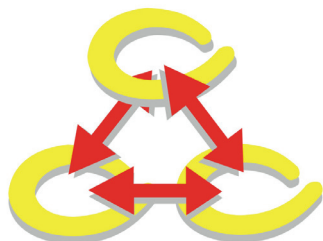


**INTELIGENCIA EMOCIONAL
Y BIENESTAR III.
REFLEXIONES, EXPERIENCIAS
PROFESIONALES
E INVESTIGACIONES.**

José Luis Soler Nages
Óscar Díaz Chica
Elena Escolano-Pérez
Ana Rodríguez Martínez
(coords.)



**ASOCIACIÓN ARAGONESA
DE PSICOPEDAGOGÍA**

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Ediciones Universidad San Jorge

2.ª edición, 2018

Coordinación de la obra: José Luis Soler Nages, Óscar Díaz Chica,
Elena Escolano-Pérez, Ana Rodríguez Martínez

Diseño de portada: Juan R. Giménez

ISBN: 978-84-697-8795-3



universidad
SANJORGE
EDICIONES

Ediciones Universidad San Jorge

Campus Universitario Villanueva de Gállego

Autovía A-23 Zaragoza-Huesca Km 299

50830 Villanueva de Gállego (Zaragoza) Tel.: 976 060 100

ediciones@usj.es www.usj.es



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza
la difusión y comercialización de sus publicaciones a
nivel nacional e internacional.

Estas actas recogen los trabajos seleccionados por el equipo de publicación, de acuerdo con los criterios de calidad establecidos por el Comité científico del Congreso.

Se han agrupado por orden alfabético del primer autor, y de acuerdo a las áreas (Educación y creatividad, Empleabilidad y empresa, Salud y actividad física, y Social y familia) y campos de trabajo establecidos inicialmente en el Congreso (investigación, experiencia profesional o estudio teórico).

El equipo coordinador

ÍNDICE

1. EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD

1.1. INVESTIGACIONES

- (12) **Efectividad del programa ÆMO: cyberbullying y competencias socioemocionales.**
Natalia Albaladejo-Blázquez. Agustín Caruana-Vañó. Laura López-Martínez.
Carlos Ruíz-Ramírez. Laura Molina-Tortosa.
- (27) **Factores predictivos de la satisfacción con la vida en la adolescencia.**
Alberto Alegre. Elia López-Cassá.
- (41) **Más allá de las aulas. ¿Qué razones llevan a los adolescentes a participar o no en actividades extraescolares?**
Álvaro Balaguer Estaña. Santos Orejudo Hernández.
- (56) **Competencias emocionales en el profesorado: el diario emocional como herramienta formativa.**
Jesús Barrientos González. Alberto Soler Arpa. Alicia Peñalva Vélez.
- (70) **Calidad de Vida relacionada con la Salud y cyberbullying en una muestra de adolescentes.**
Marta Beranuy Fargues. Carlota Pérez-Sancho. Mónica Gutiérrez-Ortega. Jesús Fernando Pérez-Lorenzo. Daniela Baridon-Chauvie. Joaquín González-Cabrera.
- (83) **Inteligencia Emocional Percibida en Educación Infantil: comparación entre maestras en ejercicio y maestras en formación.**
Ana Bravo Castillo. Milagros Fernández Molina.
- (96) **Eficacia de un entrenamiento para el aumento de percepción de auto-eficacia y confianza para hablar en público en lengua extranjera en una muestra de estudiantes universitarios.**
Fiona Crean. Clara Llanas Ortega. Óscar Díaz Chica.
- (112) **La evaluación de la práctica creativa musical libre en Educación Primaria. Diseño de un modelo de plantilla de análisis.**
Luis del Barrio Aranda.
- (124) **Inteligencia Emocional en niños de primaria, características y diferencia de género.**
Cordelia Estévez Casellas. Aida Carrillo García. Diana Melchor Rodríguez.
Maria Marco Roman. Fernando Miró Llinares.

- (135) **Sexismo y estereotipo emocional en 6º de primaria en dos CEIP de Teruel.**
Alberto Nolasco Hernández. Raúl Carretero Bermejo. María Pubill Repollés.
- (150) **Desarrollo de la Inteligencia Emocional de niños de inicial a través de programas lúdicos.**
Teresa Marilú Ortiz Távora.
- (165) **Estudio exploratorio de las Competencias emocionales en la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Diseño y avances de resultados.**
María-Inmaculada Pedrera-Rodríguez. Francisco-Ignacio Revuelta-Domínguez.
- (176) **Diferencias por Cultura en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la Inteligencia Emocional en una muestra de alumnos de secundaria y la universidad.**
Federico Pulido Acosta. Francisco Herrera Clavero.
- (192) **La Danza/Movimiento como recurso aplicado al desarrollo de las competencias básicas de la educación emocional.**
Diana Rodríguez Laverde.
- (210) **Prácticas cooperativas de expresión motriz y emociones en estudiantes de Actividad Física; género e historial deportivo.**
Mª Rosario Romero Martín. Paula Gelpi Fleta. Mercé Mateu Serra. Pere Lavega Burgués.
- (222) **Música y Educación Emocional.**
Rosa María Serrano Pastor.
- (231) **Expresión y creatividad: El cuento musical.**
Rosa María Serrano Pastor.
- (240) **Propuestas y análisis de buenas prácticas de Coaching educativo y emprendimiento en el aula.**
Marta Isabel Soro Sancho.
- (253) **Cerebro ejecutivo, cerebro emocional y neuronas espejo. La aportación de la neurociencia al desarrollo de la Inteligencia Emocional en el currículum escolar.**
Giada Sporzon.
- (264) **El desarrollo emocional en la infancia y su influencia sobre la empatía.**
Laura Villena Guirao. José Gil Martínez. Alberto Fernández-Angulo. Marta Giménez-Dasí. Inmaculada Montoya Castilla

1.2. EXPERIENCIAS PROFESIONALES

- (276) **Análisis diferencial de los déficits en las habilidades que forman parte de la competencia emocional entre alumnos con autismo y con trastorno por déficit de atención con hiperactividad.**
M^o Ángeles Bravo-Álvarez. Elena Escolano-Pérez. Marian Acero-Ferrero.
- (289) **Curso de prevención y gestión de la ansiedad escénica en músicos. Una experiencia de intervención.**
Carlos Candela Agulló. Aurora Martínez Rives.
- (298) **El componente emocional en la práctica artística y su didáctica en las aulas: el mural *ready-made* como pretexto.**
Juan Cruz Resano López. Víctor Murillo Ligorred.
- (308) **Educación emocional a través de un planteamiento artístico para la formación del profesorado.**
Ana Portela Fontán. Carolina Martín Piñol. Josep Gustems Carnicer. Diego Calderón Garrido.

1.3. ESTUDIOS TEÓRICOS

- (320) **Las funciones ejecutivas «hot» y su evaluación en niños.**
Marian Acero-Ferrero. Elena Escolano-Pérez. M^o Ángeles Bravo Álvarez. M^o Luisa Herrero Nivelá.
- (333) **Inteligencia Emocional y género. Programa de prevención y educación emocional de la inercia de la inacción psicológica como alternativa al cambio para la igualdad.**
Marta Fernández de la Cruz. Macarena Blázquez Alonso. Juan Manuel Moreno Manso. M^o Elena García-Baamonde Sánchez.
- (347) **La necesidad de la materialización lingüística de las emociones en la educación.**
Ángeles Marco Torralba.
- (358) **Psicología positiva en Educación infantil. Constructos y estrategias para el trabajo en el aula.**
Magalí Yael. Denoni Buján.

2. EMPLEABILIDAD Y EMPRESA

2.1. INVESTIGACIONES

- (376) **Estudio sobre la influencia en el síndrome de Burnout de la variable disposicional optimismo y de los riesgos psicosociales en una muestra de docentes.**

Ana Abel Lapuente Gracia.

- (394) **Competencias emocionales y emprendimiento: un estudio con jóvenes emprendedores.**

Eréndira Ivett Sánchez Ponce. Martha Leticia Gaeta González.

2.2. EXPERIENCIAS PROFESIONALES

- (408) **Desarrollo de competencias emocionales en el programa de ocupación y formación Jóvenes para el empleo.**

Anna Ribera i Cos. Núria Pérez Escoda. M^o Victoria Cabanillas Sancho.

- (424) **«El Elemento», da la vuelta y descubre tu pasión.**

Saioa Villar Sola.

3. SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA

3.1 INVESTIGACIONES

- (440) **La influencia de la Inteligencia Emocional en las decisiones de compra de alimentos con declaraciones nutricionales.**

Belinda López-Galán. Tiziana de-Magistris.

- (457) **Percepción de la salud y factores psicológicos asociados, en adolescentes mexicanos.**

Lorena Toribio Pérez. Norma Ivonne González-Arratia López-Fuentes. Hans Oudhof Van Barneveld. Marta Gil-Lacruz. Diana Carolina Mira-Tamayo.

3.2. EXPERIENCIAS PROFESIONALES

- (473) **La Ciudad de las Niñas y los Niños de Huesca: Todos Juntos a la Escuela.**

Ester Ayllón Negrillo. M^o Jesús Vicén Ferrando. Silvia Martínez Olivas. Elena Lobo Escolar.

- (491) **¡Aprendiendo a ser felices! Impulso y desarrollo de habilidades emocionales en pacientes crónicos.**

Sara González Yubero.

3.3. ESTUDIOS TEÓRICOS

(504) La práctica de mindfulness y la relación entre la Inteligencia Emocional y el síndrome de Burnout.

Gabriel González Valero. Pilar Puertas Molero.

4. SOCIAL Y FAMILIA

4.1. INVESTIGACIONES

(518) Formación docente virtual en inteligencia emocional: opiniones sobre alcance, ubicación y agentes implicados en la educación emocional

Esther Soria Aldavero

(534) Evaluación de un programa de educación emocional para madres y padres.

Jon Berastegui Martínez.

(547) Impacto de la congruencia entre la música y la imagen publicitaria sobre la respuesta emocional y la intención de compra.

Carlos Candela Agulló. Begoña Candela Llorens.

(558) La Inteligencia Emocional en los centros de protección de menores.

Raúl Carretero Bermejo. Alberto Nolasco Hernández. Alba Grande Moreno.

(569) Bienestar psicológico e Inteligencia Emocional en el voluntariado.

Marta Corral Martínez.

(586) Inteligencia Emocional en mayores de 55 años: diferencias de género.

Cordelia Estévez Casellas. Diana Melchor Rodríguez. Sira Agulló Pastor.

Esther Sitges Maciá.

(596) La entrevista como estudio de caso: exploración del bienestar y gestión emocional de dos familias de alumnas con necesidades educativas especiales

Esther Soria Aldavero

(610) Inteligencia Emocional, resiliencia y mujeres cuidadoras.

Ana Gallardo-Flores. José A. Sánchez-Medina. Cristina Fernández. David Alarcón. Josué García.

(623) Auto-compasión y empatía: distintas formas de regulación emocional.

Andrés Sebastián Lombas Fouletier. Miguel Ángel Esteban Andrés.

Introducción

José Luis Soler Nages

Coordinador III Actas CIEB

La importancia de la educación emocional, y su incidencia en el estado de bienestar, ha quedado patente en los tres congresos internacionales desarrollados en Zaragoza en 2013, 2015, y 2017, dejando remarcado su espacio en todos los ámbitos de la vida, en la educación, el empleo y la empleabilidad, así como en la salud y vida social y familiar.

En el primer caso la propia LOMCE en su artículo 57.1 hace referencia a la necesidad de que «las Administraciones educativas dispongan los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional». Con ello deja de manifiesto la importancia que tiene la educación emocional y deja evidente la necesidad de incorporarla en el propio sistema educativo.

En el ámbito escolar, el sistema de relaciones interpersonales crece en complejidad y magnitud. La rica diversidad del alumnado lleva a establecer una amplia variedad de relaciones en las que se pone de manifiesto el carácter afectivo y vivencial del alumnado. El estudio y desarrollo de las emociones debe ser algo implícito en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, llevando a la mejora de la convivencia desde la implicación de toda la comunidad educativa. Todos tenemos algo que decir, los profesores, con su carisma personal y académico, con su práctica; el alumnado, con su natural forma de comunicarse y relacionarse con sus iguales y adultos; y las familias y el resto de personal no docente, con su implicación afectiva en el contexto escolar.

Es evidente que la práctica docente no opera en el vacío y que se relaciona tanto con asuntos que se generan dentro del marco institucional del centro, como con procesos pertenecientes a contextos más amplios, que tienen que ver con la vida social y laboral.

Para facilitar el desarrollo y tránsito de la vida académica a la sociolaboral es necesario contar con varios principios, tales como: el conocimiento

y la comunicación de las emociones, la aceptación de uno mismo, el autocontrol, la empatía, la capacidad de resolver problemas, la habilidad para establecer vínculos, la autoeficacia percibida, la habilidad para automotivarse y autorrecompensarse, la asertividad e interiorización de las normas sociales, etc.

La educación pretende dar respuesta a las necesidades sociales que demandan ciudadanos comprometidos capaces de convivir en democracia, y este objetivo se traduce en el ámbito educativo en la educación para la convivencia, desde la educación en valores como el respeto, la tolerancia y la honestidad, y la educación y el autocontrol conductual y emocional que ayuden a la persona a mantener relaciones adecuadas con los demás.

La comunidad educativa se interesa cada vez más por los temas relacionados con la educación emocional y afectiva, con las relaciones interpersonales de los estudiantes, y con la necesidad de educar estos aspectos para el desarrollo armónico del alumnado. Se trata pues de abordar la educación como un proceso que enseña a ser y a convivir además de enseñar a conocer. Así pues, la educación emocional se convierte en un componente fundamental de aprendizaje en el aula, que lleva a desarrollar estrategias comportamentales, de valores y habilidades sociales, así como técnicas de autocontrol que ayudan a los alumnos a convivir satisfactoriamente con ellos mismos y con los demás. La Inteligencia Emocional es una capacidad que tiene o puede desarrollar el individuo para crear resultados positivos en sus relaciones consigo mismo y con los demás.

De esto y otros temas los veremos desarrollados a lo largo de esta obra, así como de todo lo que hace referencia a la empleabilidad y la empresa, la salud y la actividad física, y el ámbito social y familiar.

Veremos como la Inteligencia Emocional tiene su influencia en el rendimiento laboral, en la manera de enfocar y desarrollar la actividad profesional. Las competencias emocionales tienen mucho que ver en el desempeño humano, de ahí la importancia de la formación del empleado.

Por otra parte, esa misma formación en competencias emocionales tendrá que ver también en nuestra salud y vida social y familiar. De ello también se ha hablado en el III Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, lo que recogemos igualmente en esta publicación. La importancia e influencia de las emociones en nuestra respuesta al contexto es algo evidente que vamos a ver reflejado en esta obra a la que ahora doy paso.



1 **EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD**

Investigaciones

Efectividad del programa ÆMO: cyberbullying y competencias socioemocionales

Effect of ÆMO program: cyberbullying and socio-emotional competences

Natalia Albaladejo-Blázquez

Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante

Agustín Caruana-Vañó

Director del CEFIRE de Elda (Alicante). Universidad de Alicante

Laura López-Martínez

Especialista en Inteligencia Emocional y Psicología Positiva

Carlos Ruíz-Ramírez

Instituto de Educación Secundaria Radio Exterior, Alicante

Laura Molina-Tortosa

Instituto de Educación Secundaria Azorín, Petrer (Alicante)

Resumen

Presentación: las investigaciones han reconocido un solapamiento entre las personas que participan en el bullying y el cyberbullying, tanto en victimización como en agresión (Kowalski, Morgan y Limber, 2012), además de consecuencias negativas similares asociadas a ambos fenómenos (Zych, Ortega-Ruiz y Del-Rey, 2015). Este hecho ha llevado a reconocer que el bullying y cyberbullying suelen compartir un mismo espacio social. La relevante prevalencia del cyberbullying y sus nocivos efectos sobre todos los implicados evidencia la necesidad de plantear programas para prevenir y/o intervenir sobre este tipo de violencia (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015) en el ámbito escolar.

Objetivos: el estudio tuvo como principal objetivo evaluar experimentalmente los efectos del Programa ÆMO en las conductas de cyberbullying (víctima y agresor) y en la mejora de competencias socioemocionales.

Procedimiento: el programa consiste en realizar 10 sesiones con estudiantes de 4 centros de Secundaria de Alicante, impartidas por docentes que de manera paralela recibieron una intervención formativa y seguimiento para guiar la implementación del programa. El estudio utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupos control. La muestra se configuró con 398 estudiantes de secundaria del curso 2014/2015.

Resultados: los resultados evidenciaron: 1) disminución en la implicación de conductas de cyberbullying (víctima y agresor); 2) mejoras significativas en las siguientes dimensiones

de competencias socioemocionales: conciencia y regulación emocional ($p < .01$) y empatía ($p < .01$).

Conclusiones: se analizan los aspectos del programa que pueden explicar los significativos efectos de la intervención. La discusión se centra en la importancia de implementar programas para fomentar el desarrollo socioemocional y prevenir la violencia a través del uso de las TIC.

Palabras clave: competencias emocionales, cyberbullying, intervención, secundaria.

Abstract

Presentation: *in fact, it has been recognized that there is an overlap between those involved in traditional bullying and cyberbullying in terms of both victimization and aggression (Del-Rey, Elípe y Ortega-Ruiz, 2012; Kowalski, Morgan y Limber, 2012), in addition to similar negative consequences associated with both phenomena (Garaigordobil, 2011; Zych, Ortega-Ruiz y Del-Rey, 2015). This has led to the recognition that cyberbullying occurs in a social environment where social relations are the same in online and offline networks (Ellison, Steinfield y Lampe, 2007). The considerable prevalence of cyberbullying and its noxious effects on all those concerned reveals the need for programs to prevent and/or intervene in this type of violence (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015) in the school.*

Objetives: *the main purpose of the study was to assess experimentally the effects of AEMO program on behaviors of victimization and aggressor due to cyberbullying (victim or aggressor) and on diverse socioemotional competences.*

Process: *The programme consists of conducting 10 sessions with students from 4 different secondary schools in Alicante, carried out by teachers who received the same training to lead the implementation of the programme. The study used a quasi-experimental design pretest-posttest within control groups. The sample was formed of 398 secondary students from 2014/2015 academic year.*

Results: *The findings showed: 1) a decrease in violent behaviour and/or cyberbullying; 2) a significant improvement in the following dimensions of socioemotional competence: consciousness and emotional coping strategies ($p < .01$) and empathy ($p < .01$).*

Conclusion: *the findings of the study have been analysed in order to explain the significant effects of the intervention. The discussion focuses on the importance of implementing programs to promote socio-emotional development and prevent violence through the use of ICT.*

Key words: *socio-emotional competence, cyberbullying, intervention, secondary.*

1. Introducción teórica

El acoso escolar (bullying) es un fenómeno de violencia entre iguales caracterizado por la persistencia, intencionalidad y desequilibrio de poder entre agresor/es y víctima (Olweus, 1993). En la actualidad

estamos asistiendo a un despliegue en el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como una forma actual y generalizada de comunicación. Sin embargo, muchas veces los menores no son conscientes de los riesgos tecnológicos que se pueden encontrar, como son los comportamientos de intimidación a través de los medios tecnológicos, al no realizar un adecuado uso de los nuevos sistemas de relación social a través del uso de las TIC.

Por este motivo, se han introducido cambios en la realidad de la violencia entre iguales dando lugar a nuevas modalidades y escenarios de agredir, produciéndose la agresión a través de los medios tecnológicos, como es el caso del cyberbullying o ciberacoso (Belsey, 2005; Bringué y Sabadá, 2011; Garaigordobil, 2011; Mora-Merchán, 2008; Smith, 2009; Willard, 2005).

En las últimas décadas se han incrementado las investigaciones a nivel nacional e internacional, centrándose fundamentalmente en el análisis de la prevalencia, características, consecuencias y su relación con el sexo y la edad en adolescentes. Los resultados indican que el cyberbullying es un fenómeno general que se produce en todos los países en los que se ha estudiado, afecta a todas las clases sociales y concluyen que tiene efectos significativos a nivel emocional, psicosocial y académico (Garaigordobil, 2011).

Las investigaciones han reconocido un solapamiento entre las personas que participan en el bullying y el cyberbullying, tanto en victimización como en agresión (Kowalski, Morgan y Limber, 2012), además de consecuencias negativas similares asociadas a ambos fenómenos (Zych, Ortega-Ruiz y Del-Rey, 2015). Destacar que los resultados concluyen que todos los implicados en situaciones de maltrato (violencia escolar, acoso escolar, cyberbullying), en cualquiera de sus roles, están en mayor situación de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), al igual que tiene efectos significativos a nivel emocional, psicosocial y académico (Garaigordobil, 2011).

La relevante prevalencia del cyberbullying y sus nocivos efectos sobre todos los implicados evidencia la necesidad de plantear programas para prevenir y/o intervenir sobre este tipo de violencia (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015) en el ámbito escolar.

Dentro del ámbito de las emociones, así como dentro del marco de la psicología positiva, las competencias socioemocionales son un aspecto fundamental de las habilidades interpersonales y un importante

indicador de ajuste psicosocial (Hussong, 2000). La perspectiva del desarrollo positivo muestra evidencia de cómo el desarrollo de competencias socioemocionales positivas reduce conductas de riesgo tales como la depresión, agresión, uso y abuso de drogas y sexualidad insegura (Hernández et al., 2014). Por lo que urge la necesidad de evaluar la efectividad de programas para fomentar el desarrollo socioemocional con el fin de mejorar la convivencia y prevenir la violencia (Garaigordobil, 2014).

El diseño del programa ÆMO que se evalúa en este estudio, surge de la demanda realizada por profesionales en el ámbito educativo para disponer de un nuevo programa de intervención en educación emocional. Tras la solicitud de colaboración de dicho profesorado con el CEFIRE de referencia. El CEFIRE de Elda (Alicante) atendió su propuesta y respondió a las cuestiones planteadas, llegando a un acuerdo de colaboración junto con el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante.

De esta manera, es a través de un proyecto de innovación docente (Crecer Emocionalmente) como se desarrolla el Programa ÆMO cuya finalidad es promover el desarrollo personal y la convivencia positiva dentro del centro educativo, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de las interacciones en el aula desde la vertiente de la inteligencia emocional, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás. Con este programa se pretende favorecer la convivencia en el centro, a través de la prevención y/o intervención de la violencia escolar (bullying) y la violencia entre iguales ejercida a través del uso de las TIC (cyberbullying).

2. Objetivos

Esta contribución tiene como principal objetivo evaluar la efectividad del Programa ÆMO para prevenir y/o reducir el acoso entre iguales a través del uso de las TIC (cyberbullying) y fortalecer las competencias socioemocionales entre los adolescentes.

Este objetivo general se concreta los siguientes objetivos específicos:

- Formar a profesionales en educación para la intervención tutorial en educación emocional, proporcionando herramientas y recursos metodológicos de intervención.
- Evaluar los efectos del Programa ÆMO en el alumnado, concretamente en verse involucrados en los distintos roles del cyberbullying (víctima y/o agresor).

- Evaluar los efectos del programa objetivamente sobre los indicadores de habilidades sociales y emocionales en adolescentes.

3. Procedimiento

3.1 Participantes

En el estudio han participado un total de 398 alumnos/as de 4 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la zona del medio Vinalopó de la provincia de Alicante, de los cuales 269 pertenecen al grupo experimental que ha recibido la formación, y 258 al grupo control. Se distribuyen en distintas etapas educativas, el 53% eran chicas, con un rango de edad de 12 a 18 años ($M= 14.69$; $DT= 0.99$), estando la mayor parte entre los 13 y los 17 años (Tabla 1).

<i>NIVEL EDUCATIVO</i>	<i>GRUPO EXPERIMENTAL</i>	<i>GRUPO CONTROL</i>	<i>TOTAL</i>
Primer ciclo de ESO	71	71	142
Segundo ciclo de ESO	127	129	256
Total	198	200	398

Tabla 1. Distribución muestra de alumnado por etapas educativas.

3.2 Variables e Instrumentos

Las características sociodemográficas, verse involucrado en los roles de víctima y/o agresor del cyberbullying y las fortalezas personales relacionadas con las competencias socioemocionales de la muestra de estudio serán evaluadas utilizando los siguientes instrumentos de evaluación:

Variables sociodemográficas: edad, género, número de hermanos, identidad cultural, edad y procedencia de los padres, formación académica y situación laboral de los padres.

Versión española de las escalas E-Victimisation and E-Bullying Scale (Lam and Li, 2013). Es un autoinforme que identifica a acosadores y víctimas de conductas de acoso a través de los medios tecnológicos dirigido a preadolescentes y adolescentes entre 9 y 16 años. Consta de 12 ítems donde se les pide a los encuestados que indiquen con qué frecuencia de ocurrencia (de 0 veces a 6 veces o más) han vivido (E-VS, 5 ítems) o han realizado (E-BS, 6 ítems) determinados comportamientos a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La consistencia interna medida a través del

alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario fue de .97, mientras que para los distintos factores oscila desde 0.92 a 0.95. En un estudio previo, nuestro grupo de investigación procedió a la traducción-adaptación transcultural y validación española de ambas escalas, en una muestra de estudiantes; los resultados obtenidos confirman que la estructura de la versión española, confirmada por un modelo de ecuaciones estructurales, se ajusta a la estructura factorial del cuestionario original. Los coeficientes de fiabilidad de la escala E-VS, así como de las subescalas y total de la escala E-BS oscilan entre 0.80 y 0.89.

Versión española del Personal Strengths Inventory-2, PSI-2 (Liau et al., 2012), adaptada en una fase previa por nuestro grupo de investigación (Albaladejo-Blázquez et al., publicación en proceso). El PSI-2 es un autoinforme diseñado para medir las fortalezas personales de niños y adolescentes de 7 a 18 años. El instrumento consta de 21 ítems que valoran cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, establecimiento de metas, empatía y competencia social. Se ha informado de una adecuada fiabilidad de las escalas con valores que oscilan desde .74 a .81 respectivamente (Liau et al., 2012). Nuestros resultados obtenidos en una muestra española confirman la estructura factorial del cuestionario original y los coeficientes de fiabilidad de las escalas oscilan entre .77 y .86.

3.3 Diseño de estudio de investigación

3.3.1. Fase previa al estudio

El presente estudio forma parte de otro más amplio propuesto por un grupo de docentes de secundaria cuya finalidad era solicitar un proyecto de innovación educativa sobre Educación Emocional que estaban decididos a implantar en su centro y denominaron «Crecer emocionalmente». Tras la solicitud de colaboración de dicho profesorado con el CEFIRE de referencia, el CEFIRE de Elda atendió su propuesta y respondió a las cuestiones planteadas, llegando a un acuerdo de colaboración.

Tras concretar los centros participantes en el programa (4 Institutos de Educación Secundaria), se seleccionaron los niveles y aulas tanto del grupo experimental como del grupo control. El profesorado del grupo experimental era el responsable de impartir el programa a su alumnado, por lo que se consideró como criterio de inclusión aquel profesorado que presentaba disponibilidad y compromiso a la propuesta

de innovación, disponía de un espacio de tiempo (quincenal) para la tutoría y se comprometía a participar en el programa de formación para profesionales en educación.

Una vez valorada la conveniencia del mismo se procedió a la aprobación y aceptación por parte del claustro. Ello supone su incorporación del programa *ÆMO* en el Proyecto Educativo de Centro y su concreción en el Programa de Acción Tutorial.

3.3.2. Formación del profesorado

El profesorado recibió una formación por parte de un formador del CEFIRE de Elda (Alicante) del programa *ÆMO*. La metodología llevada a cabo en el programa de formación siguió el enfoque socioafectivo, poniendo el énfasis en las relaciones interpersonales. Se implementó de forma eminentemente práctica, activa y estuvo orientada al desarrollo de competencias socioemocionales integrando la triple dimensión cognitiva, emocional y comportamental de cada una de las emociones trabajadas en el programa.

3.3.3. Fase de evaluación (pre-test)

La evaluación pre-test se realizó de la misma forma en ambos grupos (control y experimental). El dossier del alumnado fue contestado colectivamente en el aula, en presencia del profesorado previamente entrenado, para aclarar posibles dudas y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes, durante una sesión de cincuenta minutos en periodo regular de clases. Al alumnado se le proporcionó las instrucciones oportunas para contestar, asimismo se le aseguró la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos.

El estudio cumple los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

3.3.4. Fase de implantación del programa de intervención: formación del alumnado

Paralelamente a la formación del profesorado, se llevó a cabo su implantación con el alumnado en las sesiones de tutoría. Esta metodología permitió, por un lado, ir resolviendo los posibles interrogantes que pudieran surgir así como compartir, a través del diálogo e interacciones

entre docentes, la experiencia tras la implantación de las sesiones en el aula; por otro lado, se ha podido realizar un seguimiento detallado, planteando sugerencias o propuestas de mejora.

El programa de intervención dirigido al alumnado asignado al grupo experimental se llevó a cabo en el ámbito académico en horario lectivo durante el curso académico 2015/2016, con una duración de 10 sesiones de 1 hora semanal cada quincena. El profesorado impartía las sesiones de formación a su grupo-clase a medida que iba avanzando en los contenidos de la formación recibida, de manera paralela.

En la primera sesión del programa que es introductoria, se presentó el programa y se explicaron los objetivos y contenidos del mismo, al igual que la metodología de trabajo que se iba a llevar a cabo, introduciendo una dinámica de cara a generar un clima adecuado para la aplicación del programa.

De la segunda a la novena sesión, se trabajó monográficamente cada una de las emociones básicas del programa en el siguiente orden: alegría, miedo, ira y tristeza, en dos sesiones siguiendo el esquema de la tabla 2 (alfabetización+gestión). Anterior a cada una de estas interacciones emocionales, como tarea previa el alumno/a selecciona y aporta al personal educativo distintas situaciones (relatos, imágenes, experiencias vividas, vídeos, etc.) que le producen las distintas emociones básicas trabajadas en cada una de las sesiones, añadiendo una breve explicación del motivo por el cual le produce esa emoción. Los docentes son los responsables de preparar los contenidos adaptando los ejemplos y las actividades a las necesidades y edades del alumnado, tomando como referencia las situaciones aportadas previamente por su grupo de alumnos/as.

1ª SESIÓN	1. Introducción	5 minutos
	2. Compartir emociones	35 minutos
	3. Breve reseña teórica de la emoción	10 minutos
	4. Conclusión y cierre	5 minutos
2ª SESIÓN	1. Introducción-repaso de la emoción	5 minutos
	2. Regulación emocional	40 minutos
	3. Conclusión y cierre	15 minutos

Tabla 2. Estructura y programación de las sesiones.

Todo ello se implementa de forma eminentemente práctica y activa, promoviendo la cooperación, el juego, el debate, los grupos de discusión y el intercambio entre los escolares para fortalecer las competencias adquiridas. Las técnicas de dinámicas de grupos utilizadas en el programa fueron variadas y tienen por función estimular el desarrollo de la acción y el debate.

De este modo, los participantes construyen su aprendizaje y desarrollan el conocimiento emocional, trabajando la concienciación y reflexión sobre sus sentimientos, emociones y conductas a partir de sus propias experiencias emocionales vividas, consiguiendo un mejor conocimiento de sí mismos y de los demás.

En la décima y última sesión se realiza un resumen del programa, así como una despedida y cierre.

3.3.5. Fase de evaluación final (pos-test)

Se realiza una evaluación del alumnado en una sesión de 1 hora utilizando los mismos instrumentos anteriormente descritos, tanto al grupo experimental como al grupo control.

4. Resultados

En primer lugar se analizaron las posibles diferencias entre los grupos experimental y control antes del desarrollo del programa AEMO mediante una T de Student para muestras independientes, no encontrando diferencias significativas de partida en las variables objeto de estudio (ver Tabla 3).

		Grupo Experimental	Grupo Control	t	p
		M (DT)	M (DT)		
E-VS y E-BS Cyberbullying	E-VS: Víctima	2.76 (4.49)	2.99 (5.64)	-.44	.65
	E-BS: Agresor/a	2.48 (5.15)	2.20 (4.82)	-.56	.57

PSI-2 Competencias socio-emocionales	Conciencia Emocional	16.92 (2.27)	16.97 (2.14)	-.22	.81
	Regulación Emocional	11.32 (2.56)	11.16 (2.75)	.59	.55
	Establecimiento de metas	14.32 (3.06)	14.42 (2.81)	-.34	.73
	Empatía	8.84 (2.07)	9.05 (1.99)	-1.01	.31
	Competencia Social	12.85 (1.89)	12.87 (2.42)	-.05	.95

Tabla 3. T de Student para muestras independientes: grupo experimental y grupo control (pretest).

Posteriormente, las diferencias entre los grupos control y experimental y entre pretest y postest se han analizado mediante una T de Student para muestras relacionadas. Así, respecto al cyberbullying, en el grupo control no encontramos diferencias estadísticamente entre el pretest y el postest, ni en la escala E-VS ($t=-.46$; $p>.05$), ni en la escala E-BS ($t=-1.21$; $p>.05$).

Con respecto a las fortalezas personales relacionadas con las competencias sociemocionales, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en las dimensiones: conciencia emocional ($t=1.69$; $p>.05$), regulación emocional ($t=-1.45$; $p>.05$), establecimiento de metas ($t=.88$; $p>.05$) y empatía ($t=-.25$; $p>.05$). Únicamente encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el pretest ($M=12.93$) y el postest ($M=11.94$) en el grupo control en la dimensión Competencia Social ($t=4.63$; $p<.00$).

En el grupo experimental, respecto al cyberbullying, sí que encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y postest en la escala de agresor/a, E-BS ($t=2.61$; $p<.05$); en cuanto a la escala de victimización, E-VS, se comporta del mismo modo ($t=-.31$; $p>.05$).

Finalmente, en cuanto a las competencias socioemocionales percibidas, el grupo experimental (ver Tabla 4) se comporta de la misma manera entre el pretest y postest en la dimensión establecimiento de metas ($t=-.95$; $p>.05$). En contraposición, se observan diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones conciencia emocional ($t=-2.61$; $p<.05$), regulación emocional ($t=-3.28$; $p<.00$), empatía ($t=-2.05$; $p<.05$) y competencia social ($t=4.45$; $p<.00$), encontrando un aumento tras la intervención en los estudiantes que han participado en el programa AEMO.

		Pretest	Postest	t	p
		M (DT)	M (DT)		
E-VS y E-BS Cyberbullying	E-VS: Víctima	2.89 (4.49)	2.76 (4.84)	- .31	.75
	E-BS: Agresor/a	2.48 (5.15)	1.50 (1.97)	2.61	.01
PSI-2 Competencias socio- emocionales	Conciencia Emocional	16.92 (2.27)	17.48 (1.85)	-2.61	.00
	Regulación Emocional	11.32 (2.56)	12.12 (1.97)	-3.28	.00
	Establecimiento de metas	14.32 (3.06)	14.59 (2.51)	- .95	.34
	Empatía	8.84 (2.07)	9.22 (1.42)	- 2.05	.04
	Competencia Social	11.99 (1.89)	12.85 (1.89)	4.45	.00

Tabla 4. T de Student para muestras relacionadas: pretest y postest del grupo experimental.

5. Conclusiones y discusión

Los resultados del programa *ÆMO* son positivos respecto a los principales objetivos que se proponían, prevenir y/o reducir el acoso entre iguales a través del uso de las TIC (cyberbullying) y fortalecer las competencias socioemocionales entre los adolescentes. Entre el alumnado que ha participado en la intervención, se observa un descenso en la percepción de verse involucrado con el rol de agresor en el cyberbullying. Datos que apuntan en la misma dirección que han mostrado que la eficacia de programas anticiberbullying (Garaigordobil et al., 2014; 2016b; Del Rey, Casas y Ortega, 2012).

El programa de intervención que se presenta plantea comenzar a trabajar la conciencia emocional, ya que tanto la conciencia emocional como la identificación de las emociones son las habilidades más elementales necesarias para adquirir otras de mayor complejidad (Ruiz-Aranda et al., 2013) y por tanto, imprescindibles. En consonancia, se observa en los resultados la adquisición de mayores competencias socioemocionales, siendo el alumnado que participa en el programa quien obtiene mayores puntuaciones en conciencia emocional, regulación emocional, empatía y competencias sociales, lo que nos indica que en los adolescentes con un aumento en conciencia

emocional conlleva también ser más hábiles a la hora de regular, identificar y comprender mejor los estados emocionales de los demás (empatía), permitiendo a su vez establecer relaciones interpersonales de mejor calidad. Estos resultados ratifican la eficacia del programa y van en consonancia con trabajos previos que han mostrado que los programas de intervención en competencias socioemocionales contribuyen al incremento de las conductas prosociales (Gini, 2004), las conductas de ayuda (Kärna et al., 2011), concienciación (Cerezo y Sánchez, 2013) y la empatía (Sahin, 2012).

El programa AEMO es el comienzo de unas prácticas basadas en la evidencia científica destinado a mejorar las competencias socioemocionales de los estudiantes y mejorar la sociedad en la que vivimos. Sin embargo, sigue siendo necesario realizar mayores actuaciones e investigación en esta materia, incorporando a más centros educativos a la investigación, que nos permita desarrollar un aspecto tan esencial en el ser humano como son las emociones. Por ello, consideramos que es beneficioso extender la aplicación del programa para el desarrollo de competencias socioemocionales, con el fin de prevenir los problemas relacionados con el cyberbullying y favorecer mejores relaciones interpersonales.

6. Agradecimientos

Al CEFIRE de Elda que ha facilitado el apoyo preciso y necesario en recursos de formación del profesorado de forma coordinada y en paralelo al programa de innovación. Los docentes implicados no solo debían formarse en los contenidos del programa, sino también adquirir destrezas de investigación, asumiendo la tarea de completar sus propios cuestionarios y pasarlos a su homólogo profesor de control, así como realizar el pase de cuestionarios a su alumnado del grupo experimental y, de nuevo, asegurarse el pase a un grupo de control equivalente. El reconocimiento de esta labor en forma de certificación de horas ha sido muy importante para valorar este esfuerzo y ha supuesto un enorme apoyo a los docentes implicados en el proyecto contribuyendo, en buena medida, al éxito del programa.

Queríamos mostrar nuestro agradecimiento a los centros educativos participantes en el proyecto: equipos directivos, docentes, orientadores y familiares, por su favorable disposición y eficaz colaboración tanto en el estudio como en la implementación del programa.

7. Referencias bibliográficas

- ALONSO, N. e IRIARTE, C. (2005): *Programa Educativo de crecimiento Emocional y Moral: PECEMO*, Málaga, Aljibe.
- ARGUÍS, R., BOLSAS, A. P., HERNÁNDEZ, S. y SALVADOR, M. (2010): *Programa «Aulas felices», Psicología positiva aplicada a la educación*, Zaragoza, SATI. Disponible en: <http://catedu.es/psicologiapositiva/>
- BUCKLEY, M. y SAARNI, C. (2009): «Implications for Positive Youth Development», Gilman, R., Huebner, E. y Furlong, M. (eds.) *Handbook of positive psychology in schools*, Nueva York, Taylor y Francis.
- CEREZO, F. y SÁNCHEZ, C. (2013): «Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de educación primaria», *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 173-181.
- 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, A. y RUÍZ-ARANDA, D. (2008): «The emotional intelligence in the school context», *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 15 (6), 421-436.
- FERNÁNDEZ, A. y BARRACA, J. (2005): «Inteligencia emocional, empatía y competencia social. Una investigación empírica con estudiantes universitarios», Romay, J. y García, R. (eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- GARAIGORDOBIL, M. y MARTÍNEZ-VALDERREY, V. (2014): «Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia», *Revista de psicodidáctica*, 19 (2), 289-305.
- GARAIGORDOBIL, M. y MARTÍNEZ-VALDERREY, V. (2016): «Impact of Cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness», *Frontiers in psychology*, 7, 428. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00428
- GARAIGORDOBIL, M., MARTÍNEZ-VALDERREY, V., MAGANTO, C., BERNARÁS, E. y JAUREGUIZAR, J. (2016): «Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional», *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 33-47.
- GARAIGORDOBIL, M. y OÑEDERRA, J. A. (2010): «Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores», *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.
- GINI, G. (2004): «Bullying in Italian schools: an overview of intervention programmes». *School Psychology International*, 25 (1), 106-116. doi: 10.1177/0143034304028042

- GÓRRIZ, A. B. Y ORDÓÑEZ, A. (2014): «Cómo desarrollar la competencia de los adolescentes: programas de educación emocional», González-Barrón, R. y Villanueva Bardenes, L. (eds.), *Recursos para educar las emociones. De la teoría a la acción*, Madrid, Pirámide.
- KÄRNÄ, A., VOETEN, M., LITTLE, T. D., POSKIPARTA, E., KALJONEN, A. Y SALMIVALLI, C. (2011): «A largescale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6», *Child Development*, 82 (1), 311-330. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
- KOWALSKI, R. M., MORGAN, C. A. Y LIMBER, S. P. (2012): «Traditional Bullying as a Potential Warning Sign of Cyberbullying», *School Psychology International*, 33, 505-519. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312445244>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (España), de 10 de diciembre de 2013.
- LIAU, A. K., TAN, T. K., LI, D. Y KHOO, A. (2012): «Factorial invariance of the Personal Strengths Inventory-2 for children and adolescents across school level and gender», *Eur J Psychol Educ*, 27, 451-465. doi: 10.1007/s10212-011-0088-z.
- LYUBOMIRSKY, S. Y LEPPER, H. S. (1999): «A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation», *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- MÉNDEZ, F. X., ESPADA, J. P. Y ORGILÉS, M. (2012): *Fortaleza Psicológica y Prevención de las Dificultades Emocionales: programa FORTIUS*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- ORPINAS, P. Y HORNE, A. (2006): *Creating a positive school climate and developing social competence*, Washington, DC, American Psychological Association.
- RUÍZ-ARANDA, D., CABELLO, R., SALGUERO, J. M., PALOMERA, R., EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2013): *Programa Intemo. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- SALGUERO, J. M., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RUIZ-ARANDA, D., CASTILLO, R. Y PALOMERA, R. (2011): «Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional», *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 143-152.
- SÁNCHEZ, F. L., RAIMÚNDEZ, E. C., DEL CAMPO SÁNCHEZ, A., RUBIO, E. S. S. Y VISA, S. L. (2008): «Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violencia», Vázquez, C. y Hervás, G., *Psicología positiva aplicada*, Bilbao, Desclee de Brouwer.

SAWYER, S. M., AFIFI, R. A., BEARINGER, L. H., BLAKEMORE, S. J., DICK, B., EZEH, A. C. Y PATTON, G. C. (2012): «Adolescence: a foundation for future health», *The Lancet*, 379 (9826), 1630-1640.

SAHIN, M. (2012): «An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools», *Children and Youth Services Review*, 34 (7), 1325-1330. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.03.013

TORRES, M. V. T., INFANTE, L., MENA, M. J. B., DE LA MORENA, L., RAYA, S. Y MUÑOZ, A. (2006): «Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar», *Psicothema*, 18 (2), 272-277.

ZYCH, I., ORTEGA-RUIZ, R. Y DEL-REY, R. (2015): «Scientific Research on Bullying and Cyberbullying: Where Have We Been and Where Are We Going», *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

Factores predictivos de la satisfacción con la vida en la adolescencia

Predictors of satisfaction with life in adolescence

Alberto Alegre

East Stroudsburg University

Elia López-Cassá

Universidad de Barcelona

Resumen

El presente estudio examina si factores objetivos como la competencia emocional y factores subjetivos como la satisfacción experimentada en contextos relevantes de la vida de los adolescentes influyen en su satisfacción con la vida. El objetivo es determinar si la competencia emocional y las satisfacciones con los estudios, con uno mismo, con los recursos de afrontamiento y con el uso del tiempo de ocio predicen la satisfacción con la vida. La muestra de estudio es de 485 estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña y Bilbao. Se utilizaron cuestionarios para medir las diferentes variables. Se realizó un análisis de regresión mediante el que se obtuvo un modelo explicativo de la competencia emocional y la satisfacción con la vida en los jóvenes. Nuestro estudio confirma parcialmente la hipótesis general del estudio de que la competencia emocional y las dimensiones de la satisfacción experimentada en contextos relevantes para la vida de los adolescentes: uno mismo, los recursos de afrontamiento, y los estudios, predicen la satisfacción con la vida.

Palabras clave: competencia emocional, satisfacción con la vida, bienestar, adolescencia, educación secundaria.

Abstract

The present study examines whether objective factors such as emotional competence, and subjective factors such as satisfaction experienced in relevant contexts of adolescents' lives influence their satisfaction with life. The objective is to determine whether emotional competence, and satisfactions with studies, with oneself, with coping resources, and with the use of leisure time predict satisfaction with life. The sample of study is of 485 students of the Compulsory Secondary Education of Catalonia and Bilbao. Questionnaires were used to measure the different variables. A regression analysis was carried out to obtain an explanatory model of emotional competence and satisfaction with life in young people. Our study partially confirms the general hypothesis of the study that emotional competence and dimensions of

satisfaction experienced in contexts relevant to adolescent life: self, coping resources, and studies predict satisfaction with life.

Keywords: *emotional competence, satisfaction with life, well-being, adolescent, secondary education.*

1. Introducción teórica

Experimentar satisfacción en la vida es uno de los objetivos máximos de cualquier individuo. En la adolescencia, la satisfacción con la vida está vinculada con la autoestima, el ajuste escolar, los recursos de apoyo, y el clima social (Furr y Fander, 1998; Huebner, 1991a, 1991b; Lewinsohn, Redner y Seeley, 1991; Cava y Musitu, 1999; Van Aken y Asendorpf, 1997; McCullough, Huebner y Laughlin, 2000; Ying y Fang-Biao, 2005; Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007; Ferragut y Fierro, 2012).

Se entiende la satisfacción con la vida como una valoración global que la persona hace sobre su vida, poniendo en comparación lo que ha conseguido, con el logro de sus retos y expectativas (Diener et al. 1985; Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991; Veenhoven, 1994) que se relaciona con un sentimiento de bienestar o de felicidad y es uno de los indicadores de la calidad de vida (Veenhoven, 1994; Pérez-Escoda, 2013).

