desbordan y entre sus diálogos, perciben la importancia de saber salir a tiempo de ese gran impacto emocional, ejercitando aunque sea en silencio y sólo mentalmente otra inteligencia que no sea la emocional, sino por ejemplo la matemática, que les aportará una sensación diferente. Cambiando el foco de atención cambiaría la emoción y les alegra este hallazgo que otros compañeros ya vienen practicando y les disocia de la emoción puntualmente para no inundarse.

Como formadora, estas conversaciones ayudan a iniciar el tema para trabajar de una forma muy adecuada, adaptándose perfectamente a la temática a comentar. Estas conversaciones permiten tomar nota de sus estrategias y compartir las soluciones que ya están funcionando en el equipo. También destacamos la sensación de logro y la satisfacción del grupo al acabar, así como la felicitación que la formadora les otorga, ya que gracias a sus aportaciones, una vez más el equipo ha podido llevarse más aprendizajes para realizar en su día a día, reduciendo así tensiones innecesarias e incluso conflictos.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** La visión de la empatía queda engrandecida cuando se comprende la importancia de sus fases. Bermejo (1998) comenta:

*“la actitud empática es un proceso que puede presentarse en tres fases: identificación, incorporación y repercusión, y separación. La empatía, en las relaciones habituales es el segundo polo de la buena comunicación, porque permite*

*comprender de manera ajustada y precisa el mensaje que el otro comunica. En las relaciones habituales se funciona con autenticidad y la empatía es bidireccional” ( p. 29).*

#### **4. DINÁMICA DE EMPATIA**

##### **Título: Marchando una silla bien caliente**

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes a comprobar su capacidad empática en cuanto a perspectivas del mundo y valores. Se requerirá que en un primer instante muestren su opinión, en otro instante difieran de otro comentario y en otro momento empaticen con ese comentario. Nos encantará que vayan notando las emociones que sienten en cada caso y cómo las manifiestan corporalmente.

Podrán así dar un paso más en el autoconocimiento de sus valores y conocer de qué manera podrían mejorar sus recursos y estrategias verbales y emocionales respecto a esta habilidad empática de la inteligencia interpersonal para que sus clientes se sientan entendidos y queden satisfechos del servicio ofrecido.

**OBJETIVO:** Conocer la importancia de la empatía y vivir una experiencia desde los propios valores del participante. Precisa de 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Comienzan con 1 minuto para encontrar un tema en el que difieran. Después 4 minutos para conversar en las distintas posiciones que la formadora indique. Finalmente 6 minutos más para el feedback grupal. En total 10 minutos.

**MATERIAL:** Transparencia 16.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas de dos en dos, enfrentadas para que las parejas se puedan colocar una persona frente a otra, facilitando así el contacto ocular y turno de palabra para mejorar su interacción interpersonal.

**PROCEDIMIENTO:** Los participantes se sientan en parejas y en 1 minuto encuentran un tema en el que sus gustos difieran (ejemplo: Pena de muerte, a favor o en contra). Después cada persona defiende su visión (a favor o en contra) argumentando qué les gusta o disgusta de ese tema en concreto y la otra persona disientirá al respecto realizando la contraargumentación. Se conversa durante 2 minutos y después la formadora pide a cada uno que cambie su silla y se siente en la de su compañero.

Para finalizar el ejercicio cuentan con otros 2 minutos y se les pide que defiendan en esta ocasión, el argumento que acaba de defenderse en esa silla. Después de realizar este ejercicio de empatía, se solicita al grupo el feedback del ejercicio preguntando cómo se han sentido en cada una de las posturas y qué sintieron al adoptar una perspectiva distinta (simpatía o antipatía ante el tema defendido). Después se les preguntará por su mundo emocional, si han podido percibir las emociones que les ha generado en cada ocasión.

**CONTENIDOS:** Se trabaja la importancia de conceptos como simpatía, antipatía y empatía. La habilidad conversacional de inicio, mantenimiento y cierre de conversación se demuestra en cada comentario respecto al tema defendido. Se detecta la habilidad de persuasión al realizar las argumentaciones y contra-argumentaciones.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica en parejas, donde acontece la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre. Al hablar de los propios gustos nos posicionamos en la simpatía y si no encontramos el acuerdo puede generar o bien antipatía por los comentarios de la otra persona o bien empatía para intentar comprender su punto de vista que difiere del nuestro. Es importante captar las emociones que nos ha generado este ejercicio para percibir si pueden surgir conflictos en los comentarios que realizan sobre algunos temas que para el participante sean importantes.

Esta actividad puede utilizarse como recurso lúdico para entablar conversaciones rápidas mientras se toma un café y notar lo importante que es ponerse en el lugar del otro e intentar adoptar su misma perspectiva. Un juego que motiva a escuchar argumentos de nuestros compañeros, ya que es complicado estar en acuerdo en todo, la mayor parte de las veces, y sin embargo, si a pesar del desacuerdo, logramos que en la conversación se muestre empatía, se consigue no dañar la vinculación emocional de las otras personas y reducir el número de conflictos.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes valoran la brevedad del ejercicio porque se dan cuenta de que en apenas dos minutos, se pretendía que la persona de enfrente simpatizara con el tema planteado y había una tendencia a argumentar para persuadir y convencer por la postura que cada uno tenía. Notan que hay ocasiones en las que también en

lugar de conversar y exponer cada persona su punto de vista, hay tendencia a que todos pensemos igual, con lo distintos que somos, de manera que destinar más energía a ello, sería una pérdida de tiempo, hecho que les puede suceder en ocasiones en su día a día y se han dado cuenta de ello.

Aprenden también la importancia de parar su enfado de esta forma tan sencilla como cambiar físicamente de espacio, y no seguir calentando la silla mucho tiempo para que su emoción no siga subiendo, sino que pare y se realice un cambio. Descubren que alguna pareja ha realizado una estupenda gestión empática desde su tono de voz, las palabras que utilizaban y demás sentimientos que han mostrado a su pareja, sin alterarse en exceso y sin generar antipatía, sino empatía y escuchando lo que para esa persona era importante también en ese tema. Se ha producido una expansión y sienten que podrían ahora defender una postura u otra. De manera que la importancia de empatizar ayuda a generar cambios y adopción de nuevas perspectivas aún no encontradas hasta el momento.

Como formadora, les felicito por este feedback tan nutritivo y lleno de aportaciones al hilo también de sus propias emociones que también comentan ya en grupo. Estas conversaciones permiten conocer las estrategias que ya utilizan para generar simpatía y empatía, especialmente nos interesa más este último concepto, objeto de este segundo módulo.

También destacamos la importancia de trabajar con el compañero un tema personal. Les damos las gracias por su implicación y les animamos a que en su día a día puedan reducir esas antipatías y empatizar más con las personas cercanas e incluso sus compañeros y profesores, para reducir conflictos innecesarios, ya que dependiendo de cada persona, los

temas cobran una importancia distinta en cada momento, es necesario que se vayan ajustando a las necesidades en cada caso.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Este ejercicio pone de relevancia que en comunicación influyen en las conversaciones conceptos como la antipatía, simpatía y empatía ante el tema que se habla, profundizando en la importancia de las respuestas emocionales que se generan y cómo hacemos sentir a la persona comprendida, las consecuencias que aportan o restan a la relación con el otro. Es vital que se sienta comprendido. Bermejo (1998) destaca en el campo de la comunicación la importancia de ganar en actitud empática y transmitir comprensión, *“debemos esforzarnos por hacerle ver al interlocutor que le hemos comprendido y él es el único que es capaz de decirnos realmente si le comprendemos o no”* (p.27).

## **5. DINÁMICA DE PERCEPCIÓN EMOCIONAL**

### **Título: Un virus llamado: Carga Emocional**

**MOTIVACIÓN:** La ausencia de empatía puede generar numerosos conflictos desatando los secuestros emocionales que van a ser objeto de esta actividad. Para ello nos basaremos en un vídeo y un cuento que nos puedan aportar información para ir comentando cómo se percibe la gestión emocional en cada caso y ser más consciente de la forma en la que suelen canalizar sus cargas emocionales para evitar el contagio a todo el entorno.

**OBJETIVO:** 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Comienzan 10 minutos para ver un fragmento de película y comentar las cargas emocionales percibidas en los protagonistas (padre, madre, y niño). 8 minutos para la explicación de un secuestro emocional. Después 2 minutos para que ellos mismos lean el cuento “Vaya Rabieta” como broche final. Por tanto, 20 minutos

**MATERIAL:** Transparencia 17 y fragmento de la película “*Te doy mis ojos*” ( Instante en que están viajando en el coche los protagonistas y su hijo, tras visitar a la familia y ayudar en la construcción de la nueva casa). Transparencia 18 y transparencia 19 con hipervínculo al cuento “Vaya rabieta” (D’Allance, 2001).

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y mejorar la interacción social entre todos, además del visionado de película y lectura de cuento.

**PROCEDIMIENTO:** Los participantes observan el fragmento de película, después se habla en grupo de lo que han percibido y se comparten opiniones al respecto sobre las cargas emocionales identificadas en cada personaje y su repercusión en la escena. Se pregunta por el déficit de habilidades emocionales que han podido detectar y cómo hubieran intervenido

desde el campo de la empatía en ese caso concreto, siendo una situación irreal, pero no muy alejada de cómo algunos clientes llaman de alterados a la plataforma, sin haber trabajado su carga emocional, sino haciéndola explotar en la misma llamada.

Después se explica qué es un secuestro emocional y cómo cuando sucede, es muy complicado activar la parte más racional. De manera que se les invita a notar más sus emociones y antes de sentirse secuestrados que puedan frenar esta tendencia, implementando la herramienta del semaforito que vimos en el pasado módulo.

Por último se les pide que dos personas lean en voz alta el cuento que aparecerá en la pantalla y se dan cuenta de cómo se origina una carga emocional y lo importante que es entender cómo se produce para poder empatizar mejor la próxima vez y utilizar las herramientas emocionales con las que ya contamos.

**CONTENIDOS:** Se trabaja la importancia de conceptos autocontrol y empatía, y las dificultades que se tienen cuando existe un déficit de los mismos. Se fomenta la observación y escucha con el visionado de película.

La práctica de la habilidad conversacional de inicio, mantenimiento y cierre de conversación se demuestra en cada comentario respecto a su opinión sobre los hechos que han podido observar en este fragmento y por último su capacidad de improvisación respecto a sus voces con el cuento que leen en alto, empalizando con la emoción que los protagonistas sienten. Se recurre al cine o la literatura como recursos para darse cuenta de la importancia emocional en nuestras vidas.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal, donde cada visión y punto de vista es importante que se base en hechos concretos y específicos, tras el visionado de la película y luego puedan compartirse mediante la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre.

Se trata de que los participantes, empaticen en cómo se ha podido sentir el protagonista de esa situación y lejos de justificar su actuación entiendan los motivos que le llevaron a enfadarse y después vean cómo se ha originado una carga emocional y cómo cuando explota puede originar también una carga emocional de distinta emoción a otras personas (enfados explosivos pueden generar pánico en el resto).

Reflexionar acerca de estos temas ayuda a entender la importancia de la regulación emocional y la empatía en entornos académicos. Esta actividad de ver un vídeo puede utilizarse por el jefe de un equipo como recurso para que el equipo pueda observar de qué comportamientos conviene alejarse respecto a compañeros como a clientes. También puede utilizarse el recurso contrario como un vídeo o un cuento, como hicimos en este caso, para que de forma lúdica el equipo aprenda cómo puede realizarse la gestión sin que existan cargas emocionales.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes quedan impresionados por el impacto que una carga emocional puede desencadenar en las personas que están al lado y aluden al déficit en empatía como factor principal de que estos momentos ocurran. Valoran la empatía como esa capacidad que antes de decir nada que pueda herir a otra persona, nos pongamos en su lugar para conocer más lo que nos gustaría escuchar a nosotros si nos tienen que decir algo así.

Esas acciones de parar y pensar tienen un origen relacionado con la herramienta de autocontrol antes nombrada y que comentan que ya están utilizando durante este módulo para seguir avanzando y no ser tan impulsivos. En la lectura del cuento participan de manera espontánea y logran que el grupo acabe esta actividad riendo, mostrando una vez más, que se puede pasar del enfado inicial a la alegría final, utilizando el autocontrol.

Como formadora, les felicito por este esfuerzo en la adquisición de esta competencia emocional y este compartir emocional. Estas conversaciones permiten conocer la importancia de un proceso de identificación, donde prima la empatía, y nos conduce más hacia la simpatía y antipatía antes vistas. Se lo recordamos para que tomen consciencia de lo importante que es empatizar y no realizar otro proceso.

Les damos las gracias por su implicación y les animamos a que en su día a día puedan reducir esas antipatías y empatizar más con las personas cercanas e incluso sus compañeros, que a veces se comunican también desde una carga emocional. De esta forma se reducirán conflictos innecesarios, ya que en realidad no hemos sido educados en autocontrol y empatía y algunas personas, pueden contar con este déficit. Conociendo este dato, podremos relativizar la importancia de lo que nos comenten y logrando con este nuevo enfoque que nos sintamos más motivados por comunicarnos con nuestros compañeros obviando lo innecesario e incidiendo en lo importante para resolver la situación.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Daniel Goleman (1995) introduce el concepto de secuestro emocional y lo define como *“una explosión emocional donde se pierde el control de la situación y el cerebro emocional desencadena una reacción decisiva antes incluso de*

*que el neocórtex tenga la posibilidad de darse cuenta de qué está ocurriendo y saber si es una respuesta adecuada” (p.37).*

## **6. DINÁMICA DE AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL**

### **Título: patrones emocionales ¿Cuál me sienta mejor?**

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes a reconocer las emociones a las que más se asocian cuando una expectativa no se cumple. De esta forma se ayudará a empatizar con los compañeros que también puedan sentir esta emoción o bien otra. Después se les invita a que siguiendo unas pautas puedan gestionar mejor la información que esa emoción proporciona y evitar el secuestro emocional, consiguiendo una gestión con mayor efectividad. Podrán así dar un paso más en el autoconocimiento emocional y los patrones emocionales a los que el ser humano tiende a asociarse en su día a día.

**OBJETIVO:** Conocer nuestras emociones y sus manifestaciones para conocer la manera más efectiva de gestionarlas y así 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Se disponen en parejas, una persona frente a otra y cuentan con 10 minutos para compartir y participar ambas persona. Finalmente 5 minutos más para el feedback grupal. Por tanto, 15 minutos.

**MATERIAL:** Transparencia 20 y 21.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas de dos en dos, enfrentadas para que las parejas se puedan colocar una persona frente a otra, facilitando así el contacto ocular y turno de palabra para mejorar su interacción interpersonal.

**PROCEDIMIENTO:** Los participantes se sientan en parejas y decidirán el patrón emocional a trabajar de los expuestos (miedo, tristeza o enfado). Después a una persona de la pareja se le pide que se coloque viendo las preguntas que verá en la pantalla y siguiendo la emoción elegida por su pareja, le vaya preguntando por ella y comience a obtener más información de la emoción. Tendrá 5 minutos para hacerlo, ya que después cambiarán de silla y volverán a hacer lo mismo, pasando ellos ahora a responder las preguntas y quien fue preguntado pasa a ser preguntador.

Después de realizar este ejercicio de autoconocimiento emocional acerca de los patrones a los que más fácilmente nos asociamos, se solicita al grupo el feedback del ejercicio preguntando cómo se han sentido en cada una de las posturas y qué han aprendido para gestionar de manera más eficiente sus emociones.

**CONTENIDOS:** Se detectan los patrones emocionales más utilizados, ampliando el autoconocimiento emocional y la gestión emocional más ajustada a cada persona en cada caso. Transversalmente se fomenta la empatía al realizarle preguntas que ayudan a la persona a expresar lo que siente para sentirnos en su lugar y seguir ampliando vías de gestión, incluso alentando a realizar cambios de comportamiento que actualmente no le estén beneficiando

para gestionar de manera efectiva, o bien peticiones de cambio de conductas de otras personas, para que mejore su sensación de bienestar. La habilidad conversacional de inicio, mantenimiento y cierre de conversación se demuestra en cada pregunta ya que es vital que la persona se exprese y comente con sus propias palabras lo que necesita.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica en parejas, donde acontece la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre. Al hablar de las manifestaciones de las emociones, se concede el permiso a sentir cada una de ellas, liberando a la persona de algunas sensaciones de malestar que ya sólo nombrando a la emoción puede desaparecer y sentirse más liberada.

También se empiezan a vislumbrar diferencias entre lo que el cuerpo manifiesta, la mente piensa y lo que se acaba haciendo, ya que puede no estar todo alineado. Del mismo modo, se posibilita que la persona pueda percibir el exterior como un lugar donde las personas que me acompañan pueden estar haciendo algunas acciones que no me benefician, incluso uno mismo las puede estar realizando sin ser consciente, por tanto este ejercicio dota de consciencia y responsabilidad para conseguir aquello que más deseamos y que aliviará la gestión de la emoción desagradable.

Esta actividad puede utilizarse como recurso rápido para entablar conversaciones emocionales con las personas que a veces muestran una emoción desagradable y antes de que degeneren en una carga emocional, puede ayudar a su gestión. Gracias a este ejercicio de empatía con la persona podremos desarrollar vías alternativas para la correcta gestión hasta que aprenda ella misma a preguntarse este guión tan práctico.

También puede utilizarse con compañeros, y aquellas personas que muestren una emoción desagradable y cuenten con un grado de implicación en la resolución, ya que su actitud y esta herramienta pueden ser la clave para sentir este poderoso efecto de empatía en toda su extensión, y se sientan mejor comprendidos y atendidos.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes valoran la brevedad del ejercicio y los estupendos resultados que pueden obtenerse simplemente haciendo unas preguntas adecuadas y con una persona enfrente que quiera resolver la gestión emocional de una forma más efectiva. Notan la importancia de encontrar la coherencia entre lo que se siente, se piensa y se hace para no caer en un estrés mayor y entienden que cuando esto no sucede puede aumentar la carga emocional por la sensación de descontrol que puede llegar a sentirse.

Algunos destacan que es importante esta primera parte y después ver qué sucede entre lo que la persona hace y quizá no le esté aportando beneficios (como juntarse a hablar de un enfado con alguien del departamento y seguir durante un tiempo hablando de ello, cayendo en una espiral).

También destacan la importancia de encontrar aquello que los demás podrían hacer en ese instante (incluso pedir que no hicieran nada podría ser estupendo que lo logaran verbalizar). Aprovechan para intervenir y decir que sería más sencillo que cada cual pidiera lo que necesitara, sin que el resto de personas tuvieran que intuir o adivinarlo porque a veces un día te apetece una cosa y otro algo distinto. Se valora la libertad en la capacidad de elección que tienen y pueden trabajarla desde pequeñas peticiones que se pueden generar en nuestro mundo emocional.

Aprenden también la importancia de pararse a cambiar de silla y a contar ambos acerca del mundo emocional para crear más sintonía con las personas, es algo que sin duda a partir de ahora les puede unir más, hablar ambos desde los afectos, respetando a una persona, hablar lo que necesite y luego la otra, sin pisarse, sino sabiendo escuchar, acompasar y esperar su turno. Descubren que este ejercicio puede ser muy potente para aplicar a los compañeros que a veces no saben ni lo que quieren y puede ayudarles a clarificar y centrarse en la necesidad, lo que verdaderamente importa para que se vayan más satisfechos tras esa conversación y el trato percibido.

Como formadora, les felicito por este feedback tan lleno de ejemplos y vivencias propias que configura un tejido emocional vital para el vínculo con las personas que les rodean. Es estupendo que pudieran generalizarlo a situaciones diferentes en más ámbitos de su vida (familia, amigos, vecinos, etc...), enfocándolo de la forma más efectiva en cada momento. Estas conversaciones permiten conocer las estrategias que ya utilizan para generar simpatía y empatía, especialmente nos interesa más este último concepto, objeto de este módulo.

Para finalizar, destacamos la importancia de trabajar con el compañero un tema personal. Les damos las gracias por su implicación y les animamos a que en su día a día puedan empatizar más con las personas cercanas e incluso sus compañeros, para reducir conflictos innecesarios, ya que dependiendo de cada persona, los temas cobran una importancia distinta en cada caso y nuestra convivencia, es necesario que se vayan ajustando y vayamos siendo flexibles también con las necesidades de las demás personas.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Los patrones emocionales a los que cada persona se asocia se ha convertido en un tipo de respuesta típica y automática que conviene revisar para que no se conviertan en improductivos. Para ayudarnos a realizar este trabajo de introspección Greenberg y Paivio (1999) definen estos patrones emocionales como:

*“constructos generadores de experiencia emocional y del significado. Nos sirven como estructuras desde donde organizamos las experiencias almacenando el aprendizaje emocional y desde donde emitimos y entendemos el mundo. Son organizadores internos de diferentes grados de complejidad, compuestos por sensación, componentes fisiológicos, recuerdos emocionales y claves situacionales de significado, del mismo modo que las reglas o creencias que ha desarrollado la persona”* (p. 122).

En ocasiones estos patrones emocionales en vez de organizarnos y estimular nuestra capacidad adaptativa y de desarrollo, nos desorganizan. Por tanto, se activa una sensación de “secuestro emocional”. Es cuando se puede sentir que se ha activado un patrón improductivo ya que es repetitivo, rígido y desorganizador. Predisponen para atribuir un significado a la realidad que sucede y responder de la misma forma, así como a entender lo que está pasando con una mirada concreta (se interpreta como agresivo lo que acontece y por tanto, se responde automáticamente de manera agresiva), independientemente de lo que esté sucediendo.

Es imprescindible para continuar el crecimiento personal, detectar si estos patrones improductivos están siendo una barrera para evolucionar, ya que en un momento pudieron ser excelentes barreras protectoras pero puede que en este instante sean aislantes y limitadoras.

## **7. DINÁMICA DE TOMA DE CONSCIENCIA**

**Título:** ¿Cómo regular mi expresión emocional?

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes a explorar sus manifestaciones emocionales y también reconocer las múltiples opciones que existen para regular sus emociones de una forma más adecuada a cada momento y contexto. Se les anima a compartir estas experiencias y revisar posibles alternativas dejando unas pautas claras que les ayuden en un futuro.

Podrán así dar un paso más en el autoconocimiento emocional y mejorar la empatía con sus compañeros que necesiten de estas medidas en un momento adecuado para la mejor gestión de sus emociones.

**OBJETIVO:** Conocer nuestra 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 más otra forma que se pueda alejar de la propia del participante. Mejorar la empatía con los demás y conocer alternativas que a cada quien le beneficien.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Cuentan con 5 minutos para compartir en tríos. Después 3 minutos más para el feedback grupal y después 2 minutos más para revisar las propuestas que les hacemos en las transparencias. Por tanto, 10 minutos.

**MATERIAL:** Transparencias 22-24.

**LUGAR:** Se precisa una sala diáfana para realizar el ejercicio de pie en tríos, facilitando así el contacto ocular y turno de palabra para mejorar su interacción interpersonal.

**PROCEDIMIENTO:** Los participantes de pie se disponen en tríos para realizar este ejercicio donde conversarán para responder con un ejemplo de una situación de qué manera suelen expresar emociones, logrando que en cada trío se hable de las tres posibles manifestaciones (emoción inflada, sentida o escondida) y también hablarán de posibles “parches” para evitar que esa emoción en ese instante crezca y vaya a más. Buscarán medidas para parar la emoción y llevar la atención a otra actividad. Conversarán con un ritmo rápido para no entrar mucho en la emoción, sino en la descripción de la situación de manera breve, sin activar emoción.

Después se comparte en un feedback grupal un ejemplo de cada caso y a continuación se comentan los “parches” que han descubierto que pueden poner, de manera que es una lluvia de ideas que pueden coincidir con las mostradas en la transparencia, donde se diferencian los “parches” aceptados de los contraproducentes.

Para finalizar se les muestra la transparencia del guión que pueden seguir cuando acontezca una carga emocional para empatizar más con esas situaciones en el futuro y reconocer qué le puede apoyar a la otra persona en ese instante y contexto. La inteligencia emocional ayuda a combinar en qué momento se puede aplicar lo que la persona más precise.

**CONTENIDOS:** Se detecta la expresión emocional y sus distintas manifestaciones, ampliando su autoconocimiento emocional y la posible gestión emocional más ajustada a cada persona en cada momento. Transversalmente se fomenta la empatía al realizarle

preguntas que ayudan a la persona a expresar lo que siente para sentirnos en su lugar y seguir ampliando vías de gestión, incluso alentando a realizar cambios de comportamiento que actualmente no le estén beneficiando para gestionar de manera efectiva, o bien peticiones de cambio de conductas de otras personas, para que mejore su sensación de bienestar.

También se amplían alternativas más saludables para regular la intensidad de la emoción y se ofrecen “parches” que puedan servir para parar en ese preciso instante. La habilidad conversacional de inicio, mantenimiento y cierre de conversación se demuestra en cada pregunta ya que es vital que la persona se exprese y comente con sus propias palabras lo que necesita.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica en tríos, donde cuentan con más personas para seguir perfilando la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre. Al hablar de su expresión emocional, también se está compartiendo aquello que solemos hacer y el mismo grupo podrá aportar preguntas que hagan reflexionar a la persona si esta forma es la más efectiva. Se produce también un intercambio de visiones y gradientes para la manifestación emocional, relativizando cada postura y conociendo que otras formas son posibles, dejando así abierta la posibilidad de conocer otras maneras de realizar ese comportamiento con el propósito de conseguir que sea más eficiente.

Este ejercicio dota de consciencia y responsabilidad para aplicar también otras alternativas que puedan ser más efectivas y otorga la posibilidad de conocer un amplio abanico de variedad de registros con el que poder empatizar más con las otras personas cuando sientan una emoción y la expresen de una forma y otra. Esta actividad puede utilizarse como recurso rápido para entablar conversaciones emocionales con las personas

que a veces no conocen alternativas para reducir su tensión emocional o estrés, y conocer los “parches” que pueden utilizar, son pequeñas propuestas empáticas para entender su situación y alentar a una mejora momentánea, ampliando después con el ejercicio anterior para trabajar la emoción en profundidad y detectar qué es lo que precisa. Gracias a este ejercicio de empatía con la persona podremos desarrollar vías alternativas para la correcta gestión hasta que aprenda ella misma a preguntarse este guión tan práctico.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes valoran la brevedad del ejercicio para no entrar mucho en la emoción e ir viendo la diferente expresión ante los mismos hechos, incluso. Les parece asombroso que haya tantas formas de afrontar un mismo hecho y les encanta escucharlo a otros compañeros, sobre todo los que reprimen la emoción. Han trabajado a muy buen ritmo y agradecen la honestidad de sus compañeros al compartir estos temas, ya que no se sienten únicos y sienten que también en los pequeños detalles pueden saltar chispas o bien, podemos recurrir a otras estrategias como los “parches”, para sentir más calma y analizar todo después desde otra perspectiva más saludable.

Adoptar diferentes perspectivas es una parte más de la empatía cognitiva que cada vez sienten que gracias a estas actividades del módulo ya están poniendo en práctica. Si logran que la emoción no se dispare y les secuestre, podrán conseguir aquello que necesiten en cada instante y también apoyar a los compañeros que más lo precisen, incluso pudiendo acompañarles en la realización de algún “parche”, para calmar las situaciones de tensión. Son más conscientes de las pautas para actuar en momentos puntuales y celebran el resumen de las estrategias de afrontamiento que se les presenta en la última transparencia. Concluyen lo vital que es también tener este protocolo emocional en casos de su día a día, donde necesitan de esta formación y mucha práctica.

Como formadora, les felicito por este feedback tan lleno de ejemplos y vivencias propias que están haciendo del curso un éxito gracias a sus aportaciones. También les recuerdo lo importante es que vayan asumiendo estos protocolos desde la vivencia y cómo su capacidad de generar mayor empatía crecerá con todas estas visiones que están compartiendo gracias a la actitud tan positiva que están manifestando. También les animo a que continúen compartiendo ahí fuera como por ejemplo en estos veinte minutos de descanso, el mejor premio para estos aprendizajes que acaban de compartir con este ritmo tan estupendo.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** En la empatía es muy importante conocer y ampliar adopción de perspectivas para distinguir con mayor claridad entre diferentes estados emocionales. Esta perspectiva ayudará a utilizar “parches” aceptados y positivos para nuestro bienestar y nos alejará de “parches” contraproducentes o que nos conduzcan a corto plazo a un placer momentáneo y a largo plazo a un malestar.

Para ello Servan-Schreiber (2003) nos cuenta cómo lo ha podido constatar con algunos médicos internos de su hospital, donde estresados por jornadas de trabajo interminables, agotados por noches pasadas de guardia cada cuatro días, lo compensaban comiendo demasiado. El autor, facilita datos interesantes para ser más conscientes de esta no regulación emocional que también son avalados por la mayoría de especialistas en nutrición y obesidad, quienes afirman que:

*“la mala regulación de las emociones es una de las causas principales del aumento de peso en una sociedad donde el estrés es omnipresente, y los alimentos se utilizan para responder a esta situación. Quienes han aprendido a regular el estrés*

*no suelen padecer problemas de peso, porque son los mismos que han aprendido a escuchar su cuerpo y reconocer sus emociones con inteligencia” (p. 19).*

## **8. DINÁMICA DE RESPONSABILIDAD**

**Título:** Aparece problema nuevo; También SU solución

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes a trabajar sus problemas para que puedan dejar de tener esas pérdidas de energía en el trabajo. También a pensar en ellos y después se trabajan varios aspectos como el control que poseen para gestionar su resolución además de las actitudes que a veces se pueden activar para solucionarlos. Se les anima a quitarse problemas que puedan evitar tener más energía para afrontar su día a día. Nos encantará potenciar sus recursos y bienestar.

**OBJETIVO:** Tomar conciencia de las preocupaciones, conflictos y problemas actuales, para comenzar a tomar 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Cuentan con 5 minutos para elaborar individualmente un listado de problemas. Después se realiza una teatralización de las actitudes en 10 minutos. Por último se trabaja el listado con ejemplos reales y se les anima a que puedan realizar su propia clasificación en 15 minutos. Por tanto, 30 minutos.

**MATERIAL:** Transparencia 26. Papel y bolígrafo para cada participante.

**LUGAR:** Se precisa una sala diáfana con sillas en semicírculo para que puedan escribir, ver la representación teatral y compartir en grupo, facilitando el contacto visual entre ellos y también con la formadora.

**PROCEDIMIENTO:** Se pide a los participantes que permanezcan sentados para elaborar un listado con el papel y bolígrafo que a continuación se reparte.

Antes de empezar a elaborar su listado, se les pregunta por la diferencia entre una preocupación, un conflicto y un problema y a partir de ahí, se anima a que piensen en esas situaciones de su vida que están pendientes por resolver y escriban cinco de ellas, en ese listado.

Tras la reflexión individual de cada participante, se les pide que observen el grado de control que existe en esos problemas:

- Interno: la resolución del problema sólo depende de mí.
- Externo: la resolución del problema depende de otra persona y de mí.
- Inexistente: El problema no puede ser controlado por otra persona o por mí mismo, no depende de nadie, es algo que sucede y no se puede evitar, como por ejemplo, una catástrofe natural (solamente se podría hacer prevención o intervención en cuanto suceda).

Se pide al participante que al lado de su listado pueda clasificar de qué tipo de control estaría hablando en cada uno de los problemas.

La formadora realiza una pequeña representación acerca de las actitudes reactivas que existen ante los problemas y los participantes comienzan a adivinar de cuáles se trataría en cada caso (huir, evitar, negar, analizar en exceso, endosar el problema o bien culpar a otra persona de su existencia o librar a otra persona de solucionarlo por ella misma, haciendo la función de “salvarle la vida”).

Se tienen en cuenta estas actitudes, ya que algunas de ellas pueden solucionar los problemas a corto plazo, sin embargo, desde este módulo buscamos aprender a solucionar los problemas por uno mismo y a largo plazo, necesitando actitudes más proactivas. Es por ello que después de la breve escenificación de cada actitud, se pide a los participantes que elijan un problema de control interno, (cuya resolución depende sólo de ellos mismos) y a partir de ese instante se cuestionen tres sencillas preguntas antes de comenzar un reto:

¿Quiero resolverlo para obtener mayor bienestar?

¿Puedo resolverlo para conseguir mayor bienestar?

¿Me merezco resolverlo para tener mayor bienestar?

En caso de que alguna respuesta sea no, la persona deberá conocer los motivos auténticos que le impiden avanzar indagando más en conocer si es un tema de voluntad, percepción de la habilidades (intrapersonales o interpersonales) que posee o bien autoestima, respectivamente, como en esencia cada pregunta hace alusión. En caso de que las tres respuestas sean afirmativas, es el momento de comenzar a solucionar escribiendo posibles alternativas, además de un plan de acción con fechas de revisión, sin olvidar anotar el premio que se otorgará cuando lo consigan.

**CONTENIDOS:** Se enfocan los problemas como situaciones a resolver y en cada caso se cuenta con unas herramientas que posibiliten este cambio de una manera efectiva. Se repasan las actitudes reactivas que no ayudan a la resolución y generan malestar, y también se cita la actitud proactiva y se realiza un guión de preguntas para motivarnos hacia la consecución del logro.

Transversalmente se fomenta la empatía al realizar la teatralización y poderse ver frente a los participantes situaciones que se les presentan a menudo ante un problema y la actitud que pueden adoptar para solucionarlo. También las preguntas que se les realiza antes de comenzar a establecer un objetivo son muy útiles para conocer si están alineados y tienen energía que les motive a la acción.

**BENEFICIOS:** Esta dinámica de reflexión personal ayuda a los participantes a conectarse con su propia realidad y los problemas que les restan energía poder solucionarlos a la mayor brevedad posible y de una manera secuencial, empezando por los que uno mismo puede resolver y después gradualmente alcanzar más retos para que las personas puedan seguir avanzando.

Hacer visibles las actitudes mediante una escenificación posibilita que se consigan reflejar situaciones de su día a día, que provocan malestar y pérdidas de energía en su departamento. Se visualiza de manera muy sencilla lo importante que es resolver los problemas para que no sigan provocando más conflictos. Se aprende a detallar el problema en lenguaje más positivo, como un reto a conseguir, acerca del que se realizan preguntas.

La habilidad conversacional de inicio, mantenimiento y cierre de la conversación, se demuestra en cada pregunta, que interiormente van respondiendo para completar el ejercicio, nombrando con sus propias palabras lo que necesitan.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes se alegran de trabajar la resolución de problemas que son una fuente de pérdidas de energía y bienestar para su día a día. Poder comprobar que de una forma u otra los problemas son comunes a todos, les hace sentir alivio y comentan la importancia de que luego en su día a día se puedan notar estos módulos empezando a poner en marcha estas herramientas para la solución de problemas.

En esta escenificación también han podido ver reflejados a compañeros a quienes solicitarán cambio de actitudes para los cambios que desean se cumplan y mejore la sensación de bienestar en el ámbito universitario. Los participantes valoran la profundidad del ejercicio para poder empatizar mejor con los compañeros y contar con una guía útil para la resolución de conflictos en dicho departamento.

Como formadora, les felicito por estos aprendizajes y también les invito a cumplir ese plan de acción y lograr reducir su listado de problemas. Convertirlos en retos para seguir avanzando en su día a día. Sin estas pérdidas de energía, mejorarán su bienestar de una forma considerable.

#### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:**

Covey (2013) afirma *“los problemas, los retos y las oportunidades a que nos enfrentamos cada día se ubican en una de estas dos áreas: el círculo de preocupación y el*

*círculo de influencia. Tomar conciencia en la que centrarnos nuestras energías supone un paso de gigante hacia la proactividad” (p. 48).*

Whitmore (2011) plantea estar alineados antes de empezar una meta y comenta la importancia de alinear por escrito una meta y consolida esta línea añadiendo que:

*“debemos preguntar si las acciones acordadas están también alineadas con la voluntad. Ha de leerse para confirmar el plan de acción, que lo entiende plenamente y lo va a llevar a cabo. Sirve para ayudar al otro a darse cuenta de lo importante que es, y que se vaya sintiendo bien consigo mismo y la probabilidad de lograr lo que se ha propuesto” (p.115).*

## **9. DINÁMICA DE AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL**

### **Título: ¿Cómo cambiar la resistencia al cambio?**

**MOTIVACIÓN:** Se comenta con los participantes lo fácil que a veces se entiende lo que hay que cambiar y la de veces que aplazamos ese cambio y nos resistimos a que suceda, aún sabiendo que la actual situación nos perjudica más que el cambio. A veces sucede esta procrastinación porque el ser humano se resiste a los cambios por miedo a lo desconocido. Se anima a pensar en uno de estos cambios que aún no hayan realizado y saben que es necesario en sus vidas para que puedan trabajarlos y empatizar con muchas de estas actitudes que ellos mismos o las personas de su entorno pueden mostrar en momentos puntuales de su día a día.