La satisfacción con la vida es un constructo que puede modificarse por elección del individuo o por variabilidad del medio ambiente y que no viene marcada totalmente por la herencia (Tay y Kuykendall, 2011; Roysamb, Nes, y Vitterso, 2014).

La adolescencia es una etapa de vida en la que surgen cambios significativos a nivel biológico, psicológico y social. Aunque no hay un acuerdo unánime sobre el concepto de adolescencia, según Moreno (2009) la adolescencia es el período de transición entre la infancia y la adultez que transcurre aproximadamente entre los once y doce años y los dieciocho y veinte años de edad.

Se trata de la etapa en la que los jóvenes se enfrentan a la difícil tarea de formar su personalidad e identidad (SEPEC, 1996; González Rey, 1999). En ella, la vida emocional es muy inestable principalmente en los entornos donde los adolescentes tienen más problemas: en la escuela y en casa (Shuerger, 2003; Moreno, 2009). Por ello, experimentar satisfacción con la vida resulta difícil en esta etapa de la vida, al mismo tiempo que es muy importante para un desarrollo saludable del adolescente (Pérez-Escoda y Pellicer, 2009; Bisquerra, 2011).

La satisfacción con la vida puede derivarse de experiencias en contextos específicos o de rasgos de la personalidad del individuo (Diener,

1984). Algunos autores proponen que la competencia emocional es uno de los factores que más influye en la satisfacción en la vida de las personas. (Extremera, Durán y Rey, 2005; Páez, Ferragut y Fierro, 2012; Pérez-Escoda y Alegre, 2014). Confirmando esta idea, otros autores han identificado una relación entre satisfacción con la vida y competencia emocional también en la adolescencia (Bermúdez, Álvarez y Sánchez, 2003; Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006).

Por otro lado, la satisfacción con la vida de los adolescentes también parece estar relacionada con sus propias experiencias tanto del mundo exterior como de sí mismos. Por ejemplo, Galíndez y Casas (2010), con una muestra de estudiantes de secundaria demostraron que existen correlaciones muy altas entre satisfacción con la vida y el autoconcepto y la autoestima. Coinciden con los trabajos de Furr y Funder, (1998); Huebner, (1991 a y b) y Lewinsohn, Redner y Seeley, (1991) al poner de manifiesto que una elevada autoestima se relaciona con una mayor satisfacción con la vida del adolescente, mientras que, por el contrario, una menor autoestima, se relaciona con una valoración negativa de la propia vida.

Otros estudios relacionan afrontamiento y bienestar en la adolescencia (Casullo y Castro, 2000; Mullis y Chapman, 2000; González-Barrón; Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002) y concluyen que las preocupaciones de los jóvenes se centran en problemas educativos, afectivos, personales y familiares. Otras investigaciones muestran que la satisfacción con el ocio (Kuykendall, Tay y Ng, 2015) se sitúan en un primer plano durante la adolescencia.

Finalmente, no cabe duda que un ámbito de enorme importancia durante la adolescencia es el de los estudios, por tanto es probable que la satisfacción experimentada en este contexto tenga una fuerte relación con la satisfacción con la vida durante la adolescencia.

En consecuencia, este estudio investiga la hipótesis de que la competencia emocional, la satisfacción con los estudios, con uno mismo, con los recursos de afrontamiento y con el uso del tiempo del ocio predicen la satisfacción con la vida de los adolescentes.

2. Objetivos

El objetivo es testar diferentes factores predictivos de la satisfacción con la vida. La hipótesis general del estudio es que la competencia emocional, la satisfacción con los estudios, la satisfacción con uno mismo, la satisfacción con los recursos de afrontamiento, y la satisfacción con el uso del tiempo de ocio predicen la satisfacción con la vida.

3. Procedimiento

3.1. Participantes

La muestra es de conveniencia y fue recogida en tres escuelas de educación secundaria, dos de Barcelona y una de Bilbao. Está compuesta de 290 estudiantes, el 49% de género femenino. La edad oscila entre los 11 y los 13 años, con una media de 12,35 años. Los participantes se aplicaron los cuestionarios de forma totalmente voluntaria.

Los sujetos respondieron los cuestionarios durante el horario escolar, en clase, y con el profesor ausente. Todos los cuestionarios han sido tratados garantizando el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

3.2. Instrumentos de Medición

Satisfacción con la vida. Esta variable fue medida con el cuestionario "Satisfaction with Life Scale" (SWLS: Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). El SWLS es probablemente la medida más citada de satisfacción con la vida en la literatura científica (Vázquez et al., 2012). Se compone de cinco ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de siete puntos, desde 1 (total desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Pavot y Diener, (2008) y Diener y González, (2011) resumieron en dos estudios las investigaciones desarrolladas durante los últimos 20 años que confirman las propiedades psicométricas de este instrumento. La fiabilidad de acuerdo con el alpha de Cronbach en esos estudios varía entre 0,79 y 0,89 (Blais, Vallerand, Pelletier y de Briere, 1989; Diener, et al., 1985; Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991). También existe una amplia evidencia de la validez del SWLS en muestras españolas (Atienza, Pons, Balaguer y García- Merita, 2000). En el estudio actual de la fiabilidad de Cronbach fue $\alpha = 0,81$.

Cuestionario de bienestar. Este es un cuestionario desarrollado ad hoc para recoger información sobre el grado de satisfacción de los participantes en áreas específicas de su experiencia. Se compone de diecinueve ítems de los cuales tres miden la satisfacción con los estudios (e.g. «Estoy satisfecho con mis resultados en los estudios»). Seis ítems miden la satisfacción con uno mismo (e.g. «Estoy orgulloso de ser como soy»). Siete ítems se refieren a la capacidad de resiliencia de los participantes (e.g. «Afronto de manera adecuada las situaciones estresantes») y tres ítems miden la satisfacción con el tiempo libre y de ocio (e.g. «En general me divierto bastante»). La consistencia interna de esta escala medida con el alpha de Cronbach fue de 0,81. Las cuatro subescalas mostraron una

fiabilidad de 0,69, 0,80, 0,75, 0,73 respectivamente. El cuestionario se basa en otro anterior utilizado con adultos (Pérez-Escoda y Alegre, 2016) que mostró validez, fiabilidad y capacidad predictiva.

Competencia emocional. Se midió con el Cuestionario de Desarrollo Emocional para educación secundaria (CDE-SEC; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010). Es un cuestionario de auto-informe, desarrollado para población española, basado en el modelo teórico de educación emocional Bisquerra y Pérez (2007). De acuerdo con este modelo, el cuestionario mide cinco dimensiones de la competencia emocional, además de ofrecer una puntuación global. Se compone de 35 ítems. Se utiliza una escala de tipo Likert con opciones de respuesta que van desde 0 (completamente en desacuerdo con la declaración) a 10 (completamente de acuerdo). En un estudio previo con una muestra de 1.537 adultos, los autores del cuestionario obtuvieron una fiabilidad de $\alpha = .92$ para la escala completa, y por encima de 0.69 para cada una de las cinco dimensiones (Pérez-Escoda et al., 2010). En este estudio utilizamos sólo la escala global que mostró una fiabilidad de Cronbach fue 0,79.

3.3. Análisis estadísticos

Se procedió primero a calcular los coeficientes de correlación de orden cero de Pearson entre las diferentes variables. Después se analizó la capacidad de las diferentes variables para predecir la satisfacción con la vida utilizando un análisis de regresión.

4. Resultados

4.1. Datos descriptivos y correlaciones

Los datos descriptivos se presentan en la tabla 1 y las correlaciones en la tabla 2. Conviene destacar que las cuatro dimensiones de la escala de bienestar: satisfacción con uno mismo, con los estudios, con las actividades de ocio, y la resiliencia correlacionan fuertemente tanto con la satisfacción con la vida como con la competencia emocional.

	Media	Sd.
Satisfacción con los estudios	21.74	6.08
Satisfacción con uno mismo	51.16	8.22

Satisfacción con los recursos de afrontamiento	55.47	11.14
Satisfacción con el tiempo de ocio	24.84	5.35
Competencia emocional	6.38	1.09
Satisfacción con la vida	28.56	5.79
Nota. N = 290		

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos.

	Satisf. estudios	Satisf. uno mismo	Satisf. recursos afrontamiento	Satisf. con ocio	Compet. emocional
Satisfacción uno mismo	.579**				
Satisfacción con recursos afrontamiento	.594**	.735**			
Satisfacción con ocio	.472**	.672**	.718**		
Competencia emocional	.458**	.540**	.521**	.442**	
Satisfacción con la vida	.531**	.670**	.694**	.583**	.516**
Nota. N = 485					

Tabla 2. Correlaciones entre las variables del estudio.

4.2. Análisis Predictivo

El análisis de regresión confirmó que la satisfacción con los estudios, con uno mismo, la satisfacción con los recursos de afrontamiento contribuyen a la predicción de la satisfacción con la vida. La satisfacción con el tiempo de ocio en cambio no aportó capacidad predictiva significativa (tabla 3). Cuando la competencia emocional fue introducida en la ecuación de regresión, la satisfacción con los estudios perdió poder predictivo.

		Coeficientes				
Modelo		Coeficientes No Estandarizados		Coeficientes Estandarizados	t	Sig.
		B	Error Std.	Beta		
1	(Constante)	3.364	1.465		2.296	.022
	Satisfacción con los estudios	.109	.049	.114	2.224	.027
	Satisfacción con uno mismo	.204	.045	.289	4.541	.000
	Satisfacción con el tiempo de ocio	.085	.065	.079	1.312	.190
	Satisfacción con los recursos de Afrontamiento	.185	.035	.357	5.228	.000
2	(Constante)	1.542	1.596		.966	.335
	Satisfacción con los estudios	.088	.049	.092	1.797	.073
	Satisfacción con uno mismo	.178	.045	.253	3.924	.000
	Satisfacción con el tiempo de ocio	.079	.064	.073	1.234	.218
	Satisfacción con los recursos de Afrontamiento	.172	.035	.332	4.867	.000
	Competencia emocional	.700	.257	.132	2.723	.007

Nota. N = 290. Variable Dependiente: Satisfacción con la vida. CI = Competencia Emocional

Tabla 3. Análisis de regresión.

5. Conclusiones y discusión

Este estudio planteaba la hipótesis de que la competencia emocional, las satisfacciones con los estudios, con uno mismo, con los recursos de afrontamiento y con el uso del tiempo del ocio predicen la satisfacción

con la vida de los adolescentes. Los resultados de este estudio indican que casi todas las variables mencionadas predicen fuertemente la satisfacción con la vida excepto la satisfacción con el tiempo de ocio que no parece ser tan importante para los adolescentes. Asimismo, la satisfacción con los estudios pierde capacidad de predicción cuando se tiene en cuenta la competencia emocional.

Una relación entre las competencias emocionales y la satisfacción con la vida ya había sido observada en múltiples estudios. Sin embargo casi no había evidencia de esta relación durante la adolescencia. Nuestro estudio confirma la relación entre competencia emocional y satisfacción con la vida durante esta etapa de la vida. Las personas con mayor inteligencia emocional entienden las emociones que motivan la conducta de las personas, lo que les permite sentirse menos víctimas de los comportamientos negativos desarrollados por otras personas y con mayores recursos para enfrentarlos. De esta forma pueden derivar menor insatisfacción de las experiencias negativas y disfrutar más a fondo de las positivas.

El hecho de que la satisfacción con el tiempo de ocio no predice la satisfacción con la vida de los adolescentes parece indicar que estos son menos hedonistas de lo que a menudo se nos ha hecho creer y valoran más sus estudios, su propia persona y la capacidad de afrontar los retos que se les presentan que la diversión. Por otro lado, el hecho de que la satisfacción con los estudios pierde poder predictivo cuando se tiene en cuenta la competencia emocional parece indicar que los factores de tipo interno (competencia emocional, satisfacción con uno mismo, satisfacción con las propias capacidades de afrontar el estrés) son, en esta edad, más importantes que los factores de tipo externo (satisfacción con los estudios, o con el tiempo de ocio). Estos resultados, coinciden en parte con los obtenidos por Diener et al. (1999), Diener y Seligman (2002), Lyubomirsky et al. (2005), Demir y Weitekamp (2007) y Javaloy et al. (2007) que observaron en diferentes estudios que para los jóvenes, su nivel de satisfacción con el ocio y los estudios son relativamente poco importantes.

Los resultados de este estudio deben tomarse con precaución debido a una serie de limitaciones. Primero, todos los datos provienen del autoinforme de los adolescentes. Es sabido que los estudios de autoinforme tienden a dilatar artificialmente las correlaciones entre las variables. También todos los datos han sido obtenidos a través de cuestionarios, y la utilización de un mismo método de obtención de datos también tiende a incrementar las relaciones estadísticas. Adicionalmente, la muestra no

es aleatoria sino de conveniencia, por lo que la generalización a la población general debe hacerse con cautela. Por otra parte, se desconoce la situación socioeconómica de los participantes, una variable demográfica que puede influir fuertemente en la satisfacción de vida. Sin embargo, sí se obtuvieron datos sobre el nivel educativo que podrían servir como un indicador de la situación socioeconómica. No obstante, en nuestro estudio esta variable no afectó a los patrones de las relaciones entre las variables. En futuros estudios se estima conveniente recoger información sobre otras variables potencialmente importantes tales como la satisfacción con amigos íntimos o con amistades con las que se establece una relación romántica, relaciones que cobran importancia sobretudo en la adolescencia tardía. Al utilizar una muestra compuesta en su mayor parte por chicos y chicas españoles, no es posible generalizar los resultados a otras culturas. Para investigar más a fondo las hipótesis sería necesario desarrollar nuevos estudios en los que también se midieran o se seleccionaran aquellas variables y poblaciones antes mencionadas.

Destacamos de los resultados obtenidos ciertas tendencias que es importante tener en cuenta: Las experiencias positivas en ámbitos concretos de la existencia tales como los estudios, el desarrollo de capacidades de afrontamiento, la satisfacción con uno mismo, y las capacidades emocionales predicen la satisfacción con la vida. Estas aportaciones empíricas son necesarias para conocer la realidad de los jóvenes (Weinsinger, 1997; Cooper y Sawaf, 1997). Su contribución puede ser enriquecedora para el contexto educativo (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Steiner y Perry, 1997) y para la motivación de los adolescentes en las tareas escolares (IFMB, 2008). Se recomienda, en consecuencia, intervenir en diversos niveles entre los cuales está el ámbito educativo (Casasús y Casasús, 1999).

6. Referencias

- ATIENZA, F. L., PONS, D., BALAGUER, I. Y GARCÍA-MERITA, M. (2000): «Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes», *Psicothema*, 12 (2), 314-319.
- BERMÚDEZ, M. P., ÁLVAREZ, I. T. Y SÁNCHEZ, A. (2003): «Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico», *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- BERNAL, A. (Ed.) (2005): *La familia como ámbito educativo*, Navarra, Editorial Rialp.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (2011): *¿Cómo educar las emociones? La*

inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia, Esplugues de Llobregat (Barcelona), Editorial Hospital Sant Joan de Déu.

BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007): «Las competencias emocionales», *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/educxxi.1.10.297>

BLAIS, M. R., VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G. Y BRIÈRE, N. M. (1989): «L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du Satisfaction with Life Scale», *Canadian Journal of Behavioural Science/ Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(2), 210. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0079854>

CASAS, F. (2000): «La adolescencia: retos para la investigación y para la sociedad europea de cara al siglo XXI», *Anuario de Psicología*, 31, (2), 5-14.

CASASÚS, P. Y CASASÚS, P. (1999): «Intervención psico-social en trastornos de la conducta alimentaria», *Estudios de Juventud*, 47, 23-31.

CASULLO, M. M. Y CASTRO, A. (2000): «Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos», *Revista de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú*, XVIII (1), 35-68.

CAVA, M. J. Y MUSITU, G. (1999): «Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales», *Informació Psicològica*, 71, 60-65.

CIARROCHI, J. V., CHAN, A. C. Y CAPUTI, P. (2000): «A critical evaluation of the emotional intelligence construct», *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)

CIARROCHI, J. V., CHAN, A. C. Y BAJGAR, J. (2001): «Measuring emotional intelligence in adolescents», *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5).

Commission of the European Communities (1990): «Public opinion in the European Community», *Eurobaromefre*, 34. August. Brussels. Recuperado de http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm.

COOPER, R. K. Y SAWAF, A. (1997): *Estrategia emocional para ejecutivos*, Barcelona, Editorial Martínez Roca.

CHO, E. Y TAX, L. (2015): «Domain satisfaction as a mediator of the relationship between work-family spillover and subjective well-being: A longitudinal study», *Journal of Business and Psychology*, 1-13. doi: 10.1007/s10869-015-9423-8

DEMIR, M. Y WEITEKAMP, L. A. (2007): «I am so happy cause today I found my friend: friendship and personality as predictors of happiness», *Journal of Happiness Studies*, 8, 181 - 211. doi: 10.1007/s10902-006-9012-7

DIENER E. Y GONZALEZ E. (2011): «The validity of life satisfaction

- measures», *Social Indicator NetworkNews*, 108, 1-5
- DIENER, E. (1984): «Subjective well-being», *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- DIENER, E. Y SELIGMAN, M. E. (2002): «Very happy people», *Psychological Science*, 13(1), 81-84. doi: 10.1111/1467-9280.00415
- DIENER, E., EMMONS, R., LARSEN, R. J. Y GRIFFIN, S. (1985): «The satisfaction with life scale», *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E. Y SMITH, H. L. (1999): «Subjective well-being: Three decades of progress», *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- ERIKSON, E. (1968): *Identity: Youth and crisis*, Nova York, Norton. [Trad. cast. *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1974.]
- Erikson, E. (1972): *Adolescence et crise: la quête de l'identité*, Paris, Editorial Flammarion
- Escoda, N. P. y Alegre, A. (2016): «Does Emotional Intelligence Moderate the Relationship between Satisfaction in Specific Domains and Life Satisfaction?», *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16 (2), 131-140.
- EXTREMERA, N. (2003): *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*, Tesis doctoral no publicada, Universidad de Málaga, España.
- EXTREMERA, N., DURÁN, A. Y REY, L. (2005): «La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual», *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., ALCAIDE, R., EXTREMERA, N. Y PIZARRO, D. (2002): «The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents», Manuscrito remitido para publicación.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL Y EXTREMERA (2009): «La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 85-108.
- FERRAGUT, M. Y FIERRO, A. (2012): «Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes», *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.
- FURR, R. M. Y FUNDER, D. (1998): «A multimodal analysis of personal negativity», *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1580-1591. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1580>.
- GALINDEZ, E. Y CASAS, F. (2010): «Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes», *Estudios de Psicología*,

31 (1), 79-87.

GARCÍA AGUILAR, N., VIÑALS, M. Y PÉREZ-ESCODA, N. (2016): «Les competències emocionals i les dificultats quotidianes a l'adolescència», Comunicación presentada en las XII Jornadas de Educación Emocional; Barcelona: GROU-ICE de la Universidad de Barcelona.

GONZÁLES- BARRÓN, R., MONTOYA, I.; CASULLO, M. Y BERNABÉU, J. (2002): «Relación entre los estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes», *Psicothema*, 14 (2), 363-368.

GONZÁLEZ REY, A. (1999): *Comunicación, personalidad y desarrollo*, Cuba, Editorial Pueblo y Educación.

HUEBNER, E. S. (1991a): «Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale», *School Psychology International*, 12, 231-240. doi: 10.1177/0143034391123010

HUEBNER, E. S. (1991b): «Correlates of life satisfaction in children», *School Psychology Quarterly*, 6 (2), 103-111. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0088805>

IFMB (Informe Fundación Marcelino Botín). (2008): *Educación emocional y social. Análisis internacional*, Santander, Editorial Fundación Marcelino Botín.

JAVALOY, F., PÁEZ, D., CORNEJO, J. M., BESABE, N., RODRÍGUEZ, A., VALERA, S. Y ESPELT, E. (2007): *Bienestar y felicidad de la juventud española*, Madrid, Editorial Injuve.

KUYKENDALL, L., TAY, L. Y NG, V. (2015): «Leisure engagement and subjective well-being: A meta-analysis», *Psychological Bulletin*, 141 (2), 364. doi: 10.1037/a0038508

LEWINSOHN, P. M., REDNER, E. Y SEELEY, J. R., (1991): «The relationship between life satisfaction and psychosocial variables: New perspectives», Strack, F., Argyle, F. y Schwarz, N. (eds.) *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 193-212), New York, Pergamon.

LYUBOMIRSKY, S., KING, L. Y DIENER, E. (2005): «The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success?», *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803

MARTÍNEZ-ANTÓN, M., BUELGA, S. Y CAVA, M. J. (2007): «La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar». *Anuario de Psicología*, 38, 2, 293-303.

MCCULLOUGH, G., HUEBNER, E. S. Y LAUGHLIN, J. E. (2000): «Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being», *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281-290. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2

- MORENO, A. (2009): *El desenvolupament durant l'adolescència*, Barcelona, Editorial UOC.
- MORENO, A. Y DEL BARRIO, C. (2005): *La experiencia adolescente. La búsqueda de un lugar en el mundo*, Buenos Aires, Editorial Aique.
- MULLIS, R. L. Y CHAPMAN, P. (2000): «Age, gender, and self-esteem differences in adolescent coping styles», *The Journal of Social Psychology*, 140 (4), 539-541. doi: 10.1080/00224540009600494
- NOLLER, P. Y CALLAN, V. (1991): *The adolescent in the family*, Londres, Editorial Routledge.
- PÁEZ, FERNÁNDEZ, CAMPOS, ZUBIETA Y CASULLO (2006): «Apego Seguro, Vínculos Parentales, Clima Familiar e Inteligencia Emocional: socialización, regulación y bienestar», *Ansiedad y estrés*, 12, 329-341.
- PAVOT, W. Y DIENER, E. (2008): «The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction», *The Journal of Positive Psychology*, 3 (2), 137-152. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/17439760701756946>
- PAVOT, W., DIENER, E., COLVIN, C. R. Y SANDVIK, E. (1991): «Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures», *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161. doi: 10.1207/s15327752jpa5701_17
- PÉREZ-ESCODA, N. (2013): «*Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios*», Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE, Alicante, 4-6 septiembre.
- PÉREZ-ESCODA, N. Y ALEGRE, A. (2014): «Satisfacción con la vida: predictores y moderadores», Barredo, B., Bisquerra, R., Blanco, A., Garcia-Aguilar, N., Giner, A., Pérez-Escoda, N. y Tey, A. (coords.) *I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), Documento electrónico. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/58585>]. Pp. 447-456.
- PÉREZ-ESCODA, N. Y PELLICER, I. (2009): «*Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia*», I Jornades de Tutoria a l'ESO al segle XXI. Universitat de Barcelona, <http://issuu.com/eprat.ice.ub/docs/necesidad_de_desarrollo_emocional_en_la_adolescenc> [Consulta: 7 de febrero de 2016].
- PÉREZ-ESCODA, N., ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R. (2008): *CDE-SEC Cuestionario de desarrollo emocional para Educación Secundaria*, Barcelona, Editorial GROU. Universitat de Barcelona.
- PÉREZ-ESCODA, N., BISQUERRA, R., FILELLA, G. Y SOLDEVILA, A. (2010): «Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos

(ODE-A)», *REOP Revista Española de orientación psicopedagógica*, 21, 2, 367-379.

ROYSAMB, E., NES, R. B. Y VITTERSO, J. (2014): «Well-being: Heritable and changeable», *Stability of Happiness: Theories and Evidence on Whether Happiness Can Change*, 9-36. doi: 10.1016/B978-0-12-411478-4.00002-3

RUTTER, M. Y RUTTER, M. (1992): *Developing minds*, Londres, Editorial Penguin.

SCHEER, S., UNGER, D. Y BROWN, M. (1994): «Adolescents becoming adults: attributes for adulthood», Comunicación presentada en la trobada bianual de la Society for Research on Adolescence, San Diego.

SCHUERGER, J. M. (2003): *Manual 16PF-APQ, Cuestionario de Personalidad para Adolescentes 16PF*, Madrid, Editorial TEA Ediciones, S.A.

SEPEC. (1996): *Estoy aquí, queriéndote. Los jóvenes, el amor y la sexualidad*, Lima: Editorial SEPEC.

STEINER, V. Y PERRY, R. (1997): *La educación emocional*, Buenos Aires, Editorial Javier Vergara.

TAY, L. Y KUYKENDALL, L. (2013): «Promoting happiness: The malleability of individual and societal subjective wellbeing. International», *Journal of Psychology*, 48, 159-176. doi: 10.1080/00207594.2013.779379

VAN AKEN, M. A. Y ASENDORPE, J. B. (1997): «Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships», *Journal of Social and Personal Relationships*, 14 (1), 79-93. doi: 10.1177/0265407597141004

VÁZQUEZ, C., DUQUE, A. Y HERVÁS, G. (2012): «Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de españoles adultos», Validación y datos normativos». Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2012-SWLS_Normative_data_copia.pdf

VEENHOVEN, R. (1994): «El estudio de la satisfacción con la vida», *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.

WEISINGER, H. (1997): *Emocional intelligence at work: The untapped edge for success*, San Francisco, Editorial Jossey-Bass.

YING, S. Y FANG-BIAO, T. (2005): «Correlations of school lifesatisfaction, self-esteem and coping style in middle schoolstudents», *Chinese Mental Health Journal*. 19,741-744.

Más allá de las aulas. ¿Qué razones llevan a los adolescentes a participar o no en actividades extraescolares?

Beyond the classrooms. What reasons lead young people to participate or not in extracurricular activities?

Álvaro Balaguer Estaña
Santos Orejudo Hernández
Universidad de Zaragoza

Resumen

Diversos autores consideran las actividades extraescolares como un contexto de desarrollo positivo para los jóvenes, caracterizado por la adquisición de distintas competencias personales. No obstante, la investigación de las razones que motivan su participación no ha sido especialmente abundante, por lo que en este estudio analizamos la realización o no de actividades extraescolares y sus correspondientes razones en cuatro grupos de estudiantes de distintos cursos, uno de los cuales podría considerarse de menor éxito académico. Para ello, se ha contado con una muestra de 1507 estudiantes de entre 12 y 19 años ($X=14,38$; $D.T.=1,836$). Las variables analizadas son la participación en actividades extraescolares organizadas o no organizadas, o bien no participar en actividades, así como las razones que motivan a implicarse o no en ellas. Los resultados ponen de manifiesto diferencias por sexo y curso en algunas de estas variables de participación. También se ha encontrado una predicción significativa para la realización de actividades organizadas por parte de las distintas razones planteadas.

Palabras clave: actividades extraescolares organizadas, adolescencia, participación, tiempo libre, trayectorias académicas.

Abstract

Several authors consider extracurricular activities as a context of positive youth development characterized by the acquisition of different personal competences. However, the research of the reasons that lead to involvement in activities has not been bountiful, so in this study we analyzed the involvement or not in extracurricular activities and their parallel reasons in four groups of students of different courses, one of which could be considered less successful academic. For this, a sample of 1507 students between 12 and 19 years old ($X = 14.38$, $D.T. = 1,836$) was used. The analyzed variables are the participation in organized or non-organized extracurricular

activities, or no participation, as well as the reasons that lead to involvement. The results reveal differences by sex and course in some of these participation variables. It has also been found a significant prediction for involvement in organized activities by the distinct mentioned reasons.

Keywords: *organized extracurricular activities, adolescence, involvement, free time, academic trajectories.*

1. Introducción teórica

El uso del tiempo libre que disponen los adolescentes fuera del segmento del horario lectivo que marca la educación formal, se ha identificado en las tres últimas décadas como un aspecto crucial para su desarrollo (Blomfield y Barber, 2011; Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003; Pertegal, Oliva y Hernando, 2015). Durante el período de tiempo extracurricular, los adolescentes disponen de oportunidades para la mejora de distintas competencias y habilidades que contribuyen a su desarrollo integral y previenen problemas de desarrollo (véase Eccles y Gootman, 2002) y, por consiguiente, afectan a sus futuras elecciones en diversos ámbitos –particularmente a nivel académico y vocacional–.

Las actividades organizadas suelen producir un impacto más positivo que las no organizadas. La importancia de las actividades estructuradas se torna más patente conforme se muestran evidencias en cuanto a la participación en actividades del centro educativo y de la comunidad, ya que proporcionan a los jóvenes un amplio abanico de beneficios para un desarrollo positivo (Bundick, 2011; Feldman y Matjasko, 2005). Una mayor estructuración de estas actividades se ha relacionado con un incremento de competencias, identificándose componentes relevantes en la mejora del desarrollo dentro de entornos supervisados o, de manera específica, programas o actividades extraescolares (Baldwin y Wilder, 2014; Blomfield y Barber, 2011; Jiang y Peterson, 2012).

Existen diversos estudios en nuestro contexto (Albaigés, Selva y Baya, 2009; Fundació Jaume Bofill, 2009; Hermoso y Pérez, 2011; Molinuevo, 2009) que han analizado la participación de los jóvenes en actividades extraescolares organizadas, especialmente en la escolaridad obligatoria. No obstante, un escaso número de investigaciones (Aznar, 2015; Hermoso, 2009) se han orientado al entendimiento de las razones que motivan la participación, o bien que conducen a no implicarse en actividades.

Por otra parte, existe una carencia de aquellos que incorporan grupos de edad de la adolescencia tardía. En esta línea, resulta importante destacar que buena parte de estas investigaciones no aportan comparaciones

por trayectorias académicas de mayor o menor éxito, si bien algunos estudios sí relacionan las actividades extraescolares con las trayectorias académicas (Eccles y Barber, 1999; Langenkamp, 2011) aunque no existen aportaciones que incluyan estos perfiles académicos en nuestro contexto.

Considerando esta brecha en la literatura previa, el presente estudio plantea estas distinciones por trayectorias académicas, planteando el papel diferencial de la realización de las actividades extraescolares organizadas para un perfil académico más exitoso. Además, introducimos el análisis de los jóvenes que no participan en actividades organizadas, bien porque prefieren una menor implicación en actividades no organizadas sin profesor o monitor, bien porque no realizan ninguna actividad. Así, se abre otra posibilidad de explorar las relaciones con las mencionadas trayectorias académicas en función de su éxito.

2. Objetivos y método

2.1. Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar la distribución de la participación en actividades extraescolares por parte de adolescentes españoles, analizando cómo varían en función del sexo y, sobre todo, de la trayectoria educativa. En particular, se analizan las actividades extraescolares informadas por estudiantes en primer y tercer curso de la ESO y en primer curso de Bachillerato. Se completa con un tercer grupo de estudiantes que dentro del sistema educativo siguen una trayectoria académica diferenciada, en concreto, por estar en grupos de diversificación dentro de la ESO, programas de iniciación profesional y de ciclos formativos. Los dos primeros cuentan con un perfil de no consecución de los objetivos curriculares, mientras que los últimos, hacen una orientación claramente profesional al optar por una formación alternativa al acceso a la universidad.

Por otra parte, se pretende comprobar a nivel descriptivo las razones por las cuales no se implican en actividades organizadas aquellos adolescentes que participan en otras de tipo no organizado, así como las razones de aquellos que no participan en actividades de ningún tipo. En este último caso, tratamos de precisar a qué dedican su tiempo libre.

2.2. Participantes

La muestra se compone de 1402 adolescentes (49.0%, 716 chicos y 51.0%, 714 chicas). La tabla 1 recoge los datos descriptivos según el curso, el sexo y la edad. La distribución por sexos no es distinta en los cursos analizados ($\chi^2=4,092$, g.l=3, $p=,252$), aún cuando el porcentaje de chicas sea un poco

más alto en Bachillerato y más bajo en el grupo de Diversificación, PCPI y Ciclo Formativo de Grado Medio. Las edades se comprenden entre los 12 y los 20 años ($M=14.40$; $DT=1.91$) habiendo, como es obvio, una relación con el curso. Entre los de edades más altas, el dato más llamativo es la mayor heterogeneidad del grupo de Diversificación/PCPI/CF en el que hay estudiantes desde 15 hasta 20 años.

Grupo	N	%	Sexo		Edad	
			H	M	X	S.D.
1º ESO	492	35,1	50,0%	50,0%	12,39	,668
3º ESO	412	29,4	49,2%	50,8%	14,30	,736
1º Bachillerato	312	22,3	44,6%	55,4%	16,55	,846
3º Div. / PCPI/C.F.	186	13,3	53,7%	46,3%	16,23	1,402
Total	1402	100,0	49,0%	51,0%	14,40	1,910

Tabla 1. Descripción de los participantes.

Se optó por agrupar los cursos de 3º Diversificación, P.C.P.I. y 1º de los ciclos de Formación Profesional de Grado Medio (denominado 3º Div/PCPI/GM en adelante), ya no solo para constituir un nuevo grupo que contara con un número semejante de casos a los cursos restantes, sino también en función de que estos cursos compartieran características similares entre sí en lo referente al perfil de éxito académico.

2.3. Instrumento

Para esta investigación, se ha llevado a cabo una adaptación del cuestionario de actividades extraescolares de Hermoso (2009). Este recoge datos descriptivos acerca de la realización de actividades organizadas fuera del horario escolar. Las variables de actividades extraescolares incluyen, primeramente, la ocupación del tiempo libre de los estudiantes, pudiendo dar cuenta de la realización de actividades organizadas, actividades no organizadas o no realizar ninguna actividad. De aquellos adolescentes que llevan a cabo actividades organizadas se recogen una serie de variables categóricas, que atienden a las razones que motivan la participación. De aquellos que realizan actividades organizadas se recogen las razones por las que no se implican en

actividades organizadas. Estas mismas se han recabado por parte de aquellos jóvenes que no participan en ningún tipo de actividad –ya sea organizada o no organizada–, así como la manera en que dedican su tiempo libre.

El cuestionario fue validado por medio del análisis estadístico de los ítems y valoración de expertos, cumpliendo los requisitos de validez externa, validez interna y validez de contenido (Hermoso, Chinchilla y García, 2010).

3. Procedimiento

Para obtener la muestra, de entre todos los centros educativos de Zaragoza y su provincia que contaban con la oferta requerida, se llevó a cabo un muestreo y se seleccionaron ocho centros educativos, con los cuáles se contactó. La muestra final corresponde en un 50,8% a centros públicos urbanos, un 39,0% a públicos rurales y un 10,2% a concertados urbanos.

Tras el muestreo aleatorio y la solicitud de participación enviada a cada centro, se expusieron los objetivos y características del estudio al director/a y orientador/a de cada centro docente, quienes nos comunicaron los tutores que accedían a participar, así como la cantidad de alumnos de cada clase tras comunicárselo a sus padres. La cumplimentación de los cuestionarios por parte de los estudiantes, se llevó a cabo en presencia de un encuestador ajeno al centro, garantizando el anonimato de los participantes. Finalmente, a cada centro participante se le hizo llegar un informe individual con los resultados más relevantes de la investigación.

4. Resultados

4.1. Análisis global de la participación

A nivel descriptivo, un 55,5% de la muestra realiza actividades organizadas –independientemente de si realizan a su vez actividades no organizadas (N=876)–, un 43,53% realiza solo una o varias actividades organizadas (N=683), un 25,7% solo actividades no organizadas (N=399) y un 21,7% no realiza ninguna actividad (N=364).

La muestra de chicas tiende a participar en menor medida que la de chicos (H=63,3%; M=58,4%) en actividades organizadas, si bien no llega a alcanzar una significación estadística ($\chi^2=3,478$; $p=,062$; $\phi=-,050$), lo cual sí ocurre en lo que respecta a las actividades no organizadas ($\chi^2=17,427$; $p<,001$; $\phi=-,112$), en la que participan un 33,4% de los chicos frente a

un 23,3% de las chicas, y en la no realización de actividades ($\chi^2=26,638$; $p<,001$; $\phi=,139$), ya que un 30,9% de las chicas no realizan ninguna actividad frente a un 18,8% de los chicos.

También encontramos algunas diferencias en función de los agrupamientos según el curso y la trayectoria educativa. El grupo 3º Div/PCPI/1º CFGM es el que cuenta significativamente con un porcentaje inferior de alumnos que realizan actividades organizadas y, a la inversa, con un porcentaje mayor de alumnos que no realizan actividades extraescolares. Aparte de las diferencias vinculadas a este grupo, podemos comprobar otras tendencias entre el resto, como por ejemplo, una reducción con la edad de las actividades organizadas (66,4% en 1º ESO, 63,6% en 3º ESO y 59,8% en bachillerato y 38,8% en Diversificación/PCPI/GM), así como un incremento de las no organizadas (24,9% en los primeros cursos y 35,9% y 33,5% en los últimos).

En la muestra de chicos, estas diferencias importantes en la participación en actividades organizadas se producen entre el grupo de trayectoria académica menos favorable ya que, mientras un 50% de este grupo realiza actividades organizadas, en el resto de cursos lo hacen en mayor proporción –64,2% en 1º ESO, 67% en 3º ESO y 65,5% en 1º Bachillerato–.

4.2. Análisis de las razones de participación en actividades organizadas

A continuación, en la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de las razones que giran en torno a la participación en actividades organizadas en el conjunto total de la muestra. Alrededor de un 80% de los estudiantes han seleccionado la opción «porque me gusta, disfruto realizándolas» y, más de la mitad han respondido implicarse en ellas por divertirse con los amigos o para estar en forma.

	Sí		NO				
	N	%	N	%	X	s	
Razón por la que se realiza(n) la(s) actividad(es)	Divertirse con amigos	497	56,9	377	43,1	,57	,496
	Para estar en forma	479	54,8	395	45,2	,55	,498
	Por obligación parental	74	8,5	799	91,5	,08	,279
	Por no tener nada mejor	31	3,6	842	96,4	,04	,185
	Por gusto y disfrute	693	79,4	180	20,6	,79	,405
	Por otras razones	104	11,9	769	88,1	,12	,324

Tabla 2. Descriptivos variables actividades organizadas.

Atendiendo a las diferencias por sexo un 64,1% de chicos afirma realizarlas por divertirse con amigos, frente a un 49,1% de chicas ($\chi^2=19,013$; $p<,001$; $\phi=-,151$). Diferencias que también se aprecian en mayor medida en la razón «para estar en forma» ($\chi^2=44,255$; $p<,001$; $\phi=-,230$), eligiéndola los chicos un 65,7% frente a un 42,8% de chicas. En cambio, un 10,9% de las chicas tienden a realizar actividades porque las obligan sus padres frente a un 6,8% de chicos ($\chi^2=4,407$; $p=,036$; $\phi=,073$). Además, un 82,8% de los chicos realiza actividades por gusto y disfrute frente a un 76,2% de chicas ($\chi^2=5,709$; $p=,017$; $\phi=-,083$).

Por lo que respecta al curso, los estudiantes que realizan actividades organizadas porque se divierten con los amigos tienden a disminuir con la edad solo en la muestra de chicas ($\chi^2=16,101$; $p=,001$; $\phi=,198$), siendo menor en el grupo con trayectoria de menor éxito (1º ESO=61,2%; 3º ESO=41,7%; 1º Bach.=40,4%; 3º Div/PCPI/GM=40,0%). Esta tendencia también se aprecia en la justificación «para estar en forma», más si cabe con mayores diferencias, aunque solo se produzcan en la muestra de chicas ($\chi^2=24,007$; $p<,001$; $\phi=,242$) (1º ESO=28,5%; 3º ESO=49,6%; 1º Bach.=55,6%; 3º Div/PCPI/GM=55,0%).

4.3. Análisis de las razones de no participar en actividades organizadas

Una vez descritas las variables que atienden a la participación en actividades organizadas, procedemos a mostrar los resultados de las razones por las que no realizan actividades organizadas aquellos estudiantes que llevan a cabo actividades no organizadas. La respuesta más repetida por

los estudiantes es «porque me gusta hacerlas cuando me apetece, sin un horario determinado», la cual es respaldada por un 61,3% de los estudiantes que realizan actividades no organizadas. También resultan relevantes las respuestas «porque las que me ofrecen no me gustan», y «por falta de tiempo», afirmadas por un 29,5% y un 32,0%, respectivamente. En la tabla 3 pueden comprobarse estos resultados, donde las opciones «por enfermedad o discapacidad» o «porque no me dejan mis padres» son las que alcanzan menores frecuencias.

	SÍ		NO		X	s
	N	%	N	%		
No hay instalaciones cerca de casa	46	15,7	247	84,3	,16	,364
Las que me ofrecen no me gustan	84	29,5	201	70,5	,29	,457
Por falta de tiempo	85	32,0	181	68,0	,32	,467
Porque no me dejan mis padres	13	7,1	169	92,9	,07	,258
Por pereza o desgana	34	18,7	148	81,3	,19	,391
Porque cuesta dinero	48	27,0	130	73,0	,27	,445
Por enfermedad o discapacidad	5	2,8	171	97,2	,03	,167
Me gusta hacerlas sin horario fijo	111	61,3	70	38,7	,61	,487

Tabla 3. Distribución muestral razón por la que no se realizan actividades organizadas.

Respecto a los que no realizan actividades organizadas, destacar que deciden no implicarse porque prefieren hacerlas cuando consideran conveniente –sin tener un horario fijo– un 72,6 % de chicas frente a un 53,5% de chicos ($\chi^2=6,554$; $p=,010$; $\phi=,194$). Estos cambios también son importantes atendiendo a la trayectoria académica ($\chi^2=16,922$; $p<,001$; $\phi=,306$), puesto que parece que va aumentando la elección de esta opción con la edad, a excepción de aquellos con una trayectoria de menor éxito (1º ESO=56,8%; 3º ESO=65,9%; 1º Bachillerato=75,4%; 3º Div/PCPI/GM=19,3%). Dentro de la muestra de chicas, existe una gran diferencia en la elección de esta opción con respecto al perfil de menor éxito (1º ESO=84,6%; 3º ESO=82,4%; 1º Bachillerato=82,1%; 3º Div/PCPI/GM=33,3%) ($\chi^2=14,666$; $p=,002$; $\phi=,448$).

4.4. Análisis de las razones de no participar en ningún tipo de actividad
 En lo concerniente a los jóvenes de la muestra que no realizan ningún tipo de actividad de tiempo libre, ya sea organizada o no, el análisis se subdivide en dos cuestiones, tratando de comprobar, por un lado, a qué dedican su tiempo libre –ya que no llevan a cabo ninguna actividad– y, por otro lado, la razón por la que deciden no realizar ninguna actividad, tal como muestra la tabla 4.

En torno a la primera cuestión, que responde a la pregunta «¿A qué dedicas tu tiempo libre?», las acciones más frecuentes de los estudiantes de la muestra al no realizar ningún tipo de actividad son salir con amigos (61,8% de los jóvenes que no realizan actividades), estudiar o ver la televisión (55,8% y 50,0%, respectivamente).

Respecto a la segunda cuestión, que responde a la pregunta «¿Por qué no realizas ningún tipo de actividad en tu tiempo libre?», la razón más frecuente para no participar en actividades es la pereza o desgana (51,4% de los estudiantes que no realizan actividades), seguida de la falta de tiempo (45,4%).

		SÍ		NO			
		N	%	N	%	X	s
A qué dedican su tiempo libre	A estar en casa sin hacer nada	60	20,3	236	79,7	,20	,403
	A divertirse por su cuenta	87	29,4	209	70,6	,29	,456
	A estudiar	164	55,8	130	44,2	,56	,497
	A estar en el bar	14	4,8	279	95,2	,05	,214
	A jugar a videojuegos	94	32,1	199	67,9	,32	,468
	A ver la televisión	146	50,0	146	50,0	,50	,501
	A salir con amigos	181	61,8	112	38,2	,62	,487
	Otros	100	34,5	190	65,5	,34	,476

(continúa en página siguiente)

Por qué no realizan ninguna actividad	No hay instalaciones cerca	28	11,5	215	88,5	,12	,320
	Las que ofrecen no me gustan	76	31,8	163	68,2	,32	,467
	Por falta de tiempo	99	45,4	119	54,6	,45	,499
	Porque no me dejan mis padres	6	4,1	142	95,9	,04	,198
	Por pereza o desgana	75	51,4	71	48,6	,51	,502
	Porque cuesta dinero	45	36,0	80	64,0	,36	,482
	Por enfermedad o discapacidad	5	4,2	115	95,8	,04	,201

Tabla 4. Distribución muestral de la ausencia de realización de actividades.

En primer lugar, se muestran las diferencias atendiendo a qué dedican su tiempo libre. Dentro de las diferencias por sexo, un 54,6% de los chicos que no participan en ninguna actividad dedican su tiempo libre a estar jugando al ordenador o videoconsola frente a un 19,2% de las chicas ($\chi^2=36,740$; $p<,001$; $\phi=-,363$).

Por curso, parece aumentar con la edad el dedicar el tiempo libre a estar en casa sin hacer nada ($\chi^2=9,615$; $p=,022$; $\phi=,180$), ya que de un 14,9% y 14,0% para 1º y 3º ESO respectivamente, asciende un 25% para 1º Bachillerato y un 31,7% para el grupo con perfil de menor éxito académico. También aumenta con la edad el no participar por necesitar tiempo para estudiar, aunque solo resulta significativo en la muestra de chicas ($\chi^2=15,545$; $p=,001$; $\phi=,291$) desde 1º ESO (42,2%) hasta 1º Bachillerato (78,4%), pasando por 3º ESO (67,9%), aunque el grupo con perfil de menor éxito muestra una puntuación inferior en este aspecto (46,7%). La misma tendencia se da al justificar el salir con amigos ($\chi^2=25,247$; $p<,0012$; $\phi=,294$), desde 1º ESO (44,2%) hasta 1º Bachillerato (81,4%), pasando por 3º ESO (57,5%) y 3º Div/PCPI/GM (73,8%).