**OBJETIVO:** 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Cuentan con 3 minutos para la dinámica grupal escenificando la resistencia al cambio, 11 minutos para la explicación teórica de la formadora y 18 minutos para el ejercicio en parejas de la resistencia al cambio. Finalmente 8 minutos para el feedback grupal. Por tanto, 40 minutos.

**MATERIAL:** Transparencias 27-30.

**LUGAR:** Para la primera parte del ejercicio se precisa una sala diáfana para que los participantes se coloquen de pie e inicien el ejercicio formando un semicírculo. Esta posición inicial de la dinámica ayuda a facilitar el contacto visual entre ellos. En la segunda parte del ejercicio los participantes necesitan colocarse en parejas, unas alejadas de las otras para que puedan conversar con más intimidad. Cada pareja se sentará en sillas enfrentadas para que una persona pueda estar frente a otra, facilitando así el contacto ocular y el turno de palabra para mejorar su interacción interpersonal.

**PROCEDIMIENTO:** Los participantes se colocan de pie para realizar una sencilla dinámica grupal. La formadora les pregunta qué entienden por resistencia al cambio y los participantes van aportando su visión para concluir leyendo la frase de resistencia a los cambios que la

formadora proyecta en la pantalla. Además coinciden en que el dolor es el precio que se paga por la resistencia a esos cambios y es justo en ese instante cuando se les pide que a modo de metáfora levanten sus manos y aprieten muy fuerte sus puños. Se les anima a que todos los participantes lo hagan a la vez y no suelten aún sus puños. Pasados unos segundos más, se les pide que suelten un puño rápidamente y después cuando lo hayan hecho, que sigan apretando el otro puño que aún estaba en esa postura.

Esta vez, se les comenta que suelten el puño lentamente esta vez. Se les pregunta si han notado diferencia en su cuerpo y se comienzan a intercambiar los diferentes puntos de vista. Después se les pide que se sienten de nuevo y se muestra la transparencia del gráfico del dolor para comentarles que hay personas con tendencia a realizar los cambios de golpe, aunque duelan de forma súbita a alta intensidad y otras en cambio prefieren prolongarlos en el tiempo aunque sigan más instantes de dolor a una intensidad más baja. Se les explica cómo cada persona gestiona según su propia percepción y se les agradece que hayan contado su perspectiva para que los demás puedan entender qué sucede también al contrario de lo que ellos mismo sienten y así fomentar su empatía.

Si la situación no puede ser cambiada, se explica la gestión del sufrimiento y la importancia en la capacidad de la elección en cualquier caso, tanto en los actos como en la actitud a elegir. Después se realiza un ejercicio en parejas. Se establece un pequeño protocolo con preguntas que ayuden a ambas personas a reflexionar acerca de aquel cambio que aún no han realizado.

**CONTENIDOS:** Se profundiza con una dinámica vivencial la resistencia a los cambios y sus consecuencias. Se invita a la reflexión desde una aproximación logoterapéutica, donde se

denota que ante un suceso se puede cambiar la situación con actos. Si de lo contrario la situación no puede cambiarse, sí se puede elegir la actitud con la que afrontar la nueva situación. Se descubre el poder de las elecciones ante los nuevos acontecimientos y la importancia de empatizar con las personas para que puedan buscar, con sus propios recursos, la forma de afrontar estos nuevos desafíos. Se practica también un protocolo de preguntas que ayuden a gestionar la resistencia a los cambios por comportamientos más efectivos, y que generen mayor bienestar tanto en mí como en mis compañeros y más personas con las que se relacionen en el ámbito universitario.

**BENEFICIOS:** Este ejercicio de resistencia a los cambios despierta la conciencia emocional de cómo afectan a cada persona al dolor y su duración. También se destaca el concepto de la capacidad de elección que tiene el ser humano respecto a actos y actitudes a realizar y se descubre desde una visión logoterapéutica muy útil y aplicable al día a día de un trabajador. Se facilita también un patrón de preguntas con las que poder variar el enfoque de resistencia a un cambio personal, muy práctico para conseguir que algunas resistencias la misma persona las desee vencer para generar nuevas situaciones.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes se alegran de haber notado en su propio cuerpo cómo el dolor en ocasiones se instala y no duele tanto como al principio, la persona puede estar anestesiada y no realizar cambios, por haberse acostumbrado a una situación de malestar. Destacan que la emoción del miedo a lo desconocido es lo que más les paraliza y se genera una resistencia al cambio que impide el avance a veces en los departamentos, así como la importancia de reflejar a los demás su capacidad de elegir aquello que más desean, bien en comportamientos o en actitudes, con lo cual, van notando cómo pueden generarse

más cambios haciendo a la persona más consciente de que los cambios son internos, no externos.

Este patrón les ha ayudado a plantearse que a veces cuesta llevar a la práctica un cambio que deseamos, pero algo nos lo impide y es muy práctico preguntar a la otra persona para empatizar con ella en su obstáculo y que pueda encontrar sus propios recursos para seguir adelante.

Como formadora, les felicito por este feedback con situaciones de su día a día que les ayuda a compartir de forma grupal para evitar las pérdidas de energía que sean innecesarias. Les recuerdo lo importante es que vayan asumiendo estos protocolos desde la vivencia y cómo su capacidad de generar mayor empatía crecerá con todas estas visiones que están compartiendo gracias a la actitud tan positiva que están manifestando.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Lukas (2003) comenta la importancia de otorgarle sentido a los sucesos:

*“la logoterapia considera la auto-transcendencia como el nivel supremo de desarrollo de la existencia humana. Se trata del potencial específicamente humano de pensar y sentir más allá de uno mismo, en el marco de la existencia para alguien o para algo, de la entrega a una tarea o de la dedicación a otros seres humanos”.*  
(p.53).

## **10. DINÁMICA DE ENERGIZACIÓN**

**Título: ¿Qué claves me ayudan a empatizar?**

**MOTIVACIÓN:** Se comenta que en este segundo módulo han trabajado muy bien las herramientas y protocolos que nos ayudan a empatizar con los demás y están notando ya los resultados. Seguramente hayan desarrollado las claves para conseguir a empatizar con más efectividad y ahora queremos hacer unos breves ejercicios para asegurarnos que así ha sido.

**OBJETIVO:** 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Para el primer ejercicio, cuentan con 6 minutos para la dinámica en parejas, 11 minutos para la explicación teórica de la formadora y 9 minutos para el feedback grupal. Por tanto, 15 minutos. Para el segundo ejercicio, cuentan con 10 minutos para la dinámica en trío y la recepción de instrucciones por parte de la formadora. Después 15 minutos para el feedback grupal. Por tanto, 25 minutos. La actividad dura 40 minutos en total.

**MATERIAL:** Transparencias 31-33

**LUGAR:** Para el primer ejercicio se precisa una sala diáfana para comenzar de pie. Se colocan después en parejas enfrentadas para que puedan verse, facilitando así el contacto ocular y turno de palabra para mejorar su interacción interpersonal.

Para el segundo ejercicio se colocarán en tríos y una de las dos personas saldrá afuera para recibir instrucciones y volverá a la sala con sus compañeros, que también habrán recibido otras instrucciones.

**PROCEDIMIENTO:** Para realizar el primer ejercicio los participantes se colocan de pie en parejas uno frente a otro. Se les pide que una fila sea la primera en intervenir completando la frase que les contaremos a continuación y los otros miembros de la pareja no pueden hablar, sólo escuchar. La frase a completar es “Lo que observo de ti es...” Y que comiencen a decir lo que observan de su compañero. Pasado un minuto y medio ya no podrán hablar más. Y será el turno de su pareja, quien ahora en lugar de escuchar, también completará la misma frase cuando les mire. En esta primera vuelta del ejercicio la formadora escucha qué están diciendo unos a otros para después comentarlo a final del ejercicio.

De nuevo, tras pasar ese minuto y medio se para el ejercicio. Se vuelve a realizar otra vuelta más siguiendo el mismo procedimiento en los turnos de palabra, lo único que ahora la frase a completar es “Lo que imagino de ti es...”. Una vez terminadas ambas intervenciones en los tiempos que corresponden, se realiza el feedback grupal preguntando si han dicho lo mismo en la primera vuelta y en la segunda.

Se diferencia bien entre los conceptos de ver-observar-imaginar y se enlaza con la importancia de no realizar presuposiciones, que son también errores frecuentes en comunicación. Se les comenta la importancia de evitar: Generalizaciones, omisiones o distorsiones y se descubre la primera clave para mejorar la empatía que es la observación, para evitar generar emociones desagradables en las demás personas.

Para realizar el segundo ejercicio se invita a los participantes a colocarse rápidamente en tríos. Una de las tres personas saldrá fuera y la formadora le comenta que recuerde una historia divertida para contar a las personas de dentro de la sala cuando pasen. Les pide que sean muy expresivos e intenten contagiar la emoción de alegría a los compañeros al contarles qué sucedió. Dentro de la sala se le pide a la pareja que escuchen a su compañero la historia que les va a contar. Que ambas personas recuerden el mensaje que les va a contar. Eso sí, que una al escuchar acompañe con su comunicación no verbal, asintiendo, realizando movimientos similares con su cuerpo y en cambio la otra no asiente y esté más estática.

Es importante que hagan estas pautas sin exagerar, con la mayor naturalidad posible. Después se realiza un feedback grupal y se comparten las visiones de cada trío. Se diferencia bien entre los conceptos de oír-escuchar-sentirse escuchado. De nuevo se analizan las diferentes emociones que pueden sentirse en cada caso y se ensalza la importancia de la segunda clave que es la *escucha* y la tercera, el *rapport*, o acompañamiento no verbal de la comunicación que está aconteciendo, esta es la última parte que se destaca para que la otra persona se sienta escuchada.

**CONTENIDOS:** Se profundiza en habilidades básicas en comunicación como la observación, escucha y *rapport*. Estas habilidades fomentan la empatía y son imprescindibles para conseguir generar emociones más cercanas a lo agradable que a lo desagradable.

**BENEFICIOS:** El grupo consigue realizar varias dinámicas energizantes con las que aprende lo importante de aplicar estas claves en su día a día, para evitar errores que puedan generar emociones desagradables. La práctica de estas habilidades favorece la comunicación

empática de la otra persona y es más fácil que nos cuente qué sucede y no se corte el hilo conversacional.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes han disfrutado de estas dinámicas y se les nota muy animados desde el primer instante donde en lugar de observar y citar simplemente lo que veían, introdujeron presuposiciones positivas de sus compañeros que despertaron las sonrisas. También perciben la importancia de no realizar prejuicios y cuánto menos negativos, ya que se alejarán del mundo emocional de esa persona. Encuentran grandes dificultades para citar sólo hechos cuando observar, por la tendencia a imaginar, así que toman nota para comunicarse de una manera más efectiva y evitar conflictos innecesarios a partir de este ejercicio tan revelador.

Por otra parte les ha encantado comprobar que la escucha puede ser efectiva pero sin comunicación para-verbal de quien escucha, puede que la persona que se expresa no se sienta verdaderamente entendida. Esto es importante para momentos de conversaciones telefónicas, donde la persona no está viendo al interlocutor. Por eso, es muy importante que se realicen asentimientos verbales para no cortar el hilo comunicativo y que el emisor sienta que le están escuchando. Valoran la importancia de la escucha con las mismas palabras que la otra persona realiza y también repetir las puede ser una forma de acompañar la emoción del interlocutor.

Como formadora, les felicito por este feedback tan repleto de aprendizajes y les animo a practicar las claves en la comunicación de su día a día, mientras noto cómo asienten al decirles este mensaje. Les animo a que puedan adaptar estas claves a su comunicación y

especialmente en momentos de conflictos o planteamiento de problemas por parte de sus compañeros y clientes.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** El primer ejercicio es una variante que se basa en la aplicación práctica de cómo explorar, expandir y profundizar en la capacidad de darse cuenta que desde su experiencia en ejercicios gestálticos, donde Stevens (1976) afirma:

*“existen varias zonas de darse cuenta: el darse cuenta del mundo exterior (el contacto sensorial actual con objetos y eventos del presente: lo que en este momento veo, palpo, toco, degusto o huelo), el darse cuenta del mundo interior (el contacto sensorial actual con momentos internos del presente: lo que ahora siento debajo de mi piel, con sus manifestaciones físicas y también de emociones y sentimientos) y el darse cuenta de la fantasía (esto incluye toda la actividad mental que abarca más allá de lo que transcurre en el presente. Se trataría de conocer expectativas de un futuro que aún no es real”* (pp. 21-22).

El segundo ejercicio corona este módulo de empatía, al practicar conceptos como la escucha y el rapport defendidos por Goleman (2006) cuando comenta que *“la sintonía es un tipo de atención que va más allá de la empatía espontánea y tiene que ver con una presencia total y sostenida que favorece el rapport. La capacidad de escucha mejora prestando más atención y aumenta entonces la capacidad de sintonizar”* (p. 125).

El autor comenta que el modo de hablar de una persona nos proporciona indicios muy claros de su capacidad de escucha, y la capacidad de escuchar es vital para que las conversaciones no sean un monólogo. La escucha verdadera obliga a sintonizar con

sentimientos del otro, permitiéndole expresar lo que tenga que decir, de un modo tal que la conversación siga el rumbo que ambos decidan, estableciendo un auténtico diálogo bidireccional donde los participantes adaptan sus comentarios a lo que el otro siente y dice.

La investigación realizada en este sentido ha puesto de manifiesto que saber escuchar constituye un rasgo distintivo de los mejores directivos, maestros y líderes, que no sólo se toman el tiempo en escuchar y conectar con los sentimientos de los demás, sino que no dudan en formular preguntas ajenas al problema inmediato que puedan ayudarles a entender mejor la situación. La tendencia a ocuparnos de varias cosas a la vez, el ensimismamiento y la preocupación contraen nuestra atención y nos impiden advertir las necesidades y sentimientos de los demás, dificultando en consecuencia, la aparición de rapport.

La escucha atenta promueve una sincronía fisiológica que armoniza nuestras emociones. Prestar atención deliberada puede ser el mejor modo de alentar el rapport. La escucha atenta y cuidadosa orienta nuestros circuitos neuronales hacia la conexión y nos sintoniza en la misma longitud de onda que nuestro interlocutor, surgiendo así la sincronía y los sentimientos positivos.

## **11. DINÁMICA DE CIERRE**

**Título: ¿Qué aprendizaje me llevo hoy/aquí/ahora?**

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes a levantarse para formar un grupo y realizar una despedida con un premio especial.

**OBJETIVO:** Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo aprendido en el módulo y qué se lleve en su aquí y ahora, compartiendo con el resto de participantes y consiguiendo cerrar en positivo y con un premio como anclaje positivo.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Nombrar el aprendizaje que se llevan y coger un bombón, 10 minutos.

**MATERIAL:** Música de fondo alegre y en intensidad baja. Una caja con bombones y uno de ellos para cada participante. Transparencia 37.

**LUGAR:** Se apartan todas las sillas hacia la pared para que quede espacio libre en la sala y se hace un círculo con todos los participantes, teniendo las luces con intensidad leve.

**PROCEDIMIENTO:** Se realiza un círculo en el medio de la sala y se ofrece la caja de bombones para que cada persona vaya diciendo lo que se lleva del módulo y después coger un bombón y pasar la caja a la siguiente persona. De esta forma se va cerrando la lluvia de aprendizajes en positivo, con una frase de Mahatma Gandhi de fondo, nombrando el concepto de empatía. Por último, se da las gracias como formadora por la gran involucración en este primer y segundo módulo que hoy concluyen y hoy concluyen y mañana comienza el tercero.

**CONTENIDOS:** Se comparten aprendizajes personales creando un clima positivo de cierre.

**BENEFICIOS:** Cada participante es observado, escuchado y se le premia esta participación en grupo una vez más, de manera que acaban con una emoción agradable como la sorpresa y la alegría que les motive a salir con ganas de seguir avanzando en el conocimiento de la empatía.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Se aprecia un clima de cooperación, confianza y alegría al irse con un premio que de nuevo les encanta. Se les comenta la importancia de premiarse en su día a día por los logros obtenidos y que este día de hoy les sirva para poderlo recordar durante el tiempo que lo deseen. Es una elección salir de la universidad pensando en lo que aún queda por hacer o bien pensar en lo que ya se ha hecho y premiarse. Todo un análisis que ellos hacen y nos encanta escuchar. Agradecemos como formadora a todos la asistencia, la participación y la implicación, además de expresar la emoción de alegría como la más presente en este momento.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** La importancia del cuidado de las aperturas y cierres de un módulo es fundamental en la formación. La formadora conoce que tanto el efecto de primacía como de recencia son importantes y están relacionados con el recuerdo de ese instante, de manera que cuida los cierres entregando un regalo en forma de dulce, para irse en positivo. Esta situación es conocida como *Efecto de Recencia*, pues los recuerdos recientes son los que influyen en mayor medida en la percepción global que tenemos sobre algo o alguien.

Kahneman (2012) premio Nobel y fundador de la economía conductual, impartió una interesante conferencia sobre la diferencia entre experiencia y recuerdo. Así, utilizando ejemplos que van desde unas vacaciones a colonoscopias. El autor revela cómo nuestro "yo

que tiene experiencias" y nuestro "yo que recuerda" perciben la felicidad de manera diferente. Un buen ejemplo son sus investigaciones acerca del recuerdo del dolor padecido, donde cita dos factores decisivos:

- a) La duración total de la experiencia es poco relevante
- b) El valor determinante para evaluar el sufrimiento global no es la suma del sufrimiento en cada momento, tampoco el pico máximo de dolor; ni tampoco el número de picos dolorosos. Es un promedio entre el pico máximo y el dolor experimentado al final de la prueba.

De manera que según el autor, cuidar el final de los encuentros es importante porque lo sentido en esos momentos será lo más recordado. Por eso, el tiempo para esta exposición final en positivo, ayuda a proporcionar a los participantes un recuerdo más placentero de la experiencia de este primer módulo.