En segundo lugar, se ofrecen las diferencias en lo que respecta a por qué no realizan ninguna actividad. En cuanto a las diferencias por sexo, solo un 33,8% de los chicos afirma una falta de tiempo frente a un 52,9% de las chicas ($\chi^2=6,870$; $p=,009$; $\phi=,182$). No obstante, solo un 32,1% de las chicas con perfil de menor éxito sostienen este motivo de la falta de tiempo, frente al 65,2% y 60,0% de 3º ESO y 1º Bach, respectivamente, y el 46,9% de 1º ESO ($\chi^2=8,717$; $p=,033$; $\phi=,253$). En las diferencias por curso, un 50% de los estudiantes con

perfil de menor éxito alega no realizar actividades porque las que le ofrecen no le gustan, frente al resto de grupos que oscilan entre un 20% y un 36% los que defienden esta razón ($\chi^2=11,454$; $p=,010$; $\phi=,219$).

4.5. Análisis predictivo de las razones para la participación en actividades organizadas

Finalmente, se ha llevado a cabo una regresión logística en la predicción de la participación en actividades organizadas mediante las razones o motivos por las que se llevan a cabo. Los coeficientes del modelo resultan aceptables ($\chi^2=619,226$; $p<,001$; r^2 de Nagelkerke= $,482$) y las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de $,001$. Además, las razones para la participación que se han planteado explican un 35,5% de la varianza de la participación en actividades organizadas. En la tabla 5 aparecen los valores predictivos de las variables en la ecuación, siendo la razón «porque me gusta, disfruto realizándolas» la que alberga mayor poder predictivo sobre la participación en actividades organizadas.

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Divertirse con amigos	-1,090	,155	49,528	1	,000	,336
Para estar en forma	-,707	,158	20,010	1	,000	,493
Por obligación parental	-2,884	,460	39,297	1	,000	,056
Por no tener nada mejor	1,283	,353	13,219	1	,000	3,606
Por gusto y disfrute	-2,244	,149	226,700	1	,000	,106
Por otras razones	-1,973	,299	43,473	1	,000	,139

Tabla 5. Regresión logística participación en actividades organizadas.

5. Conclusiones y discusión

Este estudio ha pretendido analizar las razones que determinan la ocupación del tiempo libre de una muestra de estudiantes de la provincia de Zaragoza. A nivel descriptivo, los resultados obtenidos muestran que la mayor parte de la muestra lleva a cabo actividades de tipo organizado, con independencia de practicar o no actividades no organizadas. Hermoso y Pérez (2011) ya pusieron de relieve una mayor participación de la muestra en actividades organizadas que en aquellas no organizadas. De todos modos, la participación en actividades organizadas tiende a aumentar en los últimos años (Fundació Jaume Bofill, 2009; Hermoso y Pérez, 2011) motivada por un incremento en su demanda.

No obstante, al igual que se ha encontrado previamente en diversos estudios (Busseri y Rose-Krasnor, 2009; Denault y Poulin, 2009; Fundació Jaume Bofill, 2009; Hermoso y Pérez, 2011; Molinuevo, 2009; Nuviala, Ruiz y García, 2003; Trilla y García, 2004), hemos encontrado que la participación va descendiendo a lo largo de los cursos, no ocurriendo así en otros estudios fuera del ámbito español (Mahoney, Cairns y Farmer, 2003; Zaff, Moore, Papillo y Williams, 2003). En nuestro contexto cultural, tiende a otorgarse mayor valor a la educación formal y, por ende, a las calificaciones académicas que a las aportaciones que puede ofrecer la educación no formal para el desarrollo de los jóvenes. Este hecho cultural podría favorecer el descenso de la participación a lo largo de los años de la adolescencia para así dedicar mayor tiempo al estudio de las materias académicas. Efectivamente, la falta de tiempo –especialmente en chicas– constituye una de las principales razones para no participar en actividades organizadas, tal como muestran nuestros resultados en consonancia con otros hallazgos en nuestro contexto (Fundació Jaume Bofill, 2009; Hermoso, 2009).

Sin embargo, disfrutar, estar en forma o divertirse con amigos constituyen las razones más destacadas de la realización de actividades organizadas, en mayor medida en chicos, como también encontró Aznar (2015). En el caso de las chicas, tiende a aumentar con la edad el realizarlas para estar en forma, lo cual podría relacionarse con un mayor interés por la aptitud o la apariencia física. Por el contrario, existen evidencias previas de que las chicas realizaban actividades físicas por razones, bien de apariencia física, bien para estar en forma, en menor medida que los chicos (Aznar, 2015).

Respecto a aquellos estudiantes que realizan actividades no organizadas, nuestros resultados coinciden con Hermoso (2009) en que tanto la falta de tiempo o no gustarles las actividades que ofrecen a los estudiantes parecen ser causas relevantes en la no elección de actividades organizadas. No obstante, el factor económico sí aparece destacado en nuestros resultados para no participar como ya se había encontrado (Fundació Jaume Bofill, 2009), no ocurriendo así en los hallazgos de Hermoso (2009). Además, nuestro estudio muestra como la razón más relevante el hecho de que prefieran realizar actividades cuando consideran más conveniente, sin un horario determinado. Parece ser que con el aumento de la edad, los jóvenes van ganando autonomía en la gestión de su tiempo libre, lo que genera una mayor capacidad para la toma de decisiones y la confección de estos periodos de ocio (Eisman et al., 2016). No obstante, no deberíamos

sobreinterpretar este hallazgo, puesto que los adolescentes del grupo con perfil de menor éxito, contando con la edad media similar a las del grupo de mayor edad, muestran niveles destacadamente inferiores en comparación con el resto de grupos.

Finalmente, del grupo que no realizan ninguna actividad –organizada o no–, su falta de implicación en actividades se debe, en su mayor parte, a la ausencia de tiempo disponible –en chicas– o a la pereza o desgana. Entre las formas de dedicar su tiempo libre, algunas razones destacadas atienden a estar estudiando o a ver la televisión. Sin embargo, en su mayoría responden a salir con amigos. Precisamente, tal como los adolescentes van avanzando en su desarrollo a lo largo de la etapa adolescente, van aumentando la cantidad de tiempo que dedican fuera del hogar y del centro docente nutriendo otras relaciones significativas para ellos (Crosby, Santelli y DiClemente, 2009; Eisman et al., 2016).

En este sentido, cabe apuntar que los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de que el aumento de la edad va asociada a un mayor control y toma de decisiones en cuanto a los usos personales del tiempo libre, y que los estudiantes con trayectorias académicas de mayor éxito tienden a implicarse en actividades de carácter organizado.

6. Referencias

ALBAIGÉS, B., SELVA, M. Y BAYA, M. (2009): *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/489.pdf>

AZNAR, M. (2015): *Análisis de las actividades físicas y deportivas extracolegiales en los centros de enseñanza secundaria de la ciudad de Zaragoza* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

BALDWIN, C. K. Y WILDER, Q. (2014): «Inside Quality: Examination of Quality Improvement Processes in Afterschool Youth Programs», *Child & Youth Services*, 35, 152-168. doi: 10.1080/0145935X.2014.924346.

BLOMFIELD, C. J. Y BARBER, B. L. (2011): «Developmental experiences during extracurricular activities and Australian adolescents' self-concept: Particularly important for youth from disadvantaged schools», *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (5), 582-594.

BUNDICK, M. J. (2011): «Extracurricular activities, positive youth development, and the role of meaningfulness of engagement», *Journal of Positive Psychology*, 6 (1), 57-74. doi: 10.1080/17439760.2010.536775.

BUSSERI, M. A. Y ROSE-KRASNOR, L. (2009): «Breadth and intensity: Salient,

separable, and developmentally significant dimensions of structured youth activity involvement», *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 907-933.

CROSBY, R., SANTELLI, J. Y DICLEMENTE, R. (2009): Adolescents at Risk. En R. DiClemente, J. Santelli y R. Crosby (Eds.), *Adolescent health* (pp. 3-6). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DENAULT, A. S. Y POULIN, F. (2009): «Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: Multiple associations with youth outcomes», *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1199-1213.

ECCLES, J. S. Y BARBER, B. L. (1999): «Student council, volunteering, basketball or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?», *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.

ECCLES, J. S., BARBER, B. L., STONE, M. Y HUNT, J. (2003): «Extracurricular activities and adolescent development», *Journal of Social Issues*, 59, 865-890.

ECCLES, J. Y GOOTMAN, J. (Eds.). (2002): *Community programs to promote youth development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

FELDMAN, A. F. Y MATJASKO, J. L. (2005): «The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions», *Review of Educational Research*, 75 (2), 159-210.

Fundació Jaume Bofill (2009): *Diagnosis de les activitats educatives fora de l'horari escolar a Barcelona*. Institut d'educació. Ajuntament de Barcelona.

HERMOSO, Y. (2009): *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extracurriculares* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.

HERMOSO, Y., GARCÍA, V. Y CHINCHILLA, J. L. (2010): «Estudio de la ocupación del tiempo libre de los escolares. Retos», *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 9-13.

HERMOSO, Y. Y PÉREZ, C. (2011): «Estudio de la ocupación del tiempo libre de los escolares extremeños», *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (3), 335-344.

JIANG, X. Y PETERSON, R. D. (2012): «Beyond participation: the association between school extracurricular activities and involvement in violence across generations of immigration», *Journal of youth adolescence*, 41, 362-378.

LANGENKAMP, A. G. (2011): «Effects of educational transitions on students' academic trajectory: A life course perspective», *Sociological Perspectives*, 54 (4), 497-520.

- MAHONEY, J. L., CAIRNS, B. D. Y FARMER, T. (2003): «Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation», *Journal of Educational Psychology*, 95, 409-418.
- MOLINUEVO, B. (2009): «El temps fora de l'horari lectiu: els recursos a la llar, les activitats i els agents educatius», en R. Torrubia y E. Doval (coord.), *Família i Educació a Catalunya* (pp. 122-195). Fundació Jaume Bofill.
- NUVIALA, A., RUIZ, F. Y GARCÍA, M. E. (2003): «Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. RETOS», *Nuevas tendencias en Educación física y Recreación*. 6, 13-20.
- PERTEGAL, M. A., OLIVA, A. Y HERNANDO, A. (2015): «Evaluating the school assets that promote positive adolescent development from the perspective of the student/ La evaluación de los activos escolares para el desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva del alumnado», *Cultura y educación*, 27 (1), 33-63. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1006849>.
- Trilla J. y García I. (2004): «Infancia y tiempo libre organizado», en J. Gómez-Granell, J. García, Ripio-Millet y C. Panchón (coords), *Infancia y familia: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel.
- ZAFF, J. F., MOORE, K. A., PAPILO, A. R. Y WILLIAMS, S. (2003): «Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes», *Journal of Adolescent Research*, 18 (6), 599-630.

Competencias emocionales en el profesorado: el diario emocional como herramienta formativa

Emotional skills in teachers: the emotional journal as a formative tool

Alberto Soler Arpa

WATCH2GROW

Jesús Barrientos González

Alicia Peñalva Vélez

Universidad Pública de Navarra

Resumen

El profesorado requiere de herramientas emocionales adecuadas para poder afrontar la realidad educativa cotidiana. El objetivo de este estudio es analizar los resultados obtenidos en la actividad del diario emocional en dos muestras de profesorado, a los que se ha aplicado un programa de formación en inteligencia emocional. El programa se basa en: la percepción emocional, la integración emocional, la regulación emocional y la facilitación emocional. El programa emplea como herramienta formativa básica un diario emocional a través de la aplicación WATCH2GROW (W2G). La metodología empleada comprende un trabajo individual e intrapersonal tutorizado. Cada participante cumplimenta su diario emocional con dos observaciones diarias referidas a vivencias de su quehacer docente. Los resultados obtenidos indican que las experiencias experimentadas por el profesorado en su quehacer docente son de alegría constatando que la expresión nos es uniforme a lo largo de las semanas. Los colectivos más influyentes en el estado emocional de los participantes son el alumnado y los compañeros y compañeras de profesión. Estos colectivos aparecen también mayoritariamente en las experiencias de agradecimiento, siendo el profesorado el más significativo. Respecto al pensamiento que da origen a la emoción se constata una evolución en el mismo. Evolución que va desde los pensamientos automáticos a pensamientos conscientes. A la vista del análisis se concluye que es necesario incluir en los programas de formación en competencia emocional en el profesorado una actividad de diario emocional tutorizado ya que el diario emocional permite un aprendizaje activo. La herramienta WATCH2GROW posibilita la elaboración del diario y su tutorización. La actividad proporciona un avance en la conciencia emocional del participante haciendo que su proceso de trabajo sea cada vez más consciente. Sería necesario incluir en los programas formativos actividades

que potenciasen el vínculo entre el profesorado como una buena herramienta para la estabilidad emocional de los docentes.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, diario emocional, competencias emocionales, profesión docente, trabajo intrapersonal tutorizado.

Abstract

Teachers need appropriate emotional tools to deal with everyday educational reality. The aim of this study is to analyze the results of the activity of the emotional journal in two samples of teachers, whom a training program on emotional intelligence has been implemented with. The programme is based on four skills: emotional perception, emotional integration, emotional regulation and emotional facilitation. The programme uses as a basic training tool an emotional journal through the application WATCH2GROW (W2G). The methodology used includes individual and intrapersonal tutored work. Each participant fills his/her emotional journal based on two observations concerning daily experiences of his teaching work. The results obtained after analysis of each emotional daily experiences indicate that the experiences experienced by teachers in their teaching work are of joy, verifying that the expression is uniform throughout the weeks. The most influential groups in the emotional state of the participants are students and their colleagues. These groups also appear mainly in the experiences of gratefulness, being the most significant the teachers. As regards the thought that gives rise to the emotion, an evolution in the same is verified. Evolution which goes from automatic thoughts to conscious thoughts. In view of the analysis, it is concluded that it is necessary to include in the training programmes in emotional skills for teachers, an activity of tutorized emotional journal, since the emotional journal allows an active learning. The WATCH2GROW tool enables the preparation of the diary and its tutoring or mentoring. The activity provides an advance in the participant's emotional awareness by making his work process increasingly more conscious. It would be necessary to include in the training programmes activities which strengthen the link between teachers as a good tool for the emotional stability of teachers.

Keywords: Emotional Intelligence, emotional journal, emotional skills, teaching profession, intrapersonal tutored work.

1. Introducción teórica

El profesorado en la actualidad está inmerso en un cambio de paradigma educativo dentro del contexto de una sociedad en red. Esto supone tener que reconfigurar el propio rol docente que implica la aplicación de metodologías flexibles conectadas a las necesidades del alumnado (Almirón y Porro, 2014). En esta realidad las situaciones de estrés que se le plantean al profesorado son una realidad que ha sido estudiada por distintos autores

(Cornejo y Quiñonez, 2007; De la Torre, 2007; Durán, Extremera y Rey, 2010; Extremera, Rey y Pena, 2010). Estos estudios se ven avalados por las diferentes memorias estatales anuales del defensor del profesor (ANPE, 2016, 2014, 2013 y 2012).

El estrés laboral supone un estado mental negativo continuo respecto a la propia actividad profesional y aparece en personas que no padecen otras alteraciones patológicas (Extremera, Pena y Rey, 2012). En muchas ocasiones el estrés laboral crónico deriva en el síndrome de burnout (SB), siendo este una respuesta al estrés producido en el entorno laboral (Montoya, Moreno y Zuloaga, 2012). El SB se define como «un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en individuos normales que trabajan con personas de alguna manera» (Maslach, 1993, en Llorens y Salanova, 2008).

Siguiendo esta definición el SB posee tres dimensiones básicas: (1) El agotamiento emocional, que distancia a la persona del trabajo como un modo de afrontamiento de la sobrecarga laboral (Llorens y Salanova, 2008). (2) El cinismo o despersonalización, componente actitudinal y comportamental cínico e indiferente que hace al trabajador establecer distancia entre él mismo y las personas receptoras de su trabajo, ignorándolas activamente y considerándolas objetos impersonales (Gil-Monte y Peiró, 1999 y 1997; Montoya et al., 2012). (3) El sentimiento de ineficacia, que presenta elementos cognitivo-aptitudinales que se traducen en sentimientos de baja realización personal, incompetencia y fracaso (Gil-Monte y Peiró, 1999; Montoya et al., 2012).

Aunque la investigación remarca de manera habitual la importancia de los factores organizacionales en el desarrollo del SB son muchos los trabajos que inciden en la importancia de los factores personales e intraindividuales (Extremera, Rey y Pena, 2010). Durán, Extremera y Rey (2010) identifican cuatro factores personales claves: (1) La autoestima, entendida como un proceso afectivo autoevaluativo en el que la persona experimenta una autovaloración personal positiva. (2) La autoeficacia percibida, que es la creencia en la propia capacidad de organización y de poner en práctica las acciones necesarias para la consecución de los objetivos propuestos. (3) El optimismo disposicional, como expectativas generadas hacia la ocurrencia de resultados positivos en el futuro. Y (4) las habilidades emocionales cuyo desarrollo se considera fundamental para la adquisición de un adecuado afrontamiento de las dificultades.

Estos cuatro factores surgen a partir de una nueva concepción de la inteligencia que desde el siglo pasado se ha ido transformando hacia un constructo más psicologicista. Con la aparición en los años 80 de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y la Teoría Triárquica de Stenberg se asientan las bases para el trabajo por la definición de un nuevo concepto: la inteligencia emocional (Cabello, Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2010; Pena y Repetto, 2008). El estudio de la Inteligencia Emocional (I.E.) es relevante por sus implicaciones beneficiosas en la salud física y mental de las personas (Martínez et al., 2014; Martínez, Piqueras y Ramos, 2010). De hecho se considera que la I.E. juega un papel muy importante en el autocontrol emocional y la capacidad adaptativa de los individuos para afrontar situaciones estresantes (Martínez et al., 2014).

La educación emocional estructurada y explícita es una forma de prevención primaria inespecífica (Bisquerra, 2005) con un doble efecto: la adquisición de habilidades de manejo del estrés y la adquisición de habilidades docentes (Peñalva, López-Goñi y Landa, 2013). El profesorado requiere de herramientas emocionales adecuadas para poder afrontar la realidad educativa cotidiana (Fernández Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). Unas herramientas emocionales que no han de basarse únicamente en el afrontamiento del estrés si no que es necesario fomentar sentimientos de compromiso hacia la labor educativa de los profesionales de la enseñanza (Durán, Extremera, Montalban y Rey, 2005). Para ello es necesario incluir el desarrollo socio-emocional como parte de su formación inicial y permanente (Cabello, Fernández Berrocal y Ruiz-Aranda, 2010; Peñalva et al., 2013).

Tomando como base todas estas referencias, se ha diseñado un programa de formación para la mejora de la competencia emocional del profesorado. El programa trabaja cuatro habilidades necesarias para el desarrollo saludable de la propia inteligencia emocional: (1) La percepción emocional, (2) la integración emocional y (3) la regulación emocional y (4) la facilitación emocional (Mayer y Salovey, 1997; Cabello, Fernández Berrocal y Ruiz-Aranda, 2010). En la elaboración del programa se han seguido alguna de las recomendaciones de Pérez-González y Pena (2011): (1) basar el programa en un marco conceptual sólido haciendo explícito cuál es el modelo de inteligencia emocional o competencias socioemocionales que se adopta, (2) emplear técnicas de enseñanza aprendizaje activas, participativas y variadas, y (3) incluir un plan de evaluación del programa antes, durante, y después de su aplicación.

El programa emplea como herramienta formativa básica un diario emocional a través de la aplicación WATCH2GROW (W2G). El diario emocional cumple una doble función de acuerdo con lo indicado por Pérez-González y Pena (2011): es por un lado una técnica de aprendizaje activa, y por otro lado una herramienta de evaluación procesual y final de los aprendizajes individuales. El diario emocional se concibe, como indican Nelis, Kotsou, Quoidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis y Mikolaczak (2011), como un espacio de trabajo intrapersonal a través del que se desarrollan las cuatro habilidades en las que se fundamenta el programa. Este espacio de trabajo se concibe como un espacio de reflexión y análisis personal de las emociones que cada uno de los participantes experimenta diariamente en su desempeño docente.

La herramienta online WATCH2GROW (W2G) posibilita la elaboración, durante quince días, de un diario emocional a partir de dos observaciones: (1) Una observación en la que se refleja la emoción experimentada más significativa ese día en el quehacer docente. Emoción que es analizada desde el origen del pensamiento que la provoca, el colectivo con quien se ha vivido, la acción que le ha seguido hasta el uso o no de técnicas aprendidas en la formación para su regulación. (2) Una observación donde se recoge, si ha habido, una experiencia de agradecimiento en el día en la profesión docente, el colectivo con quien se ha vivido, si la respuesta es afirmativa, y la emoción que ha provocado. A través del diario emocional se miden: (1) las emociones que se expresan, (2) la evolución de las emociones compartidas en el tiempo de elaboración, (3) el tipo de pensamiento, automático o consciente, que precede a la emoción expresada y su evolución, (4) los colectivos con los que se producen las emociones compartidas y (5) los colectivos a quienes se vinculan las experiencias de agradecimiento.

2. Objetivo

El objetivo de este estudio es analizar los resultados obtenidos en la actividad del diario emocional en dos muestras de profesorado, a los que se ha aplicado un programa de formación en inteligencia emocional.

3. Procedimiento

El programa para el desarrollo de la competencia emocional en el profesorado se ha llevado a cabo dentro de la oferta de formación al profesorado del CAP de Pamplona mediante el seminario «Gestionando emociones, siento, pienso, actúo» que se ha desarrollado durante el curso 2016-2017.

La formación se imparte durante 20 horas, de las cuales 15 son en sesiones presenciales y 5 son de trabajo personal en la elaboración del diario emocional. La estructura del programa establece en un primer momento tres sesiones presenciales (una por semana) de tres horas cada una donde se trabajan las cuatro habilidades emocionales: percepción, integración, regulación y facilitación emocional. Después de estas sesiones se desarrolla el trabajo individual con la cumplimentación de un diario emocional a través de la plataforma WATCH2GROW (W2G). El trabajo se desarrolló a lo largo de tres semanas durante las cuales, cada día lectivo cada participante tenía que registrar dos observaciones en el diario: (1) Una emoción especialmente significativa experimentada en el quehacer docente. La elección de la emoción se debía realizar de entre las seis emociones básicas de Ekman (Ekman y Friesen, 1971) trabajadas durante las sesiones previas. Una vez elegida se debía analizar a partir de ella: el colectivo con el que se había producido, el pensamiento que la provocaba, la reacción que suscitó y el uso o no de alguna de las técnicas trabajadas en la formación. (2) La vivencia o no vivencia de una experiencia de agradecimiento en el día. En caso de haber vivido una experiencia de agradecimiento se indicaba con qué colectivo se había producido, el tipo de experiencia, y la emoción que había provocado.

El diario es tutorizado diariamente por el responsable de la formación, encargado de realizar comentarios a las observaciones y dar pautas motivadoras respecto al trabajo emocional. Después del trabajo en el diario emocional hay una cuarta sesión presencial donde se analiza el trabajo del diario y se siguen trabajando habilidades emocionales. La última sesión presencial se desarrolla seis meses después del inicio de la formación con el objetivo de recordar lo trabajado y valorar la importancia del trabajo emocional en nuestra labor docente. Se plantea un análisis de los datos recogidos en dos muestras de 16 (CAP 1) y 39 (CAP 2) participantes en las dos formaciones en competencia emocional. El análisis se hace de forma independiente para comprobar si en los grupos de dos formaciones iguales los resultados son coincidentes.

4. Resultados

Los resultados del estudio se obtienen a partir de las tablas de datos agrupadas en los cinco elementos que mide el estudio: (1) las emociones que se expresan, (2) la evolución de las emociones compartidas en el tiempo de elaboración, (3) el tipo de pensamiento, automático o consciente, que precede a la emoción expresada y su evolución, (4) los colectivos con los

que se producen las emociones compartidas y (5) los colectivos a quienes se vinculan las experiencias de agradecimiento. De esta forma, en la Tabla 1 quedan reflejadas las emociones expresadas por las dos muestras, diferenciadas en ambos grupos.

	CAP 1		CAP 2	
	(N=16)		(N=39)	
Emociones expresadas	n	%	n	%
Alegría	41	29%	122	33%
Tristeza	28	20%	76	21%
Sorpresa	27	19%	67	18%
Ira	24	17%	62	17%
Miedo	13	9%	23	6%
Asco	6	4%	18	5%
Total	139	100%	368	100%

Tabla 1. Emociones compartidas.

En los dos grupos la emoción que más se ha compartido ha sido la de alegría, la diferencia se ve en la segunda emoción compartida, en el CAP 1 es la tristeza y en el CAP 2 es la ira. Esto es debido a que en la lista de emociones de la que elegir la emoción experimentada estaban la de ira y la de tristeza sin que hubiera emociones intermedias. Participantes expresaban que hubieran tenido necesidad de poder expresar otras emociones tipo enfado, rabia. El resto de las emociones aparecen en el mismo orden en los dos grupos. Es interesante ver como la emoción de miedo y, sobre todo, la de asco tienen un porcentaje de aparición menor.

Respecto a cómo han progresado las emociones en ambas muestras a lo largo de las semanas de cumplimentación del diario emocional, en la Tabla 2 se pueden observar los resultados expresados en porcentajes.

Emociones												
	Alegría (%)		Asco (%)		Ira (%)		Miedo (%)		Sorpresa (%)		Tristeza (%)	
	CAP 1	CAP 2	CAP 1	CAP 2	CAP 1	CAP 2	CAP 1	CAP 2	CAP 1	CAP 2	CAP 1	CAP 2
Semanas	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)
Semana 1	32%	33%	0%	6%	14%	24%	18%	7%	21%	18%	14%	13%
Semana 2	29%	31%	9%	4%	18%	20%	7%	7%	20%	17%	18%	21%
Semana 3	34%	38%	2%	6%	18%	17%	5%	1%	16%	22%	25%	16%
Semana 4	18%	34%	5%	3%	18%	17%	14%	10%	23%	17%	23%	17%
Total	29%	33%	4%	5%	17%	21%	9%	6%	19%	18%	20%	17%

Tabla 2. Progresión de las emociones por semanas.

En las tablas aparecen cuatro semanas cuando en el programa el tiempo previsto para la elaboración del diario era de tres semanas. Esto es así ya que había participantes que pedían continuar con el diario como herramienta para hacer conscientes las emociones experimentadas y el proceso de trabajo a partir de ellas. Se ha incluido esta cuarta semana entendiendo que el seguir usándola es un indicador de la valoración positiva de esta herramienta. La emoción más compartida es la alegría en todas las semanas. En la segunda semana el porcentaje de observaciones de alegría disminuye respecto a la primera aunque en las siguientes semanas la alegría va en aumento.

Cuando se analizan los datos referidos a qué pensamientos están originando las emociones (Tabla 3) y a cuál es su evolución en el tiempo (Tabla 4), los datos indican en los dos grupos que el pensamiento que genera la emoción es mayoritariamente un pensamiento consciente. Al revisar los datos por semana se ve el aumento del pensamiento consciente según avanza la práctica en la elaboración del diario. El trabajo con las propias emociones favorece la conciencia emocional de las mismas y de todo el proceso.

	CAP 1		CAP 2	
	(N=16)		(N=39)	
Pensamiento	n	%	n	%
Pensamiento Consciente	60	55%	138	54%
Piloto Automático	49	45%	119	46%
Total general	109	100%	257	100%

Tabla 3. Pensamiento que origina la emoción.

Pensamiento								
Semanas	Pensamiento Consciente				Piloto automático			
	CAP 1		CAP 2		CAP 1		CAP 2	
	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)
	n	%	n	%	n	%	n	%
Semana 1	8	42%	42	44%	11	58%	54	56%
Semana 2	21	66%	58	63%	11	34%	34	37%
Semana 3	23	56%	28	57%	18	44%	21	43%
Semana 4	8	47%	10	50%	9	53%	10	50%
Total	60	55%	138	54%	49	45%	119	46%

Tabla 4. Evolución del tipo de pensamiento que origina la emoción.

Las emociones experimentadas en los dos grupos (Tabla 5) se dan en primer lugar con el alumnado y en segundo lugar con el profesorado siendo poco significativas las emociones vinculadas a los otros tres colectivos. Aparecen en tercer lugar las emociones con las familias y muy poco las emociones (incluso de ira o tristeza) con equipo directivo. Las experiencias de agradecimiento (Tabla 6) se dan en los dos grupos en primer lugar con el profesorado y en segundo lugar con el alumnado a bastante distancia de los otros colectivos.

Emociones												
	Alegria		Asco		Ira		Miedo		Sorpresa		Tristeza	
	(n)		(n)		(n)		(n)		(n)		(n)	
Colectivos	CAP 1	CAP 2	CAP 1	CAP 2	CAP 1	CAP 2	CAP 1	CAP 2	CAP 1	CAP 2	CAP 1	CAP 2
	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)	(N=16)	(N=39)
Con alumnado	26	86	3	9	18	30	8	13	15	44	13	35
Con profesorado	2	25	0	4	1	25	1	5	2	13	2	11
Con familias	5	8	2	4	2	14	2	3	5	8	4	13
Con personal administrativo	0	2	0	0	0	4	0	1	1	1	1	1
Con equipo directivo	7	1	1	1	3	2	2	1	3	1	8	2
Total general	40	122	6	18	24	75	13	23	26	67	28	62

Tabla 5. Emociones experimentadas y colectivo con que se relacionan.

Experiencia de agradecimiento				
Colectivo	CAP 1		CAP 2	
	(N=16)		(N=16)	
	n	%	n	%
Con profesorado	42	38,2%	112	45,9%
Con alumnado	38	34,5%	84	34,4%
Con familias	16	14,5%	25	10,2%
Con equipo directivo	10	9,1%	13	5,3%
Con personal administrativo	4	3,6%	10	4,1%
Total general	110	100,0%	244	100,0%

Tabla 6. Experiencia de agradecimiento y colectivo con el que se experimenta.

5. Conclusiones y discusión

Los resultados observados tras el análisis de los registros realizados por los sujetos de cada muestra en el diario emocional, reflejan de manera general que son mayoritarias en todos ellos las experiencias de alegría en su quehacer profesional diario. Las emociones no se expresan uniformemente en el trascurso de la actividad del diario emocional, por lo que es de suponer que la práctica en el hacer el diario y la tutorización del formador ayudan a una expresión de emociones menos «correctas socialmente». Emociones que bien analizadas suponen una mejora en la conciencia y regulación emocional de los sujetos participantes en el programa de educación emocional.

Los colectivos más influyentes en el estado emocional diario del profesorado resultan ser el alumnado en primer lugar, y los propios compañeros y compañeras en segundo lugar. Ambos colectivos son aún más influyentes que el Equipo Directivo. En el trabajo se constata una evolución en el pensamiento que origina las emociones. Se pasa desde los pensamientos automáticos hacia los pensamientos conscientes, algo que refuerza la importancia del trabajo intrapersonal en los programas formativos en competencias emocionales en el profesorado (Nelis et al., 2011). Los colectivos con los que se producen las experiencias de agradecimiento son, de nuevo, el alumnado y el profesorado con la diferencia de que aquí el más señalado es el profesorado, lo que indica la importancia que para el profesorado tiene la relación con sus iguales.

A la vista de este análisis se concluye que es necesario el incluir en los programas de formación en competencia emocional en el profesorado una actividad de diario emocional donde cada participante exprese las emociones experimentadas y el proceso de trabajo a partir de ellas. Es necesario que la actividad pueda ser tutorizada diariamente por el formador para motivar y retroalimentar la actividad. La herramienta WATCH2GROW posibilita esta tutorización. Esta actividad proporciona un avance en la conciencia emocional del participante haciendo que los pensamientos que originan la emoción y el proceso de trabajo sean cada vez más conscientes. El diario emocional permite como dicen Pérez-González y Pena (2011) un aprendizaje activo en el ámbito de las emociones.

Sería conveniente el incluir cambios en las posibilidades de elegir las emociones experimentadas en el quehacer diario incluyendo una respuesta abierta a la lista de las seis emociones de Ekman (Ekman y Friesen, 1971) con la finalidad de facilitar la diferenciación entre la emoción de

tristeza y de ira. Por último teniendo en cuenta la importancia de las experiencias de agradecimiento con el profesorado sería necesario el incluir en los programas formativos actividades que potencien el vínculo en el profesorado como una buena herramienta para la estabilidad emocional del profesorado.

6. Referencias

- ALMIRÓN, M. E. Y PORRO, S. (2014): «Los docentes en la Sociedad de la Información: reconfiguración de roles y nuevas problemáticas», *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 19, 17-31.
- ANPE (2012): Memoria Estatal del Defensor del Profesor. Curso 2011-2012. Recuperado de <http://www.eldefensordelprofesor.es/wp-content/uploads/2015/11/MEMORIA-DEFENSOR-2011.pdf>.
- ANPE (2013): Memoria Estatal del Defensor del Profesor. Curso 2012-2013. Recuperado de http://www.eldefensordelprofesor.es/wp-content/uploads/2015/11/MEMORIA-DEFENSOR-DEL-PROFESOR-20122013_1385553981.pdf.
- ANPE (2014): Memoria Estatal del Defensor del Profesor. Curso 2013-2014. Recuperado de <http://www.eldefensordelprofesor.es/wp-content/uploads/2015/02/dpmem1314.pdf>.
- ANPE (2016): Informe Defensor del Profesor 2015-2016. Recuperado de <http://www.eldefensordelprofesor.es/wp-content/uploads/2016/11/Informe-Defensor-2016-con-conclusiones.pdf>.
- BISQUERRA, R. (2005): «La educación emocional en la formación del profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- CABELLO, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y RUIZ-ARANDA, D. (2010): «Docentes emocionalmente inteligentes», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- CORNEJO, R. Y QUIÑONEZ, M. (2007): «Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual», *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 75-80.
- DE LA TORRE, C. (2007): «El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional», *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 17, 301-325.
- DURÁN, A., EXTREMERA, N. Y REY, L. (2010): «Recursos personales, síndrome de estar quemado en el trabajo y sintomatología asociada al estrés en

docentes de enseñanza primaria y secundaria», *Ansiedad y estrés*, 16 (1), 47-60.

DURÁN, M., EXTREMERA, N., MONTALBÁN, F. Y REY, L. (2005): «“Engagement” y “burnout” en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores», *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 145-158.

EKMAN, P. Y FRIESEN, W.V. (1971): «Constants across culture in the face and emotion», *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.

EXTREMERA, N.; PEÑA, M. Y REY, L. (2012): «Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender», *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 341-358.

EXTREMERA, N.; REY, L. Y PEÑA, M. (2010): «La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente», *Boletín de Psicología*, 100, 43-54.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y RUÍZ-ARANDA, D. (2005): «La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.

GIL-MONTE, P. Y PEIRÓ, J. M. (1999): «Validez factorial del Maslach “Burnout” Inventory en una muestra multiocupacional», *Psicothema*, 11, 679-689.

GIL-MONTE, P. Y PEIRO, J. M. (1997): *Desgaste psíquico en el trabajo: Síndrome de quemarse*, Madrid, Editorial Síntesis.

LLORENS, S. Y SALANOVA, M. (2008): «Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout», *Papeles del psicólogo*, 29 (1), 59-67.

MARTÍNEZ, A. E., PIQUERAS, J. A. E INGLÉS, C. (2014): «Relaciones entre Inteligencia Emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés». Extraído el 20 de enero de 2014, de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>.

MARTÍNEZ, A. E., PIQUERAS, J. A. Y RAMOS, V. (2010): «Inteligencia emocional en la salud física y mental», *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21 (8,2), 861-890.

MAYER, J. D. Y SALOVEY, P. (1997): «What is emotional intelligence?», Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, New York, Basic Books, 3-31.

MONTOYA, A., MORENO, S. Y ZULUAGA, P. (2012): «Relación entre síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement», *Psicología desde el Caribe*, 29 (1), 205-227.

NELIS, D., KOTSOU, I., QUOIDBACH, J., HANSENNE, M., WEYSENS, F., DUPUIS, P. Y MIKOLACZAK, M. (2011): «Increasing emotional competence improves»,

Psychological and physical well-being, social relationships, and employability. Emotion, 11 (2), 354-366.

PENA, M. Y REPETTO, E. (2008): «Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo», *Revista Electrónica de Investigación Psicædúcativa*, 156 (2), 400-420.

PEÑALVA, A., LÓPEZ-GOÑI, J. J. Y LANDA, N. (2013): «Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales», *Revista de Educación*, 362, 690-712.

PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. Y PENA, M. (2011): «Construyendo la ciencia de la educación emocional», *Revista Padres y Mæstros*, 342, 32-35.

Calidad de Vida relacionada con la Salud y cyberbullying en una muestra de adolescentes

Health-Related Quality of Life and cyberbullying in a sample of adolescents

Marta Beranuy Fargues

Carlota Pérez-Sancho

Mónica Gutiérrez-Ortega

Jesús Fernando Pérez-Lorenzo

Daniela Baridon-Chauvie

Joaquín González-Cabrera

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

Resumen

La Calidad de Vida Relacionada con la Salud (CVRS) es un constructo multidimensional que se ha construido como una variable relevante para el estudio de la salud y del bienestar. El ciberacoso es una forma de violencia entre iguales a través de las tecnologías de la comunicación que provoca malestar psicológico entre sus víctimas. El objetivo de este estudio es analizar la CVRS de los adolescentes que han sido identificados como cibervíctimas. Se analiza una muestra de 207 cibervíctimas (47,8% varones y 52,2% mujeres) con una edad media y desviación típica de 12,56±0,98 años. Los resultados muestran relaciones entre la cibervictimización y prácticamente todas las dimensiones de la CVRS analizadas, especialmente con bienestar psicológico, estado de ánimo, relación con los padres y la vida familiar, entorno escolar y adaptación escolar-bullying. Se concluye que existe una relación inversa y significativa entre cibervictimización y las distintas dimensiones del CVRS; indicando esto una posible afectación al bienestar general.

Palabras clave: cibervictimización, acoso, emociones, Calidad de Vida Relacionada con la Salud, KIDSCREEN.

Abstract

Health Related Quality of Life (HRQoL) is a multidimensional construct that has been constructed as a relevant variable for the study of health and well-being. Cyberbullying is a kind of peer violence carried out via communication technologies that causes psychological distress among victims. The aim of this study is to analyze the HRQoL of adolescents who have been identified as cyber-victims. A sample of 207 cyber-victims (47.8% males and 52.2% females) was analyzed, with a mean

age of 12.56(\pm 0.98). The results show relationships between cyber-victimization and practically all dimensions of HRQoL, especially with psychological well-being, mood, relationship with parents and family life, school environment and school adaptation-bullying. The conclusion is that there exists an inverse and significant relationship between cybervictimization and the different dimensions of HRQoL, indicating a possible affection to the general welfare.

Keywords: cyber-victims, bullying, emotions, Health-Related Quality of Life, KIDSCREEN.

1. Introducción teórica

La Calidad de Vida Relacionada con la Salud (CVRS) (en inglés The Health-Related Quality of Life –HRQoL–) es un constructo multidimensional que aborda los planos físico, psíquico, emocional, social y conductual para conocer la auto percepción del sujeto sobre su bienestar. Pretende plasmar la idea de la OMS (1948) sobre la salud. Según ellos, esta no es únicamente la ausencia de enfermedades o afecciones, sino un estado de completo bienestar físico, mental y social. El concepto se configura sobre el bienestar de la persona y este debe ser percibido por el individuo en cuestión y por quienes le rodean (Ravens-Sieberer et al., 2005: 354). A lo largo de estos años se ha demostrado que la CVRS es un constructo relevante para el estudio de la salud pública (Bisegger, Cloetta, von Bisegger, Abel y Ravens-Sieberer, 2005) y desde el 2006 se tienen herramientas para su evaluación en niños y adolescentes (KIDSCREEN Group Europe, 2006) puesto que tradicionalmente se ha estudiado en poblaciones adultas.

La CVRS se relaciona con el estado psicológico del sujeto, de forma que tanto acontecimientos vitales indeseables/estresantes como problemas de salud mental suponen una reducción de la calidad de vida (Rajmil et al., 2009). También hay estudios que buscan las relaciones entre la CVRS y la obesidad (Gouveia, Frontini, Canavarró y Moreira, 2014), enfermedades crónicas, apoyo social, ingresos familiares (Giannakopoulos et al., 2009) y estatus educativo de los padres y bienestar físico (von Rueden, Gosch, Rajmil, Bisegger y Ravens-Sieberer, 2006).

La CVRS es una variable que también ha sido estudiada en relación a diferentes formas de violencia apareciendo siempre asociada a un declive significativo de la calidad de vida. En ese sentido se encuentra relacionada con: a) el maltrato (Weber, Jud y Landolt, 2016; Prosser y Corso, 2007; Jernbro, Tindberg, Lucas y Janson, 2015), b) el abuso (Afifi, Enns, Cox, de Graaf, Ten Have, Sareen, 2007), c) la violencia en general (Schlack, Ravens-Sieberer y Petermann, 2013; Chan, 2013) o d) la poli-victimización (Le, Holton, Nguyen, Wolfe y Fisher, 2016).

El estudio que aquí se presenta estudia la relación entre la CVRS y una forma de violencia concreta: el ciberbullying. La violencia entre iguales es un fenómeno cada vez más analizado y preocupante entre nuestros jóvenes. La definición de acoso escolar más aceptada y utilizada es la formulada por Olweus (1999). Este autor considera que un alumno está siendo intimidado cuando otro alumno (o un grupo de estos) realiza de forma mantenida en el tiempo una conducta (física, verbal, social o psicológica) que tenga la intención de hacer sufrir. Además, existe una desigualdad de poder entre el agresor (o agresores) y la víctima que supone la imposibilidad de este para defenderse. Este tipo de violencia está presente, además, en escuelas por todo el mundo (Craig et al., 2009).

El uso masivo de la tecnología y su incursión en la comunicación de los niños y adolescentes ha provocado el fenómeno del cyberbullying. Smith (2000:195) describió el cyberbullying como un acto violento e intencionado que se realiza de forma repetida, durante un largo periodo, a través del uso de las nuevas tecnologías, y por parte de una o varias personas hacia otro igual que tiene dificultades para defenderse. Kowlaski, Limber y Agatston (2012) incluyen en su definición el uso cada vez más acentuado de teléfonos móviles, mensajería instantánea, mensajes de texto, etc. Además de todo lo dicho, se piensa que es muy acertada la aportación realizada por Tokunaga (2010:280), quién señala que la identidad del agresor puede ser o no conocida, así como que los actos propios del cyberbullying pueden estar realizados fuera del contexto escolar, en cualquier momento del día y cualquier día de la semana, teniendo la ciberagresión un efecto amplificador y multiplicador en las redes sociales. Un acoso con particularidades de la comunicación online ya estudiadas en otros contextos (Sánchez-Carbonell, Beranuy, Castellana, Chamarro y Oberst, 2008) y descritas también en este fenómeno (Smith, 2012).

Cabe destacar que algunos estudios han demostrado la relación entre la CVRS y el fenómeno del bullying (Frisén y Bjarnelind, 2010; Wilkins-Shurmer, O'Callaghan, Najman, Bor, Williams y Anderson, 2003; Beckman, Svensson y Frisén, 2016; Hidalgo-Rasmussen, Molina, Molina, Sepúlveda, Martínez, Montaña, González y George, 2015) yendo en la misma línea que los demás estudios sobre la violencia: la CVRS empeora con la presencia de acoso escolar. Ser víctima de bullying incrementa hasta en tres veces las posibilidades de tener una CVRS inferior en comparación con estudiantes que no han sido acosados (Hidalgo-Rasmussen et al., 2015).

Según la literatura, el bullying y el ciberbullying son dos fenómenos que desencadenan problemas de salud como trastornos de ansiedad, problemas

emocionales, estrés, depresión, ideación suicida, trastornos alimentarios, síntomas psicóticos, síntomas psicósomáticos (Nixon, 2014; Sourander, Ronning, Brunstein-Klomek, Gyllenberg, Kumpulainen, Niemelä, et al., 2009; Siyahhan, Aricak, Cayirdag-Acar, 2012). Los niños que sufren bullying tienen, además, peor desempeño escolar, peor ajuste emocional, falta de relaciones sociales, dificultades económicas y efectos en la educación en la edad adulta (Natvig et al., 2001; Gobina et al., 2008; Hidalgo-Rasmussen et al., 2015; Totura, Karver y Gesten, 2014; Hawker y Boulton, 2000; Takizawa, Maughan y Arseneault 2014). Por tanto, se trata de un fenómeno que produce malestar no solo durante la infancia o adolescencia, sino que dichas consecuencias pueden prolongarse hasta la edad adulta (Bogart et al., 2014; McDougall y Vaillancourt, 2015; Rodríguez-Piedra, Seoane-Lago y Pedreira-Massa, 2006). Incluso refiriéndonos a la calidad de vida relacionada con la salud, las víctimas de bullying en la infancia puntuaban menos CVRS en la edad adulta (incluyendo suicidio, depresión, ansiedad, dependencia al alcohol, estrés, estado de salud general pobre, disminución de las funciones cognitivas, circunstancias socioeconómicas peores, pocas relaciones sociales y una disminución del bienestar) (Takizawa, Maughan, y Arseneault, 2014). Con lo cual, ser víctima de acoso es un problema de salud infantil que tiene unas importantes repercusiones en la edad adulta. Parece, incluso, que haber padecido bullying en edad escolar aumenta las posibilidades de sufrir acoso laboral en el futuro (Rodríguez-Piedra, Seoane-Lago y Pedreira-Massa, 2006). En el caso del cyberbullying han sido muy poco o nada estudiadas estas relaciones.

2. Objetivo

El objetivo general de este estudio es analizar la Calidad de Vida Relacionada con la Salud (CVRS) y el bienestar en aquellos adolescentes que han sido clasificados como cibervíctimas.

3. Procedimiento

Se ha llevado a cabo un estudio transversal y analítico con un total de 711 alumnos de 1º a 4º ESO de dos Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid y uno del Principado de Asturias. La colaboración de los alumnos fue voluntaria, anónima y desinteresada. Del total de alumnos se seleccionaron 207 cibervíctimas en base a los resultados del cuestionario de Screening del acoso entre iguales de Garaigordobil (2013).

Se administraron los siguientes cuestionarios:

-El cuestionario de Screening del acoso entre iguales (escala tecnológica) de Garaigordobil (2013). En este cuestionario, el adolescente debe indicar si durante el último año ha sufrido violencia por parte de sus compañeros, si la ha ejercido

sobre otros o si la ha observado. De esta forma, la herramienta permite clasificar la muestra según el papel desempeñado dentro del ciberbullying: cibervíctima, ciberagresor, ciberobservador o cibervíctima-agresor. El cuestionario cuenta con 45 ítems (15 por cada dimensión: cibervictimización, ciberagresión y ciberobservación). Los sujetos del estudio auto-cumplimentaron el cuestionario bajo las indicaciones de los investigadores. El alfa de Cronbach para la muestra utilizada en este estudio fue de 0,87 para cibervictimización, 0,84 para ciberagresores y 0,85 para ciberobservadores.

-La Versión española del Cuestionario KIDSCREEN-52 (KIDSCREEN Group Europe, 2006). Este permitió evaluar la Calidad de Vida Relacionada con la Salud de los adolescentes de la muestra. Se trata de un cuestionario elaborado para niños y adolescentes de 8 a 18 años que consta de 10 dimensiones: bienestar físico, bienestar psicológico, estado de ánimo, autopercepción, autonomía, relación con los padres y vida familiar, recursos económicos, amigos y apoyo social, entorno escolar y adaptación social (bullying). En la literatura aparece como un buen instrumento de evaluación transcultural para aproximarnos a la CVRS infantil y adolescente percibida tanto por los mismos niños como por sus progenitores (Ravens-Sieberer et al., 2005; Gaspar, Gaspar De Matos, Batista-Foguet, Pais Ribeiro y Leal, 2010; Tzavara, Tzonou, Zervas, Ravens-Sieberer, Dimitrakaki y Tountas, 2012; Taliep y Florence, 2012; Vélez, Lugo y García, 2012; Aymerich, Berra, Guillamón, Herdman, Alonso, Ravens-Sieberer y Rajmil, 2005; Stevanovic, Tadic, Novakovic, Kusic-Tepavcevic y Ravens-Sieberer, 2013; Ng, Burnett, Ha y Wai Sum, 2015; Robitail, Simeoni, Erhart, Ravens-Sieberer, Bruil, Auquier y European Kidscreen Group, 2006; Souza, Pomponet, Souza, Pereira, Souza, y Martins 2014). El alfa de Cronbach para la muestra utilizada en este estudio fue de 0,91.

Las dos herramientas presentan adecuados indicadores de validez y fiabilidad. Se llevaron a cabo correlaciones parciales controlando por edad.

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 23 (IBM®) y fueron los siguientes: (1) comprobación de la distribución normal de la muestra (estadístico de Shapiro-Wilks) y la homogeneidad de las varianzas (prueba Levene); (2) análisis de frecuencias y de medidas de tendencia central y dispersión de la medida; (3) cálculo de las puntuaciones tipificadas para todas las variables donde se establecieron relaciones; (4) Estadístico χ^2 ; (5) correlaciones parciales controlando por edad.

4. Resultados

Las 207 cibervíctimas seleccionadas del total de la muestra se distribuyeron de la siguiente manera: 47,8% varones y 52,2% mujeres con una edad media de 12,56 ($\pm 0,98$).

Se obtuvieron correlaciones significativas entre cibervictimización y prácticamente todas las dimensiones medidas a través del KIDSCREEN-52, la única excepción fue la de los recursos económicos (ver tabla 1). Destacan las relaciones con el bienestar psicológico ($r = -0,239$; $p < 0,001$), el Estado de ánimo ($r = -0,263$; $p < 0,001$), la Relación con los padres y la vida familiar ($r = -0,238$; $p < 0,001$), el Entorno escolar ($r = -0,280$; $p < 0,001$) y la Adaptación escolar-bullying ($r = -0,404$; $p < 0,001$). Todas ellas, relaciones negativas, es decir, a mayor cibervictimización peores puntuaciones en las dimensiones de la CVRS.

Se puede observar también en esta tabla que las dimensiones del KIDSCREEN-52 correlacionan todas entre ellas de forma altamente significativa.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. CB_Vict	1									
2. KD52-Phy	-,200*	1								
3. KD52-Psy	-,239**	,577**	1							
4. KD52-Mood	-,263**	,459**	,815**	1						
5. KD52-Self	-,184*	,395**	,691**	,661**	1					
6. KD52-Autono	-,147*	,418**	,655**	,583**	,664**	1				
7. KD52-Parents	-,238**	,372**	,768**	,733**	,763**	,722**	1			
8. KD52-Money	-,082	,248**	,541**	,609**	,523**	,476**	,593**	1		
9. KD52-Peers	-,172*	,434**	,704**	,654**	,525**	,557**	,589**	,535**	1	
10. KD52-School	-,280**	,440**	,736**	,775**	,695**	,564**	,769**	,585**	,601**	1
11. KD52-Bullying	-,404**	,387**	,558**	,649**	,393**	,382**	,621**	,374**	,419**	,632**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$. Nota: CB_Vict (Cibervictimización), KD52-Phy (bienestar físico), KD52-Psy (bienestar psicológico), KD52-Mood (estado de ánimo), KD52-Self (autopercepción), KD52-Autono (autonomía), KD52-Parents (relación con los padres y vida familiar), KD52-Money (recursos económicos), KD52-Peers (amigos y apoyo social), KD52-School (entorno escolar), KD52-Bullying (adaptación social-bullying).

Tabla 1. Correlaciones parciales controlando por edad entre las dimensiones de estudio y media y desviación típica para el T1 ($n=207$). Correlaciones parciales controlando por edad entre las dimensiones del KIDSCREEN 52 y la cibervictimización.

5. Conclusiones y discusión

El fenómeno del bullying constituye un grave problema escolar muy extendido y que suele asociarse a consecuencias psicológicas demoledoras para todos los implicados, tanto para los que se ven envueltos en un papel de víctima como para los que lo hacen desde un papel de agresor u observador. En los últimos años, el bullying más tradicional ha evolucionado a un nuevo formato, que se sirve de la tecnología y que puede llegar a tener efectos aún más devastadores (Campbell, Spears, Slee, Butler y Kift, 2012).

Los resultados indican que a mayor número de conductas relacionadas con la cibervictimización peores son las puntuaciones en las distintas dimensiones de calidad de vida relacionada con la salud (CVRS); señalando, por tanto, que existe una afectación en el bienestar general. Estas conclusiones van en la misma línea que muchos de los estudios que señalan una relación entre las cibervíctimas y otras variables como la ansiedad o la depresión (Pabian y Vandebosch, 2016; Reed, Cooper, Nugent y Russell, 2016; Landoll, La Greca, Lai, Chan y Herge, 2015; Sampasa-Kanyinga y Hamilton, 2015; Gascón-Cánovas, Russo de Leon, Cózar Fernandez y Heredia Calzado, 2016; Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014; Wigderson y Lynch, 2013; Gámez-Guadix, Orue, Smith y Calvete, 2013; Perren, Dooley, Shaw y Cross, 2010; Didden et al., 2009; Landoll, La Greca, Lai, Chan y Herge, 2015). Ya lo indicaba Garaigordobil (2011) en una revisión sobre las consecuencias del ciberbullying. Según esta autora, los estudios analizados por ella evidencian que las cibervíctimas tienen, concretamente, sentimientos de ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, miedo, baja autoestima, sentimientos de ira y frustración, sentimientos de indefensión, nerviosismo, irritabilidad, somatizaciones. En la misma línea van los estudios que exploran las redes sociales (Devine y Lloyd, 2012), tan implicadas en el ciberbullying: los chicos que las usan con más frecuencia terminan con un bienestar psicológico más pobre. Con lo que emerge necesario explorar bien el uso que hacen los jóvenes de la tecnología y cómo esta media en los fenómenos como el acoso escolar pues en este caso se concluye también que las cibervíctimas.

Además de lo dicho, nuestros resultados también son concordantes con los encontrados en la forma tradicional de acoso (Hidalgo-Rasmussen et al., 2015); lo que supone una contribución adicional a la comprensión de cómo afecta la violencia escolar a la CVRS. Hasta la fecha no tenemos constancia de que haya sido analizado el papel de la cibervictimización y la CVRS.

Por último, en estudios futuros se piensa en la necesidad de abordar diseños de investigación longitudinales y con metodologías analíticas como el path analysis que permitan establecer relaciones explicativas entre las dimensiones del CVRS y el nivel de cibervictimización.

6. Referencias

- AFIFI, T. O., ENNS, M. W., COX, B. J., DE GRAAF, R., TEN HAVE, M. Y SAREEN, J. (2007): «Child abuse and health-related quality of life in adulthood», *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 195 (10), 797–804.
- AYMERICH, M., BERRA, S., GUILLAMÓN, I., HERDMAN, M., ALONSO, J., RAVENS-SIEBERER, U. Y RAJMIL, L. (2005): «Desarrollo de la versión en español del KIDSCREEN, un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente», *Gaceta Sanitaria*, 19 (2), 93-102.
- BECKMAN, L., SVENSSON, M. Y FRISÉN, A. (2016): «Preference-based health-related quality of life among victims of bullying», *Quality of Life Research*, 25, 303-309. doi: 10.1007/s11136-015-1101-9.
- BISEGGER, C., CLOETTA, B., VON BISEGGER, U., ABEL, T. Y RAVENS-SIEBERER, U. (2005): «Health-related quality of life: gender differences in childhood and adolescence», *Social and Preventive Medicine*, 50 (5), 281-291.
- BOGART, L., ELLIOTT, M. N., KLEIN, D. J., TORTOLERO, S. R., MRUG, S., PESKIN, M. F., DAVIES, S. L., SCHINK, E. T., SCHUSTER, M. A. (2014): «Peer victimization in fifth grade and health in tenth grade», *Pediatrics*, 133, 440-447. doi: 10.1542/peds.2013-3510
- CAMPBELL, M., SPEARS, B., SLEE, P., BUTLER, D. Y KIFT, S. (2012): «Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation», *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17 (3-4), 389-401.
- CHAN, K.L. (2013): «Victimization and poly-victimization among school-aged Chinese adolescents: prevalence and associations with health», *Preventive medicine*, 56 (3), 207-210.
- CRAIG, W., HAREL-FISCH, Y., FOGEL-GRINVALD, H., DOSTALER, S., HETLAND, J., SIMONS-MORTON, B., et al. (2009): «A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries», *International Journal of Public Health*, 54, 216–224.
- DEVINE, P. Y LLOYD, K. (2012): «Internet use and psychological well-being among 10-year-old and 11-year-old children», *Child Care in Practice*, 18 (1), 5-22.
- DIDDEN, R., SCHOLTE, R. H., KORZILIUS, H., DE MOOR, J. M., VERMEULEN, A., O'REILLY, M. et al. (2009): «Cyberbullying among students with

- intellectual and developmental disability in special education settings», *Developmental neurorehabilitation*, 12 (3), 146-151.
- FRISÉN, A. Y BJARNELIND, S. (2010): «Health-related quality of life and bullying in adolescence», *Acta Pædiatrica*, 99 (4), 597-603.
- GÁMEZ-GUADIX, M., ORUE, I., SMITH, P. K. Y CALVETE, E. (2013): «Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents», *Journal of Adolescent Health*, 53 (4), 446-452.
- GARAIGORDOBIL, M. (2011): «Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión», *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 11 (2), 233-254.
- GARAIGORDOBIL, M. (2013): *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*, Madrid, TEA.
- GASCÓN-CÁNOVAS, J., RUSSO DE LEON, J., CÓZAR FERNANDEZ A. Y HEREDIA CALZADO, J. (2015): «Adaptación cultural al español y baremación del Adolescent Peer Relations Instrument (APRI) para la detección de la victimización por acoso escolar: Estudio preliminar de las propiedades psicométricas», *Anales de Pediatría*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.anpedi.2015.12.003>.
- GASPAR DE MATOS, M., BATISTA-FOGUET, J., PAIS RIBEIRO, J. L., LEAL, I. Y GASPAR, T. (2010): «Parent-child perceptions of quality of life: Implications for health intervention», *Journal of Family Studies*, 16 (2), pp. 143-154.
- GIANNAKOPOULOS, G., DIMITRAKAKI, C., PEDELI, X., KOLAITIS, G., ROTSIKA, V., RAVENS-SIEBERER, U. Y TOUNTAS, Y. (2009): «Adolescents' wellbeing and functioning: relationships with parents' subjective general physical and mental health», *Health and Quality of Life Outcomes*, 7, 100. doi: 10.1186/1477-7525-7-100
- GOBINA, I., ZABORSKIS, A., PUDULE, I., KALNINS, I. Y VILLERUSA, A. (2008): «Bullying and subjective health among adolescents at schools in Latvia and Lithuania», *International Journal of Public Health*, 53 (5), 272-276.
- GOUVEIA M.J., FRONTINI R., CANAVARRO M. C. Y MOREIRA H. (2014): «Quality of life and psychological functioning in pediatric obesity: the role of body image dissatisfaction between girls and boys of different ages», *Quality of Life Research*, 23, 2629-2638.
- HAWKER, D. S. J. Y BOULTON, M. J. (2000): «Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.

HIDALGO-RASMUSSEN, C., MOLINA, T., MOLINA, R., SEPÚLVEDA, R., MARTÍNEZ, V., MONTAÑO, R., GONÁLEZ, E. Y GEORGE, M. (2015): «Influence of bullying on the quality of life perception of Chilean students», *Revista Médica de Chile*, 143 (6), 716-723.

JERNBRO, C., TINDBERG, Y., LUCAS, S. Y JANSON, S. (2015): «Quality of life among Swedish school children who experienced multitype child maltreatment», *Acta pædiatrica*, 104 (3), 320-325.

KOWALSKI, R. M., GIUMETTI, G. W., SCHROEDER, A. N. Y LATTANNER, M. R. (2014): «Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth», *Psychological Bulletin*, 140 (4), 1073-1137. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035618>

KOWALSKI, R. M., LIMBER, S. P. Y AGATSTON, P. W. (2012): *Cyberbullying: Bullying in the digital age*, Malden, MA, Wiley-Blackwell.

LANDOLL, R. R., LA GRECA, A. M., LAI, B. S., CHAN, S. F. Y HERGE, W. M. (2015): «Cyber victimization by peers: Prospective associations with adolescent social anxiety and depressive symptoms», *Journal of adolescence*, 42, 77-86.

LE, M., HOLTON, S., NGUYEN, H. T., WOLFE, R. Y FISHER, J. (2016): «Victimisation, poly-victimisation and health-related quality of life among high school students in Vietnam: a cross-sectional survey», *Health and quality of life outcomes*, 14 (1), 155. doi: 10.1186/s12955-016-0558-8.

MCDUGALL, P. Y VAILLANCOURT, T. (2015): «Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment», *American Psychologist*, 70, 300-310.

NATVIG, G. K., ALBREKSTEN, G. Y QVARNSTROM, U. (2001): «Psychosomatic symptoms among victims of school bullying», *Journal of Health Psychology*, 6, 365-377.

NG, J. Y., BURNETT, A., HA, A. S. Y SUM, K. W. (2015): «Psychometric properties of the Chinese (Cantonese) versions of the KIDSCREEN health-related quality of life questionnaire», *Quality of Life Research*, 24 (10), 2415-2421.

NIXON, C. L. (2014): «Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health», *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5, 143-158. Doi: <http://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>.

OLWEUS, D. (1999): «Sweden», Smith, P. K., Morita, Y., Jurgen-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (eds), *The nature of school bullying. A cross-national perspective*, Londres, Routledge.

Organización Mundial de la Salud (1948): «Constitución de la Organización Mundial de la Salud». Disponible en <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf?ua=1> a 19/01/2017.

- PABIAN, S. Y VANDEBOSCH, H. (2016): «An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying», *Journal of youth and adolescence*, 45 (2), 328-339.
- PERREN, S., DOOLEY, J., SHAW, T. Y CROSS, D. (2010): «Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents», *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 4 (1), 28.
- PROSSER, L. A. Y CORSO, P. S. (2007): «Measuring health-related quality of life for child maltreatment: a systematic literature review», *Health and Quality of Life Outcomes*, 5 (1), 42. doi: 10.1186/1477-7525-5-42.
- RAJMIL, L., PALACIO-VIEIRA, J. A., HERDMAN, M., LÓPEZ-AGUILÀ, S., VILLALONGA-OLIVES, E., VALDERAS, J. M., ESPALLARGUES, M. Y ALONSO, J. (2009): «Effect on Health-related Quality of Life of changes in mental health in children and adolescents», *Health and Quality of Life Outcomes*, 7, 103. doi: 10.1186/1477-7525-7-103.
- RAVENS-SIEBERER, U., GOSCH, A., RAJMIL, L., ERHART, M., BRUIL, J., DUER, W. AUQUIER, P., ABEL, T., CZMY, L., MAZUR, J., CZIMBALMOS, A., TOUNTAS, Y., HAGQUIST, C., KILROE, J. Y EUROPEAN KIDSCREEN GROUP (2005): «KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents», *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 5 (3), 353-364. <http://dx.doi.org/10.1586/14737167.5.3.353>
- REED, K. P., COOPER, R. L., NUGENT, W. R. Y RUSSELL, K. (2016): «Cyberbullying: A literature review of its relationship to adolescent depression and current intervention strategies», *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 26 (1), 37-45.
- ROBITAIL, S., SIMEONI, M. C., ERHART, M., RAVENS-SIEBERER, U., BRUIL, J., AUQUIER, P Y GROUP, E. K. (2006): «Validation of the European proxy KIDSCREEN-52 pilot test health-related quality of life questionnaire: first results», *Journal of Adolescent Health*, 39 (4), 596-61.
- RODRÍGUEZ-PIEDRA, R., SEOANE-LAGO, A. Y PEDREIRA-MASSA, J.L. (2006): «Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente», *Anales de pediatría*, 64 (2), 162-166.
- SAMPASA-KANYINGA, H. Y HAMILTON, H. A. (2015): «Use of social networking sites and risk of cyberbullying victimization: a population-level study of adolescents», *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18 (12), 704-710.
- SÁNCHEZ-CARBONELL, X., BERANUY, M., CASTELLANA, M., CHAMARRO, X. Y OBERST, U. (2008): «La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno?», *Adicciones*, 20 (2), 149-159.

- SMITH, P.K. (2000): «What good schools can do about bullying», *Childhood*, 7, 193-212.
- SCHLACK, R., RAVENS-SIEBERER, U. Y PETERMANN, F. (2013): «Psychological problems, protective factors and health-related quality of life in youth affected by violence: the burden of the multiply victimised», *Journal of adolescence*, 36 (3), 587-601.
- SIYAHHAN, S., ARICAK, O.T. Y CAYIRDAG-ACAR, N. (2012): «The relation between bullying, victimization, and adolescents' level of hopelessness», *Journal of Adolescence*, 35 (4), 1053-9. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.011.
- SMITH, P. K. (2012): «Cyberbullying and cyber aggression», Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J. y Furlong M. J. (eds.): *Handbook of school violence and school safety: International research and practice*, New York, Routledge, 93-103.
- SOURANDER A., RONNING J., BRUNSTEIN-KLOMEK A., GYLLENBERG D., KUMPULAINEN K., NIEMELA S., HELENIUS H., SILLANMAKI L., RISTKARI T., TAMMINEN T., MOILANEN I., PIHA J. Y ALMOVIST F. (2009): «Childhood Bullying Behavior and Later Psychiatric Hospital and Psychopharmacologic Treatment: Findings From the Finnish 1981 Birth Cohort Study», *Archives of General Psychiatry Journal*, 66 (9), 1005-1012.
- SOUZA, J. G. S., PAMPONET, M. A., SOUZA, T. C. S., PEREIRA, A. R., SOUZA, A. G. S. Y MARTINS, A. M. E. (2014): «Tools used for evaluation of Brazilian children's quality of life», *Revista paulista de pediatria*, 32 (2), 272-278.
- STEVANOVIC, D., TADIC, I., NOVAKOVIC, T., KISIC-TEPAVCEVIC, D. Y RAVENS-SIEBERER, U. (2013): «Evaluating the Serbian version of the KIDSCREEN quality-of-life questionnaires: reliability, validity, and agreement between children's and parents' ratings», *Quality of life research*, 22 (7), 1729-1737.
- TAKIZAWA R., MAUGHAN B. Y ARSENEAULT L. (2014): «Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort», *American Journal of Psychiatry*, 171, 777-784. doi: 10.1176/appi.ajp.2014.13101401
- TALIEP, N. Y FLORENCE, M. (2012): «Evaluating the construct validity of the KIDSCREEN-52 Quality of Life questionnaire within a South African context», *South African Journal of Psychology*, 42 (2), 255-269.
- THE KIDSCREEN GROUP EUROPE (2006): *The KIDSCREEN Questionnaires. Quality of life questionnaires for children and adolescents*, Lengerich, Germany, Pabst Science Publishers.

- Tokunaga, R. S. (2010): «Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization», *Computers in Human Behavior*, 26 (3), 277–287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- TOTURA C. M. W., KARVER M. S. Y GESTEN E. L. (2014): «Psychological distress and student engagement as mediators of the relationship between peer victimization and achievement in middle school youth», *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 40–52. doi: 10.1007/s10964-013-9918-4
- TZAVARA C., TZONOU A., ZERVAS I., RAVENS-SIEBERER U., DIMITRAKAKI C. Y TOUNTAS Y. (2012): «Reliability and validity of the KIDSCREEN-52 health-related quality of life questionnaire in a Greek adolescent population», *Annals of General Psychiatry*, 11, 3. doi: 10.1186/1744-859X-11-3.
- VELEZ, C., LUGO, L. H. Y GARCÍA, H. I. (2012): «Validez y confiabilidad del ‘Cuestionario de calidad de vida KIDSCREEN-27’ versión padres, en Medellín, Colombia», *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 14 (3), 588–605.
- VON RUEDEN, U., GOSCH, A., RAJMIL, L., BISEGGER, C., RAVENS-SIEBERER, U. (2006): «Socioeconomic determinants of health-related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study», *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60 (2), 130–135. doi: 10.1136/jech.2005.039792.
- WEBER, S., JUD, A. Y LANDOLT, M. A. (2016): «Quality of life in maltreated children and adult survivors of child maltreatment: a systematic review», *Quality of Life Research*, 25 (2), 237–255.
- WIGDERSON, S. Y LYNCH, M. (2013): «Cyber-and traditional peer victimization: Unique relationships with adolescent well-being», *Psychology of Violence*, 3 (4), 297–309.
- WILKINS-SHURMER, A., O'CALLAGHAN, M., NAJMAN, J., BOR, W., WILLIAMS, G. Y ANDERSON, M. (2003): «Association of bullying with adolescent health-related quality of life», *Journal of Paediatrics and Child Health*, 39 (6), 436–441.

Inteligencia Emocional Percibida en Educación Infantil: comparación entre maestras en ejercicio y maestras en formación

Perceived Emotional Intelligence in Preschool: differences between teachers and Teacher Education Students

Ana Bravo Castillo

Milagros Fernández Molina

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Málaga

Resumen

Las maestras de Educación Infantil trabajan con una población especialmente vulnerable debido a la etapa evolutiva en que se encuentran los niños/as de entre 0 y 6 años. Entre sus funciones destaca la de ser socializadores emocionales de su alumnado (Caires, Almeida y Viera, 2012; Aritzeta, Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol, Haranduru y Gartzia, 2016; Pianta, Coster, Cabell, Burchinal, Hamre, Downer y Howes, 2014), ayudándoles a desarrollar y construir la capacidad de autorregulación cognitiva y emocional, la interiorización de normas, la empatía, etc. Por ello, el trabajo diario que deben afrontar en sus aulas les exige determinadas capacidades y cualidades emocionales para responder a las necesidades socio-emocionales de su alumnado. El bienestar subjetivo de las maestras ha sido relacionado con factores psicológicos individuales, como las competencias y habilidades emocionales y cognitivas (Day y Hong, 2016; Eldor y Shoshani, 2016).

En este trabajo se ha evaluado la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) usando la prueba TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Rivera, 1998). Se evaluó a 517 participantes y se compararon los niveles de IEP entre las 57 maestras en ejercicio y las 460 estudiantes en formación. Los resultados muestran que la mayoría obtienen puntuaciones adecuadas en las tres dimensiones estudiadas, ya que más del 60% de las participantes tienen un nivel adecuado en atención, claridad y reparación emocional. Sin embargo, existe casi un 30% de participantes con niveles inadecuados en las tres dimensiones. Asimismo, se han encontrado diferencias significativas entre ambos grupos en los niveles de claridad y reparación emocional a favor de las maestras en ejercicio, que manifiestan niveles más adecuados en estas dos variables. Se discuten estos resultados por su importancia de cara a la labor de las maestras de infantil en sus centros y se proponen orientaciones de cara a los planes de formación universitarios de las futuras maestras.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, TMMS-24, educación infantil.

Abstract

Preschool teachers manage to work with specially sensible people due to developmental stage of the children from 0 to 6 years old. Preschool teachers must become emotional socializers for their little students (Caires, Almeida & Viera, 2012; Aritzecha et al., 2016; Pianta et al., 2014). They aid to their students to develop and put up their cognitive and emotional capacity, internalize rules, built empathy, etc. Teacher's emotional capacities and skills are necessary in order to respond to social and emotional needs of the preschool students. Preschool teachers subjective well-being has been related to individual psychological factors such cognitive and emotional strengths and skills (Day & Hong, 2016; Eldor & Shoshani, 2016).

In this paper, Emotional Perceived Intelligence has been evaluated using the spanish adapted versión of TMMS-24 test (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos & Rivera, 1998). 517 preschool teachers have been evaluated and we have compared EPI level in 57 preschool teachers and 460 Teacher Preschool Education students. Results show that most have adequate levels in three analysed component because more than 60% have adequate levels in emotional attention, clarity and repair. However, there is still 30% of participants have inadequate levels in the three studied dimensions. We have show significant differences between both group of teachers in emotional clarity and repair. Teachers show better levels than students. We discuss results due to importance to ordinary working in schools and we suggest guidances to initial preparation from future preschool teachers in their Teacher Education in University.

Key words: *Emotional Intelligence, TMMS-24, preschool education.*

1. Introducción teórica

En la actualidad las continuas transformaciones sociales, la complejidad de las necesidades familiares, las exigencias del alumnado y del propio sistema educativo, han aumentado la atención investigadora en torno a la figura del colectivo docente. Se estudian sus funciones, sus necesidades y se amplía el conocimiento existente sobre las variables que influyen en el trabajo de un buen maestro. Entre los resultados encontrados en las investigaciones actuales cabe destacar que un buen docente no solo debe reunir requisitos de tipo intelectual, sino también sociales, emocionales y personales (Pertegai-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011). Numerosas investigaciones avalan la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento en el trabajo (Boyatzis, 2006; Brotheridge y Lee, 2003; Murga y Ortego, 2003), lo que en el ámbito educativo tiene como consecuencia cambios de dirección y orientación hacia competencias más afectivas (Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Uitto, Jokikokko y Estola, 2015).

Así en el grupo de las competencias socioemocionales habría que diferenciar dos. En primer lugar, el desarrollo de las capacidades socioemocionales del alumnado. En la sociedad actual la IE resulta una competencia personal básica para conseguir un desarrollo integral y un adecuado ajuste a las demandas sociales, laborales y personales. En el caso del alumnado de edades más pequeñas, como son los de Educación Infantil (EI), los docentes tendrán un papel crucial en el desarrollo de estas habilidades emocionales, como, por ejemplo, en la autorregulación cognitiva y emocional (Bodrova y Leong, 2007). Además, no olvidemos que esas competencias sociales y emocionales que se activen a esas edades tan tempranas jugarán un papel fundamental en el posterior desarrollo del individuo.

Entre los motivos que explican por qué deben trabajarse en el aula las competencias socioemocionales, encontramos que en la actualidad las familias tienen más dificultad para centrarse en la educación de sus hijos/as, debido a las exigencias laborales y sociales. Esto ha hecho que los docentes en muchos casos sean los responsables no solo del aprendizaje curricular, sino también de la educación, desarrollo y socialización de los menores, donde las emociones y su correcto manejo y comprensión juegan un papel fundamental. Por tanto, el rol docente implica una importante carga de trabajo emocional, tanto en la comprensión de las emociones ajenas como en la regulación de las emociones propias para facilitar la calidad de las relaciones sociales dentro del contexto escolar (Casassús, 2007; Hargreaves, 2000). Todo esto nos permite comprender la importancia de la formación docente en IE, para que forme parte de su bagaje pedagógico y de sus capacidades y fortalezas. Un maestro bien formado podrá llevar a cabo programas de intervención y enriquecimiento emocional dentro del aula (Bisquerra, 2005; Bueno, Teruel y Valero, 2005; Teruel, 2000).

Y el segundo tipo de competencias socioemocionales al que nos referíamos son las del propio docente. Por tanto, en segundo lugar defendemos que los docentes deben conocer y saber manejar y controlar sus propias emociones, que influyen en la mejora de sus capacidades docentes, en su actitud y conducta hacia su alumnado, en el desarrollo de una comunicación emocional positiva, etc. Así por ejemplo, algunos estudios evidencian que la identidad personal y profesional de los docentes se convierten en el aula en un factor que influye en la autoestima y en el bienestar personal y social no solo del alumnado, sino también de ellos mismos (Nias, 1996). Además, el alumnado adapta su comportamiento al tipo de actitud, claves emocionales y afectivas y conductuales que los

docentes transmiten, por ejemplo: cuando los docentes gritan mucho o pierden el control rápidamente, su alumnado percibe esa inestabilidad emocional y agitación, respondiendo de forma similar al comportamiento de su discente. También observamos como en la etapa educativa de EI principalmente, el maestro/a es un referente a imitar para su alumnado, quienes aprenden de él/ella. Esta fuerte influencia emocional que tienen los docentes sobre sus escolares se debe a que a estas edades los niños/as establecen lazos emocionales muy intensos y fuertes, desarrollando hacia sus maestros/as un vínculo de apego, aunque con menor intensidad que hacia sus progenitores. Asimismo, cuando los docentes tienen unas adecuadas competencias emocionales tienden a no ignorar o trivializar las emociones de sus alumnos/as y son capaces de aceptarlas, incluso cuando estas sean negativas (Ersay, 2007). Por todo ello, los docentes deben estar formados en el conocimiento de sus propios niveles, fortalezas y debilidades emocionales, así como en el desarrollo de estrategias para mejorarlas.

Dentro de todas estas habilidades emocionales que deben poseer los docentes, queremos focalizar nuestra atención en la IE. Esta fue conceptualizada por Salovey y Mayer (1990), como la habilidad para percibir las emociones propias y ajenas, y procesar dicha información para facilitar la comprensión y razonamiento sobre el contexto, expresando así una respuesta emocional adecuada. Además de permitirnos regular las emociones en uno mismo y en los demás (Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Mayer y Salovey, 1997). Por tanto, las personas con niveles adecuados de IE procesarán y asimilarán mejor la información emocional de su entorno, pudiendo entender las causas y consecuencias de dichas emociones, tendrán un mejor nivel de bienestar emocional, mejores estrategias de solución de problemas y una regulación emocional adecuada (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

En la actualidad este tipo de inteligencia tiene una gran repercusión a nivel internacional y ha adquirido una gran importancia para comprender por qué personas con mejores notas académicas y habilidades cognitivas, no conseguían el éxito profesional, social o personal esperado (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006). Así observamos un gran número de investigaciones centradas en los niveles emocionales de los docentes, sobre todo en su propia percepción de los mismos o Inteligencia Emocional Percibida (IEP) (Arís Redó, 2005; Aritzeta, Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol, Haranduru y Gartzia, 2009; Cazalla-Luna y Moreno, 2016; Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez y Molero, 2015; Pena,

Rey y Extremera, 2012). Sin embargo, esos estudios están hechos con docentes de diferentes etapas educativas que pueden compartir algunos elementos comunes, pero también difieren sustancialmente en el perfil vocacional, la trayectoria formativa, los requisitos de acceso al puesto de trabajo, las habilidades en el trato con los alumnos y, sobre todo, la edad y el nivel madurativo de los niños con los que trabajan. Por lo que resulta de gran importancia realizar trabajos centrados en una etapa educativa en concreto.

Así encontramos el trabajo desarrollado por Fernández-Molina, Bravo y Fernández-Berrocal (en prensa), cuyo objetivo fue conocer los niveles de IEP en futuras docentes de EI. Su estudio contó con un total de 418 estudiantes de EI de la Universidad de Málaga, quienes pertenecían a tres cursos académicos diferentes. Sus resultados evidenciaron niveles positivos en las tres dimensiones de IE, las medias de las puntuaciones directas fueron 3,58 en atención, 3,36 en claridad y 3,37 en reparación emocional. Además, no encontraron que la edad influyera en ninguna de las tres dimensiones, pero sí encontraron diferencias con respecto al curso escolar en las tres dimensiones, sobre todo en atención emocional.

También encontramos el trabajo de Cazalla-Luna y Moreno (2016), que aunque trabaja con participantes de EI y pedagogía, la mayoría de ellos eran de EI (83.7%) y los resultados se presentaron diferenciando entre unos y otros. Así no encontraron diferencias significativas debidas a la edad ni al género, pero sí relatan diferencias en percepción emocional a favor de las futuras maestras de Educación Infantil, comparadas con las estudiantes de Psicopedagogía. Las medias de las puntuaciones directas de los estudiantes de educación infantil fueron 3,22 en atención, 3,64 en emocional y 3,53 en regulación emocional.

En este trabajo hemos querido centrarnos en los niveles de IEP en docentes y futuros docentes de la etapa educativa de EI, debido a que como hemos ido analizando es una etapa de gran importancia y que requiere unos adecuados niveles emocionales en los docentes. También consideramos importante incluir a las docentes en formación, que serán quienes dentro de unos años estén dando clase en los centros educativos, por lo que conocer sus niveles emocionales nos permitirá valorar si la formación educativa actual está siendo suficiente o debe mejorar.

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es estudiar la auto-percepción sobre la capacidad emocional que tienen tanto los docentes en ejercicio como los

futuros docentes de la etapa de educación infantil. Pretendemos conocer la relación de esta percepción con la experiencia laboral y/o la madurez personal de este colectivo, así como con la formación que hayan recibido.

Se pretende proponer, a la luz de los resultados obtenidos, estrategias para la intervención en las competencias emocionales de estas docentes, dado su relevante papel en el bienestar de los niños/as más pequeños/as.

3. Procedimiento

3.1 Participantes

El número de participantes ha sido de 517 (mujeres 87.2% y hombres 2.1%), de los cuales 460 (89%) son estudiantes del grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga y 57 (11%) son docentes en ejercicio de diversos centros públicos y concertados de la provincia de Málaga. La edad de las participantes se distribuye en un intervalo entre 19 y 58 años, siendo la edad media de las estudiantes de 20.19 años ($M=20.19$, $D.S.=1.44$) y la edad media de las maestras en ejercicio es de 43.21 años ($M=43.21$, $D.S.=3.34$). Existen diferencias estadísticamente significativas en la variable edad de las participantes ($t = -56.627$ (471), $p = .000$). Las estudiantes de Educación Infantil procedían de cuatro promociones entre los cursos académicos 2011-12 y 2015-16. Entre sus asignaturas solo figura una directamente vinculada a la formación en las competencias emocionales de los niños/as y de las propias maestras.

Con respecto al perfil profesional de las maestras en ejercicio participantes en el estudio, la mayoría (70.2%) realizan su trabajo en centros de Educación Infantil de diferentes ciudades de Málaga y su provincia (como, por ejemplo, Marbella, Arroyo de la Miel, Torremolinos, etc.). Asimismo, la mayoría son docentes funcionarias (70.2%) y trabajan en centros públicos (93%). La media de experiencia docente de los participantes fue de 16.55 años y una desviación típica de 6.92. El 50.9% reconoce no haber sido formada en competencias emocionales infantiles y el 71.9% tampoco ha realizado cursos de formación específicos sobre las competencias emocionales de los docentes.

3.2 Instrumento

El instrumento utilizado para evaluar el nivel de Inteligencia Emocional Percibida ha sido la versión española y reducida del TMMS (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 1998), que se basa en la prueba original Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995). El cuestionario consta de 24 ítems diseñados para evaluar la percepción que el

individuo tiene sobre su capacidad de atender a sus emociones, la claridad con las que las percibe y su capacidad para reparar y regular sus estados emocionales. Los sujetos deben valorar el grado acuerdo con cada una de las afirmaciones con una escala tipo Likert, siendo 1 no estar de acuerdo y 5 estar totalmente de acuerdo. Este cuestionario ha mostrado una adecuada consistencia interna y una aceptable validez discriminante y convergente (Salovey, et al., 1995). Tiene una fiabilidad en las tres subescalas superior a 0,85 alfa de Cronbach: Atención ($\alpha=.87$), Claridad ($\alpha=.84$) y Reparación ($\alpha=.82$) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

La prueba se pasó de forma presencial, anónima y voluntaria en el caso de las estudiantes, mientras estaban en una de las clases de una asignatura del segundo cuatrimestre del segundo año de carrera. A las docentes en ejercicio se les pasó de forma anónima y voluntaria, rellenando el cuestionario en su tiempo libre tras las clases en el centro, tras pedir a la dirección o jefatura de estudios del colegio la participación en el estudio. Posteriormente, los datos fueron cargados y analizados utilizando el paquete estadístico SPSS 23.

4. Resultados

4.1 Puntuación directa y nivel en atención, claridad y reparación emocional

La puntuación directa media del conjunto de las participantes en atención emocional fue de 28.43 (DT=5.49). La puntuación directa media en claridad emocional fue de 27.21 (DT=5.54). Y la puntuación directa media en reparación emocional fue de 27.24 (DT=6.17).

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes a las tres dimensiones evaluadas: atención, claridad y reparación emocional.

Dimensiones	Grupos	N	Media	Desviación estándar
PD Atención emocional	Estudiantes	452	28.64	5.37
	Maestras	55	26.76	6.21
PD Claridad emocional	Estudiantes	454	26.73	5.35
	Maestras	56	31.11	5.6
PD Reparación emocional	Estudiantes	456	26.9	6.24
	Maestras	56	30.0	4.84

Tabla 1. Puntuaciones Directas en las tres dimensiones.

Las puntuaciones directas en cada dimensión se transformaron en niveles cualitativos utilizando la clasificación que establece Fernández-Berrocal, et al. (1998) que son: nivel debe mejorar, nivel adecuado y nivel excelente. En la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de todos los participantes en el estudio en las tres dimensiones analizadas.

Dimensiones	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Atención emocional	Debe mejorar	121	23.4
	Adecuado	339	65.6
	Excelente	47	9.1
Claridad emocional	Debe mejorar	139	26.9
	Adecuado	321	62.1
	Excelente	50	9.7
Reparación emocional	Debe mejorar	142	27.5
	Adecuado	311	60.2
	Excelente	59	11.4

Tabla 2. Niveles en las tres dimensiones de IEP de todos los participantes.

4.2 Análisis de diferencias de medias, entre las maestras y las estudiantes
Para cumplir uno de los objetivos de este estudio se realizó un análisis de diferencias de medias entre los/as maestros/as y los/as estudiantes de educación infantil, utilizando la prueba paramétrica t-student. Los resultados se muestran en la tabla 3.

		Prueba de Levene de iguales de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias				
		F	Sig.	T	gl	Sig (bilateral)	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
PD Atención emocional	Se asumen varianzas iguales	2.514	.113	2.406	505	.016	.34446	3.41145
	No se asumen varianzas iguales			2.148	64.224	.35	.13179	3.62413
PD Claridad emocional	Se asumen varianzas iguales	.138	.711	-5.743	508	.000	-5.87567	-2.88047
	No se asumen varianzas iguales			-5.542	67.979	.000	-5.95435	-2.80179
PD Reparación emocional	Se asumen varianzas iguales	5.837	.016	-3.582	510	.000	-4.79463	-1.39835
	No se asumen varianzas iguales			-4.366	79.397	.000	-4.50796	-1.68503

Tabla 3. Estadísticos de contraste de diferencia de medias entre las docentes y las estudiantes.

5. Conclusiones y discusión

El objetivo general de este trabajo era estudiar la auto-percepción sobre la capacidad emocional que tienen tanto los docentes en ejercicio como los futuros docentes de la etapa de educación infantil. Hemos encontrado que la mayoría de las participantes son mujeres y que existe una lógica diferencia significativa en la edad media de las maestras y de las estudiantes. Asimismo, las maestras en ejercicio tienen bastantes años de experiencia docente, con una media de 16 años. Además, la mayoría de las maestras son funcionarias de colegios públicos en entornos urbanos. El 45.6% de ellas ha realizado cursos de formación sobre las competencias emocionales del alumnado de infantil, pero este porcentaje baja al 26.3% cuando nos referimos a cursos de formación específicos sobre competencia emocional docente. Por tanto, las características profesionales de las maestras participantes en el estudio muestran un perfil de estabilidad laboral, satisfacción con el trabajo pero de escasa formación, sobre todo en la propia IE. Este mismo perfil de baja formación específica en competencias emocionales se observa también en el grupo de las estudiantes, que no han tenido durante su formación universitaria, hasta el momento de pasarles la encuesta, asignaturas específicamente destinadas

a trabajar esos contenidos. Únicamente en las asignaturas de Psicología del Desarrollo y Bienestar Psicológico Infantil se contempla formación en dichas competencias.

Las puntuaciones directas obtenidas en las tres dimensiones analizadas muestran que nuestros resultados apoyan los de los estudios de Fernández-Molina, Bravo y Fernández-Berrocal (en prensa) y Cazalla-Luna y Moreno (2016), evidenciando que las docentes y futuras docentes de EI tienen niveles adecuados en IE. Sin embargo, solamente con el primero de los estudios comparte el que la atención emocional sea la dimensión con mejores puntuaciones, mientras que la dimensión de claridad emocional es la que posee puntuaciones más bajas.

Asimismo, en nuestro estudio hemos encontrado que en el caso del componente de la atención emocional en torno al 32.5% de las participantes tienen niveles inadecuados (debe mejorar y excelente). Este dato necesita ser explicado. Existen estudios que demuestran que una elevada atención emocional podría ser un indicador de desajuste emocional y por tanto, predecir consecuencias emocionales negativas (Extremera y Fernández-Berrocal; Salovey et al., 1999 citado por Extremera, Durán y Rey, 2005). Por ello, niveles inadecuados en atención emocional nos indican la necesidad de trabajar también con aquellas estudiantes y maestras que puntúen dentro del niveles excelentes en atención.

Por otro lado, pretendíamos conocer la relación de esta percepción con la experiencia laboral y/o la madurez personal de este colectivo. Así al realizar la comparación entre el grupo de estudiantes y el de maestras se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las tres competencias emocionales. En este sentido las estudiantes del grado de Educación Infantil obtuvieron una puntuación media significativamente más alta en atención emocional que las maestras. Por el contrario obtuvieron puntuaciones más bajas tanto en claridad como en reparación emocional. Lo que puede indicarnos que las docentes en ejercicio valoran mucho más y han desarrollado en mayor medida estas dos capacidades, aprendiendo a controlar la atención a sus emociones, que como ya hemos comentado anteriormente no debe ser ni poca ni demasiada sino la justa para saber qué estamos sintiendo, evitando actitudes como la rumiación y el consiguiente desgaste emocional.

Sorprendentemente la mayoría de las participantes en ambos colectivos muestran niveles adecuados en autopercepción emocional,

a pesar de que la mayoría no han sido formadas específicamente en dichas competencias. Necesitamos conocer si estas competencias emocionales no dependen de la formación o si, por el contrario, aumentar o mejorar la formación en competencias emocionales tendría algún efecto positivo en los niveles de EIP. Además, tal vez en estudios futuros deberíamos contrastar si esos niveles de IEP se relacionan positivamente con niveles de IE reales adecuados y adaptados al contexto y con la práctica profesional en las aulas de infantil. Por último, defendemos que una adecuada formación en estas competencias les permitirá dar respuestas emocionales más positivas y adecuadas a las situaciones que se den en el aula.

6. Referencias

- ARÍS RED., N. (2009): «El síndrome de burnout en los docentes», *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848.
- ARITZETA, A., BALLUERKA, N., GOROSTIAGA, A., ALONSO-ARBIOL, I., HARANDURU, M. Y GARTZIA, L. (2016): «Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance», *European Journal of Education and Psychology*, 9, 1-8.
- BISQUERRA, R. (2005): «La educación emocional en la formación del profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114.
- BODROVA, E. Y LEONG, D. J. (2007): «Tools of the Mind The Vygostkian Approach to early Childhood Education», New York, 2nd ed. Prentice Hall.
- BOYATZIS, R. E. (2006): «Intentional change theory from a complexity perspective», *Journal of Management Development*, 25, 607-623.
- BROTHERIDGE, C. M. Y LEE, R. T. (2003): «Development and validation of the Emotional Labour Scale», *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365-379.
- BUENO, C., TERUEL, M. P. Y VALERO, A. (2005): «La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones», *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 169-194.
- CAIRES, S., ALMEIDA, L. Y VIEIRA, D. (2012): «Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice», *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.
- CASASSÚS, J. (2007): *La educación del ser emocional*, Santiago de Chile, Editorial Cuarto.

- CAZALLA-LUNA, N. Y MOLERO, D. (2016): «Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial», *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 241-258.
- CAZALLA-LUNA, N., ORTEGA-ÁLVAREZ, F. Y MOLERO, D. (2015): «Autoconcepto e Inteligencia Emocional en docentes en prácticas», *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 14, 151-164.
- HARGREAVES, A. (2000): «Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students», *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- DAY, CH. Y HONG, L. (2016): «Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: challenges of living on the edge», *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125.
- ELDOR, L. Y SHOSHANI, A. (2016): «Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement», *Teaching and teacher Education*, 59, 126-136.
- ERSAY, P. (2007): «Preschool Teachers Emotional Awareness Levels and Their Responses to children's Negative Emotions», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1833-1837.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., ALCAIDE, R., DOMÍNGUEZ, E., FERNÁNDEZ-McNALLY, C., RAMOS, N. S. Y RAVIRA, M. (1998): «Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares» (pp. 83-84). Comunicación en el V Congreso de la Asociación Europea de Evaluación Psicológica. Málaga, 30 de abril al 3 de mayo de 1998.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. Y RAMOS, N., (2004): «Validity and reliability of the Spanish modified version of the Traid Meta-Mood Scale», *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- FERNÁNDEZ-MOLINA, M., BRAVO, A. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., (en prensa): «Profiles of Perceived Emotional Intelligence in Future Preschool Teachers: Implications for Teacher Education», *European Journal of Teacher Education*.
- MAYER, J. D. Y SALOVEY, P. (1997): «What is Emotional Intelligence?», Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, New York, Basic Books, 3-31.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. Y CARUSO, D. (2000): «Models of Emotional Intelligence», Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of Human Intelligence*, New York, Cambridge University Press, 396-420.
- MURGA, J. Y ORTEGO, E. (2003): «La importancia de la inteligencia emocional en el funcionamiento de las organizaciones», *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 79-82.