## **INTERVENCIÓN: MÓDULO 3. HABILIDADES RELACIONALES**

Se presenta este módulo con la misma línea de creación de un clima de confort y bienestar para los participantes desde el primer momento y también que se concedan el permiso para generar preguntas y consultas desde un clima de respeto y confianza. Se rememora la alianza de grupo basada en la puntualidad, confidencialidad, respecto en el turno de palabra y la opinión de los demás compañeros.

Este módulo de habilidades relacionales tiene como objetivo conseguir ser conscientes del significado de la comunicación, sus niveles y sus clases. Conocer los distintos estilos comunicativos y entender el mundo de las interacciones sociales de éxito. Completar esta parte para fomentar la inteligencia colectiva y potenciar la habilidad para relacionarse en grupo y mejorar barreras comunicativas emocionales, tales como las distorsiones y prejuicios que nos afectan por el proceso de etiquetado. Se pretende mejorar la habilidad comunicativa incidiendo en los estilos comunicativos a manejar en cada situación y el uso de la asertividad en dos derechos como el saber decir no y el saber pedir.

### **1. DINÁMICA DE PRESENTACIÓN**

**Título:** ¿Qué importancia tienen para mí las relaciones?

**MOTIVACIÓN:** En esta primera dinámica se favorece la interacción con el mayor número de personas posibles del grupo, para ir viendo con cada una de ellas aspectos nuevos respecto a la importancia que tienen las relaciones. Se potencia la importancia de la diferencia y singularidad de cada persona con sus gustos y se amplían perspectivas al resto de personas

para que tengan en cuenta la opinión de otros. Este respeto por el otro será pilar fundamental que requiere la interacción grupal que se desea desarrollar en este módulo.

**OBJETIVO:** 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** La explicación y desarrollo del ejercicio se realiza en 7 minutos y tanto el feedback como las conclusiones se concretan en 8 minutos. Por tanto, 15 minutos.

**MATERIAL:** Transparencia 1-4. Música alegre mientras se proyecta la transparencia 2.

**LUGAR:** Se precisa una sala amplia y despejada para que los participantes puedan libremente desarrollar su interacción interpersonal

**PROCEDIMIENTO:** Se proyectará la transparencia 1 para centrar el módulo y acto seguido la transparencia 2 para notar qué les parece más difícil o más fácil en el mundo de las relaciones sociales mientras que suena la música y se van relacionando en parejas con el mayor número de personas posibles. Después pararán y se comprobará preguntando qué suele ser lo más complicado y lo más sencillo, dando voz alta a lo que han ido compartiendo. Después, siguiendo las transparencias 3 y 4, se consigue definir el comportamiento de éxito objetivo de este módulo.

**CONTENIDOS:** Transversalmente a la actividad, se trabaja de manera directa la apertura de su mundo emocional a un desconocido mediante sus opiniones. Indirectamente es necesaria la práctica de habilidades de observación, escucha y recursos expresivos emocionales, tanto a nivel facial como a nivel corporal (macrogestos y microgestos).

**BENEFICIOS:** Es una dinámica en parejas que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Al hablar entre ellos de sus propias opiniones, las conversaciones suelen ganar en un tono más personal, potenciando la confianza. Esto también va a generar la creación de un vínculo positivo con la persona que escucha. Este ejercicio es muy aplicable al contexto universitario, cuando se encuentran con un conocido o algún compañero con quien hasta el momento no se haya interactuado con más profundidad. Puede utilizarse como recurso para iniciar una conversación.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Observando a los participantes, se les nota con más energía que en ninguna de las anteriores primeras dinámicas de estos módulos. Se aprecian más sonrisas que en el momento inicial. Les ha encantado poder compartir con más personas lo que pensaban y luego ver la definición para ir centrando el módulo a realizar. Además, este acercamiento ha favorecido la cohesión grupal.

La mayoría de personas han conseguido hablar con el resto de participantes y se sienten muy orgullosas de este logro. Se concluye que durante este día, aún pueden profundizar más en este y otros temas con el resto de personas a las que aún no conocen y también se destaca la importancia de la aplicabilidad a su día a día, cuando vuelvan al ámbito universitario.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Con esta dinámica queremos potenciar la capacidad de cohesión grupal, necesaria para comenzar un módulo como paso inicial vital.

Para ello nos basamos en la definición que utiliza Gardner (1995b) manifestando que *“la inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en su temperamento, estados de ánimo, motivaciones e intenciones”* (p.41).

Este autor señala con especial relevancia, dos factores que ayudan a la evidencia biológica de la IE. El primer factor es la prolongada infancia de los primates, incluyendo la estrecha relación con su madre, observándose como en los casos en que se sufre pérdida de la madre a edades tempranas, el desarrollo interpersonal normal corre peligro y el segundo factor es la importancia relativa que tiene para los humanos desde la Prehistoria la interacción social, ya que necesitaban de la cooperación ya habilidades como cazar, rastrear y matar a las presas. A partir de la necesidad surgió la cohesión de grupo, el liderazgo, la organización y la solidaridad.

## **2. DINÁMICA DE INTRODUCCIÓN**

**Título: ¿Qué conoces de las relaciones de éxito?**

**MOTIVACIÓN:** Tras haberse generado un ambiente positivo y distendido, con una estructura flexible que facilite las intervenciones de todos los participantes, trataremos de valorar lo que ya conocen del mundo relacional y saber cuál sería la parte desconocida y susceptible a la formación a lo largo de todo el módulo. Es vital que esta motivación de introducción más teórica se relacione en paralelo con ejemplos de su vida y de esta forma se conseguirá que sean más conscientes de sus vivencias emocionales cotidianas.

**OBJETIVO:** Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del mundo relacional y del concepto inteligencia colectiva en concreto.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Preguntas a los participantes del grupo según transparencia 5 (8 minutos) y explicación de teoría relacional en transparencias 6 y 7 (7 minutos), Por tanto, 15 minutos.

**MATERIAL:** Transparencias 5-7

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Visualizando la transparencia 5, se realizan preguntas para que los participantes visualicen en qué momento se sienten más cómodos al establecer relaciones sociales (cuando lidero, soy activo, soy pasivo o estoy ausente). Cada uno irá contando desde lo que conoce y siente. También se les anima a que comuniquen de qué forma se encuentran mejor. Se genera un ambiente positivo y se procura conseguir que todos los participantes consigan una participación y respetamos su visión emocional de este tema.

Se comenta lo distinto que es cada caso con la finalidad de fomentar la cercanía de los casos y también el sentimiento de identificación con lo que les sucede a otros compañeros. En

general suelen surgir casos y similitudes que ayudarán a la cohesión emocional de los participantes. En esta intervención inicial se agradece personalmente a cada uno su aportación y es importante agradecer nominalmente a cada miembro sus palabras para que se sienta valorado. Después se explica el marco teórico según indican las transparencias 6 y 7, compartiendo ejemplos del día a día que les puedan aportar más luz para la integración de los nuevos conceptos del mundo relacional.

**CONTENIDOS:** Transversalmente a la actividad se trabaja de manera directa la apertura de su mundo relacional en situación grupal. Indirectamente es necesaria la práctica de habilidades de observación, escucha y recursos expresivos emocionales, tanto a nivel facial como a nivel corporal (macrogestos y microgestos). También la aceptación de la valoración personalizada de cada participante en situación colectiva.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal que implica la práctica de cada uno de sus participantes de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se fomenta la capacidad de escucha del grupo e incluso por parte de la formadora es vital que esta intervención inicial se realice de forma distendida y agradeciendo a cada participante su aportación.

Al hablar de sus propias perspectivas adoptadas en el mundo relacional, destacan aquello que es más importante y la formadora conocerá los conceptos más interesantes a destacar a lo largo de la formación, al hilo de las aportaciones que ellos mismos han realizado. De esta forma se conoce su visión del mundo relacional y se puede conseguir una mayor efectividad para que vayan conociendo gradualmente estos temas de manera vivencial.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Observando a los participantes, puede comprobarse que las caras están más relajadas e incluso se han escuchado risas al hacer comentarios de las situaciones relacionales compartidas. La expresión de estas situaciones, relativiza la tensión ante ellas y surgen incluso las primeras complicidades y sonrisas entre los compañeros. Comentan lo importante que es conjugar los parámetros vitales en las relaciones de éxito, según la inteligencia colectiva como (yo, tú y el objetivo).

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Como formadora del módulo, es vital esta dinámica para conocer lo que los participantes conocen respecto al mundo relacional y para fomentar un aprendizaje gradual y adecuado a su conocimiento base. De esta manera realizamos una aproximación a su visión del concepto del mundo relacional, objeto de este módulo.

Según Vygotsky (1978) uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, es muy importante su innovador concepto, zona de desarrollo próximo (*ZDP*) y se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee la persona y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente. Este concepto es básico para producir un aprendizaje significativo, ya que se escucha lo que la persona conoce de ese tema y se observa la habilidad al practicar el concepto preguntado. De esta manera puede notarse cuál es la brecha por cubrir de nuevos conceptos que le hagan avanzar. En la *ZDP* es necesario pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tener en cuenta el paso de la señalización a la significación de los contenidos referidos a la asignatura que imparte el profesor.

Con esta teoría, el autor nos invita a comenzar las formaciones por la toma de conciencia de aquello que los participantes ya conocen, para que después, en este caso con la

ayuda tanto de la formadora como de los propios compañeros participantes, cada miembro del grupo pueda integrar los conceptos del mundo relacional y disfrutar de su elaboración durante el desarrollo de las dinámicas y ejercicios a realizar.

Respecto al objetivo que se pretende conseguir con el módulo, Caballo (1993) destaca literalmente “*las posibles consecuencias en los comportamientos sociales:*

1. *La eficacia para alcanzar los objetivos de la respuesta (Eficacia en los objetivos)*
2. *La eficacia para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción (eficacia en la relación) y*
3. *La eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa (eficacia en el respeto a uno mismo)” (p. 4).*

Estas tres variables, se explican en este módulo con la metáfora visual del malabarista, que se comenta a los participantes para elaborar una analogía entre la necesidad de mover las tres bolas con gran habilidad, sabiendo en qué posición colocar cada una en cada momento, al igual que en las relaciones interpersonales, es necesario conocer según el contexto, situación y momento, el tipo de eficacia que se precisa conseguir.

El autor finaliza su propuesta comentando que podemos conseguir alguna estimación del grado de habilidad social esperando que la conducta socialmente habilidosa produzca reforzamiento positivo más a menudo que castigo, por tanto, es importante empezar con cierta idea de lo que puede constituir la conducta socialmente habilidosa y después seguir evaluando sus consecuencias.

### **3. DINÁMICA DE ENCUADRE**

**Título: Nuestra amiga la Asertividad, esa desconocida**

**MOTIVACIÓN:** Desde este ambiente distendido se pretende motivar a la reflexión de la importancia la asertividad en nuestra vida. Se desea conocer cómo es posible desarrollar los derechos asertivos mediante comportamientos que nos ayuden a expresar las opiniones y las necesidades en cada momento preciso. Además se motiva a la actividad para que tomen conciencia de la importancia de saber rechazar peticiones que no sean de nuestro agrado, cuidando a la otra persona y asimilando el coste emocional que conlleva todo este proceso.

**OBJETIVO:** 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Preguntas a los participantes del grupo (8 minutos). Explicación del concepto asertividad y sus características, además de los derechos asertivos, en transparencias 8-11 (12 minutos). Por tanto, 20 minutos.

**MATERIAL:** Transparencias 8-11, pizarra y rotuladores.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Se realizan preguntas para que los participantes contesten qué entienden ellos por asertividad, anotando en la pizarra sus aportaciones y tratando de realizar

entre todo el grupo la definición. De esta forma se les anima a que hagan un esfuerzo para dar palabras a este concepto tan útil en el mundo relacional. En esta intervención inicial se agradece personalmente a cada uno su aportación y es importante agradecer nominalmente a cada miembro su aportación para que se sienta valorado.

Después de este intercambio de opiniones se consigue explicar el marco teórico según indican las transparencias, intercalando ejemplos cotidianos donde se precise la habilidad asertiva para mantener relaciones de éxito.

**CONTENIDOS:** Transversalmente a la actividad, se trabaja de manera directa la apertura de su perspectiva acerca del mundo relacional. Indirectamente es necesaria la práctica de habilidades de observación, escucha y recursos expresivos emocionales, tanto a nivel facial como a nivel corporal (macrogestos y microgestos). También la aceptación de la valoración personalizada de cada participante en situación grupal.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal que implica la práctica de cada uno de sus participantes y la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se fomenta la capacidad de escucha del grupo e incluso por parte de la formadora es vital que esta intervención inicial se realice de forma distendida y agradeciendo a cada participante su aportación.

Al hablar de su propia definición se puede ir destacando lo más importante para después tener un punto de partida común. La formadora conocerá los conceptos más interesantes a destacar a lo largo de la formación, al hilo de las aportaciones que ellos mismos han realizado. De esta forma se conoce su visión acerca de la asertividad y se puede

conseguir una mayor efectividad para que vayan conociendo gradualmente estos temas de manera vivencial. Los derechos asertivos mostrados pueden estar presentes en una fotocopia que pueda estar en el tablón de anuncios previo a la entrada de su clase en la universidad.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Observando a los participantes, puede comprobarse que se participa de una manera rápida y con ganas de conseguir finalizar con éxito la definición aportada por el grupo. Se destaca su alto grado de motivación por dar la respuesta que más se ajuste a la definición del autor de referencia. El concepto aporta mucha libertad de expresión y agradecen conocer incluso los derechos asertivos que puedan repetir y utilizar en el ámbito académico para ganar más auto-confianza y reafirmarse en momentos de conflicto.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Respecto al concepto de asertividad, Riso (1988) manifiesta: *“es aquella conducta que permite a la persona la consecución de algo que desea en situaciones de interacción social, expresando sin ansiedad: sentimientos positivos, desacuerdo, oposición, aceptación o realización de críticas y/o, defendiendo derechos propios y respetando los de los otros”* (p. 45).

Según Castanyer (1996) puede verse globalmente que la persona asertiva sabe “decir no” y mostrar su postura hacia algo, saber pedir favores y reaccionar ante un ataque y sabe expresar sentimiento. La autora aporta más claridad a estos conceptos concretando la definición de los derechos asertivos como *“aquellos que todos poseemos, pero que muchas veces olvidamos a costa de nuestra autoestima. Sirven para considerarnos a la misma altura que todos los demás y es necesario preguntarse si estamos haciendo uso de ellos”* (p. 54). Acaba también aportando un útil cuadro resumen de 17 derechos asertivos que nos invitan a reflexionar su cumplimiento en nuestro día a día.

En el contexto de las habilidades sociales, según Caballo (1993) es vital entender que:

*“un derecho humano básico es algo que uno considera que toda la gente tiene en virtud de su existencia como seres humanos. Por eso, la premisa subyacente a un entrenamiento en habilidades sociales es humanista, ya que pretende no producir estrés innecesario en los demás y apoyar la autorrealización de cada persona”* (p. 188).

#### **4. DINÁMICA DE AUTOCONOCIMIENTO**

**Título:** El arte de pedir

**MOTIVACIÓN:** Se destaca la importancia del derecho asertivo relacionado con las peticiones en su día a día para que se pregunten de qué manera pueden ejercerlo y su gran aplicabilidad en las relaciones sociales de éxito.

**OBJETIVO:** 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Preguntas a los participantes del grupo (5 minutos). Explicación de las modalidades de las peticiones, el procedimiento y reconocimiento de algunas creencias que limitan las peticiones, en transparencias 12-15 (15 minutos). Representación de un role-

playing acerca de este derecho asertivo con dos voluntarios del grupo y ante el resto de participantes (transparencia 16) y realización del feedback grupal (10 minutos). Por tanto, 30 minutos.

**MATERIAL:** Transparencias 12-16.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Se realizan preguntas para que los participantes vayan reflexionando acerca de cuáles son las peticiones que pueden realizarse en el día a día. Ante el amplio abanico de posibilidades que van destacando, se les pide que tengan presente aquello que les cueste rechazar. Después de este intercambio de opiniones se explica el marco teórico según indican las transparencias e intercalando ejemplos cotidianos nombrados donde se precise la habilidad asertiva para mantener relaciones de éxito.

Por último, una pareja de voluntarios realizará un role-playing ante el resto de participantes, con un ejemplo de petición que realicen primero de forma inefectiva y después, tras el feedback grupal para darse cuenta de lo que podría mejorarse, hagan la representación siguiendo el procedimiento que les hemos mostrado en las transparencias.

**CONTENIDOS:** En la reflexión grupal se trabajan transversalmente la escucha de las opiniones del resto de compañeros acerca de este derecho asertivo y la flexibilidad ante las distintas perspectivas. Los conceptos y procedimientos para ejercer el derecho asertivo

además de la visualización de un ejemplo real de su día a día, aumenta el grado de aplicabilidad a situaciones cotidianas.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal que implica la práctica de cada uno de sus participantes y de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se fomenta la capacidad de escucha del grupo e incluso por parte de la formadora es vital que esta intervención inicial se realice de forma distendida y agradeciendo a cada participante su aportación. Cada aportación sirve de reflexión al resto para seguir avanzando en la puesta en práctica de este derecho asertivo. La puesta en escena con el role-playing les ayuda a detectar errores que puedan estar cometiendo y de esta manera pueden tomar mayor consciencia de pequeños detalles e incorporarlos en próximas peticiones.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes logran responder de una de manera fluida, tranquila y relajada durante el ejercicio, notando un clima distendido donde intercambiar opiniones diferentes. Se destaca su alto grado de motivación al participar y escuchar a los compañeros, además de la importancia de realizar la escenificación en público que ayuda a crear más cohesión grupal, para destacar qué notan más o menos eficiente para conseguir relaciones de éxito.

En la reflexión final del grupo se destaca lo importante que es conseguir un ambiente tan lleno de ganas de compartir y la valentía de exponerse ante los demás para realizar este ejemplo, así que se agradece a los voluntarios su implicación y espontaneidad recibiendo un fuerte aplauso de sus compañeros como ovación final. Este reconocimiento al trabajo de todo

el grupo también les hace sentirse a los participantes más integrados entre sí y se percibe gracias a sus aplausos y sonrisas.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Caballo (1993) describe la importancia de hacer peticiones con los pasos que nos va indicando en las transparencias. El autor destaca también que *“es totalmente aceptable hacer peticiones cuando se necesita, sin embargo, hay personas que creen que los demás (especialmente las personas significativas) deberían saber lo que ellas quieren sin que lo pidan”* (p. 257). El autor pone de relevancia la importancia de realizar peticiones e incluso los momentos necesarios para insistir en la petición, por si hubiese podido haber poca claridad en la respuesta de la otra persona.