- NIAS, J. (1996): «Thinking about feeling: the emotions in teaching», *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- PALOMERA, GIL-OLARTE Y BRACKETT (2006): «¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa», *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- PIANTA, R. C., DE COSTER, J., CABELL, S., BURCHINAL, M., HAMRE, B. K., DOWNER, J, HOWES, C. (2014): «Dose-response relations between preschool teachers' exposure to components of professional development and increases in quality of their interactions with children», *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (4), 499-508.
- PEKRUN, R. Y LINNENBRINK-GARCIA, L. (eds.) (2014): *International handbook of emotions in education*, New York, Routledge.
- PENA, M., REY, L. Y EXTREMERA, N. (2012): «Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender», *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-360.
- SALOVEY, P., MAYER, J., GOLDMAN, S., TURVEY, C. Y PALAFAI, T. (1995): «Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale», Pennebaker, J. D. (eds.) *Emotion, Disclosure and Health*, Whashington, DC, American Psychological Association.
- TERUEL, M. P. (2000): «La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros», *Revista investigadora de Formación de Profesorado*, 38, 141-152.
- UITTO, M., JOKIKOKKO, K. Y ESTOLA, E. (2015): «Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014», *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135.

Eficacia de un entrenamiento para el aumento de percepción de auto-eficacia y confianza para hablar en público en lengua extranjera en una muestra de estudiantes universitarios

The effectiveness of training on a group of university students aimed at developing self-efficacy and self-confidence when speaking in public in a foreign language

Fiona Crean

Clara Llanas Ortega

Óscar Díaz Chica

Universidad San Jorge

Resumen

Entre los factores que pueden generar estrés o ansiedad entre estudiantes universitarios encontramos la inquietud para hablar en público. Un fenómeno que genera malestar psicológico y que cobra relevancia con la implantación de nuevos planes de educación superior que incluyen las competencias comunicativas en lengua extranjera como eje fundamental.

Este estudio evalúa la eficacia de una formación específica dirigida a aumentar la percepción de autoeficacia y confianza para hablar en público en estudiantes españoles del grado de Educación Infantil y Primaria que han de presentar de forma oral y en inglés trabajos desarrollados en el grado. El estudio parte de la hipótesis de que la formación en las variables contempladas en el diseño del estudio aumentará el grado de percepción de auto-eficacia y confianza de los universitarios antes de la presentación de sus trabajos en lengua inglesa.

Las herramientas utilizadas para evaluar el antes y después de la formación son el cuestionario sobre la autoeficacia e inquietud desarrollado por Bados (2005) y el cuestionario de confianza para hablar en público diseñado por Paul (1996). Una vez realizada la primera evaluación, se aplicó la formación en dos sesiones y una vez finalizada se volvió a aplicar la evaluación previa a otra exposición oral en inglés de las mismas características que la primera.

Los resultados del estudio demuestran que la formación favorece parcialmente las puntuaciones pero no siempre significativamente. Sobre todo hemos podido comprobar que mejoran a nivel cualitativo las presentaciones orales en inglés. Además, es necesario ayudar

a nuestros estudiantes a reducir la inquietud y ganar confianza para hablar en público en una lengua no materna ya que esta será una habilidad que tendrán que poner en práctica a lo largo de toda su vida profesional.

Palabras clave: auto-eficacia, confianza, hablar en público, estudiantes universitarios y el inglés como medio de instrucción.

Abstract

Fear of speaking in public is one of the factors generating stress or anxiety among university students whose first language is not English and is especially relevant in recent higher education study plans in which communicative competences in a foreign language are a core focus.

This study evaluates the effectiveness of providing specific training aimed at developing greater self-efficacy and self-confidence to speak in public among a group of Spanish Education students who must give oral presentations in English during the course of their studies. The study stems from the hypothesis that training in the variables outlined in the study design will increase their level of self-efficacy and self-confidence when giving oral presentations in English.

The tools used to evaluate the effects before and after the training are the Public Speaking Self-efficacy questionnaire by Bados (2005) and the Personal Report of Confidence as a Speaker (PRCS) by Paul (1996). Once the first evaluation was carried out, the training was delivered in two sessions and then the previous evaluation was repeated before another oral presentation which had the same characteristics as the first.

The results of the study demonstrate that the training sessions partially improved the scores, however, this is not always significant. Above all, we have been able to confirm that there was a qualitative improvement in the oral presentations delivered in English. Knowing how to express oneself orally before an audience should be an essential transversal competence. Moreover, we must help our students reduce their unease and gain self-confidence in order to speak in public in a language which is not their first language as this is skill which they will put into practice throughout their professional lives.

Keywords: *self-efficacy, self-confidence, speaking in public, university students and english as a medium of instruction.*

1. Introducción teórica

Entre los factores que pueden generar estrés o ansiedad en población universitaria encontramos la inquietud o falta de confianza para hablar en público. Un fenómeno que provoca malestar psicológico y que cobra relevancia con la implantación de nuevos planes de educación superior que incluyen las competencias comunicativas en lengua extranjera como eje fundamental.

1.1. Efectos de la inquietud para hablar en público en la población universitaria

La inquietud, falta de confianza y el miedo al hablar en público han sido conceptualizados, desde el enfoque cognitivo-conductual, como un conjunto de reacciones cognitivas, conductuales y fisiológicas no adaptativas frente a sucesos ambientales, que no permiten a una persona resolver con éxito la situación en la que se encuentra (Bados, 1996; 2005; Orejudo, Fernández y Briz, 2012). Al menos un 20-30% de los estudiantes universitarios (Bados, 1992; Lane y Borkovec, 1984) y un 34% de la población universitaria (Stein, Walker y Forde, 1996) informan tener MHP o DHP y parece ser más frecuente en mujeres (Bados, 2005; Sandín 1997).

Si analizamos individualmente los miedos e inquietudes que pueden aparecer en la población universitaria, el miedo al hablar en público es descrito como uno de los más intensos (Bados, 1992; 2005; Orejudo, Nuño, Ramos, Herrero y Fernández, 2005; Orejudo, Fernández-Turrado y Briz, 2012). Según estudios procedentes de la ECA (Epidemiological Catchment Area), citados en Valiente, Sandín y Chorot (2010), el MHP representa el 6,5% de prevalencia de los miedos en población general y según Pollard y Henderson (1988), citado en Méndez, Inglés e Hidalgo (1999): «el 23% de las situaciones sociales temidas por las personas se refiere a hablar en público». Intervenir o hablar en público es considerado entonces, tanto por adultos como por adolescentes, como una de las situaciones sociales más difíciles (Sandín, 1997; Méndez et al., 1999; Bados, 2005; Valiente et al., 2010; Maldonado y Reich, 2013).

Las dificultades para hablar en público aparecen de forma natural en las exposiciones orales y generan fundamentalmente tres tipos de componentes. En primer lugar, los componentes fisiológicos (aumento de la tasa cardiaca, de la frecuencia respiratoria, sudores, etc.) (Orejudo et al. 2012; Bados, 2005; Harris, Kemmerling y North, 2002). En segundo lugar, pueden aparecer una serie de componentes cognitivos como las rumiaciones o pensamientos recurrentes sobre la situación que se está viviendo o se va a vivir, errores de pensamiento catastrofista de la propia actuación (ideas de ser evaluado negativamente por otros, ser ridiculizado, humillado, etc.) o de una baja eficacia o confianza (Orejudo et al., 2005; 2012; Bados, 2005). En tercer lugar, la posibilidad de aparición de componentes conductuales: quedarse en blanco, paralización, evitación, etc.

La inquietud y falta de confianza generan dificultades para pensar y concentrarse, con tal intensidad, que impiden recordar los planteamientos preparados, expresar con claridad las ideas y transmitir los conocimientos

adecuadamente. El individuo centra demasiado la atención en sus síntomas y en las cogniciones que le llevan a sentir emociones negativas (Bados, 2005). Estas cogniciones o pensamientos negativos, llevan a la persona a cometer errores y supuestos cognitivos no realistas que le generan la falta de confianza y la inquietud para hablar en público. Además, para hablar en público se requieren una serie de habilidades que ayudarán a la persona a sentir mayor seguridad y auto-eficacia como son: la adecuación del contenido al auditorio, expresar ideas de forma clara y sistemática, uso de la voz y su expresión corporal, etc.

La falta de confianza o inquietud para hablar en público en el ámbito académico puede generar, tanto a corto como a medio y largo plazo, problemas como la evitación, la atención focalizada en elementos negativos de la situación, la limitación de aprendizaje, el menor rendimiento académico, el sufrimiento personal, etc. (Tron-Alvarez, Bravo-González y Vaquero-Cáceres, 2014; Bados, 2005; Maldonado y Reich, 2013; Orejudo et al., 2005; 2012).

1.2. Efectos de la inquietud para hablar en público en una lengua no materna

Varios estudios confirman que el nivel de ansiedad afecta el aprendizaje de una lengua extranjera. Liu (2012) destaca varios estudios (MacIntyre, 1999; Horwitz et al., 1986; Young, 1991) que inciden en un marcado nivel de ansiedad entre los estudiantes universitarios cuya lengua materna no es el inglés. Nombra la aprensión comunicativa, la ansiedad social y una baja autoestima, como los principales elementos de ansiedad a la hora de utilizar el inglés como lengua de comunicación.

Radzuan y Kaur (2011), Zivković (2014) y Pérez Peña (2015) indican que la presentación oral es una herramienta de evaluación muy utilizada en todas las disciplinas universitarias. Los motivos para su empleo, según estos autores, se centran en el hecho de que es una actividad que integra las cuatro destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), y fomenta el uso de los TICs. En la misma línea King (1998) añade que potencia la investigación, la organización, la síntesis, la presentación de información y el trabajo en grupo.

A la hora de determinar las causas que generan la ansiedad y falta de confianza a la hora de exponer en inglés, Radzuan y Kaur (op. cit) citando a Elliot y Chong (2005) señalan tres causas principales: la presentación en sí (los contenidos, la tecnología y contestar a preguntas), los atributos personales (la comunicación oral, el aspecto físico y el nivel de ansiedad) y

la evaluación (auto-evaluación y evaluación por parte de sus compañeros y profesor).

1.3. Intervenciones para afrontar el miedo a hablar en público

Han sido varios los tratamientos llevados a cabo con el fin de abordar la falta de confianza e inquietud para hablar en público como por ejemplo la exposición gradual, el entrenamiento auto-instruccional, la biblioterapia, la exposición junto a video feedback, la reducción de ansiedad, la intención paradójica, el entrenamiento en habilidades, la detección o discusión de pensamientos automáticos, etc. Algunos de ellos como el entrenamiento a hablar en público (EHP) han demostrado eficacia de forma aislada frente al no tratamiento. No obstante, el EHP ha obtenido mejores resultados en otros estudios cuando se ha combinado con otro tipo de intervención como la relajación profunda y el entrenamiento en auto-instrucciones (Estrella y Lasa, 2013).

En contextos anglosajones son frecuentes las intervenciones dentro de cursos de habilidades de comunicación, incorporando técnicas y estrategias cognitivo-conductuales que han demostrado su utilidad en contextos controlados (Orejudo et al., 2012). Otros enfoques enfatizan la importancia de componentes cognitivos y plantean intervenciones muy breves a partir de este elemento (Amir, Weber, Beard, Bomyea y Taylor, 2008; Cunninghamman, Lefkoe y Sechrest, 2006; Dibartolo y Molina, 2010; Orejudo et al., 2012). Conforme ha ido creciendo la relevancia de los factores cognitivos en las dificultades relacionadas con la ansiedad, se han ido incluyendo también estos factores en los tratamientos para el MHP (Olivares y García-López, 2002).

Las intervenciones o sesiones basadas en los principios de reestructuración cognitiva pueden ofrecer una alternativa o complemento adecuado que proporcione herramientas y estrategias para reducir la ansiedad al hablar en público (Dibartolo y Molina, 2010; Bados, 2005). Estrella y Lasa (2013), al comparar la eficacia de dos entrenamientos en estudiantes universitarios con dificultades para hablar en público, encontraron que un EHP breve que compagine técnicas de aprendizaje estructurado con técnicas de relajación, sin necesidad de aplicar exposición ni desensibilización sistemática, puede resultar muy eficaz para rebajar temor y ansiedad en actividades diarias como exponer un tema en clase, una charla informal o examen oral.

En general las intervenciones que se han mostrado más eficaces son las que han combinado diversas técnicas con el fin de abordar dos o más modalidades de respuesta (cognitiva, motora y autónoma). Las técnicas

más empleadas de forma combinada han sido el entrenamiento para hablar en público, la relajación, el entrenamiento autoinstruccional, la práctica en vivo, la exposición imaginal y la desensibilización sistemática (Bados, 2005).

2. Objetivos

Este estudio analiza los niveles de confianza, inquietud y auto-eficacia en estudiantes españoles de primer y segundo curso de los grados de Educación Infantil y Primaria antes de la presentación pública en inglés de trabajos desarrollados en equipo.

Además, también evalúa la eficacia de una formación específica dirigida a estimular su relajación, favorecer la reestructuración cognitiva de sus pensamientos limitantes, mejorar su confianza y capacidad para hablar en público, impulsar su optimismo e incrementar su grado de disfrute vital cuando tienen que hablar en público en lengua inglesa.

Las hipótesis que establecimos fueron dos: H1= Comprobar que existe falta de confianza y convencimiento y cierta inquietud en los estudiantes de primer curso de los grados de educación cuando tienen que hacer una exposición oral en público en lengua no materna. H2= Aplicar un programa de intervención psicoeducativa que puede mejorar las puntuaciones en las tres escalas así como la calidad de las presentaciones.

3. Procedimiento

3.1. Diseño

Este estudio tiene un diseño cuasi experimental con medidas pre-post recogidas en ambos casos antes de una exposición en lengua inglesa. Una vez realizada la primera evaluación, se aplicó una intervención de dos sesiones y una vez finalizada se volvió a aplicar la evaluación previa a otra exposición oral en inglés de las mismas características que la primera.

El planteamiento parte de dos supuestos fundamentales: que el mejor predictor del miedo a hablar en público en población universitaria son los constructos de auto-eficacia y confianza para hablar en público (Brown y Morrissey, 2004; Orejudo et. al. 2012), y que, mediante sesiones de psicoeducación, puede mejorarse la perspectiva de auto-eficacia y confianza, reduciendo asimismo el nivel de inquietud que genera la actividad y, de forma indirecta, el miedo y las dificultades para hablar en público (Moreno, Méndez y Sanchez-Meca, 2000; Olivares y García-López, 2002; Orejudo et al., 2008; 2012).

El diseño de las intervenciones está inspirado en el trabajo de Bados (2005), al combinar entrenamiento en respiración controlada, entrenamiento auto-instruccional, y entrenamiento para hablar en público. El trabajo se basa en otros estudios semejantes realizados en población universitaria española (Orejudo et al., 2012; Estrella y Lasa, 2013) y aporta, como principales novedades, que una de las dos sesiones en las que se desarrolló la intervención fuera en inglés y que en ambas sesiones se introdujeran contenidos del ámbito de la psicología positiva para facilitar el afrontamiento de la inquietud, concretamente el optimismo y el disfrute.

A continuación se describen brevemente los componentes de las dos sesiones de psicoeducación, de una hora y media de duración cada una, dirigidas a aumentar la percepción de auto-eficacia y confianza al hablar en público.

En la primera sesión se aplicaron técnicas de relajación, se desarrolló un entrenamiento auto-instruccional dirigido a detectar pensamientos negativos intrusivos relacionados con la inquietud para hablar en público y sustituirlos por pensamientos positivos o neutros, y se realizó una intervención dirigida a fomentar el optimismo y a vincularlo con la inminente exposición oral en lengua inglesa.

En la segunda sesión, desarrollada íntegramente en inglés, se realizó un entrenamiento para hablar en público orientado a proporcionar a los alumnos unas habilidades mínimas que pudieran proporcionar cierta seguridad y confianza a la hora de hablar en público. Además se desarrolló una formación específica dirigida a favorecer el disfrute, tratando de estimularlo en la segunda exposición en inglés planteada en el estudio.

3.2. Participantes

La muestra está compuesta por 27 estudiantes ($N=27$) que estaban cursando primer y segundo curso en el grado bilingüe de Educación Infantil y Primaria en la Universidad San Jorge en el curso 2016-17. Todos los sujetos participaron de forma voluntaria. Las edades de los estudiantes se sitúan entre 18 y los 32 años con una media de edad de 20 años y 3 meses. La distribución de géneros está repartida en un 40% de hombres y 60% mujeres. La totalidad de los estudiantes es de procedencia española. Los estudiantes realizaron las presentaciones de esta investigación en la materia de English I y el nivel de inglés se situaba en una media de B1 (nivel intermedio).

3.3. Variables

Para estructurar el estudio planteamos como variables independientes: la confianza, la inquietud y la percepción de auto-eficacia para hablar en público, y como variable dependiente encontramos la aplicación de un programa de intervención.

3.4. Instrumentos

En el estudio se utilizan dos medidas, el cuestionario de autoeficacia e inquietud para hablar en público de Bados (2005) y el cuestionario de confianza para hablar en público de Paul (1966).

La primera herramienta, el cuestionario de autoeficacia e inquietud para hablar en público (Bados, 2005), es un cuestionario de 12 ítems de tipo Likert que pretende medir la eficacia percibida para hacer frente a situaciones de este tipo y la inquietud frente a estas actuaciones. Bados (1992) validó esta medida en la población española, ofreciendo una alta fiabilidad test-retest ($r=0.92$). El instrumento se ha mostrado sensible para mediar la relación entre variables académicas y miedo para hablar en público (Orejudo et al., 2005).

La segunda medida, el cuestionario de confianza para hablar en público o Personal Report of Confidence as Speaker (PRCS) (Paul, 1966) es, quizá, uno de los auto-informes más utilizados para valorar la eficacia de un tratamiento para el miedo a hablar en público (Olivares et al., 2002). Fue diseñado para medir las reacciones tanto afectivas como conductuales en aquellas situaciones en las que se debe hablar ante una audiencia (Hidalgo, Lopez-Pina, Inglés y Méndez, 2002). La versión original del PRCS (Gilkinson, 1942), de 104 ítems, resultó un instrumento demasiado largo para la práctica clínica. Aunque posteriormente se desarrollaron varias versiones abreviadas, la más utilizada ha sido la aportada por Paul (1966) (Bados, 2005; Méndez et al., 1999), de 30 ítems, cuya adaptación española fue desarrollada por Bados (2001).

3.5. Desarrollo del estudio

El trabajo parte de una evaluación previa de su eficacia, inquietud y confianza al disponerse a hablar en público antes de realizar una presentación en inglés.

Posteriormente se desarrolla la acción formativa en dos sesiones de una hora y media, una en español con profesores españoles y otra en inglés con un mayor protagonismo de una profesora nativa.

En la primera sesión se practicó la respiración controlada, explicando al alumnado como respirar de forma profunda con el diafragma, en lugar de hacerlo con el pecho, la técnica de relajación muscular de Jacobson y visualizaciones. Además se desarrolló un entrenamiento auto-instruccional para que los alumnos registraran sus pensamientos automáticos, reflexionaran sobre el impacto de los mismos en sus emociones y reacciones conductuales, generaran alternativas de pensamiento y observaran el cambio en las emociones que despiertan dichas alternativas y las conductas que generan. Finalmente, se revisaron las ventajas asociadas al cultivo del pensamiento optimista y se realizó un ejercicio para visualizar el mejor yo en los ámbitos personal, profesional, social y de salud, haciendo coincidir el corto plazo con la finalización de la segunda exposición en inglés del estudio. En todos los casos, se aportaron herramientas y tareas para que los alumnos asistentes trabajaran los aspectos abordados.

En la segunda sesión, realizada en inglés, se incidió en el contacto visual ante el público, el lenguaje corporal, la entonación y las pausas en inglés, la importancia de ensayar la presentación y no leer de las notas o de las diapositivas. Asimismo, se realizó una práctica en la que los estudiantes tuvieron que hablar sobre un tema durante un minuto para ayudarles a perder el miedo a hablar en público y poder darles retroalimentación sobre lo que pudieron mejorar. El último tramo de la sesión revisó los efectos asociados al disfrute, realizando diferentes ejercicios prácticos para estimular pautas de pensamiento y comportamiento que generen esta emoción. Uno de los ejercicios realizados consistió en visualizar cómo se realizaba con éxito la segunda presentación en inglés contemplada en el estudio, con objeto de tomar conciencia de posibles pensamientos que estimulan esa experiencia.

Finalmente se vuelven a pasar las medidas antes de una nueva exposición pública en lengua inglesa de trabajos realizados por los estudiantes en equipo.

4. Resultados

La primera tabla (Tabla 1) muestra las medias en las puntuaciones de las dos escalas del Cuestionario de Autoeficacia e Inquietud para Hablar en Público (Bados, 2005) y las del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público (Personal Report of Confidence as Speaker; PRCS; Paul, 1966) de la muestra en total y diferenciada por sexo, en la medida Pre-test.

Variable	Puntuación media		
	Todos (N=23)	Chicos (N=9)	Chicas (N=14)
Convencido_PRE	52.13	56.00	49.64
Inquietud_PRE	41.65	34.66	46.14
Confianza_PRE	98.65	94.77	101.14

Convencimiento_PRE: puntuaciones en la escala de convencimiento para hablar en público (cuestionario de autoeficacia e inquietud para hablar en público (Bados, 2005)) previas a la intervención. Inquietud_PRE: puntuaciones en la escala de la inquietud para hablar en público (cuestionario de autoeficacia e inquietud para hablar en público (Bados, 2005)) previas a la intervención. Confianza_PRE: Puntuaciones en el cuestionario de confianza para hablar en público o Personal Report of Confidence as Speaker (PRCS) (Paul, 1966) previas a la intervención.

Tabla 1. Puntuaciones medias de las escalas de Convencimiento, Inquietud y Confianza (Pre-test).

Si tenemos en cuenta que la puntuación máxima en la escala de convencimiento e inquietud es un 72 podemos observar como ambas puntuaciones indican que existe no demasiado convencimiento y bastante inquietud a la hora de hablar en público en inglés. Si nos fijamos en la confianza, la puntuación máxima en la escala es 170 así que de la media de nuestros alumnos se desprende que es necesario ganar más seguridad para hablar en público.

Podemos observar también en la Tabla 1 que, por un lado la media en puntuaciones de las chicas en el convencimiento inicial para hablar en público ($M=49.64$) es inferior a las de los chicos ($M=56.00$). Y por otro, que en la escala de inquietud vemos como son las chicas ($M=46.14$) las que muestran mayor nivel que los chicos ($M=34.66$). Finalmente y contradiciendo a la inquietud, la Confianza es superior en las chicas ($M=101.14$) que en los chicos ($M=94.77$).

En la segunda tabla (Tabla 2), se muestran los resultados de la comparación de medias entre las puntuaciones pre-test y las post-test en las tres escalas evaluadas. Se han obtenido a través de una comparación de medias de muestras relacionadas (T de student), habiendo comprobado anteriormente la distribución normal de las variables con el estadístico de Kolmogorov Smirnof.

Variable	Media	DT	t	gl	p
Convencido_PRE	52.13	9.19	-.41	22	.685
Convencido_POST	52.56	9.71			
Inquietud_PRE	41.65	11.44	1.99	22	.05*
Inquietud_POST	38.52	10.97			
Confianza_PRE	98.65	26.96	-1.35	22	.190
Confianza_POST	105.00	26.00			

Convencimiento_PRE: puntuaciones en la escala de convencimiento para hablar en público (cuestionario de autoeficacia e inquietud para hablar en público (Bados, 2005)) previas a la intervención. Convencimiento POST: después de la intervención. Inquietud_PRE: puntuaciones en la escala de la inquietud para hablar en público (cuestionario de autoeficacia e inquietud para hablar en público (Bados, 2005)) previas a la intervención. Inquietud_POST: después de la intervención. Confianza_PRE: Puntuaciones en el cuestionario de confianza para hablar en público o Personal Report of Confidence as Speaker (PRCS) (Paul, 1966) previas a la intervención. Confianza_POST: después de la intervención. * $p \leq 0.05$

Tabla 2. Comparación de medias en medidas pre y post.

Como se desprende de la tabla, existe una mejora en la puntuación del Convencimiento antes de las sesión ($M=52.13$ $DT=9.19$) y después de la sesión ($M=52.60$ $DT=9.71$) pero sin ser significativa ($p=.985$). Si nos fijamos en la Inquietud, se reduce la puntuación desde antes de la intervención ($M=41.65$ $DT=11.44$) hasta después ($M=38.52$ $DT=10.97$) y esta vez sí podríamos considerar que lo hace de forma significativa ($p=0.05$). Y por último las puntuaciones en Confianza que también aumentan ($M=98.65$ $DT=26.96$; $M=105$ $DT=26.00$) pero sin ser significativa la diferencia ($p=.190$).

5. Conclusiones y discusión

Los estudiantes universitarios presentan dificultades para controlar el estrés y ansiedad que les genera la tarea o actividad de hablar en público, siendo esta una competencia que van a necesitar durante toda su etapa de formación y profesional (Lavasseur, Dean y Pfaff, 2004; Orejudo et al., 2006, Radzuan y Kaur, 2011).

En nuestra primera hipótesis (H_1) pretendíamos comprobar si efectivamente se encontraba presente la inquietud, falta de confianza y seguridad para hablar en público en inglés entre el alumnado de primer curso de los grados de educación. La hipótesis podríamos decir que ha quedado confirmada ya que las medias de las tres escalas están o bien por

debajo (Convencimiento) o muy por debajo (Inquietud y Confianza) de las puntuaciones máximas de las escalas.

Este fenómeno viene explicado porque, como han demostrado otros autores, la confianza y el convencimiento para hablar en público disminuyen significativamente con la edad puesto que los miedos y la ansiedad social se incrementan con el paso de los años (Essau et al., 1999; Méndez, Hidalgo et al., 2002; Mendez, Inglés et al., 2002 y 2004).

Cuando transferimos estos resultados a la comunicación oral en inglés, podemos ver una correlación entre los resultados de bajo convencimiento, inquietud y confianza, y los niveles lingüísticos del alumnado. Aquellos estudiantes con niveles bajos de inglés demuestran mayores niveles de ansiedad que los estudiantes que poseen niveles más altos de inglés.

Nuestra segunda hipótesis (H₂) se basaba en la posibilidad de reducir los niveles de inquietud para hablar en público y aumentar los niveles de confianza y convencimiento con una breve intervención psico-educativa. Nuestra hipótesis no ha quedado del todo confirmada porque las mejoras no son significativas.

Con los resultados de este proyecto, hemos podido comprobar como la intervención basada en la impartición de una sesión de psico-educación mejora parcialmente las puntuaciones pero no siempre significativamente. Sobre todo, hemos podido verificar que mejoran a nivel cualitativo las presentaciones orales en inglés.

Desde esta la perspectiva cualitativa las grabaciones de las dos presentaciones nos dio la oportunidad de evaluar si hubo diferencias entre la primera presentación y la segunda. En este aspecto se pudieron ver mejoras con respecto a la primera presentación: más eficacia a la hora de organizar la presentación; mayor confianza hablando; mejora en la entonación y pausas; más contacto visual con la audiencia y menos dependencia de la lectura de notas. La impresión general fue que los estudiantes, aunque algo nerviosos, parecían más concentrados y disfrutaban más de la experiencia.

Otras investigaciones con estudiantes universitarios en España han conseguido demostrar que la aplicación de programas de intervención logra mejorar la percepción de auto-eficacia y confianza para hablar en público poniendo de manifiesto que se consigue indirectamente reducir un temor común entre esta población (Bados y Saldaña, 1990; Montorio et al., 1996; Olivares y García-López, 2002; Orejudo et al., 2012).

En relación con la exposición de presentaciones orales en inglés entre estudiantes universitarios que utilizan el inglés como segunda lengua, el

estudio de Kostic-Bobanović y Bobanović (2007) demuestra que la formación en estrategias afectivas durante un periodo sostenido de tiempo logra mitigar los niveles de ansiedad e inquietud a la hora de hablar en público. El hecho de que la presentación oral haya sido en inglés nos lleva a preguntarnos si los alumnos tendrían el mismo nivel de ansiedad e inquietud si la presentación hubiera sido en su lengua materna (español).

En segundo lugar, otra novedad que puede estar actuando como limitación es la duración de la intervención. Esto ha supuesto no incluir en la misma técnicas como la exposición gradual o no haber podido hacer un seguimiento de las tareas para casa.

Algunas de las limitaciones de este estudio tienen que ver con el tamaño de la muestra. Además, como ya hemos comentado, la duración de la sesión ha impedido aplicar una serie de técnicas que la literatura indica que pueden ser eficaces. Además, las medidas de auto-informe implican también una serie de limitaciones.

Futuras investigaciones deberían poder comparar programas con diferentes componentes o técnicas y duración, para poder realmente saber cuál de ellas resulta más eficaz.

En nuestra opinión un programa como el presentado en este proyecto debería ser incluido como parte del currículo de todos los grados en formación universitaria. Saberse expresar oralmente frente a un grupo de personas debería ser una competencia transversal fundamental. Además, es necesario ayudar a nuestros estudiantes a reducir la inquietud y ganar confianza para hablar en público en una lengua no materna ya que esta será una habilidad que tendrán que poner en práctica a lo largo de toda su vida.

6. Referencias

- AMIR, N., WEBER, G., BEARD, C., BOMYEA, J. Y TAYLOR, C. T. (2008): «The effect of a single-session attention modification program on response to a public-speaking challenge in socially anxious individuals», *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 860-868.
- BADOS, A. (1992): *Análisis de componentes de un tratamiento cognitivo-somático-conductual del miedo a hablar en público*, Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona (tesis doctoral).
- BADOS, A. (2001): «Habilidades de enfrentamiento al estrés: Intervención para hablar en público», Buceta, J. M., Bueno, A. M y Más, B (eds.), *Intervención psicológica y salud: Control del estrés y conductas de riesgo*, Madrid, Dykinson, 167-214.

- BADOS, A. (2005): *Miedo a hablar en público*, Tesis de licenciatura no publicada, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- BROWN, T. Y MORRISEY, L. (2004): «The effectiveness of verbal self-guidance as a transfer of training intervention: its impact on presentation performance, self-efficacy and anxiety», *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 255-27.
- CUNNINGHAM, V., LEFKOE, M. Y SECHREST, L. (2006): «Eliminating fears: An intervention that permanently eliminates the fear of Public Speaking», *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13, 183-193.
- DIBARTOLO, P. M. Y MOLINA, K. (2010): «A brief, self-directed written cognitive exercise to reduce public speaking anxiety in college courses», *Communication Teacher*, 24 (3), 160-164.
- ELLIS, K. (1995): «Apprehension, self-perceived competency, and teacher immediacy in the laboratory-supported public speaking course: trends and relationship», *Communication & Education*, 44, 64-78.
- ELLIOT, J. Y CHONG, J. L. Y. (2005): Presentation anxiety: A challenge for some students and a pit of despair for others. Recuperado de http://isana.proceedings.com.au/docs/2004/paper_elliott.pdf
- ESTRELLA, R. Y LASA, A. (2013): «Eficacia comparada de dos entrenamientos en estudiantes universitarios con dificultades para hablar en público», *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21 (1), 39-58.
- GILKINSON, H. (1942): «Social fears as reported by students in college speech classes». *Speech Monographs*, 9, 141-160.
- HARRIS, S. R., KEMMERLING, R. L. Y NORTH, M. M. (2002): «Brief Virtual therapy for Public Speaking Anxiety», *CyberPsychology & Behavior*, 5 (6), 543-550.
- HIDALGO, M. D., LÓPEZ-PINA, J. A., INGLÉS, C. J. Y MÉNDEZ, F.X. (2002): «Análisis psicométrico del cuestionario de confianza para hablar en público, usando la teoría de respuesta al ítem», *Canales de psicología*, 18 (2), 333-349.
- HORWITZ, E. K. (1986): «Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale», *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- KING, J. (2002): «Preparing EFL learners for oral presentations», *The Internet TESL Journal*, 8 (3). Recuperado de <http://iteslj.org/Lessons/King-PublicSpeaking.html>.
- KOSTIĆ-BOBANOVIĆ M. Y M., BOBANOVIĆ, M. (2007): «Coping with Public Speaking Anxiety», *Croatian Scientific Bibliography*, 840-847.
- LANE, T. W. Y BORKOVEC, T. D. (1984): «The influence of therapeutic expectancy/demand on self-efficacy ratings», *Cognitive Therapy and research*, 8, 95-106.

- LEVASSEUR, D. G., DEAN, K. W. Y PFAFF, J. (2004): «Speech pedagogy beyond the basics: A study of instructional methods in the advanced public speaking course», *Communication Education*, 53 (3), 234-252.
- LIU, H. (2012): «Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency», *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1), 123-139. Recuperado de <http://e-flt.nus.edu.sg/v9n12012/liu.pdf>
- MACINTYRE, P. D. (1999): «Language anxiety: A review of the research for language teachers», Young, D. J. (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill College, 24-45.
- MALDONADO, I., REICH, M. (2013): «Estrategias de afrontamiento y miedo a hablar en público en estudiantes universitarios a nivel de grado», *Ciencias psicológicas*, 7 (2), 165-182.
- MÉNDEZ, F. X., INGLÉS C. J., E HIDALGO, M. D. (1999): «Propiedades psicométricas del cuestionario de confianza para hablar en público: estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias», *Psicothema*, 11 (1), 65-74.
- MORENO, P. J., MÉNDEZ, F. X. Y SÁNCHEZ- MECA, J. (2000): «Eficacia de los tratamientos cognitivo-conductuales para la fobia-social: una revisión meta-analítica», *Psicothema*, 12, 346-352.
- OLIVARES, J. Y GARCÍA-LÓPEZ, J. L. (2002): «Resultados a largo plazo de un tratamiento en grupo para el miedo a hablar en público», *Psicothema*, 14, 405-409.
- OREJUDO, S., FERNÁNDEZ-TURRADO, T., BRIZ, E. (2012): «Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año», *Estudios sobre educación*, 12, 199-217.
- OREJUDO, S., NUÑO, J., RAMOS, T., HERRERO, M. L. Y FERNÁNDEZ-TURRADO, T. (2005): «Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de Educación Infantil», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 8 (1), 1-6.
- OREJUDO, S., NUÑO, J., RAMOS, T., HERRERO, M. L. Y FERNÁNDEZ-TURRADO, T. (2007): «Participación del alumnado universitario en el aula. Una investigación sobre el temor a hablar en público en grandes grupos», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (1), 145-160.
- PAUL, G. L. (1966): *Insight vs desensitization in psychotherapy*, Standford, Standford University Press.
- PÉREZ PEÑA, Y., (2015): «Las habilidades de presentación oral en inglés de los estudiantes universitarios», *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6 (2), 181-202.

- POLLARD C. A, HENDERSON J. G. (1988): «Four types of social phobia in a community sample», *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 176, 440-445.
- RADZUAN, N. R. M. Y KAUR, S. (2011): «Technical oral presentations in English: Qualitative analysis of Malaysian Engineering Undergraduates' Sources of Anxiety», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1436-1445.
- SANDÍN, B. (1997): *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*, Madrid, Dykinson.
- STEIN, M. B., WALKER, J. R. Y FORDE, D. R. (1996): «Public-speaking fears in a community sample: Prevalence, impact on functioning, and diagnostic classification», *Archives of General Psychiatry*, 53, 169-174.
- TRON-ALVAREZ, R., BRAVO-GONZALEZ, M. C., VAQUERO-CÁZARES, J. E. (2014): «Evaluación y correlación de auto-verbalizaciones y el miedo a hablar en público en estudiantes universitarios», *Revista de Educación y Desarrollo*, 30.
- VALIENTE M. R., SANDÍN, B. Y CHOROT, P. (2010): *Miedos en la infancia y la adolescencia*, Madrid, UNED aula abierta.
- YOUNG, D. J. (1991): «Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? », *The Modern Language Journal*, 75 (4), 426-439.
- ZIVKOVIĆ, S. (2014): «The Importance of Oral Presentations for University Students», *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (19), 468-475.

La evaluación de la práctica creativa musical libre en Educación Primaria. Diseño de un modelo de plantilla de análisis

Musical creativity practice assessment in Primary School. Design of a model of analysis template

Luis del Barrio Aranda

Facultad de Educación de Zaragoza

Resumen

Nuestro trabajo se fundamenta en el estudio y el diseño de un instrumento de evaluación de la práctica creativa musical en la etapa de Educación Primaria. De un modo más concreto, la elaboración de esta herramienta didáctica permite la evaluación del conjunto de parámetros musicales que integran las producciones musicales de los alumnos. Su consideración pretende facilitar al docente de educación musical el análisis de estos contenidos curriculares referidos a la práctica creativa.

Palabras clave: creación musical, herramienta de evaluación, educación primaria.

Abstract

Our study is based on the design of an assessment appliance to evaluate musical creativity practice in Primary School. Namely, the development of this teaching tool allows the evaluation of the set of musical parameters that make up the musical productions of the students. Consideration aims to facilitate teaching of music education analysis of these curricular contents related to creative practice.

Key words: musical creation. assessment tool, primary school.

1. Introducción teórica

Educación de la motivación del alumno es un principio pedagógico fundamental que todo docente musical que está dispuesto a trabajar para obtener el máximo rendimiento de sus alumnos considera en su modelo didáctico. Para lograr mantener la motivación del alumno, el niño debe sentirse comprometido en su propio proceso educativo, por lo que la educación de la reflexión, la iniciativa y la creatividad son factores educativos fundamentales. Las directrices curriculares y las orientaciones metodológicas educativas más recientes conceden gran importancia a la consideración que debe tener la dimensión emocional y creativa en los

proyectos educativos. La educación en la creatividad requiere del maestro la configuración de un entorno didáctico en el que la implicación del niño es el elemento clave para la construcción del conocimiento, pues en la medida en que el niño crea conocimiento, siente que el mundo le pertenece. En este camino, el objetivo último es proporcionar al niño las herramientas adecuadas para que sepa activar los recursos necesarios para seleccionar y relacionar datos y conceptos, y para que sea capaz de desenvolverse intelectualmente por sí mismo. Un entorno en el que se potencia la reflexión, la imaginación, la autonomía, el intercambio de ideas, la flexibilidad, la discusión, el análisis crítico y la construcción del conocimiento.

1.1. Marco teórico

Cuando hablamos de creatividad musical en numerosos contextos sociales y culturales lo primero que nos viene a la mente es una cualidad o manifestación a un nivel altamente desarrollado que distingue a ciertas personas con una elevada capacidad intelectual o artística. En nuestro caso, y en la línea de Tafuri (2007, 37), entendemos la creatividad como aquel potencial que se nos da a todos cuando nacemos, cuyo desarrollo y conciencia dependen de un gran número de factores como la genética, la edad, la práctica, la influencia social, cultural... En este sentido, cualquier persona está en disposición de crear música independientemente del nivel de capacidades cognitivas y musicales que tenga. Por ello, entendemos la práctica creativa musical como el trabajo de la dimensión artística, productiva, generativa y expresiva que contribuye al desarrollo musical e integral como persona.

De acuerdo con Delalande (1995, 104), la creación se entiende como el modo más natural de motivar la escucha. La práctica creativa provoca que el niño se sienta muy motivado cuando escucha la música que él mismo ha producido. La actividad creativa musical viene determinada por diversos factores genéticos, personales y sociales como: la inteligencia, el conocimiento, el estilo de pensamiento, la personalidad, la motivación y el contexto medioambiental.

La inteligencia desempeña tres funciones clave en el desarrollo de la creatividad musical: sintética, analítica y práctica. La capacidad para percibir y redefinir las ideas musicales iniciales de distintos modos, la habilidad para estructurar un producto, para elaborar recursos creativos y evaluar nuevas ideas analizando su utilidad y potenciando su difusión son elementos esenciales en el trabajo creativo.

El conocimiento es el resultado de todas las experiencias acumuladas que permiten al individuo el planteamiento de nuevos retos que le lleven a trabajar más allá de aquello que ya conoce. La creatividad musical se construye sobre el bagaje experiencial personal. En algunos casos, la posesión de gran conocimiento musical conlleva una postura rígida que impide ir más allá de los límites establecidos y que afecta a la visión creativa. Así, la visión creativa musical requiere tener conocimiento y voluntad para arriesgarse y hacerla posible.

Entre los estilos de pensamiento (Sternberg, 1999) referidos a los usos de los modos de la propia inteligencia, el «estilo legislativo» en la actividad creativa musical se refiere al modo en que utilizamos la inteligencia en la elaboración de productos musicales novedosos como puede ser la actividad creativa musical libre, en la que el niño crea su producción musical original.

La personalidad es un factor creativo definido por una serie de cualidades determinadas que distinguen a aquellas personas que tienen gran capacidad imaginativa, sensibilidad por la escucha interior, voluntad para explorar nuevas alternativas, inconformismo con lo establecido, independencia, necesidad de dar su testimonio personal y sentido del humor como estrategia que le puede ayudar a superar la inseguridad o los momentos difíciles, etc. más allá de aquellas cualidades relacionadas con el coeficiente intelectual y la nulidad respecto al miedo al fallo.

La motivación es una cualidad que caracteriza a la persona creativa. Las personas creativas musicales con un elevado nivel de motivación suelen ser personas activas, enérgicas, productivas, motivadas por la planificación y la consecución de metas, que además demuestran compromiso e invierten el esfuerzo necesario para alcanzarlas.

El contexto medioambiental constituye el marco en el que se estimulan las ideas y conductas creativas musicales de los participantes. La configuración de un ambiente didáctico creativo requiere la consideración de la libertad y la disciplina como factores que ayudan a conjugar la búsqueda de nuevas ideas y formas de expresión, con la selección y organización de las mismas en la elaboración de un producto musical. Algunas acciones como estimular la iniciativa personal y las ideas creativas, recompensar una amplia gama de ideas y comportamientos y favorecer la autonomía y la independencia del individuo son factores básicos en la configuración de la personalidad del individuo con consecuencias creadoras.

El desarrollo de la autonomía, entendida como aquella capacidad para asumir la realización de una tarea de manera independiente, está

íntimamente relacionado con la reunión del conjunto de factores señalados anteriormente. La posibilidad de contar con oportunidades para expresarse libremente, ser escuchado y reconocido, el desarrollo del sentimiento de autoeficacia en la realización de tareas, la mejora de la autoestima y el estímulo de iniciativa son factores que contribuyen a su desarrollo. Estos elementos potencian la sensibilización hacia la conducta de aprender a aprender.

1.2. Justificación

La práctica creativa musical en los medios de expresión corporal, vocal e instrumental, es uno de los contenidos fundamentales que figuran en el currículo educativo musical en la etapa de Educación Primaria en los diferentes niveles educativos. En la educación artística, el carácter «efímero» de la producción musical, solo apreciada mientras se interpreta, requiere en su evaluación el análisis de multitud de patrones musicales que nos ayudan a comprender y valorar de manera objetiva su significado.

1.3. Hipótesis

La evaluación de las producciones musicales de los niños necesita la utilización de instrumentos que permitan el registro inmediato y pormenorizado del conjunto de elementos musicales que definen cada obra musical.

2. Objetivos

1. Diseñar un instrumento impreso de recogida de información de los distintos aspectos musicales que identifican las producciones musicales de los niños.
2. Validar este instrumento por sistema de validación de jueces con el fin de mejorar su utilidad.
3. Aplicar y evaluar la plantilla de evaluación en la práctica didáctica musical cotidiana con diferentes grupos-clase, con el fin de analizar su aplicabilidad y eficiencia.
4. Considerar su utilización como un instrumento de evaluación básico de la práctica creativa, cuyo diseño flexible puede adaptarse a la finalidad de la tipología de producción artística examinada.

3. Procedimiento

La elaboración de una plantilla de evaluación de la práctica creativa musical ha requerido la continua revisión en la propia aplicación como requisito imprescindible para la definición de la misma.

El trabajo que ha conllevado el diseño definitivo se ha llevado a cabo durante el curso escolar 2013/2014 con grupos-clase de diferentes edades con el fin de ofrecer un modelo de evaluación lo más adecuado posible a nuestros objetivos didácticos y a la realidad del contexto escolar estudiada.

En su confección el modelo ha sido sometido al sistema de validación de cinco jueces, tres maestros de educación musical y dos profesores universitarios de educación musical, cuyas valoraciones han proporcionado una mayor objetividad y aplicabilidad reflejadas en su diseño final.

3.1. Instrumento de evaluación y su diseño. Categorías de análisis

Con el fin de agilizar la cumplimentación, el diseño de la plantilla tiene un formato de cuestionario con categorías que deben marcarse con una X en la casilla correspondiente.

El encabezamiento recoge los datos que nos ayudan a su clasificación (nombre y apellidos del autor, fecha de la presentación y curso al que pertenece). Debajo hay un cuadrante para anotar el título de la producción o actividad y otro para escribir los principales contenidos de trabajo de cada producción musical. La plantilla se divide en siete cuadrantes referidos a siete grandes categorías de análisis como son: creación, ritmo, melodía, armonía, forma, carácter y observaciones.

3.1.1. Creación

Esta categoría analiza aspectos generales de la producción relacionados con el formato, el espacio y el tiempo, entre otros, referidos a los parámetros mencionados a continuación:

1. Participación y tipo de agrupamiento. Individual, y si la producción es colectiva puede ser pareja (con un rol activo dominante: D; rol más pasivo: d; reparto de roles: =), modalidad que requiere la implicación de los miembros; trío, caracterizada por una mayor aportación de ideas al incrementar el número de participantes; pequeño grupo, caracterizado por la distribución de roles, y grupo medio con un componente organizativo y productivo interesante.
2. Medio de expresión y modo de utilizarlo. Medios corporal, vocal o instrumental utilizados de manera convencional o no convencional según sea el caso.
3. Modalidad de creación. Puede ser ritmo corporal, instrumental, melodía vocal o instrumental, canción y una categoría abierta para recoger otros tipos.

4. Lenguaje musical utilizado de manera convencional o no convencional con la concreción de este último.
5. Estructura de la producción. Puede ser métrica, métrico-tonal o cualquier otro tipo de estructura.
6. Elemento que predomina. De acuerdo a la interpretación anotamos qué elemento destaca pudiendo ser musical, como el ritmo, la melodía, la armonía, o no, como el texto u otros.
7. Sistema de almacenamiento utilizado. Se refiere al sistema de registro de la producción (ritmo, melodía y texto memorizado o escrito, el uso de algún tipo de editor o grabadora).
8. Lugar de elaboración de la producción. Nos informa del sitio en el que se ha construido (hogar, aula de música en horario lectivo o no y otros lugares). En función del sitio utilizado podemos adivinar cómo ha sido el ambiente que ha rodeado ese momento de la creación.
9. Proceso de elaboración seguido. Recoge el orden que ha utilizado el niño en su construcción. Así, puede construir su obra a partir de un patrón (rítmico, melódico, armónico, formal...), primero escribiendo el texto y luego poniendo la música, o primero escribiendo la música y luego inventar el texto, a partir de una idea musical, u otros procesos distintos.
10. Duración de la obra. Se refiere a la cuantificación temporal aproximada de la obra (menos de 20 segundos, entre 20 y 40 segundos, entre 40 segundos y 1 minuto, o más de 1 minuto).

3.1.2. Ritmo

Esta categoría recoge elementos musicales que tienen que ver con el tiempo y el ritmo:

1. Figuras y elementos. Este recuadro aparece en blanco porque los signos que puede utilizar pueden ser convencionales o no.
2. Silencios. Utilización o no de silencios y tipo.
3. Significado del silencio. Si el silencio es musical, si tiene un carácter expresivo o simplemente se utiliza para cambiar de idea musical.
4. Tempo. Si es un único tempo o presenta variaciones en la interpretación, y si estas son intencionadas o no.
5. Tipo de tempo musical. Indica el tipo de tempo utilizado: adagio, andante, moderato, allegro u otros.

3.1.3. Melodía

Se refiere a elementos musicales relacionados con el sonido y la melodía:

1. Origen de la melodía. Se refiere si la melodía utilizada es la réplica de otra existente (la llamamos melodía préstamo), si está versionada o si es melodía original.
2. Notas y ámbito. En este apartado se recogen las notas utilizadas y el ámbito de la melodía.
3. Interválica dominante. Se refiere al intervalo o intervalos que tienen un mayor predominio en la melodía.
4. Discurso melódico. Si en general se mueve por grados conjuntos o disjuntos, siendo más o menos melódico.
5. Tonalidad. Si la melodía tiene una tonalidad mayor, menor, modal o si por el contrario es atonal.
6. Cadencia. El uso o no de fórmulas cadenciales y su clasificación de acuerdo con la naturaleza de las mismas.
7. Compás. Tipo de compás de la melodía pudiendo ser binario, ternario, amalgama o sin un compás determinado.

3.1.4. Armonía

Cuando hay obras musicales con presencia de acompañamiento armónico analizamos los siguientes datos:

1. Acordes y/o arpeggios. Si utiliza o no acordes y/o arpeggios como acompañamiento y tipo.
2. Grados. Si en el acompañamiento se hace uso de grados tonales o modales.

3.1.5. Forma

Se analiza la estructura musical de la obra, así como el significado y la intención que el participante le da a la misma:

1. Título y su relación con la obra. El título determina en qué sentido el niño lo relaciona con el contenido de la producción.
2. Idea musical. Si existe o no una idea musical de referencia que bien puede ser un motivo, una semifrase o una frase musical.
3. Estructura. General (idea, introducción-desarrollo-final, otro tipo distinto); estructura musical (se refiere a la forma musical usada: indefinida, monotemática, bitemática, tres temas u otros como canon, rondó...).

3.1.6. Carácter

Esta categoría recoge datos relacionados con el uso de dinámicas como factor determinante de la expresión en la interpretación de la obra:

1. Intensidad. Matices utilizados (pianissimo, piano, mezzoforte, forte, fortissimo) en la interpretación de la obra.
2. Originalidad y expresividad. Son dos características de la obra que son valoradas por su grado en la producción e interpretación.
3. Función de la obra musical. Si se advierte un significado de la obra definido por su carácter íntimo, integrador del grupo, socializador u otros.

3.1.7. Observaciones

Esta última categoría de valoración presenta un carácter más abierto y, por tanto, la explicación descriptiva favorece un mayor detalle en el análisis personal de algún aspecto digno de reseñar, que puede estar relacionado tanto con la propia obra como con la interpretación de la misma.

Así pues, en ella se recogen las siguientes categorías de valoración:

1. Valoración numérica (de 1 a 5) de aspectos y actitudes relacionados con la invención e interpretación de la obra musical como son: la habilidad demostrada durante la interpretación, la seguridad en su ejecución, el esfuerzo en la elaboración de la tarea, la motivación y la valoración crítica de su propia producción como un ejercicio de autoevaluación .
2. Observaciones. Un espacio blanco al final está reservado para la redacción de aspectos significativos que detallen la valoración de la obra relacionados con algún aspecto musical o extramusical relacionado con la obra, la actitud del niño, el grupo clase o cualquier otro motivo destacable.

3.2. Participantes

La realización de este trabajo ha implicado la figura del maestro-investigador de educación musical y una muestra configurada por seis grupos de Educación Primaria (dos de cuarto, dos de quinto y dos de sexto) que suman un total de 146 alumnos.

4. Resultados

Con todo ello, los resultados que se derivan de nuestro trabajo fundamentado en el diseño de un instrumento que facilite el análisis de la práctica creativa musical del niño de Educación Primaria quedan recogidos en la siguiente plantilla de evaluación.

FECHA:

CURSO:

Alumno:

CREACIÓN	
Participación tipo agrupamiento	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Indiv. <input type="checkbox"/> Pareja (D, d,=) <input type="checkbox"/> Trío <input type="checkbox"/> Pequ.Grupo <input type="checkbox"/> Grupo medio
Medio de expresión	<input type="checkbox"/> Corporal <input type="checkbox"/> Vocal <input type="checkbox"/> Instr..
Modalidad	<input type="checkbox"/> Ritmo corporal <input type="checkbox"/> Melodía vocal <input type="checkbox"/> Canción <input type="checkbox"/> Ritmo instrumental <input type="checkbox"/> Melodía instrumental <input type="checkbox"/> _____
Leng.musical	<input type="checkbox"/> Convencional <input type="checkbox"/> No convencional ()
Estructura	<input type="checkbox"/> Métrica <input type="checkbox"/> Métrico-tonal <input type="checkbox"/> Otros ()
Elemento predominante	<input type="checkbox"/> Ritmo <input type="checkbox"/> Melodía <input type="checkbox"/> Armonía <input type="checkbox"/> Texto <input type="checkbox"/> _____
Sistema de almacenamiento	<input type="checkbox"/> Ritmo memoriz. <input type="checkbox"/> Melodía memoriz. <input type="checkbox"/> Texto memoriz. <input type="checkbox"/> Editor <input type="checkbox"/> Ritmo escrito <input type="checkbox"/> Melodía escrita <input type="checkbox"/> Texto escrito <input type="checkbox"/> Grabadora
Lugar elaboración	<input type="checkbox"/> Hogar <input type="checkbox"/> Aula (horario clase) <input type="checkbox"/> Aula (recreo) _____
Proceso elaboración	<input type="checkbox"/> Patrón <input type="checkbox"/> Texto, mús. <input type="checkbox"/> Mús. escrita, texto <input type="checkbox"/> Idea musical _____
Duración obra	<input type="checkbox"/> Menos 20 seg <input type="checkbox"/> 20-40 seg <input type="checkbox"/> 40 s-1 min <input type="checkbox"/> + 1 min
Figuras y elementos	
Silencios	<input type="checkbox"/> Sí () <input type="checkbox"/> No
Valor del silencio	<input type="checkbox"/> Musical <input type="checkbox"/> Expresivo <input type="checkbox"/> Cambio

MELODÍA

Origen	<input type="checkbox"/> Préstamo <input type="checkbox"/> Versión <input type="checkbox"/> Original
Notas y ámbito	<input type="checkbox"/> Notas () <input type="checkbox"/> Ámbito ()
Interválica utilizada	
Discurso melódico	<input type="checkbox"/> Grados conjuntos <input type="checkbox"/> Grados disjuntos
Tonalidad	<input type="checkbox"/> Mayor <input type="checkbox"/> Menor <input type="checkbox"/> Modal <input type="checkbox"/> Atonal
Cadencia	<input type="checkbox"/> Sí () <input type="checkbox"/> No
Compás	<input type="checkbox"/> Binario <input type="checkbox"/> Ternario <input type="checkbox"/> Amalgama <input type="checkbox"/> Sin compás determinado

RITMO

Tempo	<input type="checkbox"/> Único <input type="checkbox"/> Con variaciones
Tipo de tempo	<input type="checkbox"/> Adagio <input type="checkbox"/> Andante <input type="checkbox"/> Moderato <input type="checkbox"/> Allegro <input type="checkbox"/> ()

ARMONÍA

Acordes	<input type="checkbox"/> Sí () <input type="checkbox"/> No
Arpeggios	<input type="checkbox"/> Sí () <input type="checkbox"/> No
Grados	<input type="checkbox"/> Toniales <input type="checkbox"/> Modales

FORMA	
Título	<input type="checkbox"/> Sí () <input type="checkbox"/> No
Relac. título–obra	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada
Idea musical	<input type="checkbox"/> No hay <input type="checkbox"/> Motivo (rit–mel) <input type="checkbox"/> Semifrase <input type="checkbox"/> Frase
Estructura	General: <input type="checkbox"/> No hay <input type="checkbox"/> Una idea <input type="checkbox"/> Intro, des., final <input type="checkbox"/> _____ Musical: <input type="checkbox"/> Indefin. <input type="checkbox"/> AA' <input type="checkbox"/> AB <input type="checkbox"/> ABA <input type="checkbox"/> ABC <input type="checkbox"/> _____

CARÁCTER	
Intensidad	<input type="checkbox"/> pp <input type="checkbox"/> p <input type="checkbox"/> mf <input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> ff
Originalidad	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada
Expresividad	<input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada
Función	<input type="checkbox"/> Indefinida <input type="checkbox"/> Íntimo <input type="checkbox"/> Integradora <input type="checkbox"/> Socializadora <input type="checkbox"/> _____

Tabla 1. Plantilla de evaluación de la práctica creativa musical.

5. Conclusiones y discusión

Al término de nuestro trabajo concluimos que el diseño de una plantilla de análisis de la práctica creativa musical en Educación Primaria ha facilitado al docente la evaluación sistemática y pormenorizada del conjunto de elementos musicales, procedimentales y actitudinales que caracterizan la elaboración e interpretación de una producción musical. Este instrumento nos ha permitido analizar el modo en que usamos la inteligencia de manera creativa y ejecutiva, asociada con el «estilo legislativo» de Sternberg, (1999) en la creación de nuevos productos musicales. De acuerdo con Delalande (2013, 124) hemos concebido la actividad creativa musical como un juego de construcción referido a una prolongación del ejercicio sensorio-motor, enriquecido por un interés por lo simbólico y la regularidad, cuya secuencia constructiva ha

albergado el desarrollo del pensamiento musical del niño de acuerdo con las siguientes operaciones: exploración, descubrimiento, proyecto y realización entendidas como las estrategias de composición musical efectiva que designan las etapas del trabajo compositivo de un músico.

Por su parte, la consideración de diferentes sistemas de representación y registro musical de las producciones, mediante el uso de códigos musicales convencional y analógico han posibilitado la evaluación global de la actividad creativa musical. Si la necesidad de crear es la principal fuente de motivación que lleva al niño a explorar y crear música (Orozco, 2013), no podemos dejar que las dificultades técnicas asociadas al dominio del código musical convencional, limiten su iniciativa y capacidad creativa, por lo que además de este, hemos promocionado el uso de sistemas alternativos de almacenamiento creados por el niño como modos de expresión, registro y conservación de las características que identifican sus ideas y propuestas musicales.

En la elaboración de la plantilla como instrumento de evaluación de la actividad creativa musical del niño de Educación Primaria, la revisión sistemática de los ítems en cada actividad propuesta ha promovido la incorporación, la eliminación y la modificación de indicadores de evaluación surgidos de la reflexión sobre la aplicación práctica en el aula con diferentes grupos-clase de Educación Primaria. Así pues, el diseño del instrumento a lo largo del estudio ha constituido un proceso de estudio vivo en continua revisión y cambio para adaptarse a las necesidades surgidas en cada momento, que junto con la validación por el denominado sistema de validación de jueces han determinado el diseño definitivo de este instrumento de evaluación.

6. Referencias bibliográficas

- DELALANDE, F. (1995): *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi.
- DELALANDE, F. (2013): *Las conductas musicales*, Santander, Editorial Universidad Cantabria.
- OROZCO, M. T. (2013): *Psicología y Música*, Madrid, Grupo 5.
- STERNBERG, R. (1999): *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*, Barcelona, Paidós.
- TAFURI, J. (2007): «Improvisación musical y creatividad. Investigaciones y fundamentos teóricos», Díaz, M. y Riaño, M. E. (eds.) *Creatividad en Educación Musical*, Santander, Universidad de Cantabria, 37-46.

Inteligencia Emocional en niños de primaria, características y diferencia de género

Emotional intelligence for primary-school children, characteristics and gender differences

Cordelia Estévez Casellas

Aida Carrillo García

Diana Melchor Rodríguez

Maria Marco Roman

Fernando Miró Llinares

Centro CRIMINA. Universidad Miguel Hernández

Resumen

En los últimos años el término de Inteligencia Emocional ha suscitado gran interés, sobre todo en la etapa de Educación Primaria en el ámbito educativo. Es en esa edad donde se consolida el desarrollo social y emocional de los niños. Son varios los estudios que analizan la relación entre autoestima e Inteligencia Emocional en adultos, (Cortes, Barragan, Vázquez, 2002:50; Fernández Berrocal y Ruiz, 2008:421) mostrando una correlación positiva entre Inteligencia Emocional y bienestar personal (Ferragut y Fierro, 2012:95) así como relaciones significativas entre el autocontrol emocional (Bermúdez, Álvarez y Sánchez, 2003:27). Por otro lado, diversos autores señalan las diferencias que existen en la variable Inteligencia Emocional en función del género, siendo las mujeres más habilidosas a la hora de gestionar y dirigir sus emociones (Guastello y Guastello, 2013:663). El objetivo de este trabajo es describir las características la Inteligencia Emocional en una muestra de niños de Educación Primaria de entre 8 y 11 años, así como analizar las diferencias en Inteligencia Emocional en función del género.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, género, infancia, educación primaria.

Abstract

In the recent years the term Emotional Intelligence has been growing in interest, especially in elementary-school children. It is in this age group that the social and emotional development of the children are consolidated. Several studies have shown the existence of a correlation between self-esteem and emotional intelligence in adults (Cortes, Barragan, Vazquez 2002:50; FernándezBerrocal and Ruiz 2008:421), indicating a positive correlation between Emotional Intelligence and personal wellbeing (Ferragut and Fierro 2012:95), as well as with emotional self-control (Bermúdez, Alvarez and Sanchez, 2003:27). On the other hand, other authors indicate the differences that exist in emotional

intelligence with respect to gender, being the women the most efficient in managing and controlling their emotions (Guastello and Guastello, 2013:663). The objective of this study is to describe the characteristics of emotional intelligence in children aged 8-11, as well as analyze the possible gender differences.

Key words: Emotional Intelligence, gender, childhood, primary education.

1. Introducción teórica

La Inteligencia Emocional abarca una serie de capacidades básicas como el reconocimiento de emociones propias o la comprensión de las emociones de los demás. Estas capacidades que, además, nos permiten tener más seguridad en nosotros mismos y con respecto a las relaciones con los demás, se van forjando en los primeros años de vida. Es por ello que es muy importante llevar a cabo una buena educación emocional desde la infancia.

La Inteligencia Emocional también influye sobre la calidad de las relaciones interpersonales. Las personas emocionalmente inteligentes además de dominar la destreza de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, también son más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás.

El término de Inteligencia Emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Salovey y Mayer, los cuales la definen como «habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones». Dichos autores han ido revisando esta definición en repetidas aportaciones (Mayer y Salovey, 1995:197; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000:267).

Hasta la década de los ochenta en el siglo XX, coexistieron dos supuestos clásicos acerca de la inteligencia. El primero considera que es una capacidad general única, que cualquier persona posee en mayor o menor medida. El segundo afirma que esta puede medirse a través de instrumentos estandarizados. Ambos planteamientos se mantuvieron hasta que Gardner, en su obra Estructuras de la mente, afirmó, por primera vez que no existe una inteligencia única sino que dependiendo del ser humano, este posee varias inteligencias. Esta teoría, llamada «de las inteligencias múltiples», generó el concepto de Inteligencia Emocional (IE) tan popular en nuestros días.

Daniel Goleman (1995:15) fue uno de los mayores contribuyentes a la popularización de este término con su libro Inteligencia Emocional. Este autor se refiere a la Inteligencia Emocional como un conjunto de

destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales. La define como «la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones». Más tarde, en 1998, reformula esa definición añadiendo el manejo de las relaciones interpersonales.

Por otro lado, en 1997 Bar-On definió la Inteligencia Emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente. Asimismo, planteó todo un modelo teórico bajo la expresión «Inteligencia Emocional y Social», haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse en la vida. Según Bar-On (1997), la modificabilidad de la Inteligencia Emocional y Social es superior a la inteligencia cognitiva.

Este modelo se clasifica dentro de los denominados mixtos ya que incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia. Está compuesto por diversos aspectos: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente del estado de ánimo en general, componentes de adaptabilidad, componentes del manejo del estrés y componente del estado de ánimo en general.

Dentro del componente intrapersonal Bar-On incluye la comprensión emocional de sí mismo como la habilidad para comprender estados emocionales, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos; la asertividad como la destreza necesaria para expresar sentimientos y creencias o defender nuestros derechos de una manera no destructiva; el autoconcepto como la capacidad para conocerse y respetarse a sí mismo, aceptando tanto los aspectos positivos como las limitaciones; la autorrealización como la habilidad para realizar lo que realmente podemos, deseamos y disfrutar de ello; y la independencia como la capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

En el componente interpersonal Bar-On distingue entre la empatía como la habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás; las relaciones interpersonales y la responsabilidad social entendida como la habilidad para cooperar y contribuir como miembro constructivo del grupo social.

Por otro lado, entre los componentes de adaptabilidad descritos por

Bar-On se encuentran la solución de problemas, la capacidad para definir los problemas e implementar soluciones efectivas a los mismos; la prueba de la realidad definida como la habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos y lo que en realidad existe; y la flexibilidad, destreza que nos permite realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a las distintas situaciones.

En los componentes del manejo del estrés Bar-On plantea como relevantes la tolerancia al estrés como la capacidad para soportar eventos adversos y situaciones estresantes; y el control de los impulsos como la habilidad para resistir y controlar emociones.

Por último, Bar-On describe un componente del estado de ánimo en general donde contempla los términos felicidad, capacidad para sentir satisfacción con nuestra vida; y optimismo, habilidad para ver el aspecto más positivo de la vida.

Con todo ello el modelo de Inteligencia Emocional planteado por Bar-On se posiciona como uno de los más relevantes en el estudio y desarrollo de esta área.

La socialización e instrucción emocional se inicia ya en los primeros años de vida, existen múltiples estudios que evidencian que está se produce de forma distinta para niños y niñas.

Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008:455) encontraron que los padres tienden a hablar más sobre emociones con sus hijas que con sus hijos. Las madres conservan aspectos emocionales y usan más términos emocionales que los padres cuando juegan con sus hijos e hijas. Además, utilizan un espectro más amplio de emociones en el caso de que lo hagan solo con sus hijas, sumando a ello que son más detallistas con ellas cuando describen su estado emocional.

Elaine Scharfe (2000:75) encontró que estas diferencias además eran estables en el tiempo. Es por ello que esta desigualdad en la educación emocional termina desarrollando aptitudes muy diferentes en mujeres y hombres que dan lugar a los diversos estereotipos actuales acerca del género.

No obstante, según la revisión realizada por Sánchez y cols. (2008:455) se aprecia disparidad en los resultados obtenidos en función del tipo de instrumentos de evaluación. En cuestionarios o medidas de autoinforme, donde el sujeto proporciona información acerca de la percepción que tiene sobre su propia IE o sobre la de una tercera persona, en la mayoría de casos no se han encontrado claras diferencias significativas en la Inteligencia Emocional

entre hombres y mujeres. Sin embargo, medidas de ejecución o pruebas de habilidad, donde a los sujetos se les plantea resolver determinados problemas emocionales, se han constatado claras diferencias significativas en IE, con total predominancia de las mujeres frente a los hombres. Corroborando así las diferencias de género que se muestran desde la niñez en relación a las competencias emocionales y resaltando cómo los hombres muestran una IE superior a la que posteriormente desarrollan y cómo a las mujeres les ocurre lo contrario (Guastello y Guastello, 2003:663).

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Bar-On y Parker (2000:125) muestran que la Inteligencia Emocional se va incrementando a medida va aumentando la edad de los niños. Sin embargo, en la investigación realizada por Ugarriza y Pajares (2005:11) obtuvieron puntuaciones de Inteligencia Emocional en niños de 10 años eran menores que los de las obtenidas en los alumnos de 7 a 9 años, asimismo, describieron que estas diferencias no eran significativas en los grupos de edad de 7 a 9 y de 10 a 12 años.

Todo ello remarca la necesidad de estudiar si existen diferencias en los niveles de Inteligencia Emocional en base al género y la edad.

2. Objetivos

El objetivo de este estudio es analizar las diferencias de género y edad en Inteligencia Emocional en niños de Educación Primaria.

La hipótesis que se pretende contrastar es, según la revisión bibliográfica realizada, que existen diferencias en Inteligencia Emocional en niños y niñas según el sexo y la edad.

3. Procedimiento

El presente estudio emplea un diseño observacional y descriptivo de tipo comparativo y transversal. La muestra está conformada por 291 alumnos del Colegio de Educación Infantil y Primaria Víctor Pradera de la localidad de Elche, situada en la provincia de Alicante. Esta localidad tiene una población de 227659 habitantes siendo la tercera ciudad más poblada de la Comunidad Valenciana. Dicha muestra de alumnos está distribuida en diversos cursos de primaria: tercero, cuarto, quinto y sexto, siendo 67, 76, 76 y 72 el número de niños y niñas matriculados en esos cursos, respectivamente. En cuanto al género, 162 pertenecen al masculino y 129 al femenino.

El procedimiento se desarrolló en varias fases. En la primera fase se concertó una cita con la Dirección del CEIP Víctor Pradera con el

objetivo de ofrecer información acerca de las características del estudio (objetivos, administración de los cuestionarios, tratamiento de los datos y finalidad de la investigación). Tras la autorización del centro a la puesta en marcha del proyecto, se concertó una cita con padres y profesores para informarles sobre las características del mismo, así como se procedió a la firma de los consentimientos informados de participación en este por parte de los padres o tutores legales de los menores. Entre los padres que no asistieron a dicha reunión explicativa, el colegio se encargó de distribuir dichos consentimientos para que fuesen firmados. En estos se les ofrecía información explicándoles en qué iba a consistir el proyecto, comentándoles que la participación al mismo era voluntaria y gratuita, así como el tratamiento de los datos mencionando la ley de protección de datos de carácter personal.

Una vez obtenidos los consentimientos informados firmados, se comenzó con la recopilación de datos en varios días con la ayuda de psicólogos especializados en este campo.

Para la información sociodemográfica se confeccionó un cuestionario ad hoc para conocer las características de la muestra como son la edad, la nacionalidad, número de hermanos, profesión de la madre y el padre y estado civil de los padres.

Para evaluar la Inteligencia Emocional se utilizó la adaptación peruana de Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory (Inventario de Inteligencia Emocional ICE: NA de BarOn).

Se trata de un instrumento autoadministrado, el cual evalúa las habilidades emocionales y sociales en niños y adolescentes entre 7 y 18 años. Dicho cuestionario dispone de dos formas de aplicación, la abreviada y la completa. Así como una escala que evalúa las respuestas inconscientes.

En nuestro estudio seleccionamos la forma abreviada porque consideramos que era la más adecuada para la muestra, ya que la media de edad de esta es de 9,58 años y la forma completa podría ser algo compleja para su cumplimentación debido a la cantidad de ítems que presenta (60 ítems).

La forma abreviada está formada por 30 ítems con 4 alternativas de respuesta en una escala tipo Likert (1=muy rara vez, 2= rara vez, 3= a menudo y 4= muy a menudo), distribuidos en 6 escalas: Inteligencia Emocional Total, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Adaptabilidad e Impresión Positiva.

Tras la recogida de los datos de los cursos establecidos, estos se procesaron mediante el programa estadístico SPSS y se realizaron los análisis descriptivos pertinentes.

4. Resultados

La distribución de los 291 alumnos está comprendida en varios cursos de primaria, siendo el 23% (67 niños y niñas) alumnos matriculados en 3º de primaria, el 26,1% (76 alumnos/as) matriculados en 4º de primaria, el 26,1% (76 niños/as) de 5º de primaria y el 24,7% (72 niños/as) correspondiente a alumnos cursando 6º de primaria. En referencia al género un 55,7% son niños y el 44,3% restante pertenece a las niñas.

	Frecuencia	
	n	%
Masculino	162	55,7
Femenino	129	44,3
Total	291	100

Tabla 1. Distribución de alumnos/as por género.

	Frecuencia	
	n	%
3ºA	25	8,6
3ºB	42	14,4
4ºA	25	8,6
4ºB	51	17,5
5ºA	50	17,2
5ºB	26	8,9
6ºA	26	8,9
6ºB	46	15,8
Total	291	100,0

Tabla 2. Distribución de alumnos/as por curso.

En la tabla 3 se puede observar que la edad media del grupo de participantes es de 9,58 años con una desviación típica del 1,075. Siendo 10 años la edad que predomina en la muestra con un 28,9% (84 niños/as).

Edad	n	%
8	60	20,6
9	75	25,8
10	84	28,9
11	72	24,7
Total	291	100,0
	M±DS	
	9.58±1,075	

Tabla 3. Distribución alumnos/as por edad.

Género	Variables	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Masculino	Intrapersonal	162	6	22	13,68	3,453
	Interpersonal	162	7	24	19,86	3,291
	Adaptabilidad	162	6	24	17,71	3,462
	Manejo del Estrés	162	9	24	18,01	3,598
	Puntuación total	162	47	109	85,22	10,443
Femenino	Intrapersonal	129	7	22	14,03	3,197
	Interpersonal	129	10	24	20,47	2,778
	Adaptabilidad	129	8	24	17,18	3,327
	Manejo del Estrés	129	7	24	18,27	3,691
	Puntuación total	129	57	104	85,86	9,433

Tabla4. Análisis descriptivo del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE según género.

En la tabla 4 podemos ver las puntuaciones en las dimensiones de Inteligencia Emocional entre niños y niñas.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Variable Intrapersonal IE	Entre Grupos	19,054	3	6,351	,522	,653
	Dentro de Grupos	2265,107	194	11,676		
	Total	2284,162	197			
Variable Intrapersonal IE	Entre Grupos	50,180	3	16,727	1,718	,165
	Dentro de Grupos	1888,830	194	9,736		
	Total	1939,010	197			
Variable Adaptabilidad IE	Entre Grupos	69,943	3	23,314	1,967	,120
	Dentro de Grupos	2299,476	194	11,853		
	Total	2369,419	197			
Variable Manejo del Estrés IE	Entre Grupos	65,691	3	21,897	1,702	,168
	Dentro de Grupos	2496,289	194	12,867		
	Total	2561,980	197			
Puntuación total cuestionario IE BarOn/ICE Pretes	Entre Grupos	248,862	3	82,954	,805	,493
	Dentro de Grupos	19999,910	194	103,092		
	Total	20248,773	1947			

Tabla 5. Diferencias de edad.

En la tabla 5 podemos ver la significación en las diferencias entre las dimensiones de Inteligencia Emocional en relación con la edad.

5. Conclusiones y discusión

Los resultados obtenidos muestran que las puntuaciones obtenidas por niños y niñas en las diferentes dimensiones de Inteligencia Emocional muestran ausencia de diferencias, al contrario de lo que se evidencia en algunos estudios previos. Coinciden los autores, en que en las diferencia en expresión y manejo emocional ente hombres y mujeres tiene un gran peso el proceso de socialización y el estilo educativo prevalente en el entorno del niño (Cole, 1986:1309), por ello no es sorprendente encontrar

entornos en los que las diferencias en estas habilidades emocionales no sean apenas visibles. Por otro lado, cuando se evalúa la Inteligencia Emocional rasgo con el instrumento EQ-i:YV, se observa que en el efecto de la interacción de la variable género, así como la de edad sobre la totalidad de los componentes, el tamaño del efecto es realmente bajo (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Saiz, 2012:309).

Las diferencias de género en lo que se refiere Inteligencia Emocional siguen siendo un objeto de estudio y trabajo interesante, ya que si reforzamos los modelos y programas educativos y mejoramos la educación emocional en el entorno familiar de los chicos y las chicas, sin hacer distinciones, muy probablemente las diferencias en este área en función del género dejaran de existir.

6. Referencias

BAR-ON, R. (1997): *The Emotional Quotient (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*, Toronto, Multi-Health Systems.

BAR-ON, R. Y PARKER, D. (2000): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, San Francisco, Jossey-Bass.

BERMÚDEZ, M. P., ÁLVAREZ, I. T. Y SÁNCHEZ, A. (2003): «Análisis de la relación entre Inteligencia Emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico», *University Psychology*, 2 (1), 27-32

COLE, P. M. (1986): «Children's spontaneous control of facial expresión», *Child development*, 57 (6), 1309-1321.

CORTES, J., BARRAGÁN, C. Y VÁZQUEZ, M. D. (2002): «Perfil de Inteligencia Emocional: construcción, validez y confiabilidad», *Salud Mental*, 25, 50-60.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y RUIZ, D. (2008): «La Inteligencia Emocional en la educación», *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.

FERRÁNDIZ, C., HERNÁNDEZ, D., BERMEJO, R., FERRANDO, M. Y SAIZ, M. (2012): «Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument», *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-338.

FERRAGUT, M. Y FIERRO, A. (2012): «Inteligencia Emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes», *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.

GOLEMAN, D. (1995): *Emotional intelligence*, New York, Bantam.

GUASTELLO, D. Y GUASTELLO, S. (2003): «Androgyny, Gender Role

Behavior, and Emotional Intelligence among college students and their parents», *Sex Roles*, 49, 663-673.

MAYER, J. D. Y SALOVEY, P. (1995) «Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings», *Applied and Preventive Psychology*, 4 (3), 197-208.

MAYER, J., SALOVEY, P. Y CARUSO, D. (1999): «Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence», *Intelligence*, 27, 267-298.

SÁNCHEZ, M. T., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., MONTAÑÉS, J. Y LATORRE, J. M. (2008): «¿Es la Inteligencia Emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones», *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), 455-474.

SCHARFE, E. (2000): «Development of Emotional Expression, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children», Bar-On, R. y Parker, J. (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, San Francisco, Jossey-Bass.

UGARRIZA, N. Y PAJARES, L. (2005): «La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes», *Persona*, 11-58.

Sexismo y estereotipo emocional en 6° de Primaria en dos CEIP de Teruel

Sexism and emotional stereotype in sixth grade in two CEIP Teruel

Alberto Nolasco Hernández

Universidad de Zaragoza

Raúl Carretero Bermejo

Universidad de Castilla La Mancha

María Pubill Repollés

Maestra Educación Primaria

Resumen

La presente investigación cuestiona si existe sexismo en los chicos y chicas de 6° de Primaria en dos CEIP de Teruel y la percepción que poseen de la Inteligencia Emocional en los chicos y chicas. Es muy probable que la definición de género esté cambiando, al igual que sus roles. Aunque el papel social de la mujer también ha evolucionado y sigue haciéndolo, continúan apareciendo diferencias en cuanto al género en los resultados en Inteligencia Emocional. Los estudios desarrollados en la búsqueda de una posible relación entre Inteligencia Emocional y género, aún mostrando la existencia de diferencias en los resultados según el tipo de instrumento que se utilice y según el contexto socio-cultural, en la mayoría muestran que las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en Inteligencia Emocional y las aportaciones más significativas en el campo del estudio del sexismo han identificado un nuevo sexismo definido como ambivalente. Como objetivo general, se planteó determinar las creencias sexistas de los alumnos de sexto, orientado a confirmar las hipótesis que las niñas son percibidas mejor significativamente en atención emocional, claridad emocional y en regulación emocional. Asimismo, que el sexismo hostil prevalece significativamente sobre el sexismo benévolo entre niños y niñas. Se escogió una muestra de conveniencia (intencional y no probabilística) que quedó compuesta por un total de 77 alumnos de ambos sexos. Se utilizó una adaptación del PTMMS-24 para medir las diferencias en la manera de percibir la Inteligencia Emocional de los chicos y de las chicas y el ISA-A para conocer la puntuación en sexismo ambivalente de la muestra. Se confirmaron las hipótesis planteadas, ya que se observó que las mujeres son mejores en atención y claridad emocional. Lo mismo sucede con los hombres y su alta puntuación en regulación emocional.

Palabras clave: sexismo, estereotipo emocional, perspectiva emocional, género, educación.

Abstract

This research questions whether there is sexism in the boys and girls in 6th primary in two school of Teruel and the perception that possess emotional intelligence in boys and girls. It is very likely that the definition of gender is changing, as well as their roles. Although the social role of women has also evolved and continues to do so, continue to appear gender differences in outcomes in emotional intelligence. Them studies developed in the search of a possible relationship between intelligence emotional and gender, even showing the existence of differences in them results according to the type of instrument that is use and according to the context socio-cultural, in the most, show that the women obtained scores more high that those men in intelligence emotional and them contributions more significant in the field of the study of the sexism have identified a new sexism defined as ambivalent. As a general objective is raise determine beliefs sexist oriented sixth students to confirm the hypothesis that girls are better perceived significantly in emotional attention, emotional regulation and emotional clarity. Also, that hostile sexism prevails significantly over the benevolent sexism among children. A convenience sample was chosen (intentional and non-probabilistic) which was made up of a total of 77 students of both sexes. An adaptation of the PTMMS-24 was used to measure the differences in the way of perceiving the emotional intelligence of boys and girls and the ISA-A to know the score on ambivalent sexism of the sample. Is confirmed the hypothesis raised, since is observed that the women are best in attention and clearly emotional. The same goes for the men and their high score in emotional regulation.

Keywords: *sexism, emotional stereotype, emotional perspective, gender, education.*

1. Introducción teórica

1.1. Género

1.1.1. Sexo vs género

El simple hecho de ser hombre o mujer no es suficiente para explicar todas las funciones, roles y variables que cada sociedad atribuye como propias de uno u otro sexo. El conjunto de creencias sobre lo que es típicamente femenino o masculino depende de cada cultura y del proceso de educación y socialización de cada persona. Estas creencias son lo que se denomina como género y aunque existe un solapamiento entre la definición de sexo y género, en general parece existir conformidad en las diferentes características a las que hacen referencia. Estas creencias son adquiridas a través de diferentes procesos educativos y socializadores en los diferentes contextos en los que cada persona se desarrolla (Deaux, 1984). Las creencias sobre lo femenino y lo masculino determinan un trato diferente tanto a chicas como a chicos desde su nacimiento y esto influye en la construcción de género. Por este motivo, el primero

depende del segundo y en la práctica no se pueden separar los conceptos de género y sexo.

1.1.2. Adquisición de la información de género

Se puede considerar que el género se construye a partir de la interacción entre la cultura y el contexto social en el que la persona se desarrolla (estructura externa del género) y esto determina la interpretación de la conducta propia y también la de los demás (estructura interna del género) y las decisiones que se puedan realizar en el futuro (Del Río, 1999).

La teoría del rol social de Eagly y Wood (1991) sobre la adquisición de la estructura de género plantea que dichas estructuras se adquieren mediante las experiencias que vivimos con otras personas junto con las creencias culturales propias del momento y del contexto.

En la adolescencia temprana (10-13 años) y en la adolescencia, los adolescentes se plantean la opción de aceptar o rechazar la información de género que hasta el momento han recibido. En este sentido, podemos encontrarnos como a medida que crecemos, aumenta también nuestra identificación con nuestros esquemas de género, a la vez que podemos encontrarnos como en otras personas la edad trae consigo la flexibilización de los propios esquemas de género, permitiendo la elección. Es en la adolescencia cuando cada persona evalúa su posicionamiento con respecto a su identidad de género y categorización sexual.

1.1.3. Estereotipos de género

Los estereotipos de género se refieren al conjunto de creencias compartidas socialmente, en este caso en lo referido a las características que se espera que hombres y/o mujeres posean, aplicando estas características a todos los hombres y mujeres de forma indiscriminada (Cuadrado, 2007). Estas creencias no terminan con la descripción simplificada de lo observado en hombres y mujeres y la explicación de lo que se considera más adecuado para cada uno de los individuos de cada grupo (Dimensión descriptiva), además, sirven como indicador acerca de la forma en la que hombres y mujeres deben comportarse y actuar en las diferentes situaciones a las que se enfrentan (Dimensión prescriptiva).

En lo referido a los estereotipos de género su estudio debe incluir la consideración de las diferencias de poder y estatus en hombres y mujeres. En general, los hombres poseen un mayor poder legal, económico y político y un estatus social, también en general, más alto, que las mujeres. En general se atribuye una mayor importancia a las actividades

realizadas por hombres que por mujeres, donde además, las actividades dominadas por mujeres suelen estar peor pagadas y consideradas socialmente. Los niños y niñas no son ajenos a esta situación y son plenamente conscientes de ello en torno a los 10 años.

1.1.4. Roles de género

El concepto de rol se utiliza para destacar las regularidades esperadas y observadas en la vida en sociedad. Así, los roles de género se refieren a «las definiciones sociales o creencias acerca del modo en que varones y mujeres difieren en una sociedad determinada», y a las «normas y expectativas socioculturales de comportamientos y actividades que son considerados como apropiados y deseables para los hombres y las mujeres» (Bem, 1974:55-156).

Podemos pensar que los conceptos roles de género y estereotipos de género son similares. Sin embargo, los roles son los comportamientos que cada persona ajusta a sus características y con los que se posiciona ante la sociedad, en cambio, los estereotipos de género son actitudes sobre los miembros de uno u otro sexo. En relación al género, los roles fundamentales son los de proveedor para hombres y ama de casa para la mujer.

Con la incorporación de la mujer a la actividad laboral, ha habido cambios y estos cambios en los roles de trabajo implican cambios en los roles ocupados en el ámbito familiar. Sin embargo, estos cambios en los roles tradicionales también pueden ser una de las causas de aumento de las situaciones de violencia de género, en el caso de hombres sexistas que sienten amenazado su poder y que recurren a la violencia para recuperarlo (Expósito y Herrera, 2009).

1.2. Sexismo

Tradicionalmente el sexismo ha sido considerado como una actitud de prejuicio hacia las mujeres, como una conducta discriminatoria hacia ellas, fundamentada en su supuesta inferioridad con respecto a los hombres. Esta inferioridad se construye sobre creencias erróneas que desembocaban en juicios y valoraciones equivocadas y, como consecuencia de estas, en conductas de discriminación. Podemos decir que el sexismo hace referencia a un conjunto de creencias que nacen de la desigual representación social de mujeres y hombres. El sexismo es una ideología vinculada al género que, no solo describe y prescribe los roles sociales de mujeres y hombres, sino también la forma en que las

relaciones entre ellos deben darse. Desde esta perspectiva, el sexismo promueve identidades diferentes para hombres y mujeres, manteniendo un sistema de creencias que justifica la estructura patriarcal, según la cual las mujeres ocupan una posición inferior a la del hombre.

El sexismo, como actitud, está conformado por tres componentes (Díaz-Aguado, 2006).

Componente cognitivo: formado por el conjunto de creencias o pensamientos que dan forma a esta actitud. En el sexismo, estas creencias se producen al confundir las diferencias biológicas propias de cada sexo con las diferencias psicológicas y sociales. El sexismo se basa en la creencia errónea de que las diferencias de sexo son causa de las diferencias sociales y psicológicas, por lo que desde esta perspectiva, estas diferencias son inevitables. Así, además de justificar estas diferencias considerándolas como algo natural e inevitable, consideran a la mujer como un ser inferior al hombre, justificando las conductas de discriminación y violencia de los hombres hacia las mujeres.

Componente afectivo o valorativo: este componente asocia los valores de debilidad y sumisión a lo femenino y los valores de fuerza, poder, control, dureza emocional o utilización de la violencia a lo masculino.

Componente conductual: este componente lleva a la práctica las creencias (componente cognitivo) y valores (componente afectivo o valorativo) a través de conductas violentas y de discriminación hacia las mujeres en el caso de los hombres o de sumisión y culpabilidad en el caso de las mujeres.

1.2. 1. Tipos de Sexismo

Según la literatura científica acerca del concepto de sexismo, son tres los principales tipos de sexismo con los que se trabaja en la actualidad. No obstante, si nos centramos en el sexismo ambivalente, el sexismo se define como una actitud discriminatoria dirigida a las personas según su pertenencia a un determinado sexo, en función del cual, se asumen diferentes características y conductas, y es considerado un constructo multidimensional que abarca dos tipos de actitudes sexistas: el sexismo hostil y el sexismo benévolo.

Por un lado nos encontramos con las formas clásicas, hostiles o viejas, definido como una «actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo» (Cameron, 1977). Junto a esta forma de sexismo hostil convive una dimensión denominada sexismo benévolo o moderno, que Glick y Fiske (1996:491) definen como:

«Un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto que las consideran de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, pero que tienen un tono afectivo positivo (para el perceptor) y tienden a suscitar en estas conductas típicamente categorizadas como prosociales o de búsqueda de intimidad».

Por su parte, Glick y Fiske (1996) realizan una de las aportaciones más significativas en el campo del estudio del sexismo al identificar un nuevo sexismo definido como ambivalente. Al ser el resultado de la combinación de dos elementos con cargas afectivas antagónicas que son la consecuencia de las complejas relaciones de aproximación/evitación que caracteriza a los sexos. Por un lado mantienen el antiguo sexismo hostil, identificado con el sexismo más tradicional y con su carga afectiva negativa, donde se asume una visión estereotipada y negativa de la mujer y un mayor poder social del hombre. Al mismo tiempo identifican otro elemento con una carga afectiva más positiva, al que denominan sexismo benévolo. Estos autores señalan que los hombres no desean ganarse la antipatía de las mujeres, puesto que, entre otras cosas, dependen de ellas. El sexismo benévolo debilita la resistencia de las mujeres, al tiempo que refuerza su situación de inferioridad, generando recompensas de protección, idealización y afecto para las mujeres que aceptan sus roles tradicionales a la vez que satisfacen las necesidades de los hombres.

1.2. 2. Los efectos del sexismo.

Las manifestaciones sexistas producen efectos nocivos de diversas y complejas formas. Habitualmente ocurren en contextos privados con personas cercanas, como la familia o la pareja, cuando estos aceptan y adquieren los roles de género tradicionales, pero también se producen en entornos más amplios, donde se siguen manteniendo normas sociales y políticas sexistas (Ayres, Friedman y Leaper, 2009). Debido a esto, dichas normas sociales favorecen y otorgan generalmente el poder a los hombres.

La desigualdad entre géneros se sustenta principalmente con la aprobación y reproducción de estos estereotipos sexistas. La perpetuación de estas creencias va más allá de los efectos intrapersonales, afectando también a las relaciones y a la forma de relacionarse. Por ejemplo los hombres que asumen una ideología de género tradicional, presentan menos capacidad para expresar y reconocer emociones adecuadamente (Fischer y Good, 1998).

Según Carretero (2011), el sexismo aparece directamente relacionado con las conductas de violencia hacia las mujeres, donde las normas patriarcales, de apoyo a la posición dominante del hombre, respaldan la hostilidad hacia las mujeres también con otras formas de violencia, como el acoso escolar. El sexismo y nuestras actitudes hacia los roles de género no aparecen de manera aislada en las relaciones entre hombres y mujeres, sino que lo hacen en relación con otras actitudes y también variables, como la edad, la orientación sexual, la religión, etc. Por otro lado, las actitudes se forman en diferentes contextos, por lo que el sexismo está influenciado, a la vez que es influyente, por el resto de contextos, variables y actitudes en los que cada individuo se desarrolla. Esto implica que la intervención en sexismo requiere de la integración y no del trabajo aislado.

1.3. Inteligencia Emocional

Desde que en 1990, Salovey y Mayer publicaran el primer artículo explícito sobre Inteligencia Emocional, esta es probablemente uno de los paradigmas más estudiados. La Inteligencia Emocional se ha convertido en una inteligencia fidedigna (Mayer, Salovey y Caruso, 1999) y es considerada como un paradigma que presenta suficientes signos estables de madurez científica (Goleman, 2000).