## **5. DINÁMICA DE AUTOCONOCIMIENTO**

**Título:** El arte de no dar lo que se pide

**MOTIVACIÓN:** Desde este ambiente distendido se pretende motivar a la reflexión antes de decir sí a una petición que en el fondo nos desagrade o no está alineada con lo que necesitamos en este instante. La habilidad para rechazar peticiones será el centro de esta reflexión y podrán realizar un ejercicio junto a otro compañero para superar este obstáculo de forma amena.

**OBJETIVO:** Reflexionar acerca de la importancia de rechazar peticiones y 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, y de la forma en la que lo realiza, con la finalidad de mantener relaciones de éxito.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Preguntas a los participantes del grupo (5 minutos). Explicación de en qué consiste rechazar una petición y el procedimiento de cómo negarse, al igual que el reconocimiento de algunas creencias que limitan este derecho asertivo, en transparencias 17-19 (15 minutos). Representación de un role-playing en parejas de estudiantes acerca de este derecho asertivo (transparencia 20) y realización del feedback en parejas y cambio de rol (10 minutos). Por tanto, 30 minutos. Después tendrán un descanso de 20 minutos.

**MATERIAL:** Transparencias 17-19.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Se realizan preguntas para que los participantes vayan reflexionando acerca de la importancia de no acceder a aquellas peticiones que deseen declinar. Se les pregunta por situaciones en las que puedan aparecer momentos de tensión por estos temas e intercambian sus opiniones. Después de este intercambio de diferentes perspectivas se consigue explicar el marco teórico según indican las transparencias e intercalando ejemplos nombrados de su día a día donde se precise esta habilidad asertiva para mantener relaciones de éxito.

Por último, se les anima a que puedan ponerse en parejas y presenten al compañero una situación del contexto académico donde les cueste decir no a otra persona. La finalidad

de contárselo es que acto seguido puedan representarla y el compañero le ayude mediante este role-playing donde practique cómo podría declinar esta petición y así pueda experimentar esta situación inicialmente, antes de hacerla en la realidad. Tras el feedback en parejas, se realiza lo mismo con el otro compañero para que ambos puedan practicar este ejercicio cambiando de rol.

**CONTENIDOS:** En la reflexión grupal se trabajan transversalmente la escucha de las opiniones del resto de compañeros acerca de este derecho asertivo y la flexibilidad ante las distintas perspectivas. Los conceptos y procedimientos para ejercer el derecho asertivo además de la escenificación en parejas, sirve de visualización de un ejemplo real de su día a día, aumentando el grado de aplicabilidad a situaciones cotidianas.

**BENEFICIOS:** Es una dinámica grupal que implica la práctica de cada uno de sus participantes de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se fomenta la capacidad de escucha del grupo e incluso por parte de la formadora es vital que esta intervención inicial se realice de forma distendida y agradeciendo a cada participante su aportación.

Cada aportación sirve de reflexión al resto para seguir avanzando en la puesta en práctica de este derecho asertivo. La puesta en escena entre compañeros ayuda a los participantes a detectar errores que puedan surgir y de esta manera pueden tomar mayor consciencia de pequeños detalles a incorporar en próximas ocasiones que deseen declinar una petición.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes logran responder de una manera enérgica durante el ejercicio, creándose un clima distendido donde intercambian opiniones diferentes sobre el tema y comentan que les cuesta mucho en distintas ocasiones actuar de esta manera, sobre todo con clientes. Se destaca su alto grado de motivación al participar y escuchar a los compañeros para saber qué suelen hacer los demás, con lo que ayuda a conocer diferentes estrategias de afrontamiento que se utilizan.

Además es importante realizar la escenificación en parejas que ayuda a crear una mayor vinculación entre participantes y puesta en marcha de recursos con los que notan que pueden mejorar su práctica (tono verbal, postural y palabras más positivas que pueden utilizar).

Antes de irse al descanso se les pide un aplauso de grupo por haber trabajado este concepto de esta forma y para reconocer también este esfuerzo final antes de irse al descanso. Este reconocimiento es conveniente realizarlo a nivel grupal, pues salen con mucha energía de la sala, notando cómo tienen ganas de seguir hablando con sus compañeros cuando la abandonan.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Caballo (1993) señala la importancia de este derecho asertivo al que dota de un contexto muy importante en las siguientes líneas, diciendo:

*“rechazar una petición conlleva la posibilidad de que la otra persona se sienta herida. Los rechazos apropiados deben acompañarse por razones y nunca por excusas. Una razón es un hecho que si cambiase, cambiaría la respuesta. Se desaconseja el empleo de excusas, que no ayudan a la dignidad de la conducta social y además pueden convertirse en trampas y deteriorar la relación. Por tanto, los*

*rechazos de peticiones adecuados, tienen que expresarse de forma clara, concisa y sin excusas” (p. 259).*

## **6. DINÁMICA DE AUTOCONOCIMIENTO**

### **Título: La pasarela de la comunicación y sus estilos**

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes para que puedan observar qué estilos comunicativos se pueden poner en marcha en cada conversación, y para ello, contarán con un vídeo acerca de dichos estilos comunicativos para que detecten el utilizado en la conversación. Después se pasará a comparar este estilo con otros que también pueden realizarse y en su caso el más utilizado dependiendo de cada tipo de relación existente.

**OBJETIVO:** Observar el estilo comunicativo proyectado en el fragmento de la película. Reflexionar acerca de los diferentes estilos. 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Visualización de la película “*El Indomable Will Hunting*” y el fragmento extraído como su famosa escena en el parque (transparencia 21) (5 minutos). Mostrar los diferentes estilos comunicativos (transparencia 22) para que puedan situar el visionado y explicación de las diferentes modalidades de estilos con sus características (transparencia 23 y 24) (10 minutos). Ejercicio en parejas para compartir la toma de conciencia de sus estilos comunicativos (5 minutos). Por tanto, 20 minutos.

**MATERIAL:** Transparencias 21-24.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

**PROCEDIMIENTO:** Se realiza el visionado del fragmento de película y después se muestran los diferentes estilos comunicativos para que puedan relacionar lo visto con el marco teórico que se les ofrece de los estilos: manipulativo, pasivo, agresivo y asertivo.

Después de este intercambio de opiniones se detallan las características de los tres últimos estilos y la diferencia en cada caso para que puedan tomar consciencia de cuál utilizan en cada situación. Finalmente se les anima a realizar un ejercicio en parejas para intercambiar esta toma de consciencia y detectar cuál es su estilo con cada relación (profesores, compañeros).

**CONTENIDOS:** En la reflexión grupal se trabajan transversalmente la escucha de las opiniones del resto de compañeros acerca del estilo comunicativo percibido. Se diferencian los estilos comunicativos existentes y sus características para poderlos reconocer en las conversaciones.

**BENEFICIOS:** La observación ayuda a detectar las características del estilo comunicativo de una forma visual y tomando como referencia cómo una persona de manera asertiva consigue expresar lo que precisa. Después el conversar acerca de ello en el grupo implica la práctica de cada uno de sus participantes y la habilidad conversacional en todas sus fases:

inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. El ejercicio final ayuda a la toma de consciencia ante los diferentes estilos comunicativos que se pueden ejercer y abre la posibilidad de cambio a otros estilos que puedan ser más efectivos para conseguir relaciones de éxito.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes agradecen el visionado de la película y destacan la tranquilidad con la que es capaz de poner los límites una persona a otra siguiendo un estilo asertivo. Destacan la importancia de manejar la expresión postural, verbal y para-verbal con un tono tranquilo y sosegado que a veces comentan que es complicado poseer. Se dan cuenta de la importancia de manejar diferentes estilos que les aproximen a lo que desean conseguir y a veces puede empezarse por el estilo asertivo, cuando lo mejor sería un estilo pasivo, porque el tema no es tan importante para sus vidas. Después añaden que ha sido muy importante poder reflexionar en parejas acerca de su estilo comunicativo y qué posibilidades se abren para descubrir qué pasaría con otro estilo, para conseguir una mejor relación con la otra persona.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Caballo (1993) recomienda que uno de los procedimientos utilizados para el entrenamiento en habilidades sociales pueda ser el visionado de películas, de manera que para introducirnos en los diferentes estilos comunicativos, nos basamos en este autor y proyectamos un fragmento de la película para que los participantes puedan detectar a nivel verbal, no verbal y para-verbal, en qué estilo se comunican los protagonistas.

Castanyer (1996) aporta un extenso análisis de las características de la sumisión, agresividad y asertividad, de manera que el cuadro presentado a los estudiantes permite una

visión más holística en conjunto de los elementos más característicos en cada estilo. También aclarar en palabras de la autora estos estilos comunicativos, cuando ella señala que *“por supuesto, nadie es puramente agresivo, ni sumiso, ni siquiera asertivo. Las personas tenemos tendencias hacia alguna de estas conductas, más o menos acentuadas, pero no existen los tipos puros”* (p. 27). La autora también señala que algunas de las conductas descritas en ciertas situaciones causan dificultades, mientras en otras se puede reaccionar de distinta manera. Por tanto, el ejercicio final de esta dinámica ayuda a visualizar el estilo que cada participante suele utilizar para comunicarse según el contexto, y así tomar consciencia de si este estilo le permite ser eficiente para poder entonces establecer los cambios pertinentes según el estilo que desea utilizar en cada situación a partir de ahora.

## **7. DINÁMICA DE PERCEPCIÓN**

### **Título: La comunicación y sus variantes**

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes a reflexionar acerca de la comunicación de una forma lúdica, pudiendo incluso apoyarse con los recursos que tienen para generar conversaciones con el mundo exterior. Con lo que encuentren podrán luego hacer una exposición en grupos ante el resto de participantes y completar así la definición grupal de un concepto tan importante. Después podrán realizar un ejercicio para poner en práctica todo lo comentado y de forma divertida aprender las barreras comunicativas.

**OBJETIVO:** 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. Realizar un ejercicio para poner en práctica la

capacidad comunicativa de los participantes y detectar las barreras en el mundo comunicativo.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Ejercicio en grupos (transparencia 25) (6 minutos) y puesta en común (transparencias 26-28) (9 minutos). Ejercicio en parejas (transparencias 29-31) y feedback grupal (transparencias 32-33) (20 minutos). Por tanto, 35 minutos.

**MATERIAL:** Transparencias 25-33. Papel y bolígrafos y carpeta para poderse apoyar.

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas móviles en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos. En el último ejercicio variará la colocación de las sillas, de manera que puedan trabajar en parejas, colocadas una persona a espaldas de la otra y sólo una de ellas verá la proyección en la pantalla y la otra no podrá ver lo proyectado.

**PROCEDIMIENTO:** Se realiza la propuesta del ejercicio en grupos para que cada grupo pueda trabajar un aspecto del amplio concepto “comunicación”, que incluso podrá consultar con los recursos disponibles y realizando llamadas al exterior.

Grupo 1: Definición de Comunicación

Grupo 2: Elementos de la comunicación.

Grupo 3: Formas de comunicar

Grupo 4: Niveles de comunicación.

Tras unos minutos de búsqueda se pide a cada grupo que exponga en público lo que han logrado averiguar acerca del tema asignado. Para finalizar se realiza un ejercicio en parejas para que cada uno pueda practicar todas las habilidades conversacionales con otro participante. Una persona de la pareja mirará a la pantalla donde se proyectará un dibujo para describírselo a su compañero que no podrá ver esa pantalla.

Se pueden realizar todas las preguntas necesarias para completar el dibujo a semejanza del proyectado. Primero una persona contará a otra que dibuje y después se verán los resultados y se realizará el cambio de rol, para que ambos participantes puedan pasar por la misma situación de aprendizaje. Finalmente se les anima a volver con sus sillas a la formación inicial y compartir las estrategias que favorecen la comunicación y las barreras comunicativas que se pueden encontrar en las conversaciones.

**CONTENIDOS:** En el trabajo grupal se trabajan transversalmente diferentes habilidades como la observación, escucha, preguntas, feedback y flexibilidad para realizar en un tiempo ajustado una tarea con la máxima concentración. Se trabajan los diferentes aspectos vitales en comunicación y ellos mismos son quienes se motivan para encontrar la solución de la tarea encomendada. En primer lugar una tarea más lingüística y en segundo lugar otra más perceptiva que necesitan comunicar a otra persona.

**BENEFICIOS:** El trabajo en grupos pequeños facilita la cohesión de los participantes realizando una tarea que por el tiempo ajustado precisa del compromiso en su resolución por parte de todos los miembros. Se ponen en marcha habilidades conversacionales y asertivas para que puedan conseguir el objetivo cuidando tener relaciones de éxito.

Cada participante practica la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. El ejercicio final ayuda a la toma de consciencia de las dificultades que pueden aparecer para describir nuestras percepciones y las dificultades y barreras que existen en todo contexto comunicativo. Fomenta la percepción de estos obstáculos para reducir el número de conflictos provocados en las conversaciones que se realizan habitualmente en el día a día con el resto de compañeros.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes se motivan para trabajar en pequeños grupos y después exponer en público sus conclusiones. Son aplaudidos por sus propios compañeros con mucha espontaneidad y destacan las sonrisas al finalizar la exposición. Se consigue respeto al guardar silencio mientras exponen en público. Destacan lo significativo de contar con un tiempo limitado para conseguir el reto y agradecen todo ello con mucha alegría que logran transmitir por conseguir el logro, ya que cuando cada grupo acaba de exponer prácticamente la transparencia teórica se explica por sí misma, tras los contenidos que brevemente han comentado.

Comentan que esta metodología es muy útil para preparar sesiones de formación para sus propios compañeros, ya que a veces es más fácil y motiva más con esta técnica de buscar primero la información por sí mismos y después completar. Agradecen también el ejercicio de comunicación y se sorprenden de la cantidad de creencias limitantes que han oído antes de comenzar el ejercicio y de que la segunda vez que en la pareja han dibujado cogiendo mejorar mucho, tras detectar los errores que han podido surgir en la primera ronda. Destacan la importancia de manejar la expresión postural, verbal y paraverbal en la comunicación y lo que se complica cuando no tenemos a la persona a nuestro lado viendo lo que vemos, con lo cual se pone de relevancia la importancia de ayudarnos con recursos visuales en los actos

comunicativos además de preguntar cómo la otra persona ha entendido el mensaje, realizando un feedback importante para evitar errores innecesarios.

Para finalizar, añaden que a veces se posicionan en creer que se explican de una forma muy clara y les cuesta comprobar si el mensaje ha sido entendido realmente, con lo cual, toman consciencia de la importancia de precisar, seguir un ritmo para que el oyente también pueda comprender lo que le están comentando y preguntar mucho qué es lo que se está entendiendo. Rescatan esta gran conclusión y les encanta compartirla en grupo para poder actuar a partir de ahora con estas premisas y mejorar la comunicación en sus relaciones interpersonales.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Según el artículo *Comunicación* de Wikipedia (2011, julio), para definir la comunicación sería necesario enmarcar este proceso, por ello comenta que *“tradicionalmente, se ha definido como “el intercambio de sentimientos, opiniones, o cualquier otro tipo de información mediante habla, escritura u otro tipo de señales”*. Todas las formas de comunicación requieren un emisor, un mensaje y un receptor destinado, pero el receptor no necesita estar presente ni consciente del intento comunicativo por parte del emisor para que el acto de comunicación se realice. En el proceso comunicativo, la información es incluida por el emisor en un paquete y canalizada hacia el receptor a través del medio. Una vez recibido, el receptor decodifica el mensaje y proporciona una respuesta.

El funcionamiento de las sociedades humanas es posible gracias a la comunicación. Ésta consiste en el intercambio de mensajes entre los individuos. En la actualidad se entiende que el buen funcionamiento de la sociedad depende no sólo de que estos intercambios existan, sino de que sean óptimos en cierto sentido. Es en este punto de análisis dónde se

incorpora la visión pro-social, que entiende la comunicación no sólo como un medio de intercambio sino cómo un sistema de apoyo y bienestar.

## **8. DINÁMICA DE IMPROVISACIÓN**

**Título: ¡Nos ha tocado la lotería!**

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes a participar en una dinámica donde contamos con su capacidad de improvisación y ganas de conocer qué procesos psicológicos también pueden interferir en sus procesos comunicativos. Se les invita a poner en marcha sus dotes interpretativas para que pasemos un rato divertido también aprendiendo y podamos realizar luego una reflexión grupal antes de que finalice el módulo.

**OBJETIVO:** 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Ejercicio grupal y explicación del papel que desarrolla cada participante (Transparencia 34) (15 minutos) y puesta en común (transparencia 35) (10 minutos). Por tanto, 25 minutos.

**MATERIAL:** Transparencias 34-35. 10 Gorras con pegatinas con diferentes palabras escritas para cada uno de los participantes: *Líder, pijo, tacaño, negativo, pelota, novato, gorrón, líder, vago, sabelotodo, saboteador y empanado.*

**LUGAR:** Se precisa una sala con las sillas móviles en semicírculo para facilitar entre formadora y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos. Se realizará un pequeño círculo con 10 sillas en el centro para poder desarrollar la dinámica de improvisación y después se volverá al semicírculo inicial.

**PROCEDIMIENTO:** Se realiza la propuesta del ejercicio pidiendo 10 voluntarios que salgan fuera de la sala para explicarles la escena a realizar después. Antes de salir a explicar a todos en qué consiste la tarea, la formadora comentará al resto de participantes que serán observadores de todo lo que pase cuando sus compañeros entren en la sala y que deberán darles la bienvenida a todos de pie y aplaudiendo para motivarles a la tarea teatral que van a representar en el círculo de sillas que organicen en el medio de la sala.

Por otra parte, fuera de la sala se les organiza en un círculo y se les indica que van a representar una pequeña escena ante sus compañeros. El argumento es que les ha tocado la lotería y les han premiado con 10.000 euros. Tendrán 7 minutos para llegar a un acuerdo en cómo disfrutarán en grupo del premio. Acto seguido, se reparte de manera cuidadosa a cada participante una gorra, con una pegatina donde esté escrita una palabra. Está prohibido que la persona que lleva la gorra pueda ver esa palabra y tampoco ninguna persona del grupo podrá mencionarla.

El reto es tratar a la persona que lleva la gorra según la sociedad suele tratar a esa persona, con frases y tonos en los que les suelen hablar, incluso bromas que la gente suele realizar. Todo está permitido excepto la violencia física.

Tras estas pautas se les pide entrar al aula de nuevo y reciben un fuerte aplauso antes de sentarse en el círculo del centro de la sala mientras el resto de compañeros conocen que les ha tocado la lotería y tienen 7 minutos para repartir el premio, de manera que comienzan a conversar entre ellos para llegar a un acuerdo final.

Después de este tiempo conversando se les pregunta la conclusión a la que han llegado y se les premia con un aplauso final por esta escenificación improvisada y llena de emociones. Finalmente, se les pregunta a cada persona qué creen que pone su etiqueta y cómo se han sentido tratados por los comentarios del grupo y en concreto qué emoción han sentido. Se da también palabra para que los observadores comenten si han observado cambios en el comportamiento de los participantes en algún momento y se finaliza con la explicación de este fenómeno ocurrido tras el etiquetado de los compañeros y conocido como el Efecto Pigmalión.

**CONTENIDOS:** El trabajo de improvisación se puede considerar a un nivel óptimo para poner en práctica las habilidades que se han fortalecido durante el módulo, tales como la observación, escucha, preguntas, feedback. Además de estrategias para el funcionamiento de habilidades conversacionales y asertivas nombradas con anterioridad.

Se trabajan aspectos como el etiquetado que interfiere en los procesos comunicativos interpersonales y pueden ser un importante punto de reflexión acerca del éxito o fracaso en las relaciones interpersonales.

**BENEFICIOS:** La escenificación improvisada con nuevos roles en los participantes introduce cambios en la dinámica realizada hasta el momento y aumenta la motivación para la ejecución de la misma. El grupo consigue una mayor cohesión para afrontar nuevas

situaciones donde el clima emocional puede ser más tenso, de manera que se percibe un crecimiento hacia la complejidad emocional a la que van dando respuesta en este nuevo escenario.

Se ponen en marcha habilidades conversacionales y asertivas para que puedan conseguir el objetivo cuidando tener relaciones de éxito. Cada participante practica la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se potencia la capacidad de observación de los participantes y su capacidad para agudizar la lectura del lenguaje verbal, no verbal y para-verbal de los participantes. Fomenta la toma de conciencia acerca del poder del etiquetado en un grupo y las consecuencias que pueden existir al respecto, para disminuir el número de conflictos en un grupo y potenciar relaciones de éxito interpersonales.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes se sorprenden del ejercicio tan potente que han realizado, en el que entienden las pautas dadas para no generar violencia física, ya que con la interpretación tan óptima de sus compañeros y su violencia psicológica han conseguido despertar emociones desagradables como el enfado o el asco.

Aún sabiendo que era una escenificación algunos han conseguido sentir culpa o vergüenza al notar cómo les trataban los compañeros. Esta vivencia les ha permitido practicar la competencia emocional de autocontrol para no provocar una situación de mayor conflicto, y tras pequeños comentarios, perciben qué importante es cuidar el lenguaje para que las personas no se sientan infravaloradas. Por otra parte, aquellas personas que tenían una etiqueta más positiva comentaban que las palabras que escuchaban les hacían, y sentirse sorprendidos y motivados para seguir aportando ideas al grupo y mantener más

conversaciones que las que habitualmente suelen realizar. Incluso la alegría les hacía responder con más humor y sentirse más protagonistas.

Es interesante poder observar la fuerza del rechazo que sentían y vivir más de cerca emociones como el enfado, el miedo y reacciones de agresividad. Todas ellas se pudieron compartir libremente y dejar salir fuera sin que pasara nada más. En el compartir ponían de manifiesto la importancia de sentirse “juzgados” enseguida y casi no poder mostrar la persona que hay dentro. Sólo por una etiqueta que ni siquiera veían, en algunos casos se sentían arrinconados.

Esta dinámica está colmada de empatía y se pueden percibir de una manera muy rápida los procesos de etiquetado y prejuicios que activan las palabras y los gestos con la consecuencia de la alteración de los climas de convivencia social. El papel de los observadores también es relevante al notar que muchas personas en un par de minutos se adaptaban al rol que el grupo les asignaba y otras en cambio se resistían y luchaban por ser escuchadas.

Se sorprenden de la potencia del ejercicio para detectar la influencia de un grupo y la etiqueta que el grupo otorga a la persona, bien si es potenciadora o limitadora, así que les encanta reflexionar acerca de todas las etiquetas que a partir de ahora podrían cambiar en sus compañeros utilizando otras más positivas que puedan aumentar la confianza de las personas y las emociones agradables.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Según El artículo *Efecto Pigmailión* de Wikipedia (2011, julio) son Rosenthal y Jacobson los autores que estudian dicho efecto desde la perspectiva de la teoría de la profecía autorrealizada:

*“Esta teoría la entendemos como uno de los factores que influyen en la motivación. Efecto Pigmalión positivo: produce un efecto positivo en el sujeto, de forma que afianza el aspecto sobre el cual se produce el efecto, provocando un aumento de la autoestima del sujeto y del aspecto en concreto. Efecto Pigmalión negativo: produce que la autoestima del sujeto disminuya y que el aspecto sobre el que se actúa disminuya o incluso desaparezca”.*

## **9. DINÁMICA DE EXPRESIÓN EMOCIONAL**

**Título:** No diré adiós sin decirte algo al oído

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes a realizar el ejercicio más personalizado de todos los módulos, ya que aportarán su opinión de los demás, a esos compañeros con quienes han convivido en estos días en esta intervención formativa. Se les anima a que digan Adiós de esta forma tan especial y que sería extraordinaria ofrecerla no sólo en las despedidas, sino al acabar las conversaciones de su día a día.

**OBJETIVO:** Practicar un concepto tan importante en las relaciones de éxito como la entrega de Feedback 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.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Preparación al ejercicio orientando las formas más efectivas de aportar feedback(transparencias 36-40) (5 minutos) y práctica entre compañeros para aportarse feedback a modo de despedida final (5 minutos). Por tanto, 10 minutos.

**MATERIAL:** Transparencias 36-40. Música de fondo lenta y luz a intensidad menor para la segunda parte del ejercicio donde se relacionan todos los participantes por la sala.

**LUGAR:** Se precisa un espacio diáfano en la sala, de manera que se habilite el más adecuado retirando todas las sillas hacia la pared para mejorar la interacción rápida entre los participantes.

**PROCEDIMIENTO:** Se percibe la importancia de aportar feedback a las personas con las que se ha trabajado en este último ejercicio en relación a acciones positivas que hayan encontrado en otra persona del curso. Los participantes van caminando por la sala y encuentran a una persona, de manera que le aportan ese feedback y viceversa, la otra persona se lo aporta a ella, desarrollando el ejercicio de forma rápida y concisa, con un lenguaje no verbal que acompañe estas palabras dedicadas a otro compañero. Tras unos minutos de entrega de feedback se le pide al grupo que acabe el ejercicio en un círculo para observar mejor sus gestos y con una palabra cada persona diga qué han sentido en este ejercicio.

**CONTENIDOS:** En el trabajo grupal se trabajan transversalmente diferentes habilidades como la observación, escucha, y en especial la aportación de feedback positivo y emocional,

que consigue transmitir al resto de participantes la sensación positiva de haber trabajado estos conceptos y vivenciado lo ocurrido en cualquier dinámica. Se trabaja la expresión emocional tan necesaria en las conversaciones con los demás, para mejorar las habilidades relacionales.

**BENEFICIOS:** El trabajo personalizado con todos los miembros del grupo facilita la cohesión de los participantes en una tarea que se realiza en un ambiente íntimo, con mucha relajación y que aumenta el bienestar, al decir y escuchar sólo frases positivas.

Elaborar comentarios basados en acciones que hayan percibido ayuda a la persona que lo recibe a la mejora de su autoimagen y por tanto, también de su autoconcepto y autoestima, tres conceptos que ayudarán a mejorar el bienestar personal y grupal. Cada participante practica la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación.

El final del ejercicio también ayuda a expresar de forma positiva todo lo recibido en el ejercicio, amplificando la sensación de bienestar y aumentando la energía y cohesión de grupo.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Los participantes se motivan para despedir a sus compañeros con quienes han vivenciado esta intervención y con actitud muy animada se levantan a comentar lo positivo que han visto en sus acciones. No sólo llegan las palabras, también los gestos agradables se ven y escuchan. Se pueden observar más sonrisas e incluso alguna risa y abrazos entre ellos que antes no se conocían.

El clima va mejorando por momentos y las personas van buscando con la mirada al resto para no dejarse ninguna, incluso hacen comentarios en voz alta, rompiendo el silencio, para que nadie se quede sin “Su regalo” como alguno comenta en tono de humor. Se crea un instante mágico, ya que las luces están en una intensidad más baja.

Las personas se mueven por la sala y logran conectar con el resto de compañeros y se les ve despedirse con sonrisa. Por si fuera poco, la rueda final donde comentan en una palabra cómo se han sentido es muy motivadora, ya que se escuchan palabras como: “FELIZ, ALEGRE, ENTUSIASMADO, GUAUUUU, IMPACTADO, UNIDO, LLENO, CONTENTO, AFORTUNADO, HUMANO, CON ENERGÍA” y se comprueba con este lenguaje coloquial que están sintiendo las emociones más agradables en ese instante: Sorpresa y Alegría.

Comentan que este ejercicio vendría fenomenal hacerlo más a menudo, sin estar tan atorados por las prisas de su día a día. A veces sólo una frase les puede subir la energía y comentan que lo harán con el resto de compañeros, que es genial poderlo poner en marcha cada día para que a ellos también les genere energía, como ahora les ha pasado. Agradecen también el ejercicio de comunicación y se sorprenden del poco tiempo que cuesta subir el ánimo al resto de compañeros.

Bromean con la importancia de apagar las luces, para sentirse más cómodos al comentar estas cosas al oído, y luego ir adquiriendo más práctica para hacerlo con las luces encendidas. Destacan la importancia de manejar la expresión postural, verbal y para-verbal para acompañar las palabras, y haber tenido la música en un volumen bajo les animaba a que así fuera.

Como formadora, noto la gran implicación en seguir visualizando maneras de conectar más con sus compañeros de una forma sencilla y práctica, hecho que los participantes sienten que va a mejorar las relaciones con los demás.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** Caballo (1993) comenta la importancia de la expresión de amor, agrado y afecto. Concretando puntos vitales en las relaciones sociales, el autor añade una visión muy importante que tiene su repercusión en la metodología vivencial de estas intervenciones que han tenido los participantes, por eso cobra importancia su reflexión:

*“¿por qué nos sentimos profundamente atraídos por unas personas y no podemos aguantar a otras?. Podríamos citar el principio del refuerzo: nos agradan aquellos que nos recompensan y nos desagradan aquellos que nos castigan. Incluso nos llega a gustar la gente que está simplemente asociada con los momentos buenos y nos llegan a desagradar aquellos que se encuentran asociados simplemente con los malos. Por tanto, tenemos el derecho de expresar de manera apropiada, sentimientos de amor, agrado y afecto hacía aquellas personas hacia las que tenemos esos sentimientos. Para muchas personas el oír o recibir esas expresiones sinceras constituye una interacción muy agradable y significativa y, al mismo tiempo, fortalece y profundiza la relación entre las partes” (p.276).*

Kelly (1998) añade que en los entrenamientos grupales de habilidades sociales, el feedback y el reforzamiento de la conducta pueden provenir de otros miembros del grupo e incluso puede tener más credibilidad para algunos individuos, puesto que el feedback y el reforzamiento provienen de un igual.

Goleman (2006) afirma que:

*“el hecho de que podamos provocar cualquier emoción en otra persona, o viceversa, pone de relieve la existencia de un poderoso mecanismo energético que facilita la transmisión interpersonal de sentimientos. De este modo, el contagio constituye la transacción básica en la que se asienta la economía emocional, el toma y daca de sentimientos que, independientemente de su contenido explícito, acompañan a cualquier relación interpersonal” (p. 30)*

## **10. DINÁMICA DE CIERRE**

**Título:** ¿Qué aprendizaje me llevo hoy/aquí/ahora?

**MOTIVACIÓN:** Se anima a los participantes a levantarse para formar un grupo y realizar una despedida con un premio especial.

**OBJETIVO:** 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 y consiguiendo cerrar en positivo y con un premio como anclaje positivo.

**PARTICIPANTES:** Veinticinco estudiantes universitarios.

**TEMPORALIZACIÓN:** Nombrar el aprendizaje que se llevan y coger una gominola en forma de corazón, 10 minutos.

**MATERIAL:** Música de fondo alegre y en intensidad baja. Bandeja en forma de corazón y una gominola en forma de corazón cada participante. (Transparencia 41).

**LUGAR:** Se apartan todas las sillas hacia la pared para que quede espacio libre en la sala y se hace un círculo con todos los participantes, teniendo las luces con intensidad leve.

**PROCEDIMIENTO:** Se realiza un círculo en el medio de la sala y se pasan las gominolas en una bandeja con forma de corazón para que cada persona vaya diciendo lo que se lleva y cogiendo una gominola para así pasar todo al siguiente y cerrar esta lluvia de aprendizajes en positivo. Finalmente como formadora, agradecer su participación y entrega a cada uno, con una mirada personalizada y pausada, pronunciando su nombre, y una sonrisa al ritmo de la música que va subiendo de volumen para acabar bailando todos juntos y celebrar este cierre de Programa.

**CONTENIDOS:** Se comparten aprendizajes personales creando un clima positivo de cierre.

**BENEFICIOS:** Cada participante es observado, escuchado y se le premia esta participación en grupo una vez más, de manera que acaban con una emoción agradable como la sorpresa y la alegría que les motive a salir con ganas de seguir avanzando en el conocimiento de las relaciones de éxito.

**ANÁLISIS Y CONCLUSIONES:** Se aprecia un clima de cooperación, confianza y alegría al irse con un premio que de nuevo les encanta. Se les comenta la importancia de premiarse en su día a día por los logros obtenidos y que este día de hoy les sirva para poderlo recordar durante el tiempo que lo deseen. Es una elección salir del trabajo pensando en lo que aún queda por hacer o bien pensar en lo que ya se ha hecho y premiarse. Todo un análisis que ellos hacen y nos encanta escuchar. Agradecemos como formadora a todos la asistencia, la

participación y la implicación, además de expresar la emoción de alegría como la más presente en este momento.

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** La importancia del cuidado de las aperturas y cierres de un módulo es fundamental en la formación. La formadora conoce que tanto el efecto de primacía como de recencia son importantes y están relacionados con el recuerdo de ese instante, de manera que cuida los cierres entregando un regalo en forma de dulce, para irse en positivo. Esta situación es conocida como *Efecto de Recencia*, pues los recuerdos recientes son los que influyen en mayor medida en la percepción global que tenemos sobre algo o alguien.

Kahneman (2012) premio Nobel y fundador de la economía conductual, impartió una interesante conferencia sobre la diferencia entre experiencia y recuerdo. Así, utilizando ejemplos que van desde unas vacaciones a colonoscopias. El autor revela cómo nuestro "yo que tiene experiencias" y nuestro "yo que recuerda" perciben la felicidad de manera diferente.

Un buen ejemplo son sus investigaciones acerca del recuerdo del dolor padecido, donde cita dos factores decisivos:

- a) La duración total de la experiencia es poco relevante
- b) El valor determinante para evaluar el sufrimiento global no es la suma del sufrimiento en cada momento, tampoco el pico máximo de dolor; ni tampoco el número de picos dolorosos. Es un promedio entre el pico máximo y el dolor experimentado *al final de la prueba*.

De manera que según el autor, cuidar el final de los encuentros es importante porque lo sentido en esos momentos será lo más recordado. Por eso, el tiempo para esta exposición final en positivo, ayuda a proporcionar a los participantes un recuerdo más placentero de la experiencia de este primer módulo.