Modelo	Mayer y Salovey (1999) (Modelo de habilidad)	Goleman (2000) (Modelo Mixto)
Definición	«Conjunto de habilidades, básicas y complejas dirigidas a unificar las emociones y el razonamiento, esto es, usar las emociones para facilitar el razonamiento y los procesos de pensamiento y usar nuestro razonamiento para pensar de forma inteligente acerca de nuestras emociones».	«Conjunto de competencias y rasgos de personalidad necesarias para el desempeño efectivo dentro del ámbito organizacional».
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción y expresión emocional. - Habilidad de usar las emociones para facilitar el pensamiento. - Comprensión de las emociones y los sentimientos (en uno mismo y en los demás). - Habilidad para manejar las emociones (de uno mismo y de los demás). 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia. Conciencia emocional; evaluación de uno mismo; autoconfianza. - Automanejo. Autocontrol; fidelidad; coherencia; confianza; adaptabilidad; orientación al logro; iniciativa. - Conciencia social; empatía; orientación al servicio; comprensión organizativa. - Manejo de las relaciones sociales; desarrollo de los demás; liderazgo; influencia; comunicación; manejo de los conflictos; impulso del cambio; desarrollo de relaciones; trabajo en equipo.

Tabla 1. Resumen principales modelos de IE. Fuente: Elaboración propia.

1.4. Sexismo e Inteligencia Emocional en el marco educativo

La importancia que otorga el sistema educativo al desarrollo de la Inteligencia Emocional de los alumnos y al rechazo de cualquier prejuicio y en concreto a los estereotipos sexistas podemos encontrarlo en las diferentes leyes de educación.

En concreto, si analizamos la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, podemos encontrar diferentes artículos dentro del capítulo 2 en los que remarca la importancia de estos temas dentro del marco educativo. Se pueden mencionar los artículos 5, 8 y 9.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Determinar las creencias sexistas de los alumnos de sexto de Educación Primaria en dos CEIP de Teruel.

2.2. Objetivos específicos

Describir el sexismo benévolo y el sexismo hostil de los alumnos de sexto de Educación Primaria en dos CEIP de Teruel.

Determinar los rasgos del sexismo benévolo y hostil de los alumnos de sexto de Educación Primaria en dos CEIP de Teruel.

Comparar las creencias sexistas de los alumnos de sexto de Educación Primaria en dos CEIP de Teruel según el sexo.

2.3. Hipótesis

Por otra parte, las hipótesis que vamos a comprobar son:

HIPÓTESIS 1

Las niñas son percibidas mejor significativamente en atención emocional.

HIPÓTESIS 2

Las niñas son percibidas mejor significativamente en claridad emocional.

HIPÓTESIS 3

Los niños son percibidos significativamente mejor en regulación emocional.

HIPÓTESIS 4

El sexismo hostil prevalece significativamente sobre el sexismo benévolo entre niños y niñas.

3. Procedimiento

Para este estudio se han realizado dos adaptaciones sobre el PTMMS, una para recoger información sobre la percepción que se tiene sobre la Inteligencia Emocional de las mujeres y el segundo para recoger información sobre la percepción que se tiene acerca de la Inteligencia Emocional de los hombres. Los participantes son los alumnos de sexto de Primaria de dos CEIP de Teruel (Pierres Vedel y Anejas) y la edad de la mayoría de los alumnos es de 11 años. Se utilizó una muestra de conveniencia (intencional y no probabilística) que quedó compuesta en

el primer centro de un total de 20 alumnos y en el segundo de 57 alumnos entre las tres clases, para un total de 77 alumnos de ambos sexos. El total de chicos de la muestra son 40 (52%) frente a los 37(48%) del total de las chicas. Se utilizaron dos cuestionarios de autoinforme. Por un lado, una adaptación del PTMMS-24 de Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal y Latorre (2013) para medir las diferencias en la manera de percibir la Inteligencia Emocional de los chicos y de las chicas. Fue seleccionado dicho instrumento dado que esta investigación pretende conocer percepciones y no habilidades reales. Por el otro, debido a que se asumieron las propuestas formuladas desde la Teoría del Sexismo Ambivalente, se pasó el ISA-A para conocer la puntuación en sexismo ambivalente de la muestra. La selección de estos dos cuestionarios se ha llevado a cabo teniendo en cuenta que han sido validados con un alto porcentaje en fiabilidad.

El PTMMS-24 está formado por 24 ítems, más bien breves, que cada persona tiene que valorar a través de una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 indica que la persona está totalmente en desacuerdo y 5 que la persona está totalmente de acuerdo con el ítem en cuestión.

El ISA-A de Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan (2008) consta de 20 ítems, donde los participantes tienen que marcar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem. Para ello, se ofrecen 6 alternativas de respuesta para cada ítem. Estas posibilidades son: 0: muy en desacuerdo, 1: bastante en desacuerdo, 2: un poco en desacuerdo, 3: un poco de acuerdo, 4: bastante de acuerdo y 5: muy de acuerdo. Donde a mayor puntuación mayor peso de las creencias sexistas. La puntuación total del inventario nos da una medición de sexismo para cada participante, del mismo modo, los ítems miden el sexismo ambivalente en dos factores: sexismo hostil y sexismo benevolente. Cada factor cuenta con 3 dimensiones: Sexismo hostil paternalismo: (ítems: 1+2+3+4). Sexismo benévolo paternalismo: (ítems: 11+12+13+14). Sexismo hostil diferenciación de género: (ítems: 5+6+7). Sexismo benévolo diferenciación de género: (ítems: 15+16+17). Sexismo hostil sexualidad: (ítems: 8+9+10). Sexismo benévolo sexualidad: (ítems: 18+19+20). Para la presente investigación solo se consideraron para el análisis e interpretación de los resultados los dos factores: sexismo hostil y sexismo benevolente sin énfasis en ninguna dimensión. Se elaboró un baremo para clasificar las respuestas el cual se presenta en la siguiente tabla:

Rango	Valor
0-2.66	Bajo
2.67-3.5	Moderado
3.6-4.6	Alto

Tabla 2. Baremo de la escala ISA-A.

4. Resultados

4.1. Objetivo específico 1

El sexismo hostil obtuvo una puntuación más alta que el sexismo benévolo, lo cual indica presencia de este tipo de sexismo en el grupo de estudio, implicando atribuciones de roles y rasgos manifiestamente discriminatorios abiertos hacia la mujer. Esto, unido al nivel bajo de sexismo benévolo en ambos sexos, supone la existencia de sexismo en una población tan joven. El nivel bajo (de acuerdo al baremo) de sexismo benévolo, el más difícil de percibir, puede explicar que existe una discriminación en los integrantes de la muestra estudiada hacia la mujer, lo cual se puede evidenciar por la adopción de comportamientos específicos o diferenciados correspondientes a uno u otro sexo.

	N	Media
Sexismo Hostil	77	2,161
Sexismo Benévolo	77	1,871
N válido (por lista)	77	

Tabla 3. Sexismo Hostil y Benévolo.

4.2. Objetivo específico 2

En cuanto al segundo objetivo específico, referido a la determinación de los rasgos del sexismo benévolo y hostil en los alumnos de sexto de primaria, se conoció que estos evidenciaron una media de 2.47 en rasgos de sexismo benévolo (Diferenciación de género, ítems 15, 16,17).

Atributo	Media
Sexismo Hostil Paternalismo: (ítems: 1 + 2 + 3 + 4)	1.58
Sexismo Benévolo Paternalismo: (ítems: 11 + 12 + 13 + 14)	2.24
Sexismo Hostil Diferenciación de género: (ítems: 5 + 6 + 7)	1.98
Sexismo Benévolo Diferenciación de género: (ítems: 15 + 16 + 17)	2.47
Sexismo Hostil Sexualidad: (ítems: 8 + 9 + 10)	2.13
Sexismo Benévolo Sexualidad: (ítems: 18 +19 + 20)	1.73

Tabla 4. Rasgos de sexismo.

4.3. Objetivo específico 3

En lo referente al tercer objetivo específico, se confirma la prevalencia del sexismo benévolo (diferenciación de género) con una media de 2.64 (igualmente bajo según el baremo). Cabe recordar que esta dimensión del sexismo benévolo considera que las mujeres tienen por naturaleza muchas características positivas que complementan las características que tienen los hombres, reafirmado con el sexismo hostil sexualidad (2,51) que considera que las mujeres tienen un poder sexual que las hace peligrosas y manipuladoras para los hombres.

Atributo	Media (F)	Media (M)
Sexismo Hostil Paternalismo: (ítems: 1+2+3+4)	1.44	1.71
Sexismo Benévolo Paternalismo: (ítems: 11+12+13+14)	2.05	2.42
Sexismo Hostil Diferenciación de género: (ítems: 5+6+7)	1.53	2.40
Sexismo Benévolo Diferenciación de género: (ítems: 15+16+17)	2.28	2.64
Sexismo Hostil Sexualidad: (ítems: 8 + 9 + 10)	1.72	2.51
Sexismo Benévolo Sexualidad: (ítems: 18 +19 + 20)	1.61	1.85

Tabla 5. Comparación creencias sexistas de los alumnos de sexto de Educación Primaria en dos CEIP de Teruel según el sexo.

4.4. Hipótesis

En cuanto a las hipótesis los resultados obtenidos arrojaron diferencias en las medias por cada grupo de estudio. Aun existiendo diferencias se realizó la prueba de T de student para una muestra con un nivel de

significancia del 0.05%, encontrándose que las diferencias en las medias son significativas, ya que el p-valor es menor a lo estimado, por lo tanto se aceptaron todas las hipótesis.

5. Conclusiones y discusión

Aun cuando se detectó presencia de sexismo en la muestra, el mismo se presenta en niveles bajos de acuerdo al baremo elaborado. El sexismo hostil prevalece sobre el benévolo en los dos sexos, lo cual nos hace plantearnos dos cuestiones. Por un lado, al construirse desde la niñez se presume que permanecerá en la etapa adulta y esto supondrá un riesgo para la presencia de problemas como desigualdad entre los géneros, violencia inter-género, violencia en la pareja, etc. Por otro lado, si ese sexismo hostil que se manifiesta en la infancia evolucionará hacia actitudes ambivalentes dirigidas hacia las mujeres según van creciendo (Glick y Hilt, 2000).

Se han encontrado diferencias por sexo en sexismo hostil. En la actualidad, por ejemplo, según (Rosado, 2016). Amnistía Internacional lleva más de una década denunciando que los títulos de los videojuegos, utilizados en gran parte por el público joven, siguen estando destinados en su mayoría al público masculino y fomentan roles y estereotipos discriminatorios hacia las mujeres.

Por otra parte, el sexismo ambivalente está relacionado con actitudes ambivalentes y polarizadas hacia las mujeres, estando el sexismo hostil relacionado con actitudes negativas y el sexismo benévolo con actitudes aparentemente positivas. Las diferencias han sido estadísticamente significativas entre ambos sexos, correspondiéndose con esta afirmación: el sexismo hostil con respecto al benévolo es más alto en los chicos que en las chicas, y en estas el benévolo está igualmente bajo.

Los resultados evidenciaron una media de 2.47 en rasgos de sexismo benévolo. Los mismos se corresponden con el estudio de Moya y Expósito (2001), en el que identifican el predominio de rasgos benévolos en adolescentes varones españoles. El predominio de tales rasgos en la muestra se relaciona con la presencia de atributos que se consideran típicamente masculinos o femeninos. Algunos rasgos benevolentes serían tolerancia, afecto, cariño, complacencia, compasión, capacidad de perdón y sufrimiento, fragilidad y sensibilidad asociados a las mujeres.

Por otra parte, en cuanto los resultados obtenidos para atención, claridad y regulación en los chicos y chicas de la muestra, los mismos, refieren a Carretero (2015: 228) quien determinó en su estudio que:

«Las mujeres son mejores que los hombres en atención emocional y claridad emocional, al tiempo que los hombres son mejores que las mujeres en regulación emocional. Este estereotipo se adapta perfectamente a las creencias tradicionales y funciones de género asignadas a hombres y mujeres».

Como hemos ido observando a lo largo del estudio, el hecho de que las mujeres sean mejores en atención y claridad emocional es debido entre otras cosas a la educación y socialización recibida. Lo mismo sucede con los hombres y su alta puntuación en regulación emocional. Por tanto, consideramos que se debería trabajar la Inteligencia Emocional desde las escuelas indistintamente del sexo para conseguir que las futuras generaciones puntúen alto en los tres aspectos y así sean más competentes a nivel emocional y de este modo sean más efectivos en todos los ámbitos de su vida.

6. Referencias

- AYRES, M. M., FRIEDMAN, C. K. Y LEAPER, C. (2009): «Individual and situational factors related to young women's likelihood of confronting sexism in their everyday lives», *Sex Roles*, 61, 441-460.
- BARRETO, M., RYAN, M. K. Y SCHMITT, M. T. (2009): *The glass ceiling in the 21st century: Understanding barriers to gender equality*, Washington, DC, US, American Psychological Association.
- BEM, S. L. (1974): «The measurement of psychological androgyny», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42.
- CAMERON, C. (1977): «Sex-role attitudes», S. Oskamp (ed.), *Attitudes and opinions*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 339-359.
- CARRETERO, R. (2011): «Sexo, Sexismo y acoso escolar entre iguales», *Complutense Educación*, 22 (1).
- CARRETERO, R. (2015): *Inteligencia Emocional y Sexismo*. (Unpublished Thesis), Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- DEAUX, K. (1984): «From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender», *American Psychologist*, 39, 105-116.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006): «Sexismo, violencia de Género y acoso escolar», *Revista de Estudios de La Juventud*, 73, 38-57.
- DEL RÍO, P. (1999): «El cambio histórico-cultural y las identidades de Género: los jóvenes españoles ante la diferencia de sexo», *Cultura y Educación*, 14/15, 147-176.
- EAGLY, A. H. Y WOOD, W. E. (1991): «Explaining sex differences in social behavior: A meta-analytic perspective», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 306-315.

- EXPÓSITO, F. Y HERRERA, M. C. (2009): «Social perception of violence against women: individual and psychosocial characteristics of victims and abusers», *European Journal of Psychology Applied to the Legal Context*, 1 (1), 123-145.
- FISCHER, A. R. Y GOOD, G. E. (1998): «Perceptions of parent-child relationships and masculine role conflict of college men», *Journal of Counseling Psychology*, 45, 346-352.
- GARAIGORDOBIL, M. Y ALIRI, J. (2013): «Relaciones del Sexismo con justificación de violencia y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo», *Estudios de Psicología*, 34 (2), 127-139.
- GLICK, P. Y FISKE, S. T. (1996): «The ambivalent sexism inventory: Differentiating and Hostil Benevolent sexism», *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- GLICK, P. Y HILT, L. (2000): «From combative children to ambivalent adults: The development of gender prejudice», T. Eckes y M. Trautner (eds.), *Developmental social psychology of gender*, Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 243-272 .
- GOLEMAN, D. (2000): *La Inteligencia Emocional*, Madrid, Kairós.
- LEMUS, S. DE, CASTILLO, M., MOYA, M., LUIS, J., RYAN, E. Y GRANADA, U. D. (2008): «Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 537-562.
- MAYER, J. D. Y SALOVEY, P. (1997): *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, New York: Basic Books.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. Y CARUSO, D. (1999): *MSCEIT item booklet*, Toronto, Canada: MHS Publishers.
- MOYA, M. (2004): «Actitudes sexistas y nuevas formas de Sexismo», Barbera, E. y Martínez-Benlloch, I. (eds.), *Psicología y Género*, Madrid, Pearson, 271-294.
- MOYA, M. Y EXPÓSITO, F. (2001): «Nuevas formas, viejos intereses: neo-sexismo en varones españoles», *Psicothema*, 13(4), 643-649.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990): «Emotional intelligence», *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.

Desarrollo de la Inteligencia Emocional de niños de inicial a través de programas lúdicos

Playing programs to develop children emotional intelligence

Dra. Teresa Marilú Ortiz Távara

Universidad Nacional de Trujillo

Resumen

El presente artículo analiza el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños de tres a cinco años de edad, durante dos experiencias realizadas en los años 2013 y 2015. En el primer año se aplicó un programa de Juegos Cooperativos y el segundo año se aplicó un programa lúdico con títeres. Ambas experiencias tenían como objetivo desarrollar la Inteligencia Emocional de los niños.

Fueron investigaciones preexperimentales, que consideraron el enfoque cuantitativo y cualitativo en el recojo y procesamiento de la información. Durante el 2013 se trabajó con estudiantes y con los padres de familia de dos instituciones educativas de nivel de Educación Inicial y durante el 2015 se trabajó solo con estudiantes de una institución educativa pública de la ciudad de Trujillo de Perú.

Los instrumentos acerca del desarrollo emocional se elaboraron teniendo en cuenta dos aspectos: relación consigo mismo y relación con el entorno. Luego, los instrumentos fueron aplicados antes y después de desarrollar los respectivos programas; cuyos resultados nos permitieron demostrar que los mencionados programas lograron mejorar significativamente la Inteligencia Emocional de los niños de 3 a 5 años de edad.

Palabras clave: programa, juegos, Inteligencia Emocional, niños.

Abstract

The present paper analyzes the development of emotional intelligence in preprimary children from five to three years old, during two experiences performed in 2013 and in 2015. In the first year a cooperative playing program was carried out and, in the second year a playing program using stories based on puppet. Both experiences had as an objective to develop emotional intelligence in children.

Those researches were both pre experimental considering the qualitative and quantitative approach to collect and process the information during the year 2013 we worked with students and their parents from two educational institutions of the pre-primary level and during 2015 only with students from one public institution in Trujillo, Peru.

The instruments were designed about emotional intelligence which took into account two

features the relationship with oneself and the relationship with other people after that these instruments were applied before and after developing the program. The results allowed to improve significantly the emotional intelligence in children from three to five years old.

Key words: *program, playing, Emotional Intelligence, children.*

1. Introducción teórica

Sin duda, existe un amplio repertorio conductual que desestabiliza la convivencia de niños en el aula (Ibarrola y Iriarte, 2012: 21). Esto explica por qué la Inteligencia Emocional es un tema que atrae a pedagogos, padres de familia y a toda persona que desea conocerse mejor a sí mismo y a los demás, que busca comprender la conducta humana, que tiene en cuenta que «una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope» (Goleman, 1998). «Con la pérdida de interés del concepto cociente intelectual (CI), como único explicativo del ajuste de una persona en su entorno o de su éxito personal, laboral o social, crecen con más fuerza cada día conceptos que hablan sobre la influencia de las emociones en nuestra forma de encarar de forma inteligente la vida y las relaciones humanas» (Gallego y Gallego, 2006: 13).

La soledad de los niños de hoy, la falta de interés por participar en actividades de interacción grupal, familias disfuncionales, la pedante programación adulta, el diseño de metodología y aulas para que los chicos pasen horas sentados frente a un pizarrón y otras características de la sociedad actual pueden generar peligrosos vacíos de relación, dimensiones de cinismo e indiferencia que se convierten, después en un tejido social donde los valores de una vivencia tolerante se pierden (Gallego y Gallego, 2006).

Según Salovey y Mager, citados por Gallego (Gallego y Gallego, 2006: 80), la Inteligencia Emocional es una «parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás [...], habilidad para entender emociones y generar conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones y promover crecimiento emocional e intelectual».

La educación emocional de los primeros años va a tener una influencia decisiva en el desarrollo de nuestra Inteligencia Emocional (Gallego y Gallego, 2006). Al respecto acota Flores (Flores, 2006: 56): «Si en la escuela infantil pudiéramos acompañar a los niños en el comienzo del conocimiento de sí mismos y de los demás en el reconocer, cuidar y

respetar las diferencias, otros modos de ser, de vivir, de entender el mundo, ya habríamos hecho bastante»; de allí la importancia de organizar, aplicar programas en relación a esta temática desde muy temprana edad. Esta fue una de las motivaciones que nos impulsó a aplicar programas de Inteligencia Emocional.

Se propuso investigar: ¿En qué medida los programas lúdicos mejoran el desarrollo de la Inteligencia Emocional de niños de educación inicial de 3 a 5 años de edad?

Se planteó como hipótesis que la aplicación de los programas, basada en Juegos Cooperativos como el programa lúdico Titiricuento, mejoran significativamente el desarrollo de la Inteligencia Emocional de niños y niñas de 3 a 5 años de edad.

2. Objetivos

Se plantearon los siguientes objetivos:

- Diseñar y aplicar el programa de Juegos Cooperativos y el programa lúdico Titiricuentos con niños de 3 a 5 años de edad.
- Determinar el nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudiantes de la muestra, antes y después de la experiencia.
- Describir los logros en los estudiantes con respecto a la Inteligencia Emocional durante el desarrollo de los programas lúdicos.
- Demostrar que la aplicación de los referidos programas mejora significativamente la Inteligencia Emocional de niños y niñas de 3 a 5 años de edad de las instituciones motivo de la investigación.

3. Procedimiento

Se procedió en primer lugar a diseñar y aplicar el test de Inteligencia Emocional a las muestras. Luego se diseñó e implementó el programa de Juegos Cooperativos, el programa educativo de mejora emocional de padres de familia y para la siguiente experiencia se elaboró el programa lúdico de Titiricuentos. A continuación se realizaron las coordinaciones y capacitación con los equipos docentes correspondientes que intervinieron en el desarrollo de los programas mencionados.

Posteriormente se desarrolló en el 2013 el programa de Juegos Cooperativos con los niños, y en paralelo se trabajó con los padres de familia el programa educativo para la mejora emocional; y en el 2015 se aplicó el programa lúdico de Titiricuentos, durante cinco meses de experimentación. Finalmente se aplicó el postest de Inteligencia Emocional a la muestra, se procesó la información y se aplicó la prueba

estadística correspondiente para determinar si hubo mejora significativa de la variable dependiente.

3.1 Métodos

Durante la investigación se empleó el método cuantitativo, por lo cual se aplicó un pretest y posttest para demostrar si hubo o no mejoras significativa en la Inteligencia Emocional de niños de 3 a 5 años de edad, y el método cualitativo por el cual a través de la observación se recogieron secuencias, datos, hechos que nos permitieron sistematizar información sobre la funcionalidad del programa.

3.2 Diseño de investigación

Se empleó un diseño preexperimental cuyos pasos para la aplicación de este diseño fueron: aplicación del pretest (P₁, P₂ y P₅) luego la aplicación de la variable independiente (X, Y) y por último la aplicación, de nuevo, del posttest (P₂, P₄ y P₆) para medir la variable dependiente como es la Inteligencia Emocional. Esquematizado así:

G.E 1: P₁X.....P₂
G.E.2: P₃X.....P₄
G.E.3: P₅.....Y.....P₆

En donde:

G.E.1: Grupos experimentales en el 2013, Institución Educativa:
Rafael Narváez

G.E.2: Grupos experimentales en el 2013, Institución Educativa:
Carfel

G.E.3: Grupos experimentales en el 2015, Institución Educativa:
Miraflores

P₁, P₃ y P₅ resultados del pretest de Inteligencia Emocional

P₂, P₄ y P₆ resultados del posttest de Inteligencia Emocional

X: Programa de Juegos Cooperativos

Y: Programa Lúdico de Titiricuentos

3.3 Población y muestra

Año	Institución Educativa	Grado	Sección	Número de estudiantes
2013	Rafael Narváez (particular)	3 años	A	15
			B	18
		4 años	A	15
			B	15
		5 años	A	20
			B	17
	Carfel (particular)	3 años	A	10
		4 años	A	4
		5 años	A	5
2015	Miraflores Número 215 (estatal)	4 años	A	28
			B	28
			C	28
			D	28
		5 años	A	28
			B	28
			C	28
			D	28
	TOTAL		17 secciones	343

Tabla 1. Distribución de los estudiantes que conformaron la población del presente trabajo de investigación en el 2013 y 2015. Fuente: datos tomados de la nómina de matrícula de cada institución.

Durante el año 2013 fueron dos instituciones educativas que conformaron la población de estudio considerando a los estudiantes del nivel de educación inicial entre 3 y 5 años, ambas instituciones de gestión particular (autofinanciados por los padres de familia), y para el 2015 la población estuvo solo conformada por una institución educativa de gestión estatal que consideró a estudiantes de 4 y 5 años de edad. De esta población se seleccionaron 125 estudiantes que conformaron la muestra.

3.4 Variables

La independiente abordada en el trabajo del 2013 fue: el programa basado en Juegos Cooperativos; en el 2015: programa lúdico de Titiricuentos y la variable dependiente en ambas experiencias fue la Inteligencia Emocional de los niños de 3 a 5 años.

3.5 Instrumentos

Estos fueron creados coherentemente con lo que manifiesta Bisquerra: «La novedad del tema obliga a construir instrumentos y proponer estrategias de evaluación en educación emocional. Estos instrumentos van a ser utilizados en la evaluación de las competencias emocionales [...]. Se procura aplicar una complementariedad metodológica entre técnicas cuantitativas y cualitativas». (Bisquerra, 2003); los instrumentos empleados en la investigación durante el 2013 para medir la variable Inteligencia Emocional de los niños de la muestra fueron: una lista de cotejo sobre situaciones simuladas y una escala valorativa sobre conductas de los niños. Y con respecto a la variable independiente, para la experiencia realizada en el 2013, se diseñó el programa de Juegos Cooperativos para grupos de niños de 3 a 5 años de edad, el cual tuvo dos objetivos: primero fomentar el desarrollo de la relación consigo mismo, traducido en conciencia emocional y control emocional, y el segundo contribuir a mejorar la relación con el entorno desarrollando el nivel de empatía y solución de problemas con sus pares. El programa se desarrolló a través de doce sesiones. Cada una consistía en la ejecución de tres juegos, los mismos que comprenden juegos donde no se prioriza la competencia y por el contrario se desarrolla la cooperación, cuyo propósito «es permitir a niños y niñas [...] compartir recursos humanos y materiales, ideas, capacidades, intereses, sentimientos, tiempo [...]» (Garaigordobil, 2007: 20). Y para la experiencia con los padres de familia se elaboró un programa educativo de mejora emocional.

Para el 2015, los instrumentos utilizados para medir la variable, Inteligencia Emocional de los niños de la muestra, fueron una escala valorativa dirigida a los padres de familia, para obtener información sobre las emociones de sus hijos, con 16 reactivos, cada uno con alternativas según la escala de Likert, y el segundo instrumento fue una guía de observación, aplicada por los mismos investigadores. Este instrumento consta de cuatro situaciones concretas en las que los niños realizaban una determinada actividad. Se les observó y se marcó una de las alternativas dadas, y en algunos casos se anotaron observaciones que aclaraban las diferentes conductas sobre la emoción que experimentaron los niños. Y en relación

a la variable independiente, para este año 2015, se elaboró el programa lúdico de Titiricuentos, el mismo que incluía juegos de interacción entre los niños, secuencias empleando las narraciones de cuento usando los títeres; «la forma de trabajo [...] se centra en explicitar y hacer visibles las emociones a través del juego y la representación» (Giménez, Fernández y France, 2013: 20).

4. Resultados

	Relación consigo mismo			
	Conciencia emocional		Control emocional	
Prueba	sí	no	sí	no
Pre	34%	66%	33%	67%
Post	89%	11%	88%	12%

Tabla 2. Distribución porcentual de los resultados del test sobre Inteligencia Emocional: aspecto relación consigo mismo, durante el 2013. Fuente: elaborado en base a los resultados del archivo de la investigación.

	Relación con el entorno					
	Empatía			Resolución de problemas		
Prueba	Bajo	Regular	Alto	Bajo	Regular	Alto
Pre	48%	43%	9%	28%	54%	18%
Post	15%	21%	64%	4%	60%	36%

Tabla 3. Distribución porcentual de los resultados del test de Inteligencia Emocional: aspecto relación con el entorno, durante el 2013. Fuente: calculado en base a los datos de archivo de la investigación.

Aspectos	Factores	Resultados	
		Pretest	Postest
Relación consigo mismo	Conciencia emocional	7	18
Control emocional	5	18	
Relación con el entorno	Empatía	6	15
Resolución de problemas	9	13	
Inteligencia Emocional		6,75	16

Tabla 4. Distribución de los resultados (escala vigesimal) de Inteligencia Emocional según sus aspectos y factores durante el 2013. Fuente: calculado en base a los resultados del archivo de la investigación.

Inteligencia Emocional	pre 5 años	post 5 años	pre 4 años	post 4 años
Media	2,59	3,91	3,00	3,59
Mediana	2,50	4,00	3,00	4,00
Moda	2	4	3	4
Desviación típica	1,141	1,269	1,069	1,141
Varianza	1,301	1,610	1,143	1,301
Rango	4	5	4	5
Suma	57	86	66	79

Tabla 5. Medidas estadísticas de los resultados de Inteligencia Emocional del test de la muestra en el 2015. Fuente: calculado en base a los resultados del archivo de la investigación.

Inteligencia Emocional	Diferencias relacionadas					T
	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95% de confianza		
				Inferior	Superior	
Post - pre 5 años	1,318	1,427	0,304	-0,685	1,951	4,332
Post - pre 4 años	0,591	1,469	0,313	-0,060	1,242	1,887

Tabla 6. Aplicación de la prueba T de Student de comparación de medias entre pre y postest de cada par de grupos con los resultados de la experiencia del 2015.

Según la tabla 6 se observa que el valor de t calculado para el primer par de grupos de 5 años fue 4,332 y comparado con el valor tabulado al 95% se concluye que existe mejora significativa. De la misma forma

ocurre para el par de medias de los grupos correspondientes a cuatro años cuyo valor de t calculado fue de 1,887 comparado al valor tabulado del 95% también se concluye que sí existe mejora significativa.

5. Conclusiones y discusión

La experimentación en el 2013 se dio en dos espacios, con estudiantes y padres de familia. Con este último no tuvo la acogida esperada, las sesiones se programaron en horarios diferidos a fin que asistiese la mayor parte; con los padres que sí asistieron se hicieron sesiones acogedoras, divertidas, dinámicas de interacción. Algunas actividades se basaron en el programa propuesto por Alonso (Alonso e Iriarte, 2005); se brindó confianza a los padres de familia, tal es así, que al final ellos se atrevían a plantearnos interrogantes, casos, a fin que los padres pudieran manejar mejor su Inteligencia Emocional y por ende constituirse en un mejor referente de sus hijos. Los padres de familia expresaron su interés por la importancia de desarrollar este programa de Inteligencia Emocional, pues manifestaron conocer poco sobre cómo gestionar su Inteligencia Emocional. Esta observación es coherente con lo que expresa Chávez (Chavez, 2010): «... aunque se toma muy en cuenta el desarrollo socioemocional, existe poca difusión para educar nuestras emociones». Para el 2015 la experiencia solo se realiza con estudiantes y ya no se consideró el trabajo con padres de familia por las acotaciones antes formuladas.

En relación a los resultados de la variable Inteligencia Emocional lograda por los niños de la muestra, para efectos de su análisis fue también abordada en sus dos aspectos, relación consigo mismo y relación con el entorno. Esta manera de abordar la variable en mención coincide con Gallego (Gallego y Gallego, 2006: 96) quien además nos presenta los factores para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Con respecto a la relación consigo mismo, se consideraron conciencia emocional y control emocional de los niños. Encontramos que los resultados presentados en la tabla 02 sobre conciencia emocional de los niños de 3 a 5 años a nivel de pretest nos confirman que el 66% de los estudiantes no evidenciaron conductas que nos permitan calificar que tienen una conciencia emocional, esto es, que identifique el niño sus emociones: alegría, tristeza, enojo y miedo; «cuando estaba enojado afirmaba que estaba triste» o «cuando estaba triste pensaba que estaba molesto». En lo que respecta a los resultados del pretest en la investigación del 2015 (tabla 05), estos son muy bajos, y esto de alguna manera coincide con lo encontrado en el 2013. Para efectos de la discusión en el

presente trabajo se consideraron los resultados de manera global y no por cada grupo de edades diferentes, sin embargo los resultados diferían en cada grupo (de 3, 4 y 5 años de edad) coincidiendo con Altamirano (Altamirano, 2008) cuando sostiene: «Considero que es importante respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño porque difícilmente podremos alcanzar los mismos resultados en los mismos tiempos».

Después de la aplicación del programa de Inteligencia Emocional de Juegos Cooperativos los resultados nos revelan, según la tabla 2, que el 89 % lograron demostrar tener conciencia emocional en las situaciones presentadas. Esto es confirmado por Altamirano (Altamirano, 2008) quien sostiene: «Después de aplicar el programa de educación emocional todos lograron identificar sentimientos de los otros pero en diferente nivel...». En la opinión de Valles (Valles, 2009: 29): «la autoconciencia se produce ya en un periodo avanzado de la niñez a partir de los 7 u 8 años, sin embargo ya desde edades más precoces, en torno a los 2 y 3 años, se producen los primeros atisbos de estas habilidades». Según este último autor considera que «para que estas habilidades se desarrollen es necesario un componente social y cognitivo básico», de allí que consideramos que se mejoró la conciencia emocional pues el programa implementado contemplaba Juegos Cooperativos y espacios de reflexión. En la experiencia de aplicar el programa lúdico con títeres se logran mejoras significativas en conciencia emocional.

En el pretest, en relación al indicador control emocional llamado por otros autores regulación emocional, se constató, según se puede apreciar en la tabla 2, que el 67% de los niños no mostraron tener control emocional frente a situaciones simuladas, «el niño frente a situaciones adversas se enojaba frecuentemente, no lograba calmarse fácilmente», coincidiendo con Altamirano, quien aborda este indicador como autorregulación emocional y afirma al respecto: «[...] al principio el 55% lograban regular sus emociones en forma suficiente y en resultado final el 94% lograban dar manejo adecuado a sus emociones». Esto coincide con los resultados alcanzados por nosotros. Después de aplicar el programa se verificó que el 88% (tabla 2) de los niños sí lograron demostrar conductas de un control emocional reflejado en «compartir o conciliar» frente a situaciones presentadas durante la investigación como «dejar un juguete preferido por varios, para ver qué sucede; las conductas de tomarlo solo para él, de ceder, de llorar, molestarse o gritar fueron superadas por las de compartir, conciliar, negociar para jugar con el juguete expuesto». En esta misma dirección, Gallego (Gallego, 2006)

afirma: «Hacia los tres o cuatro años los niños son capaces de empezar a ocultar ante otras personas sus verdaderas emociones [...] el niño es consciente de sus propias emociones y toma conciencia de que esos sentimientos pueden llegar a no ser aparentes para un observador». Además se agrega que, las situaciones simuladas, en las cuales fueron ubicados los niños, para medir el aspecto relación consigo mismo (pre y postest) guardan cierta similitud con los casos presentados por Goleman (Goleman, 2007: 119) cuando describe experimentos con niños de 4 años de la escuela infantil de Stanford. Sin embargo en la experiencia del 2015 esta dimensión de control emocional no se evidenció con tanta claridad: se alude a que los niños no tuvieron tantas oportunidades de interactuar entre ellos, como ocurrió durante la experiencia del 2013, a través de los Juegos Cooperativos.

En el aspecto relación con el entorno se consideraron dos factores: empatía y resolución de problemas. Los resultados, como se muestra en la tabla 3, sobre empatía fueron: en el pretest el 48 % tuvieron un nivel bajo de empatía y el 43% un nivel medio de empatía. Esto coincide con Papalia y Wendkos (Papalia y Wendkos, 1994) que sostiene: « Los niños menores a 4 años tienen conductas egocéntricas que no les permiten interaccionar de mejor modo con sus pares». Después de aplicar el programa de Inteligencia Emocional los resultados fueron: en el postest se alcanzó que el 64% de los estudiantes lograron un nivel alto de empatía y un 21% un nivel regular. Estos resultados corroboran la tesis que sostiene que «en el segundo año los bebés se vuelven más sociables y ahora tienen una comprensión más profunda de sus relaciones; un niño de 10 meses que quita un juguete a otro bebé no presta atención si la espalda del otro se voltea, un niño en el segundo año de vida sabe cuándo tal ofrecimiento tiene la mejor oportunidad para ser aceptado y cómo responder a las proposiciones de otro niño» (Equerman y Stein, 1982). El niño empieza a una edad muy temprana a percibir las emociones en las personas de su entorno, comienza a desarrollar esta habilidad ya en el periodo comprendido entre los 6 y los 9 meses de edad, aproximadamente, pudiendo discriminar en los demás las expresiones sonrientes o enfadadas distinguiendo la alegría del enfado (Valles, 2009: 28). En la experiencia del 2015 se constata que los niños presentan mejor manejo en relación con el entorno que cuando se inició la experiencia en el 2013. Esto asumimos que se deba a que son niños de una institución educativa pública.

La resolución de problemas en la presente investigación consideró como indicadores: «identificación de situaciones difíciles,

tener actitud positiva, cooperar y aceptar la autoría de un hecho» en relación a este factor; los resultados fueron, según tabla 3: en el pretest el 28 % en el nivel bajo de solución de problemas, el 54% en el nivel regular; después de la aplicación del programa de Inteligencia Emocional se logró que el 60% obtuvieran un nivel regular y el 36% alcanzó un nivel alto en la aplicación del test en lo que respecta a solución de problemas; para recoger la información se presentaron situaciones simuladas como: «tener una dolencia, perder algo, etc.»; las conductas que se evidenciaron antes de aplicar el programa de Inteligencia Emocional fueron: «no hace nada», «se asusta», «se acerca a mirar»; las mismas que fueron superadas en el pos-test, en el cual se evidenciaron: «pregunta», «se interesa por apoyar», «apoya», «ayuda», etc. El abordaje de cómo resolver conflictos entre pares coincide con lo que propone Gallego (Gallego, 2006: 139): identificar el problema, expresar lo que siente, buscar posibles causas e imaginar varias soluciones, seleccionarlas y ponerlas en práctica. Situación similar se constató en la experiencia del 2015 aun cuando sus resultados no son tan contundentes como se comprobó en el 2013.

El presente trabajo de investigación discrepa en cierta forma con Segura (Segura y Arcas, 2010: 13) quien apuesta por desarrollar su programa «Relacionarnos bien» y el programa «Nos necesitamos» con niños a partir de los 7 años de edad. Definitivamente los logros son mayores en niños en edad escolar cuyo desarrollo del pensamiento según Piaget, citado por Ortiz (Ortiz, 2006: 10), se ubican en el periodo operacional. Consideramos que es loable y bien intencionado iniciar la educación de la Inteligencia Emocional desde temprana edad (nivel educativo Inicial) coherentemente con la apreciación de que «cuanto antes se inicien este tipo de programas más efectivos serán [...]. La intervención por programas es una forma en la que, la educación emocional se tiene presente de forma sistemática y continua a lo largo de la vida» (López, 2015: 557). Según los resultados y hecha la prueba estadística correspondiente se determina que existe mejora significativa a nivel de Inteligencia Emocional en ambas experiencias del 2013 y 2015.

Concluyéndose:

- a) El nivel de la Inteligencia Emocional antes de aplicar ambos programas fue bajo en particular en sus factores control emocional y empatía.
- b) Los programas de Inteligencia Emocional se estructuraron en doce sesiones: cada una señalaba un título, objetivos, tiempo, materiales,

actividades de inicio, de desarrollo y de cierre, después de cada actividad acompañaba el espacio de reflexión a base de preguntas y finalmente la evaluación. En las actividades se consideraron Juegos de Cooperación y la segunda experiencia se complementó con la narración de cuentos utilizando los títeres.

- c) Después de las experiencias, el nivel de Inteligencia Emocional logrado mejoró específicamente en conciencia emocional en ambas experiencias y control emocional en la primera experiencia.
- d) Los logros evidenciados después de aplicar los programas de Inteligencia Emocional fueron: identifica sus emociones: «cuando se sentía triste reconocía que estaba triste»; evidenció cambios de estado de ánimo: de enojo a calmarse a través de la negociación o conciliación en las decisiones para sus juegos; identificó con más facilidad las emociones de sus amigos, profesoras; se resistió a las influencias negativas; escuchó con mayor atención a los otros; se comunicó mejor; identificó situaciones difíciles y mantuvo una actitud positiva cooperando, apoyando o aceptando la autoría de un hecho.
- e) Se demostró que mejoró significativamente la Inteligencia Emocional de los niños y niñas después de aplicar el programa de Inteligencia Emocional en el 2013 y el programa de Inteligencia Emocional lúdico Titiricuentos para el 2015.
- f) A nivel de postest, comparando ambos grupos, se determina que el avance es más significativo en niños de 5 años que en los niños de 4 años. Esto se puede atribuir a la madurez lograda.
- g) El promedio logrado en Inteligencia Emocional después de aplicar el programa en la segunda experiencia fue bajo, las medias según las tablas presentadas son menores a 10 puntos calificación hecha en escala vigesimal. Esto se explicaría porque en las actividades de la primera experiencia los niños generalmente estaban interactuando a través de los Juegos Cooperativos y en la segunda experiencia se compartió con el espacio de escuchar los cuentos utilizando los títeres.

6. Referencias

- ALONSO-GANCEDO, N. E IRIARTE, C. (2005): *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*, Málaga, Aljibe.
- ALTAMIRANO, L. (2008): *Estrategias para favorecer la autorregulación emocional del niño en el segundo año de educación preescolar* (Tesis), Universidad

- Pedagógica Nacional, México. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/25786.pdf>
- BISQUERRA, R. (2003): «Educación emocional y competencias», *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- CHAVEZ, B. (2010): *Estrategias para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños pre escolares* (Tesis), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México. Disponible en: <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/biblioteca-digital/bitstream/handle/231104/240/Estrategias%20para%20el%20desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- EQUERMAN, C. Y STEIN, M.R. (1982): «The toddler's emerging inter-active skills», Rubin K. H. y Ross H.S. (eds.), *Peer relationships and social skills in childhood*, New York, Springer-Verlag.
- FLORES RAMOS, ESTELA. (2006): *La resolución de conflictos en el aula*, México D.F., Trillas.
- GALLEGO, MARÍA (2006): *Educación a los hijos con Inteligencia Emocional*, Madrid, Getafe.
- GALLEGO, D. Y GALLEGO, M. (2006): *Educación la Inteligencia Emocional en el aula*, Madrid, Gohegraf.
- GARAIGORDOBIL, M. (2007): *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*, Madrid, Pirámide.
- GIMENEZ, M., FERNÁNDEZ, M. Y DANIEL, M. F. (2013): *Pensando las emociones. Programa de intervención para educación infantil*, Madrid, Pirámide.
- GOLEMAN, D. (1998): *La Inteligencia Emocional*, Buenos Aires, Javier Vergara.
- GOLEMAN, D. (2007): *La práctica de la Inteligencia Emocional*, Barcelona, Kairos.
- IBARROLA-GARCIA, S. E IRIARTE, C. (2012): *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*, Madrid, Pirámide.
- LÓPEZ-CASSÁ, E. (2015): *La educación emocional en la educación infantil y primaria* (Actas de Congreso), II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y bienestar de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, 21 al 24 de mayo del 2015, Zaragoza, España. Disponible en: http://www.congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2016/03/ACTAS_INTELIGENCIA-EMOCIONAL-Y-BIENESTAR-II.pdf
- ORTIZ, T. (2006): *El ABC de la didáctica de la matemática*, Trujillo, Santillán.
- PAPALIA, D. Y WENDKOS, S. (1994): *Desarrollo Humano*, Santa fe de Bogotá, McGraw-Hill.

SEGURA, M. Y ARCAS, M. (2010): *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*, Madrid, Narcea.

VALLES, A. (2009): *La Inteligencia Emocional de los padres y de los hijos*, Madrid, Pirámide.

Estudio exploratorio de las Competencias emocionales en la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Diseño y avances de resultados

Emotional competences' exploratory research about Extremadura Network Schools of Emotional Intelligence. Research design and results in progress

María-Inmaculada Pedrera-Rodríguez

Francisco-Ignacio Revuelta-Domínguez

Universidad de Extremadura

Resumen

La inclusión de la Competencia Emocional en el currículum educativo de la Comunidad Autónoma de Extremadura a partir de la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (LEEX) supuso la creación de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional (REEIE).

Esta Red lleva a la práctica, desde 2009, actuaciones planificadas y sistematizadas para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado inscrito en sus centros, las cuales se encuentran incorporadas en los Proyectos Educativo y Curricular, de manera que sus objetivos y metodología son asumidos por toda la comunidad educativa.

El estudio que aquí se expone trata de presentar el diseño de investigación llevado a cabo y algunos resultados preliminares sobre las competencias emocionales adquiridas por alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria tras la implementación de actuaciones planificadas y sistemáticas de educación emocional en sus centros. Para ello, se atenderá a las competencias emocionales mostradas por el alumnado de seis centros educativos pertenecientes a la Red.

La investigación evaluativa se ha realizado a través de metodología cuantitativa. La técnica de recogida de información ha sido el TMMS-24 efectuado a alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria de seis centros pertenecientes a la REEIE.

Entre los resultados obtenidos encontramos que el mayor porcentaje de alumnado de todos los centros presenta unas competencias emocionales adecuadas. Sin embargo, se aprecia la existencia de diferencias significativas en competencias emocionales atendiendo al género, pero no en cuanto al tipo de centro.

Los resultados confirman la existencia de un desarrollo evidente de las competencias emocionales tras la puesta en práctica de actuaciones sistematizadas en los centros educativos. Estas competencias presentan diferencias significativas si atendemos al género del alumnado.

Palabras clave: Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional, competencias emocionales, educación emocional.

Abstract

The inclusion of emotional competence in the educational curriculum of the Autonomous Community of Extremadura from Law 4/2011, of 7 March, Education of Extremadura (LEEx) was the creation of the Extremadura Network of Schools of Emotional Intelligence (REEIE).

Since 2009, this Network has implemented planned and systematized actions for the development of emotional competences in the students enrolled in their centers, which are incorporated in the Educational and Curriculum Projects, so that their objectives and methodology are assumed by throughout educational community.

This study tries to present research design carried out and some preliminary results on the emotional competences acquired by students of 5th and 6th grade in Primary School after the implementation of planned and systematic actions of emotional education in their centers. To this end, the emotional competences shown by the students of six educational centers belonging to the Network will be addressed.

Evaluative research has been carried out through a quantitative methodology. The information collection technique has been the TMMS-24 carried out to students of fifth and sixth of Primary School of six centers belonging to REEIE.

Among the results obtained, we found that the highest percentage of students in all the centers has adequate emotional competences. However, we can see the existence of significant differences in emotional competences attending gender but not in the type of center.