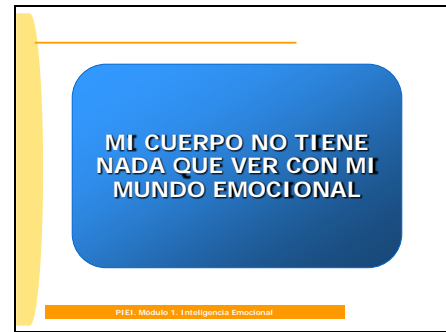
## 7.2. Anexo II. Transparencias del Programa PIEI

## MÓDULO 1 – INTELIGENCIA EMOCIONAL

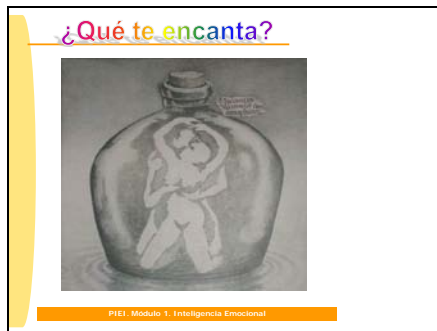
1



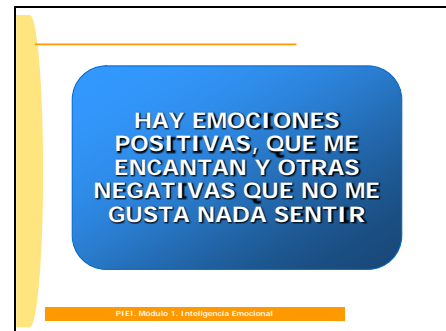
4



2



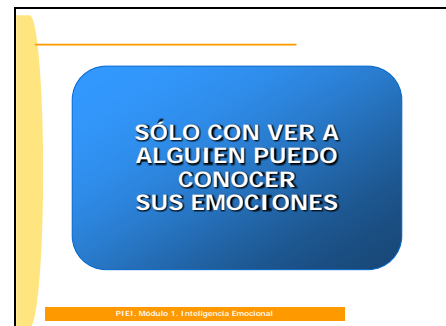
5



3



6



7

UNA PERSONA SI ES NERVIOSA DESDE QUE NACIÓ, POCO PUEDE HACER PARA MANEJAR ESO

PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

10

HAY ALGUNAS PERSONAS QUE SIENTEN ANSIEDAD PERO NO SE LES NOTA NADA. INCLUSO PARECEN LOS MÁS TRANQUILOS DEL MUNDO

PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

8

LA ACTITUD DE LA PERSONA ES LO ÚNICO NECESARIO PARA LA GESTIÓN EMOCIONAL

PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

11

**DESCANSO**



PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

9

TODAS LAS EMOCIONES SON ACEPTABLES Y TAMBIÉN LOS COMPORTAMIENTOS QUE SE DESENCADENAN

PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

12

**LAS EMOCIONES INFLUYEN**



- Afectan a nuestro cuerpo (Sensaciones)
- Afectan a nuestra mente (Pensamientos)
- Afectan a nuestro comportamiento (Acciones)


PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

13


### EL LENGUAJE, MOTOR DE CAMBIO

POSTULADOS BÁSICOS DE  
LA ONTOLOGÍA DEL LENGUAJE

1. Interpretamos a los seres humanos como seres 2. lingüísticos
3. Interpretamos el lenguaje como generativo
4. Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él



"Ontología del Lenguaje"  
Rafael Echevarría (2011)



PIEI. Módulo 1. Inteligencia Emocional

16

### RECONOCIMIENTO EMOCIONES



PIEI. Módulo 1. Inteligencia Emocional

14

### DEFINICIÓN Y CLASES

Emoción: "Una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de una cierta conmoción somática." (Dicc. RAE)



Las emociones son innatas, independientes de la cultura.  
Ekman, P. (1975)

Enfado	Asco
Miedo	Sorpresa
Tristeza	Alegria

PIEI. Módulo 1. Inteligencia Emocional

17

### RECONOCIMIENTO EMOCIONES



PIEI. Módulo 1. Inteligencia Emocional

15



18


### FUNCIÓN DE LAS EMOCIONES



Greenberg, L.S. (2000):  
Emociones: Una guía interna

Las emociones son mensajeros que traen información privilegiada para nosotros. Sólo tenemos que aprender a interpretarlas

Las emociones nos preparan para la acción. El pensamiento pone la emoción en perspectiva y hace que tenga un sentido



PIEI. Módulo 1. Inteligencia Emocional

19

### FUNCIÓN DE LAS EMOCIONES

Las **emociones sirven de señal** a los demás  
 Evalúan si los **acontecimientos** nos sientan bien  
 Deciden **cómo actuar** frente a la señal que es importante  
 Nos **informan del estado de nuestras relaciones**  
**Aportan información sobre los demás** cuando estamos ante ellos  
 Permiten descubrir **nuestras necesidades**  
 Existen **varios tipos**: **primarias, secundarias e instrumentales**


PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

22

### SECUESTROS EMOCIONALES

Goleman, D. (1995):  
**Inteligencia Emocional**

“**Explosiones emocionales** donde se pierde el control de la situación y el cerebro emocional desencadena una reacción decisiva antes incluso de que el neocórtex tenga la posibilidad de darse cuenta de qué está ocurriendo y saber si es una respuesta adecuada”



PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

20

### JUICIO DE LAS EMOCIONES

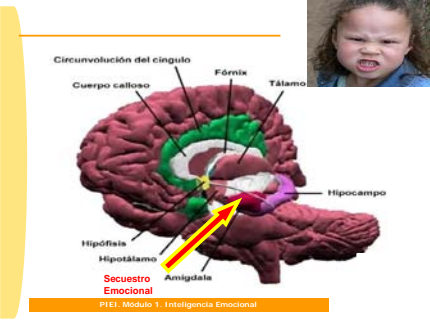


Preparación de la Defensa



PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

23



PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

21

### Emociones Básicas

<b>Enfado</b>	Injusticia, Pérdida de poder o fuerza	Luchar, Defender límites
<b>Miedo</b>	Amenaza, Peligro	Evitar consecuencias negativas
<b>Tristeza</b>	Pérdida, Cambio	Recogerse, Pedir apoyo
<b>Asco</b>	Atenta contra valores	Apartarse, Rechazo
<b>Sorpresa</b>	Algo inesperado	Dirigir atención
<b>Alegría</b>	Conseguir algo valioso	Celebración, Éxito

PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

24

### Herramienta para el Autocontrol



- **PARAR**
- **PENSAR**
- **ACTUAR**

PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

25


### APRENDIZAJES



PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

26

### DOCUMENTACIÓN ONLINE



Basado en el libro  
"Emociones: una guía interna"  
de Leslie Greenberg  
Editorial Desclee de Brouwer,  
colección Serendipity (2000)

PIEI, Módulo 1, Inteligencia Emocional

## MÓDULO 2 – EMPATÍA

1



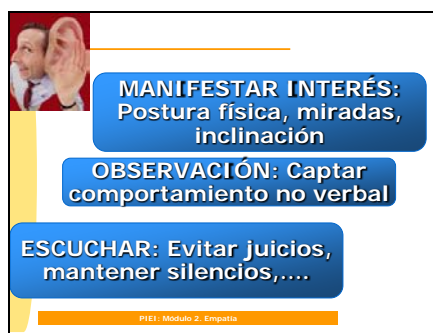
4



2



5



3



6



7

**Tendencias de ayuda**



PIEI: Módulo 2. Empatía

10

**La vibración común en su dificultad**



PIEI: Módulo 2. Empatía

8

**Es necesario:**



PIEI: Módulo 2. Empatía

11

**Fase de incorporación**

Lo que el otro dice me afecta, me repercute internamente, **«yo también ahora, mientras intento comprenderte, siento»**

PIEI: Módulo 2. Empatía

9

**Fase de identificación**

El ayudante penetra en el campo del otro. La experiencia que este vive no le deja indiferente, más bien le acapara, le conmueve y le envuelve.

Hasta llegar a sentir:

**«Verdaderamente yo, si estuviese en su situación, podría reaccionar del mismo modo, actuar como él lo hace».**

PIEI: Módulo 2. Empatía

12

**Experimenta en sí mismo sus propios pozos**



PIEI: Módulo 2. Empatía

13

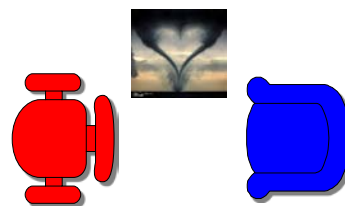
### Fase de repercusión

No sólo siento, hay algo más:  
la experiencia del también yo:  
«yo mismo he experimentado  
de modo semejante,  
comparable, lo que el pasa no  
me es ajeno. Yo también tengo  
pozos en mi vida»

PIEI: Módulo 2. Empatía

16

### Ejercicio: La silla



PIEI: Módulo 2. Empatía

14

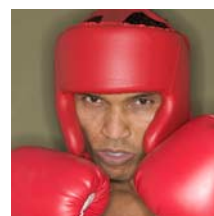
Cada uno  
sale con  
sus  
recursos



PIEI: Módulo 2. Empatía

17

### DENTRO VÍDEO



PIEI: Módulo 2. Empatía

15

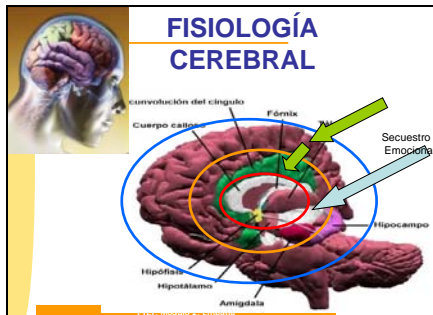
### Fase de separación

Llega el momento de retirarse de la  
implicación y recurrir a la razón.  
El ayudado debe aprender a utilizar sus  
recursos, yo no puedo sacarle del pozo,  
pero sí puedo apoyarle para que salga.  
**Debe subir la escalera con sus fuerzas**  
(utilizar sus recursos), si se lo hago yo,  
no aprende a salir, no lo incorpora.  
Restablecer la distancia psicológica y  
afectiva es necesario para poder ayudar.

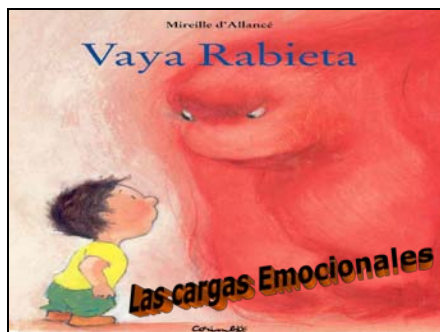
PIEI: Módulo 2. Empatía

18

### FISIOLOGÍA CEREBRAL



19



22

### EXPRESIÓN EMOCIONAL

EN TU ACTIVIDAD PROFESIONAL  
¿HAY ALGÚN INSTANTE DONDE TUS EMOCIONES  
SE EXPRESAN DE ESTAS FORMAS TAN DIFERENTES?



EMOCION  
INFLADA  
(MAGNIFICADA)



EMOCION  
SENTIDA Y  
EXPRESADA



EMOCION  
ESCONDIDA  
(REPRIMIDA)

PIEI: Módulo 2: Empatía

20

### PATRONES EMOCIONALES



PIEI: Módulo 2: Empatía

23

### CARGAS EMOCIONALES LOS PARCHES

<p><b>PARCHES ACEPTADOS</b></p> <p>SILENCIO, RESPIRACIÓN, DESCANSAR, DORMIR, ESCRIBIR, PINTAR, DEPORTE, TRABAJAR CINE, TV, CONCIERTOS IR DE COMPRAS VIAJAR OTRAS ACTIVIDADES</p>		<p><b>PARCHES CONTRAPRODUCENTES</b></p> <p>ACTITUD REACTIVA, VIOLENCIA ACOSO PSICOLÓGICO: MOBBING, BULLING EVASIONES: DROGAS, ALCOHOL ABANDONO DE RESPONSABILIDADES</p>
--	---	---

PIEI: Módulo 2: Empatía

21

### EJERCICIO AUTOCONOCIMIENTO

- Cuando sientes:  
(Nombre de la **Emoción Desagradable**)
- ¿Dónde lo notas en su cuerpo?
- ¿Qué empiezas a pensar?
- ¿Qué comienzas a hacer?
- ¿Qué te gustaría que hicieran los demás?
- ¿Quisieras cambiar algo de lo que haces?
- ¿Quisieras cambiar algo de lo que hacen los demás?

PIEI: Módulo 2: Empatía

24

### CARGAS EMOCIONALES SOLUCIONES

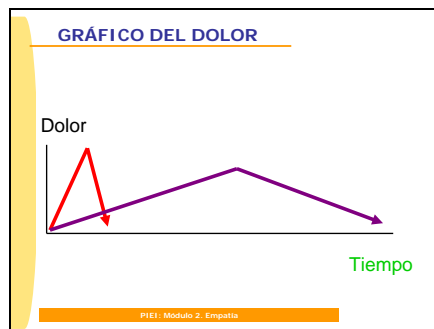
1. **VISUALIZAR SEMÁFORO**, realizar **PARCHES ACEPTADOS**
2. **TOMA DE CONCIENCIA EMOCIONAL**:
  - RECONOCER LA EMOCIÓN (Dar Bienvenida)
  - ACEPTAR LA EMOCIÓN (evita generar otra 2ª)
  - DISOCIACIÓN (VISIÓN HELICÓPTERO)
  - DISEÑAR ACCIÓN CORRECTIVA (Plan de Acción)
2. **COMUNICARLO A PERSONAS NEUTRAS**
4. **UTILIZAR LA ASERTIVIDAD**  
"TIENES DERECHO A PEDIR LO QUE NECESITAS"
5. **PEDIR APOYO A UN PROFESIONAL (COACH)**

PIEI: Módulo 2: Empatía

25



28



26

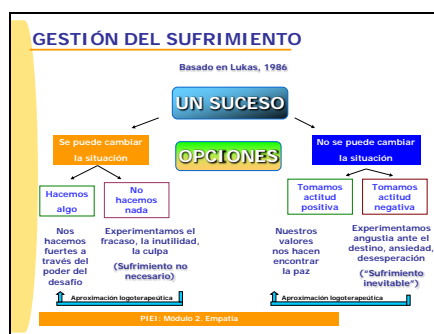
ACTITUDES ANTE.....

- PROBLEMAS
- CONFLICTOS
- PREOCUPACIONES

HUIDA  
 EVASIÓN o EVITACIÓN  
 ESCONDER O NEGAR  
 CULPAR A OTROS (REACTIVIDAD)  
 ANÁLISIS EXCESIVO = PARÁLISIS  
 ENDOSAR  
 ACTITUD DE "SALVAVIDAS" o "BOMBERO"

PIEI: Módulo 2. Empatía

29



27

RESISTENCIA AL CAMBIO

"LO QUE RESISTES, PERSISTE"

"EL DOLOR ES EL PRECIO QUE PAGAMOS POR RESISTIRNOS AL CAMBIO"

PIEI: Módulo 2. Empatía

30

RESISTENCIA AL CAMBIO

- ¿QUÉ QUIERES CAMBIAR?
- ¿CÓMO TE SENTIRÁS SI NO CAMBIAS Y QUÉ COSTE VAS A PAGAR?
- ¿QUÉ CREENCIAS REFUERZAN TU RESISTENCIA AL CAMBIO?
- ¿QUÉ COSTES PAGARÁS POR ESTE CAMBIO?
- ¿QUÉ DESEO QUIERES CONSEGUIR?
- ¿QUÉ RECURSOS SON NECESARIOS?
- ¿A QUIÉN LE VAS A PEDIR APOYO?

PIEI: Módulo 2. Empatía

31

**1ª CLAVE: OBSERVACIÓN**



PIEI: Módulo 2. Empatía

34


**2ª CLAVE: ESCUCHA**

Nuestra familia nos enseñó a Hablar

Nuestros Maestros a Escribir

**Pero.....**

Quién nos enseña a Escuchar



PIEI: Módulo 2. Empatía

32

**1ª Clave**

VER

OBSERVAR

IMAGINAR

PIEI: Módulo 2. Empatía

35

OÍR

ESCUCHAR

SENTIRSE ESCUCHADO

Suelen Generarse Emociones

PIEI: Módulo 2. Empatía

33

Procesos en Comunicación que pueden inducir a ERRORES:

- G**eneralización
- O**misión
- D**istorsión

Suelen Generarse Emociones

PIEI: Módulo 2. Empatía

36

**3ª CLAVE: RAPPORT**





PIEI: Módulo 2. Empatía

37

**“Las tres cuartas partes de las miserias  
y malos entendidos en el mundo  
terminarían si las personas se pusieran  
en los zapatos de sus adversarios”**



**Mahatma Gandhi**

PIEI - Módulo 2 - Empatía

## MÓDULO 3 – HABILIDADES RELACIONALES

1

**INTELIGENCIA COLECTIVA. HABILIDADES RELACIONALES**

!!! BIENVENIDOS/AS !!!

PIEI. Módulo 3. Habilidades Relacionales

4

**COMPORTAMIENTO GRUPAL DE ÉXITO**

Ser capaces de entender profundamente a los demás, atender sus necesidades y además conseguir mantener nuestros derechos para cubrir nuestras necesidades, y así obtener el máximo beneficio para todos

PIEI. Módulo 3. Habilidades Relacionales

2

**RELACIONES**

¿QUÉ TE RESULTA **MÁS DIFÍCIL** EN TU RELACIÓN CON LOS DEMÁS?

¿QUÉ TE RESULTA **MÁS FÁCIL** EN TU RELACIÓN CON LOS DEMÁS?

PIEI. Módulo 3. Habilidades Relacionales

5

**EN MIS RELACIONES**

10  
9  
8  
7  
6  
5  
4  
3  
2  
1

**LIDERO**

**ACTIVO**

**PASIVO**

**AUSENTE**

PIEI. Módulo 3. Habilidades Relacionales

3

¿QUÉ ENTIENDO POR HABILIDADES RELACIONALES?

**grupos.**

PIEI. Módulo 3. Habilidades Relacionales

6

**INTELIGENCIA COLECTIVA (RELACIONES DE ÉXITO)**

YO

YO GANO, TÚ PIERDES

YO GANO, TÚ GANAS

YO PIERDO, TÚ PIERDES

YO PIERDO, TÚ GANAS

TU

OBJETIVO

PIEI. Módulo 3. Habilidades Relacionales

7

**DIMENSIONES**

**TÚ GANAS:  
COMPORTAMIENTO  
EMPÁTICO**

**YO GANO:  
COMPORTAMIENTO  
ASERTIVO**

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

10

**DESARROLLAR LA  
ASERTIVIDAD**

- Asimilar el comportamiento asertivo **asumiendo** el coste emocional
- Conocer las técnicas de comportamiento asertivo
- Distinguir el comportamiento asertivo de otros comportamientos

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales


8

**ASERTIVIDAD**

“Conducta que permite expresar adecuadamente:  
**OPOSICIÓN** (desacuerdos, críticas, negativas, expresar sentimientos negativos, etc.)  
**APECTO** (dar y recibir elogios y sentimientos positivos en general), de acuerdo a sus intereses y **SUS OBJETIVOS**  
**RESPECTANDO** el derecho de los otros para alcanzar la meta propuesta”

WALTER RISO

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales



11

**DERECHOS ASERTIVOS**

1. A ser tratados con respeto y dignidad
2. A tener y expresar los propios sentimientos y opiniones
3. A ser escuchados y tomados en serio
4. A juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones
5. A decir NO sin sentirme culpable
6. A pedir lo que quiero
7. A cambiar
8. A cometer errores
9. A hacer menos de lo que humanamente somos capaces de hacer
10. A pedir información y ser informados
11. A obtener aquello por lo que pagué
12. A decidir no ser asertivo
13. A ser independiente
14. A decidir que hacer con mis propiedades, tiempo, etc. sin violar el derecho de los otros
15. A tener éxito
16. A gozar y disfrutar
17. A mí descanso y aislamiento
18. A superarme, aun superando a los demás
19. A hacer cualquier cosa (ejemplo: la lógica y la razón) mientras no violemos los derechos de los demás

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

9

**LA PERSONA ASERTIVA:**

“Aquella persona que defiende sus propios derechos y no presenta temores en su comportamiento”

Fensterheim y Baer (1976)

- Libertad de expresión
- Comunicación directa, adecuada, abierta y franca
- Facilidad de comunicación con toda clase de personas
- Su comportamiento es respetable y aceptan sus limitaciones

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

12

**PODEMOS PEDIR:**


- FAVORES
- APOYO
- AYUDA
- CAMBIO de CONDUCTA

• DIFERENCIA APOYO/AYUDA

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

13

### CÓMO HACER PETICIONES



- ACTITUD POSITIVA
- SENCILLEZ
- RESPONSABILIDAD (ASUMIR RIESGO)
- MOMENTO ADECUADO
- CUIDAR EL LENGUAJE VERBAL Y NO VERBAL
- DIRECTO, SIN EXCUSAS NI DISCULPAS

PIEI: Módulo 3. Habilidades Relacionales

16

### EJERCICIO: Petición



PIEI: Módulo 3. Habilidades Relacionales

14

### PEDIR: Algunas creencias que nos limitan

- Si pido y recibo un favor, entonces tendré que devolverlo.
- Si pido un favor, la otra persona se verá obligada a concedérmelo incluso aunque quiera rechazarlo.
- Pensar que no nos lo van a conceder.
- Pensarán que no somos autosuficientes, que no nos valemos por nosotros mismos.