The results confirm an evident development of the emotional competences after the implementation of systematized actions in the educational centers. These competences present significant differences if we take into account the gender of the students.

Keywords: *Extremadura Network Schools of Emotional Intelligence, emotional competences, emotional education.*

1. Introducción teórica

La importancia que brinda el modelo educativo extremeño a las competencias emocionales puede observarse tras la inclusión de las mismas en la ley educativa regional promulgada en 2011. La nueva organización social así lo demanda y las administraciones públicas tienen el deber y la necesidad de disponer los mecanismos más adecuados para dar respuesta a dicho requerimiento (Iglesias, Couce, Bisquerra y Hué, 2004).

Extremadura es una de las primeras comunidades autónomas con legislación regional en materia de educación elaborada por un pacto político que lo distancia del resto de decisiones del gobierno regional. Y donde se entiende que la dimensión afectiva del desarrollo debe ser visible en el currículo educativo, de ahí su inclusión en dicha ley como un elemento destacado del mismo.

El currículum de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Extremadura incluye la Competencia Emocional como uno de sus elementos a los se debe presta especial atención. La promulgación de la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (LEEx) establece la Competencia Emocional como un elemento prioritario del currículum, e indica que «la acción educativa buscará el adecuado desarrollo emocional del alumnado, contribuyendo a su propio conocimiento y al de los demás» (Ley 4/2011, art. 82.1).

En la Ley de Educación de Extremadura, el elemento emocional impregna toda la normativa como parte del desarrollo integral del alumnado. En ella se introducen, de forma manifiesta, las competencias emocionales, apareciendo, además, en diversos apartados, referencias a aspectos relacionados con la misma.

La Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional se crea como respuesta al punto dos de este mismo artículo, de manera que la administración regional implanta en 2009 una red de centros de Educación Primaria y Secundaria donde se llevan a la práctica actuaciones planificadas y sistematizadas para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado inscrito en sus centros.

1.1. Origen de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional en Extremadura comienza a entenderse y plasmarse legislativamente como garantía de los centros educativos en materia de convivencia y éxito académico con la Orden de 9 de noviembre de 2009 por la que se crea la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura.

Su constitución definitiva se realiza un año después a partir de la Resolución de 2 de marzo de 2010, de la Consejería de Educación, por la que se constituye la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional, en la que se publican los centros educativos seleccionados para tal fin. Sin embargo, el inicio se remonta al curso escolar 2007/2008 cuando la Administración regional, a través de su Dirección General de Política Educativa, hoy Secretaría General de Educación, pone en marcha un programa experimental de Aprendizaje Social y Emocional (PASE). Se lleva a cabo el proyecto bajo el precepto de partida, por parte de la Consejería de Educación, de comprobar la viabilidad de la Inteligencia Emocional como un medio factible para la mejora de la calidad educativa.

Desde la puesta en marcha del programa piloto, la Administración regional tuvo la pretensión de expandir dicho programa al resto de centros educativos de la región, de manera que pasara a formar parte del currículo y fuera un factor fundamental del clima escolar.

1.2. Creación, definición, objetivos y directrices.

Con la Orden de 9 de noviembre de 2009 se crean las directrices para la creación de una Red de centros públicos, no universitarios, de la Comunidad Autónoma de Extremadura, con interés en desarrollar acciones relacionadas con la Inteligencia Emocional, y se establecen los procedimientos para la incorporación a la misma de dichos centros.

Se define como una red de apoyo social e innovación educativa en la que se pretende desarrollar en los centros educativos, tres de los principios claves de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).

- El esfuerzo compartido entre alumnado, familias, profesorado, centros educativos, Administración educativa, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- El fomento de la promoción de la investigación, de la experimentación y de la innovación educativa. (Orden de 9 de noviembre de 2009, Introducción)

Esta Red responde a la finalidad última de la promoción de la educación social y emocional: «proporcionar a los miembros de la Comunidad Educativa los medios necesarios para desarrollar las habilidades y competencias sociales y emocionales que les faciliten una óptima convivencia y la excelencia en parámetros actitudinales y aptitudinales» (Orden de 9 de noviembre, art.2.1). Su pertenencia a ella supone garantías dentro del centro, en materia de convivencia y de éxito académico, dado que el propósito de los Programas de Aprendizaje Social y Emocional es mejorar la actitud y la comunicación de los miembros de la Comunidad Educativa, optimizar las relaciones interpersonales e incorporar unos valores donde se potencie la participación e implicación del alumnado en su desarrollo y educación integral.

A los centros educativos que la integran, se les demanda el compromiso de participar activamente en los procesos de mejora continua sobre el desarrollo socioemocional, así como el desarrollo de programas

concretos dentro de sus centros.

Los objetivos a los que se tiene que dar respuesta se concretan en tres ámbitos pedagógicos de actuación: (1) Reconocimiento de emociones propias (autoestima e identidad); (2) Regulación de emociones propias (el control del estrés y la automotivación); y (3) Reconocimiento de emociones ajenas (la empatía, la asertividad y habilidades emocionales y sociales); los cuales delimitan el tipo de actuaciones que el centro debe realizar.

Así, en estos momentos, aquellos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura, financiados con fondos públicos e interesados en participar en procesos de mejora continua a través de actuaciones que tengan en cuenta las emociones y las relaciones personales, predispuestos a incluir contenidos de Inteligencia Emocional en sus Proyectos Curricular y Educativo de Centro, pueden pasar a conformar la REEIE tras su solicitud en convocatoria oficial.

2. Objetivos

Los objetivos que nos planteamos con la realización de esta comunicación han sido los que señalamos a continuación.

- (1) Presentar el diseño de investigación desarrollado en el estudio de competencias emocionales adquiridas por alumnado de centros de la REEIE.
- (2) Mostrar resultados de la evaluación realizada a alumnado de centros educativos pertenecientes a la Red.

3. Procedimiento

La aproximación al estudio de la REEIE se ha llevado a cabo a través de un posicionamiento epistemológico positivista de carácter evaluativo. En cuanto a la metodología se ha seleccionado el método de investigación evaluativa cuantitativa, ya que se trata de estudiar el fenómeno en el momento en que se está llevando a cabo y medir las variables. Por ende, la aproximación evaluativa a la REEIE puede catalogarse como «ex post facto» pues pretendemos obtener la información sobre cómo se encuentra el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado que forma parte de los centros de esta Red.

La muestra del estudio se compone de 350 estudiantes de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria, procedentes de 6 centros públicos pertenecientes a la Red.

Variable	Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Sexo	Hombre	193	55,1%
	Mujer	157	44,9%
Curso	Quinto	168	48%
	Sexto	182	52%
Centro	A	93	26,6%
	B	34	9,7%
	C	56	16%
	D	106	30,3%
	E	18	5,1%
	F	43	12,3%

Tabla 1. Muestra del alumnado participante. Elaboración Propia.

Para la evaluación de las competencias emocionales se ha empleado como instrumento de recogida de información la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24).

TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) es la versión reducida y adaptada al castellano del Trait Meta-Mood Scale (TMMS) elaborado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995. Consiste en un cuestionario de autoinforme donde se evalúa el conocimiento que muestra una persona sobre sus propios estados emocionales. Se presenta como una escala tipo likert, de 5 puntos (1- totalmente en desacuerdo; y 5- totalmente de acuerdo), con 24 ítems que evalúan tres dimensiones fundamentales de la IE (al igual que la escala original): Atención a los sentimientos, Claridad y Reparación emocional. En ella los factores han sido depurados y se han reducido el número de ítems a 8 para cada factor, debido, entre otras causas, a la baja fiabilidad de la escala general en castellano. El factor atención está compuesto por los ítems 1 al 8, el de claridad por los ítems 9 al 16 y el de reparación por los ítems 17 al 24, midiéndose cada uno en una escala que oscila de 1 a 40 puntos.

Presenta una fiabilidad por factor, de .90 en atención, .90 en claridad y de .86 en reparación emocional (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). La validez predictiva es similar a la del TMMS original. Por lo tanto, se puede decir que la versión modificada proporciona un inventario adecuado con el cual examinar la percepción de la Inteligencia Emocional en lengua española.

La Atención emocional se entiende como la capacidad para prestar atención a los propios estados emocionales. La Claridad emocional sería

la comprensión de esos estados emocionales, y, a la capacidad para regular los propios estados emocionales, interrumpiendo y graduando los negativos y prolongando los positivos se denominaría Reparación emocional.

En la aplicación del instrumento a nuestro estudio, se ha realizado un análisis de la fiabilidad de cada uno de los componentes del baremo, obteniéndose .79 para el factor Atención, de .80 en Claridad y .80 en Reparación emocional y de .81 para la escala global.

Los datos fueron introducidos en el paquete estadístico SPSS (versión 20). Para el tratamiento estadístico de los datos, hemos realizado un análisis exploratorio de las variables en estudio para conocer las características de su distribución.

Una vez aplicada la prueba Kolmogorov Smirnov con la que se rechaza la hipótesis de normalidad de las distribuciones, hemos aplicado las pruebas de contraste no paramétricas Chi-cuadrado.

4. Resultados

En primer lugar, obtenemos un análisis exploratorio de las variables del instrumento TMMS₂₄ con el que obtenemos las medias y desviaciones típicas de las variables. (Tabla 2).

Variables	N	M	D.T.
Atención emocional	319	27,02	6,273
Claridad emocional	317	28,20	6,306
Reparación emocional	328	31,48	6,117

Tabla 2. Datos descriptivos de las variables. Elaboración propia.

A continuación (Figura 1), se expresa de manera conjunta la distribución de las variables emocionales de la muestra que participa en el estudio.

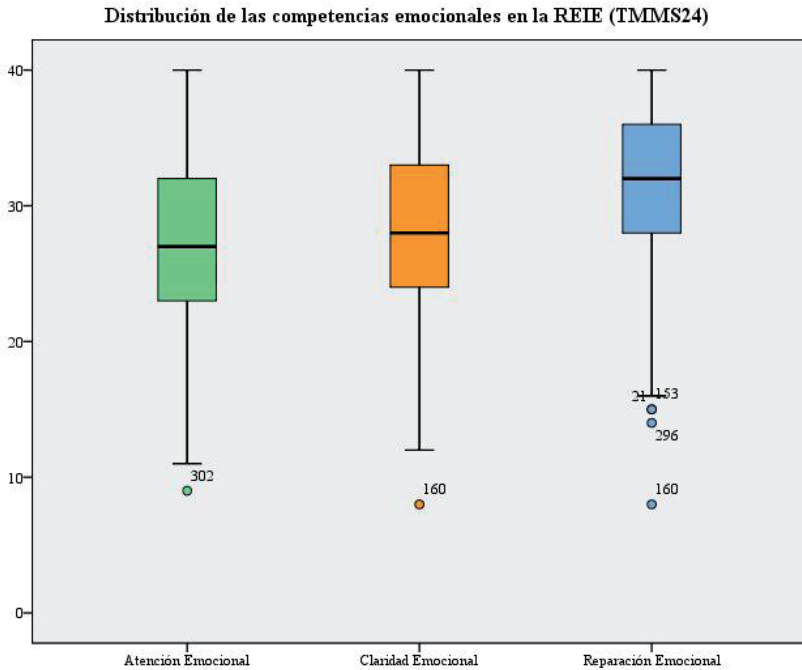


Figura 1. Diagrama conjunto de las variables del estudio.

Aplicando el baremo de propio instrumento, hemos podido agrupar la muestra en 3 grupos para cada una de las variables. Estos 3 grupos se clasifican por presentar poca, adecuada o demasiada habilidad en la competencia.

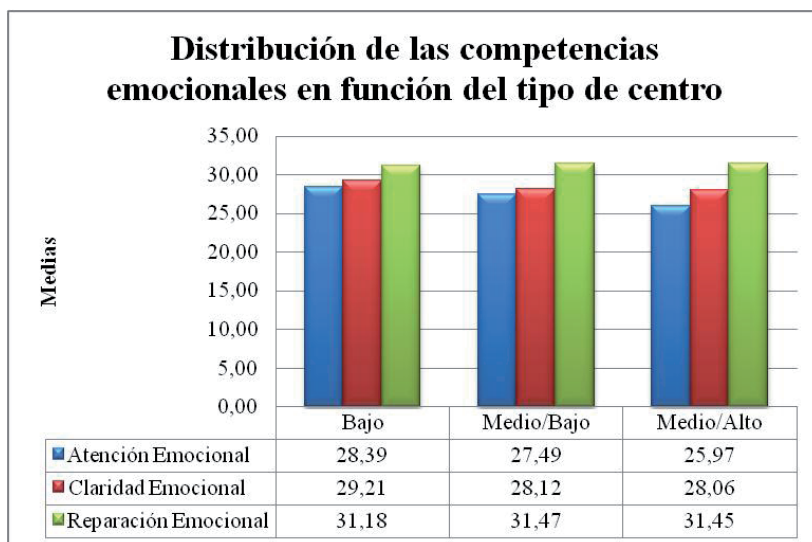
Para observar y comprobar la hipótesis sobre si existen diferencias significativas en cuanto al género, aplicamos una prueba de contraste Chi-cuadrado y su correspondiente tabla de contingencia.

Una vez obtenida la prueba de contraste, los resultados indican que las diferencias observadas en la variable Atención emocional son estadísticamente significativas ($X^2 = 17,490$; $p = .000$; C. Contingencia = .228). Lo mismo sucede para la Claridad emocional ($X^2 = 14,203$; $p = .001$; C. Contingencia = .207) y para la Reparación emocional ($X^2 =$

14,443; $p = .001$; C. Contingencia = .205) confirmándose en las tres competencias la presencia de diferencias significativas entre chicos y chicas.

Finalmente, quisimos observar si el factor socio-cultural de los diferentes centros que participan en la Red es una variable que puede estar aportando información. Para ello se realizó otra agrupación, en este caso de los centros, en 3 niveles: bajo (difícil desempeño), medio/bajo y medio/alto. (Figura 2)

Figura 2. Distribución comparada de las Competencias emocionales en función del tipo de centro.



Elaboración propia.

En este caso, hemos procedido de la misma manera, obteniendo las tablas de contingencia para las 3 variables y los tipos de centro. Hemos comprobado que en ninguna de las 3 competencias existen diferencias significativas en función del centro. Los datos estadísticos así lo demuestran: para Atención emocional ($X^2 = 6,850$; $p = .144$; C. Contingencia = .145), para Claridad emocional ($X^2 = 2,059$; $p = .725$; C. Contingencia = .080), y para Reparación emocional ($X^2 = 1,099$; $p = .894$; C. Contingencia = .058). Este resultado es esperable puesto que los 6 centros están trabajando dentro de la misma Red y por lo tanto comparten finalidades comunes. En este tema no se manifiestan diferencias, lo que nos lleva a pensar que estas pudieran deberse a otros factores o tratamientos.

5. Conclusiones y discusión

A pesar de ser reciente su creación, la REEIE tiene una trayectoria que, poco a poco, la va desarrollando, consolidando y demostrando los beneficios de las competencias emocionales para los distintos sectores de la comunidad escolar.

Introducir la educación emocional en las aulas ha supuesto una nueva forma de tratar diferentes aspectos educativos (Bisquerra, Pérez-González y García Navarro, 2015), y por tanto ha llevado a las autoridades educativas a reglamentar, sistematizar y difundir el trabajo en esta temática.

Con la promulgación de la Ley de Educación de Extremadura (2011) se atendió al ámbito emocional como un aspecto destacado del currículum, lo que supuso una mayor visibilización del tema y reconocer el valor educativo que presenta.

Así pues, cabe tomar la decisión de evaluar cómo se van caracterizando el desarrollo de las diferentes competencias emocionales, la presencia de las mismas y el estado actual de desarrollo. En este estudio y con el instrumento mencionado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) hemos caracterizado tres competencias emocionales cuyos niveles de adquisición se ponen de manifiesto en la evaluación.

Los alumnos de la Red presentan niveles «adecuados» en las tres competencias en los porcentajes esperables. Este hallazgo pone de manifiesto el trabajo efectivo de la Red en los centros objeto de estudio.

Por otro lado, las diferencias significativas encontradas en función del género nos hacen pensar que el desarrollo emocional entre mujeres y hombres es diferente y que tiene que ser incluido en los objetivos de la Red para incluir acciones formativas orientadas a valorar esta evidencia y programar acciones para paliarla.

En cuanto a los centros, no hemos hallado diferencias significativas a pesar de las diferencias en cuanto al número de sujetos que han participado en este estudio. Este hallazgo también es relevante pues supone que los centros están realizando una tarea conjunta y equilibrada en cuanto a los objetivos de la Red.

Para finalizar, podemos decir que la presencia de una política activa de incorporación de la educación emocional en el modelo educativo extremeño y ante su inicio experimental, su regulación normativa y su paulatino avance, han hecho que la Red y la educación emocional se vaya consolidando en el panorama educativo, tanto extremeño como nacional.

6. Referencias

- BISQUERRA ALZINA, R., PÉREZ GONZÁLEZ, J. C. Y GARCÍA NAVARRO, E. (2015): *Inteligencia Emocional en educación*, Madrid, Síntesis.
- 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., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., MESTRE NAVAS, J. M. Y GUIL BOZAL, R. (2004): «Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional», *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209–228.
- 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.
- IGLESIAS, M.J., COUCE, A., BISQUERRA, R. Y HUÉ, C. (2004): *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*, A Coruña, Universidade da Coruña.
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. Boletín Oficial del Estado nº 70, 23 marzo 2011. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-5297>
- Orden de 9 de noviembre de 2009 por la que se crea la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura nº 225, 23 de noviembre de 2009. <http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2009/22500/09050497.pdf>
- Resolución de 2 de marzo de 2010, de la Consejería de Educación, por la que se constituye la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Diario Oficial de Extremadura nº 55, 23 de marzo de 2010. <http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2010/5500/10060603.pdf>
- SALOVEY, P., MAYER, J. D., GOLDMAN, S., TURVEY, C. Y PALFAI, T. (1995): *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale*, J. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure and health*, Washington DC, American Psychological Association, 125–154.

Diferencias por Cultura en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la Inteligencia Emocional en una muestra de alumnos de secundaria y la universidad

Culture differences over initial a validation of a test under construction to asses Emotional Intelligence in Secondary degree students and university

Federico Pulido Acosta

Francisco Herrera Clavero

Universidad de Granada

Resumen

Existe un enorme interés, por el desarrollo de programas de educación emocional, programas que deben ser evaluados de manera adecuada. Por eso este trabajo tiene como objetivo elaborar un cuestionario para evaluar la Inteligencia Emocional (IE), siguiendo el modelo que la considera como un conjunto de habilidades, utilizando como referencia el MSCEIT (Mayer Salovey y Caruso, 2009) y destinado a una muestra de Secundaria y la universidad. Para evitar que la validez del instrumento se pueda ver negativamente afectada se aplicó en análisis a ambos grupos culturales por separado. Para esto se contó con 782 participantes, procedentes de 5 centros distintos (4 Institutos de Enseñanza Secundaria –IES– y la Facultad de Educación, Economía y Tecnología). El 60.6% fueron chicas, el 39.4% varones, el 53.7% musulmanes, el 46.3% cristianos, con edades comprendidas entre los 12 y los 47 años. Como instrumentos de evaluación se emplearon un test elaborado para la evaluación de la IE, junto con una adaptación propia de la EHS (Gismero, 2000). Los resultados obtenidos reflejan niveles de fiabilidad aceptables para ambos grupos culturales. Las dimensiones esperadas fueron diferentes (4 cristianos y 5 musulmanes), apareciendo intercorrelaciones positivas entre los totales y las dimensiones que lo conforman. También ocurrió para las Habilidades Sociales, medidas a través de este cuestionario. Este cuestionario se muestra como instrumento adecuado para evaluar estas capacidades, tras realizar algunas modificaciones en trabajos futuros, siendo más indicado aplicar el análisis por separado.

Palabras clave: emociones, Inteligencia Emocional, educación emocional, instrumento de evaluación, contexto pluricultural.

Abstract

In the field of education there is high interest in emotional education programs. These programs must be evaluated to check this efficiently. The objective of this paper is to develop a questionnaire to assess Emotional Intelligence (EI), following the model which sees it as a set of skills, using as reference the MSCEIT (Mayer et al., 2009) aimed at a sample of students from Secondary Education and the university. To prevent the validity be adversely affected, we applied analysis to both customs/religion separately. We focused on 782 participants from 5 different centers (4 high schools and the Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta) and from 12 to 47 years old; 39.4% are boys and 60.6% girls; 53.7% are Muslims and 46.3% Christians. The techniques used in this survey are a test developed to assess EI in teenagers and a similar adaptation of EHS (Gismero, 2000). The results show high levels of reliability for both customs/religion groups. The dimensions are different (4 Christians and 5 Muslims) for both groups. There are positive correlations between totals and the dimensions that make them. We found significant correlations between the two scales. Therefore this questionnaire is an appropriate tool to evaluate these capabilities after making some modifications in future works. It is more appropriate to apply the analysis separately.

Keywords: *emotions, Emotional Intelligence, emotional education, assessment tool, pluricultural context.*

1. Introducción teórica

Cada vez son más las voces que cuestionan la exclusividad de la Inteligencia Racional, como factor más influyente para alcanzar el éxito personal, social, académico y profesional, entendiendo que existen otros que también habría que tener en cuenta, como por ejemplo, las inteligencias emocional (Filella, Pérez, Agulló y Oriol, 2014) y social.

Actualmente existe un enorme interés por el desarrollo de programas de educación emocional, existiendo una creciente demanda por la implementación de este tipo de programas (Mestre, Guil, Martínez–Cabañas, Larrán y González, 2011). El desarrollo de todos los componentes emocionales, trabajados en este tipo de experiencias, es un elemento favorecedor de la convivencia entre iguales, contribuyendo a la mejora de pautas de pensamiento y comportamientos acordes a las normas sociales, al mismo tiempo que un importante preventor de las conductas violentas dentro del ámbito educativo (Gorostiaga y Balluerka, 2014). Todo esto se podrá cumplir si los programas resultan adecuados.

Como concepto integrador de todas las capacidades socioemocionales aparece la Inteligencia Emocional, entendida como la habilidad para manejar el propio repertorio emocional. Resulta evidente que

la manera de entenderla se centra en esta en cuanto a un conjunto de habilidades (no de forma percibida) que permiten razonar sobre las emociones y emplearlas para la mejora de los procesos cognitivos. De esta manera, la Inteligencia Emocional se relaciona con las aptitudes con las que las personas ejecutan las tareas y resuelven sus problemas emocionales, en lugar de limitarse a una valoración subjetiva y de manera autopercebida. Son aptitudes reales para resolver problemas emocionales (Mayer et al., 2009). A la vez, esta concepción permite que se pueda hablar de un conjunto de habilidades específicas que integran la IE (Pulido y Herrera, 2015), englobando las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación y comprensión de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea y cómo una emoción puede facilitar el pensamiento y la ejecución). Estas tres capacidades integran la inteligencia intrapersonal, mientras que la empatía (capacidad de identificar y comprender las emociones en los demás) y habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás de acuerdo con la situación emocional) integran la intrapersonal.

Teniendo en cuenta lo comentado, se pretende encontrar un instrumento válido para llevar a cabo la evaluación de las mencionadas capacidades, con intención de hacer más adecuados los programas de educación emocional. Se pueden distinguir dos tipos de instrumentos para evaluar la IE: el primero se refiere a cómo las emociones y el pensamiento interactúan, como el de Mayer et al. (2009). Los modelos percibidos (autopercepción de la IE) utilizan inventarios de autoinforme basándose en la popular concepción de la IE de Goleman (1996).

Otro de los aspectos más relevantes en relación con la IE es la existencia de diferencias en función del grupo cultural. Desde este punto de vista, se parte de trabajos como el de Pulido y Herrera (2015), lo que no hace otra cosa que alimentar las diferencias entre grupos culturales. Desde esta perspectiva, Matesanz (2006) encuentra una importante objeción a los estudios que suelen aplicar el análisis estadístico a muestras, no por separado para ambos grupos culturales. Esto último es teóricamente aconsejable en este tipo de estudios e incluso necesario, con la intención de obtener factores independientes para ambos grupos, factores no afectados por la naturaleza de las

muestras. La estructura factorial más consistente y de mejor interpretación resulta cuando se realizan análisis factoriales separados según la cultura (Matesanz, 2006).

Contemplando la enorme incidencia que tiene el entorno cultural sobre las capacidades emocionales, se hace necesario utilizar instrumentos validados transculturalmente, con poblaciones de distintos contextos lingüísticos y culturales, tal y como se recoge en Tobías-Imbernón, Olivares-Olivares y Olivares (2013). Se pretende determinar con más precisión el valor predictivo y/o discriminativo dentro de esta dimensión, como reveladora de un rasgo propio de cada grupo cultural. Solo de esta manera se podrá considerar justamente el valor discriminativo predictivo del instrumento. La validez de un instrumento, característica fundamental del mismo y muy apreciada en psicometría, se puede ver negativamente afectada (Matesanz, 2006) cuando no se tiene en cuenta la variable cultura en el análisis. Por esta razón, el presente trabajo hace especial hincapié en el análisis de los datos con independencia para ambos grupos culturales.

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra adolescente, de alumnos escolarizados en Institutos de Enseñanza Secundaria o que cursaban sus estudios en la Facultad de Educación, Economías y Tecnología, en la ciudad de Ceuta, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana.

2. Objetivos

Los objetivos del trabajo han sido elaborar y validar un instrumento para evaluar la Inteligencia Emocional, considerada como conjunto de habilidades, para una población juvenil y adulta, considerando por separado el análisis de las propiedades psicométricas de ambos grupos culturales, así como conocer y analizar las relaciones de la Inteligencia Emocional con las Habilidades Sociales, determinando si se pueden incluir estas últimas dentro de la Inteligencia Emocional.

3. Procedimiento

3.1. Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 782 (362 cristianos y 420 musulmanes) participantes repartidos entre 5 centros educativos. Considerando la Etapa Educativa, la muestra se dividió

entre un 28.8% de alumnado universitario y el 71.2% correspondiente a Secundaria. Las características sociodemográficas de esta muestra aparecen resumidas en la tabla 1. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo no probabilístico por conveniencia, incidental o casual. Se seleccionó, aleatoriamente, un curso (desde primero de ESO a Segundo de Bachillerato) por cada uno de los centros. Lo mismo ocurrió con el alumnado universitario. El error muestral fue del 3%.

Variables sociodemográficas		Media descriptiva		
		Media	D.T.	Rango
Edad	N=782	17.18	4.67	12-47
			N	%
Cultura/Religión	Cristianos		362	46.3
	Musulmanes		420	53.7
Etapa Educativa	Secundaria		557	71.2
	Universidad		225	28.8
Sexo	Chicos		308	39.4
	Chicas		474	60.6
Estatus	Bajo		35	4.5
	Medio-Bajo		289	37
	Medio		431	55
	Alto		27	3.5

Tabla 1. Muestra en función de variables sociodemográficas.

3.2. Instrumento

La intención fue la de crear un instrumento que permitiera evaluar la Inteligencia Emocional como conjunto de habilidades específicas. Por tanto, este cuestionario pide al sujeto que resuelva problemas emocionales organizados en diferentes secciones. Se parte de una visión integradora de la Inteligencia Emocional, presentándola como un grupo de aptitudes y no de manera autopercebida. El problema es que no es apto para su uso en la población juvenil. Al mismo tiempo, se pretende incluir entre las capacidades evaluadas (de acuerdo con la concepción de IE defendida en el apartado teórico) las competencias

sociales, no consideradas en el cuestionario de referencia. El instrumento elaborado pretende medir un área o capacidad unitaria (IE), que a su vez se divide en diferentes capacidades específicas (Motivación, Empatía, Autocontrol, Autoconcepto...). Para llevar a cabo la elaboración del instrumento se contó con la opinión de dos expertos en los campos de la psicología, las emociones, la educación, la evaluación y la estadística. En el cuestionario elaborado aparecen apartados para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías, la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas, la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso, la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias y la relación de diferentes emociones con acciones concretas, ajustando las diferentes secciones al del nivel alumnado. En este instrumento, se añadió un apartado para evaluar las competencias sociales del sujeto.

Con respecto a las diferentes dimensiones, aparecen factores relacionados con la capacidad del sujeto para percibir emociones con precisión, al que se vinculó con el Conocimiento de sí mismos. Otra de las dimensiones se refiere a la capacidad de las emociones para facilitar el pensamiento, utilizándolas en procesos cognitivos (Motivación). Para la comprensión de información emocional se diferencié entre las propias (Autoconcepto) y las ajenas (Empatía). La última se relaciona con la capacidad para manejar las propias emociones. Se empleó el término Autocontrol. El número total de ítems en el cuestionario fue de 59, distribuido entre los diferentes factores. Para el sistema de respuestas por parte de los participantes, depende de la sección a la que se preste atención. De esta manera, la respuesta es a través de una escala tipo Likert (secciones A, C, F y G) de cuatro puntos (con la intención de eliminar la tendencia a contestar la respuesta central se usó un número par de posibilidades) o bien a través de la selección de la emoción que más se adapta a cada situación imagen o persona (B, D y E) de un listado de 4 diferentes.

Para las Habilidades Sociales se empleó la EHS (Escala de Habilidades Sociales, Gismero, 2000).

3.3. Análisis

Tras solicitar y obtener las pertinentes autorizaciones, en cada uno de los diferentes centros, se pasaron los cuestionarios. Se respetó escrupulosamente la confidencialidad, contestando al cuestionario los alumnos que

quisieron hacerlo de manera voluntaria. Todos los cuestionarios fueron pasados por el investigador, una persona con dominio en el ámbito de la psicología, la educación y la psicometría, en presencia del profesor de cada aula. Antes de contestar a los cuestionarios, se explicó el modo en el que debían contestar al mismo, haciendo un ejemplo inicial para asegurar el entendimiento por parte de la muestra (lógicamente no contabilizado en el cuestionario). Después de esto, los alumnos contestaron por sí mismos. Se intentó reducir al máximo la influencia de elementos externos que pudieran dificultar la concentración del alumnado, dentro de cada una de las clases correspondientes, configurando un entorno tranquilo y libre de distracciones en función de sus posibilidades. Finalmente, antes de la entrega, se aseguró que ninguno de los participantes dejara ítems sin contestar. La duración de la prueba fue de unos 45 minutos (incluyendo las cuestiones relativas a las HHSS).

Una vez obtenidos los datos y construida la base, se llevó a cabo el pertinente análisis estadístico, empleando para ello el Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20, 2011). Antes de iniciar el análisis del cuestionario se procedió a realizar una primera valoración para contemplar la existencia de diferencias significativas en los totales de IE empleando como variable independiente la Cultura. Para ello se empleó la prueba ANOVA. Una vez evaluadas estas diferencias se continuó con el análisis de la consistencia interna del cuestionario. Para evaluar la fiabilidad se emplearon la prueba α de Cronbach junto con la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Posteriormente se aplicaron cálculos para comprobar la validez factorial, empleando un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), por medio del análisis de varianza de componentes principales con rotación varimax. La fiabilidad para cada una de las muestras se comprobó tanto para el cuestionario, como para cada uno de los factores (4-5) obtenidos en cada caso. Para asegurar la validez del modelo jerárquico propuesto, se aplicaron cálculos correlacionales entre el cuestionario (IE) y cada uno de los factores del mismo (incluyendo las Habilidades Sociales). Finalmente se volvió a usar la prueba ANOVA para contemplar la existencia de diferencias significativas en los factores que coinciden en ambas culturas.

4. Resultados

Los resultados de la prueba ANOVA resaltan la existencia de diferencias significativas en los niveles totales de IE ($p=.000$), en función de la variable Cultura/Religión. Los musulmanes reflejan un nivel más bajo que los cristianos, tal y como demuestran sus medias (99.41 los musulmanes y 108.37 los cristianos).

Se comienza con los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento. La fiabilidad de la medida de la Inteligencia Emocional, a través del cuestionario elaborado, en su versión inicial, se evaluó, en primer caso a través de la prueba α de Cronbach. La consistencia interna del cuestionario (IE) fue de .856 para los cristianos y .861 para la muestra musulmana. Se observa una gran igualdad para ambos grupos culturales, incluyendo todos los ítems.

Los factores encontrados entre los cristianos fueron 4. Para el primer factor, que aúna elementos relacionados con el Autoconcepto y la Empatía, fue de .818. La del segundo factor, Motivación, fue de .742. El tercer factor, que hace referencia al Conocimiento de sí mismos obtuvo una fiabilidad de .690. Para el último factor, Autocontrol, fue de .661, el valor más bajo. Para las Habilidades Sociales, la consistencia interna viene especificada por un α de Cronbach de .816. Los valores de la primera prueba (α de Cronbach) quedan recogidos en la tabla 2.

Los factores en los musulmanes fueron 5. El primero, Empatía, obtuvo un valor de .820, el Autoconcepto, segundo, obtuvo .784. El tercer factor, que hace referencia al Autocontrol obtuvo una fiabilidad de .765, mientras que el cuarto, Motivación, fue de .742. El valor más bajo

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Inteligencia Emocional	α de Cronbach	.856
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Empatía/Autoconcepto	α de Cronbach	.818
Motivación	α de Cronbach	.742
Conocimiento de sí mismos	α de Cronbach	.690
Autocontrol	α de Cronbach	.661
CONSISTENCIA INTERNA HABILIDADES SOCIALES		
Habilidades Sociales	α de Cronbach	.816

Tabla 2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores en cristianos.

se obtuvo en Conocimiento de sí mismos (.650). Para las Habilidades Sociales fue de .794.

En el apartado relacionado con la varianza factorial se emplearon diferentes Análisis Factoriales Exploratorios (AFE). En este sentido, los factores obtenidos entre los cristianos fueron 4. El primero de los cuatro factores está relacionado con el Autoconcepto y la Empatía,

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
Inteligencia Emocional	α de Cronbach	.861
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Empatía	α de Cronbach	.820
Autoconcepto	α de Cronbach	.784
Autocontrol	α de Cronbach	.765
Motivación	α de Cronbach	.742
Conocimiento de sí mismos	α de Cronbach	.650
CONSISTENCIA INTERNA HABILIDADES SOCIALES		
Habilidades Sociales	α de Cronbach	.794

Tabla 2. Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores en musulmanes.

que integra 18 ítems. Entre todos representan el 15.09% de la varianza explicada. Dentro de este factor destacan ítems en los que se pide al sujeto que indique que emoción sentiría si fuera el protagonista de cada una de las historias que se le plantean. A continuación se le indican un conjunto de emociones para que conteste. Estos reactivos se relacionan con el Autoconcepto, mientras que para la Empatía se pide al sujeto que se fije en una serie de imágenes y a continuación se le indica que marque una de una lista de emociones relacionadas con cada una de ellas. Para el segundo factor, la Motivación, son también 17 los ítems que aparecen, llegando a representar el 11.709% de la varianza explicada. El participante responde a través de una casilla en una escala, tipo Likert. El Conocimiento de sí mismos aparece en tercer lugar, con reactivos en los que se pide al sujeto que imagine una serie de situaciones y qué sentiría en cada momento. Son 13 los ítems que integran este factor, representando el 6.757%

de la varianza explicada. Finalmente, el Autocontrol está formado por 10 ítems. Se le indican un conjunto de situaciones para que, en una escala tipo Likert, indique cuánto podría ayudar cada situación con respecto a lo indicado en la pregunta. Estos ítems representan el 5.734% de la varianza explicada. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 39.29%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 4.

En este apartado, los factores obtenidos en los musulmanes fueron 5. El primero de los factores está conformado por 17 ítems (representan el 14.622% de la varianza explicada), que hacen referencia a la Empatía. Esta categoría no se puede equiparar con la descrita entre los cristianos,

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
FACTOR		Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
IE	EMPATÍA/AUTOCONCEPTO	18	15.09%	58 ítems 39.29% en la varianza total explicada
	MOTIVACIÓN	17	11.709%	
	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMOS	13	6.757%	
	AUTOCONTROL	10	3.734%	

Tabla 4. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario en cristianos.

dado que en esta muestra también incorpora ítems relacionados con el Autoconcepto. Lo mismo ocurre en el segundo de los factores, relacionado con el Autoconcepto (que en los musulmanes incluye elementos relacionados con la Empatía), que incluye 12 ítems, que representan el 9.122% de la varianza explicada. Lo contrario ocurre con el tercer factor, que se relaciona con el Autocontrol. Son 9 los ítems que lo conforman y representa el 7.29% de la varianza explicada. Esta categoría incorpora, prácticamente, los mismos ítems en ambas muestras, por lo que es posible vincularlos mutuamente. En el cuarto factor, Motivación (11 ítems), ocurre algo similar, lo que permite relacionarlo con el descrito en la muestra cristiana. Entre estos ítems, se obtiene el 5.547% de la varianza explicada. El factor final, vinculado al Conocimiento de sí mismos, también está formado por 9 ítems, que representan el 2.978% de la varianza explicada. La mayoría de los ítems (8) coinciden, por lo que ambas categorías se pueden equiparar. Todo esto da una varianza explicada total del 39.559%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 5.

El cuestionario elaborado pretende medir un área unitaria, la Inteligencia Emocional, que a su vez se subdivide en una serie de habilidades específicas. Para que el planteamiento jerárquico propuesto sea válido es necesario que las diferentes puntuaciones correlacionen positivamente entre sí. La correlación fue significativa al nivel $p=.01$.

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO IE				
FACTOR		Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
≡	EMPATÍA	17	14.622%	58 ítems 39.29% en la varianza total explicada
	AUTOCONCEPTO	12	9.122%	
	MOTIVACIÓN	9	7.290%	
	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMOS	11	5.547%	
	AUTOCONTROL	9	2.978%	

Tabla 5. Varianza e ítems de la agrupación por factores del cuestionario en musulmanes.

Las correlaciones más altas (en el caso de los cristianos) se dan entre la Inteligencia Emocional y el factor Empatía/Autoconcepto (.816). El resultado más bajo (.675) se da entre la Inteligencia Emocional y la Motivación. Los mismos resultados comentados para la Inteligencia Emocional y todos los factores se repiten considerando las intercorrelaciones de los factores entre sí. En todos los casos el nivel de significación es de al menos $p=.01$. En este sentido, los niveles son más bajos que los reflejados para los totales (algo esperado), moviéndose entre los más altos (.624) encontrados en las correlaciones entre Conocimiento de sí mismos y la Empatía/Autoconcepto y los más bajos (.305) encontrados entre el Autocontrol y la Motivación. También se realizaron correlaciones considerando las Habilidades Sociales. Estas también resultaron estadísticamente significativas, aunque al nivel $p=.05$ (.065). Estas indican la relación entre la IE y las Habilidades Sociales, empleando el cuestionario comentado.

De la misma manera, se valoraron estos resultados en la muestra musulmana. La correlación volvió a ser significativa al nivel $p=.01$. Las correlaciones más altas se dan entre la Inteligencia Emocional y el factor Empatía (.794). Los resultados más bajos (.619) se obtienen entre la Inteligencia Emocional y el Conocimiento de sí mismos. Lo

	IE	Em/Au.	Motiv.	Conoci.	Aucoctr.
INTELIGENCIA EMOCIONAL	1				
EMPATÍA/AUTOCONCEPTO	.816	1			
MOTIVACIÓN	.675	.417	1		
CONOCIMIENTO DE SÍ MISMOS	.801	.624	.385	1	
AUTOCONTROL	.801	.614	.305	.521	1
La correlación es significativa al nivel 0.01.					

Tabla 6. Correlaciones factores IE cristianos.

mismo ocurre en todos los factores ($p=.01$). En este sentido, se muestran entre los más altos (.601) encontrados en las correlaciones entre el Autoconcepto el Autocontrol y los más bajos (.316) encontrados entre el Autocontrol y el Conocimiento de sí mismos. Lo mismo comentado en los cristianos se obtuvo en esta muestra, en el caso de las Habilidades Sociales (.066). Los resultados comentados aparecen resumidos en la tabla 7.

A continuación se comentan los resultados de la prueba ANOVA, con la intención de comprobar la existencia de diferencias significativas en función de la variable Cultura/Religión. En este sentido, se consideraron solo los factores que coinciden en ambos grupos culturales (con los mismos ítems). Aparecen tres categorías. En todas ellas (Motivación

	IE	Empa.	Aucep.	Autrol.	Motiv.	Conoc.
Inteligencia Emocional	1					
Empatía	.794	1				
Autoconcepto	.711	.539	1			
Autocontrol	.711	.526	.601	1		
Motivación	.704	.480	.472	.452	1	
Conocimiento de sí mismos	.619	.323	.324	.316	.318	1
La correlación es significativa al nivel 0.01.						

Tabla 7. Correlaciones factores IE musulmanes.

- $p=.000$ -, Conocimiento de sí mismos - $p=.000$ - y Autocontrol - $p=.000$ -) se obtienen diferencias significativas, teniendo los musulmanes niveles más bajos, tal y como indican sus medias (los musulmanes 1.54 y los cristianos 1.76 en Motivación, 1.76 musulmanes y 1.91 cristianos en Conocimiento de sí mismos y 1.51 los cristianos y 1.29 los musulmanes en Autocontrol).

5. Conclusiones y discusión

Partimos en el presente estudio con la idea de hacer una primera validación inicial de un instrumento para evaluar la Inteligencia Emocional, con la idea de medir esta habilidad en una población adolescente. Con la intención de aumentar su validez y poder predictivo se analizaron por separado las muestras de culturas diferentes. Los niveles de consistencia interna del instrumento fueron aceptables para la Inteligencia Emocional. En ambos grupos culturales son muy similares ($\alpha = .856$ los cristianos y $\alpha = .861$ los musulmanes) y también elevados y similares a los obtenidos en el mismo para cada uno de los factores (α desde .818 hasta .661 en los cristianos y desde .820 hasta .650 en los musulmanes). Respecto a la dimensionalidad del instrumento, se encontraron pocas diferencias entre ambos grupos culturales. En el caso de los musulmanes se obtuvieron 5 factores). Estos factores son Empatía (el factor de los cristianos incluye ítems relacionados con el Autoconcepto), Autoconcepto (lo mismo que en el factor anterior), Autocontrol (última categoría en cristianos), Motivación (el segundo factor de los cristianos) y Conocimiento de sí mismos (tercer factor de los cristianos). Para los cristianos los factores son Empatía/Autoconcepto (divididos en dos factores diferentes entre los musulmanes), Motivación, Conocimiento de sí mismos y Autocontrol. Entre todos los factores suman una varianza explicada total del 39.559% para los musulmanes y de 39.29% para cristianos, quedando el cuestionario integrado por un total de 58 ítems, en ambos casos. Estos resultados, unidos a los referentes a las correlaciones (significativos al nivel $p=.01$ en todos los casos) que se dan entre la Inteligencia Emocional y cada uno de los factores, de la misma manera que los obtenidos para las intercorrelaciones entre factores, apoyan el concepto jerárquico propuesto que parte de la existencia de un área unitaria (Inteligencia Emocional) y una dimensionalidad múltiple (habilidades específicas). La validez convergente del instrumento esperaba obtener y obtuvo correlaciones positivas

y estadísticamente significativas entre las dimensiones del instrumento. Se encontraron diferencias significativas por Cultura en los totales y todas las categorías que coincidían en ambas muestras (3), actuando todas en una misma dirección: en todos los casos los cristianos obtienen mejores resultados. Diferencias en las habilidades emocionales entre dos grupos culturales también se encontraron en Pulido y Herrera (2015), donde se señalan las dificultades para la integración socioeducativa y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández, Rodríguez y Moral, 2011) como importantes justificantes de estas diferencias, junto con la diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos y las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006 y Pulido y Herrera, 2015) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono. Ante esta situación, la interculturalidad se antoja necesaria aunque no suficiente para la progresiva eliminación de estas diferencias, convirtiendo ese contexto en «autéctono» para todos los grupos culturales. El contexto «autéctono» se mostraría como un impulso para el desarrollo socioafectivo (Pulido y Herrera, 2015).

En segundo lugar, también se hizo una primera validación de un instrumento para evaluar las Habilidades Sociales. La fiabilidad encontrada fue elevada en los totales para ambos grupos culturales ($\alpha = .816$ los cristianos y $\alpha = .794$ los musulmanes). Existen correlaciones positivas y significativas en ambos grupos culturales, entre las Habilidades Sociales y la IE. Por eso, empleando esta escala para evaluar las Habilidades Sociales, se pueden incluir dentro del ámbito de la Inteligencia Emocional.

Finalmente indicar que, para ser la primera validación, los resultados iniciales nos permiten ser optimistas con respecto a los elementos a corregir para depurar este instrumento de evaluación de las habilidades emocionales. Puede ser un importante cuestionario a emplear dentro del ámbito psicológico, social y, sobre todo, educativo en una población juvenil y multicultural, superando elementos como la complejidad para leer y entender los ítems en el cuestionario de referencia, destinado exclusivamente a una población adulta. Con respecto a las diferencias entre musulmanes y cristianos, estas aparecen (solo varían 2 factores), por lo que, siguiendo a Matesanz (2006) se destaca una mayor precisión y más valor predictivo, siendo la Cultura un elemento discriminativo revelador de un rasgo propio de cada grupo cultural. Para evitar que la

validez del instrumento se pueda ver negativamente afectada, lo más indicado es aplicar el análisis estadístico por separado para ambos grupos culturales.

6. Referencias

- BILLINGS, C., DOWNEY, L. A., LOMAS, J. E., LLOYD, J. Y STOUGH, C. (2014): «Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children», *Personality and Individual Differences* 65, 14–18.
- BROUZOS, A., MISALIDI, P. Y HADJIMATHEOU, A. (2014): «Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age», *Canadian Journal of School Psychology*, 29 (2), 83–99.
- FILELLA, G., PÉREZ, N., AGULLÓ, M. J. Y ORIOL, X. (2014): «Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria», *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147.
- GISMERO E. (2000): EHS, *Escala de Habilidades Sociales*, Madrid, TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia Emocional*, Barcelona, Kairós.
- GOROSTIAGA, A. Y BALLUERKA, N. (2014): «Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional», *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- HERNÁNDEZ, E., RODRÍGUEZ, F. J. Y MORAL