PIEI: Módulo 3. Habilidades Relacionales

17

### Rechazar Peticiones

Tenemos derecho a **DECIR NO** ante peticiones poco razonables, o ante peticiones razonables que no queremos complacer. Nos cuesta, cuando pensamos más en los derechos de los demás que en los nuestros.

PIEI: Módulo 3. Habilidades Relacionales

15

### DESPUÉS DE PEDIR...


Aguantar el silencio:  
Esperar para recibir respuesta

<b>RESPUESTA NEGATIVA</b>	<b>RESPUESTA POSITIVA</b>
↓	↓
Pedir una vez más (sólo una) No tomarlo como algo personal No manipular, amenazar, etc	Exteriorizar agradecimiento Dar las <b>gracias</b>

PIEI: Módulo 3. Habilidades Relacionales

18

### CÓMO NEGARSE A UNA PETICIÓN




- ACTITUD POSITIVA
- SENCILLEZ
- RESPONSABILIDAD (ASUMIR RIESGO)
- CUIDAR EL LENGUAJE VERBAL Y NO VERBAL
- DIRECTO (RAZONAR PERO NO JUSTIFICAR)
- EMPATIZAR
- OFRECER ALTERNATIVAS SI ES POSIBLE

PIEI: Módulo 3. Habilidades Relacionales

19

### DECIR NO: Algunas creencias que nos limitan



- Si aprecio a esa persona debería acceder a su petición.
- Es más fácil acceder a su petición que afrontar las consecuencias emocionales si no accedo.
- Si digo NO, pensarán que no soy capaz.
- Si digo NO, no tendré derecho a pedir yo en otra ocasión.

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

22

### ESTILOS COMUNICATIVOS

ESTILOS FORMA / INTENCIÓN claridad / Imposición	coercitivo	no coercitivo	
	directo 	AGRESIVO 	ASERTIVO 
	indirecto 	MANIPULADOR 	PASIVO 

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

20

### EJERCICIO: Decir NO



PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

23

### PRACTICA ESTILOS COMUNICATIVOS

ESTILO PASIVO	ESTILO AGRESIVO	ESTILO ASERTIVO
Pone a otros primero a expensas suyo	Se ponen por delante a expensas de los otros	Exige sus derechos, respetando a sí mismo y a los demás
Cede ante lo que quieren los demás, sin defender sus derechos	Exige sus derechos sin respetar a los demás ni a sí mismo. Coerción y claridad	Expresa sus sentimientos y opiniones honestamente, claro y no impositivo
No exige, se aprovechan de él	Experimenta tensión y conflicto tratando con otros. Deteriora las relaciones	Escucha y habla a cerca de lo que desea
Le resulta duro decir "no". Es una carga en el trabajo en equipo. Siempre está a la espera	La gente le evita, obstaculiza el trabajo en equipo	La gente le respeta y trabaja en equipo de forma óptima
Culpa a otros sin conseguir sus objetivos. BAJA AUTOESTIMA	Quiere tener el control, consiguiendo sus objetivos a expensas de otros	Busca una solución y consigue su objetivo
Se siente desamparado, frustrado, ansioso con bajo autoconcepto e insatisfecho	Utilizan las amenazas, las peleas	Disminuye, maneja el enfado
Evita el conflicto. PERO PUEDE TENER DESBORDAMIENTOS, CICLOS.	Se sienten dominante sobre otros, establece relaciones de poder	Se siente seguro, confiado y competente
Habla bajo. Hombros caídos. Dice con mirada vacía.	Habla alto. Señala con el dedo. Distancia demasiado cercano con respecto a los demás. Mirada	Posición recta. Contacto visual. Habla con calma. Toma distancia

21

### INTELIGENCIA COLECTIVA (RELACIONES DE ÉXITO)



PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

24

### ¿CUÁLES ES MI ESTILO DE COMUNICACIÓN .....

- CON MIS PROFESORES
- CON MIS COMPAÑEROS
- .....



PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

25

**LA COMUNICACIÓN**

**¿QUÉ ES PARA TÍ LA COMUNICACIÓN?**

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

28

**NIVELES EN LA COMUNICACIÓN**

- **COMUNICACIÓN CONVENCIONAL**  
Saludar, el tiempo, ...
- **COMUNICACIÓN DE HECHOS**  
La gente hace/dice, los demás opinan...
- **COMUNICACIÓN IDEAS**  
Yo opino, creo...
- **COMUNICACIÓN SENTIMIENTOS**  
Yo siento que, yo me siento...

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

26

**LA COMUNICACIÓN**

**LA QUE NOS INTERESA**

Es la relación que tiene lugar en forma directa entre dos o más personas, con una retroalimentación o feedback inmediata, usando el lenguaje como medio de comunicación

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

29

**EJERCICIO**

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

27

**FORMAS DE COMUNICAR**

**COMUNICACIÓN VERBAL:** Lo que decimos.....

**COMUNICACIÓN PARAVERBAL:** Cómo lo decimos...

**COMUNICACIÓN NO VERBAL:** Lo que no sabemos que añadimos...

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

30



31



34

### EJERCICIO: EL PREMIO

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

32

### COMPARTIR FOTOGRAFÍAS

- Sentido bienestar (**Emisor, Receptor**)
- Estrategia (Composición, Detalle)
- Generalizaciones, Distorsiones, Omisiones
- Escucha, Silencios, Turnos de palabra.
- Pedir información (Asertividad, pasividad,...)
- Diálogo interno (Creencias, Implicación)
- Nivel de Empatía con la dificultad
- Bienestar (Resultado, Relación)

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

35

### ¿QUÉ ES UNA ETIQUETA?

Es un pensamiento distorsionado acerca de una persona, basado en considerar un error puntual o un hecho aislado ocurrido en un momento determinado como una característica permanente de la persona.

Etiquetas  
Juicios = mensajes tú  
Opinión = mensajes tú

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

33

### BARRERAS DE LA COMUNICACIÓN

- Estados emocionales y mentales (mal canalizados)
- La tendencia a enjuiciar. Imaginar
- La ansiedad y el estrés
- Las creencias limitadoras
- La impaciencia, la impulsividad
- La pasividad, negatividad
- Tendencia a dar consejos y sermonear

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

36

### FEEDBACK

Comunicar en forma verbal y/o no verbal a otra persona o grupo sobre su conducta

COGNITIVO: EXPRESAR LO QUE OBSERVO DE LA CONDUCTA DEL OTRO


EMOCIONAL: EXPRESAR AQUELLO QUE SUS ACCIONES O FORTALEZAS ME HACEN SENTIR

PIEI: Módulo 3: Habilidades Relacionales

37

**FEEDBACK (ALGUNAS CARACTERÍSTICAS)**

**CENTRADO EN LA CONDUCTAS (MODIFICABLES VOLUNTAR.)**

DESCRIBE, NO JUZGA 

ESPECIFICA, NO GENERALIZA

NO ENTRAR EN LAS POSIBLES CAUSAS

OPORTUNO (EN EL MOMENTO ADECUADO)

SI ES SOLICITADO, ES MÁS EFECTIVO

CUIDADO CON LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

**MEJOR DE FORMA POSITIVA**

PIEI: Módulo 3. Habilidades Relacionales


40

**EXPRESIÓN EMOCIONAL AGRADABLE**



PIEI: Módulo 3. Habilidades Relacionales Rueda de susurros

38

**¡CUIDADO!** 

Utilizar expresiones que se basen en una comparación

Utilizar cumplidos sobre el atractivo físico cuando el objetivo es profesional o laboral.

Utilizar las expresiones afectivas como bálsamo después de emitir una crítica. (Puñalada + achuchón).

Utilizar una distancia demasiado corta, o emplear el contacto físico, si se percibe incomodidad en el receptor.

PIEI: Módulo 3. Habilidades Relacionales

41

**¿QUÉ APRENDIZAJE ME LLEVO?**



PIEI: Módulo 3. Habilidades Relacionales

39

**HABILIDADES RELACIONALES**

**CONVERSACIONALES**

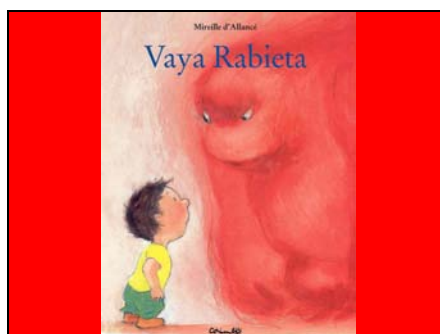
**ASERTIVAS**

**EMOCIONALES**

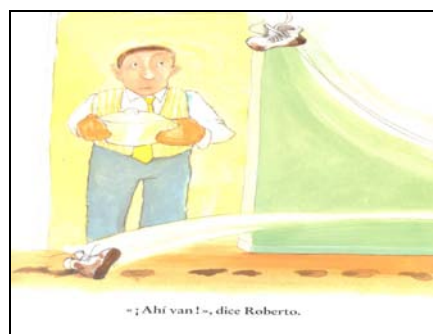
PIEI: Módulo 3. Habilidades Relacionales

## PPT ADJUNTO AL MÓDULO 2 – DIAPOSITIVA 19

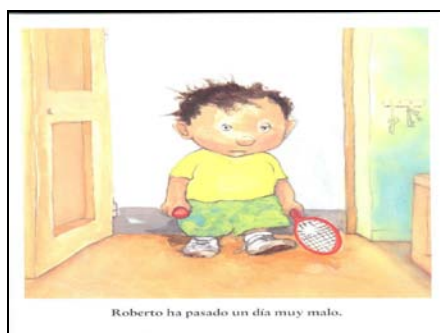
1



4



2



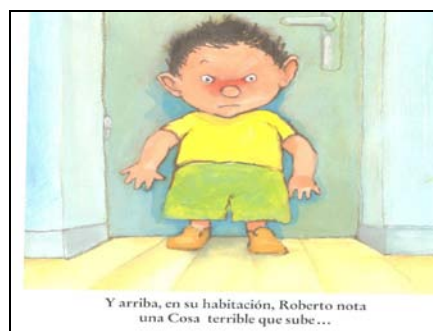
5



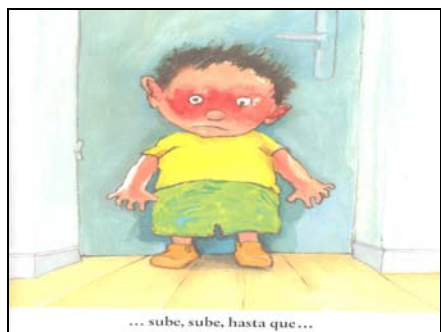
3



6



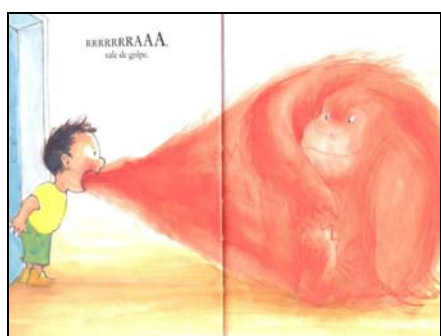
7



10



8



11



9



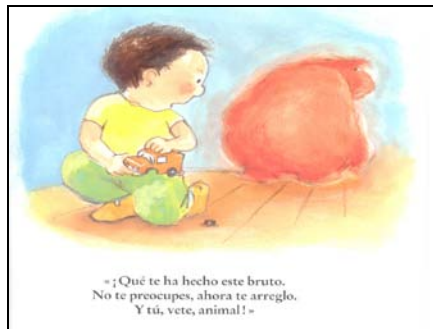
12



13



16



14



17



15



18



19



20



### 7.3. Anexo III. Test TMMS-24

NOMBRE:

FECHA:

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 VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTE 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

## Evaluación del TMMS-24

**Componentes de la IE en el test****Definición**

<b>Atención</b>	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada <b>Sumar los ítems del 1 al 8</b>
<b>Claridad</b>	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales <b>Sumar los ítems del 9 al 16</b>
<b>Reparación</b>	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente <b>Sumar los ítems del 17 al 24</b>

	<b>Puntuaciones Hombres</b>	<b>Puntuaciones Mujeres</b>
<b>Atención</b>	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36

	<b>Puntuaciones Hombres</b>	<b>Puntuaciones Mujeres</b>
<b>Claridad</b>	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad >36	Excelente claridad > 35

	<b>Puntuaciones Hombres</b>	<b>Puntuaciones Mujeres</b>
<b>Reparación</b>	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
	Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

#### 7.4. Anexo IV. Escala Auto-Per

NOMBRE:

FECHA:

Nos gustaría que valorara cómo percibe las respuesta a estas preguntas, tomando de referencia cómo se encontraba antes y cómo se encuentra al respecto después (Valorando cada respuesta en una escala de 1 al 5, dependiendo de su grado de satisfacción al respecto y sabiendo que 1 corresponde a la valoración más baja y 5 a la valoración más alta).

	<b>Pregunta</b>	<b>ANTES (De 1 a 5)</b>	<b>DESPUÉS (De 1 a 5)</b>
1	¿Soy capaz de percibir mis sentimientos y emociones?		
2	¿Puedo dar nombre a mis emociones?		
3	¿Soy capaz de percibir las emociones de los demás y entender sus perspectivas?		
4	¿Soy consciente de que los estados emocionales y comportamientos pueden regularse por el razonamiento?		
5	¿Soy capaz de expresar las emociones de forma apropiada?		
6	¿Siento capacidad para regular mis emociones y sentir autocontrol?		
7	¿Utilizo habilidades de auto-regulación que mejoran la duración de los estados emocionales desagradables?		
8	¿Soy capaz de autogenerar emociones agradables para disfrutar de una mejor calidad de vida?		
9	¿Domino habilidades sociales básicas en las relaciones: saludar, escuchar, despedirse, darlas gracias, pedir un favor o pedir disculpas?		
10	¿Soy capaz de respetar a los demás y sus distintos puntos de vista?		
11	¿Soy capaz de establecer una comunicación receptiva atendiendo a los demás cuando se comunican (a nivel verbal y no verbal)?		
12	¿Soy capaz de establecer una comunicación expresiva comunicando con claridad mis propios sentimientos (a nivel verbal y no verbal)?		
13	¿Soy capaz de compartir emociones con sinceridad y reciprocidad?		
14	¿Soy capaz de expresar mis propios derechos asertivos en el momento que deseo?		
15	En situaciones diádicas y de grupo, ¿soy capaz de mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás?		

**MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR**

### 7.5. Anexo V. Evaluación de calidad del programa PIEI para estudiantes

NOMBRE: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

Conteste con un número del 1 al 5 según su grado de satisfacción (1- Bajo, 5-Alto)

<b>EVALUACIÓN DE LA IMPARTICIÓN DEL PROGRAMA PIEI (ESTUDIANTE)</b>	
<b>A. EVALUACION DEL PROGRAMA SEGÚN EL ESTUDIANTE</b>	
Se han cumplido los objetivos del Programa PIEI	
El contenido de las actividades ha sido suficiente para conseguir los objetivos	
La relación entre objetivos y contenidos fue adecuada	
Las actividades se adecuaban a la edad de los participantes	
Se han cumplido las expectativas que tenía acerca de esta formación emocional	
La metodología vivencial ha sido de su agrado	
Considera útil este Programa para la aplicación al ámbito universitario	
El Programa ha aumentado su interés por la educación emocional	
Recomendaría un programa formativo de educación emocional intensivo	
<b>B. EVALUACION DE LA FORMADORA</b>	
La formadora ha conseguido al explicar el contacto emocional	
La formadora ha contado con claridad en sus explicaciones	
La formadora ha fomentado la participación	
La formadora domina contenidos y dinámicas del Programa.	
Volvería a recibir clase de nuevo con la formadora	
<b>C. EVALUACION DE LOGISTICA</b>	
Se ha realizado una buena organización del curso	
Los horarios de entrada y salida se han cumplido	
El entorno ha favorecido la dinámica vivencial del curso	
La sala ha sido confortable	
Los materiales se han entregado a tiempo	
Los medios pedagógicos han sido adecuados para facilitar el aprendizaje	
<b>COMENTARIOS TRAS EL CURSO</b>	

## 7.6. Anexo VI. Evaluación de calidad del programa PIEI para profesorado

NOMBRE: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Conteste con un número del 1 al 5 según su grado de satisfacción (1- Bajo, 5-Alto)

<b>EVALUACIÓN DE LA IMPARTICIÓN DEL PROGRAMA PIEI (PROFESORADO)</b>	
<b>A. EVALUACION DEL PROGRAMA</b>	
Se han cumplido los objetivos del Programa PIEI	
El contenido de las actividades era suficientemente adecuado	
El contenido de las actividades era suficientemente completo para conseguir los objetivos	
Las actividades se adecuaban a la edad de los estudiantes universitarios	
El tiempo marcado en la actividad se ajustaba al tiempo real marcado en la ficha	
El Programa ha despertado el interés en el alumnado	
El Programa ha despertado la participación en el alumnado	
El Programa ha facilitado el clima de trabajo en clase	
<b>B. EVALUACION DE LOGISTICA</b>	
Los horarios de entrada y salida se han cumplido	
La sala ha sido cómoda	
Los materiales se han entregado a tiempo	
Los medios pedagógicos audiovisuales han sido adecuados para facilitar el aprendizaje	
<b>RECOMENDACIONES</b>	

MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR

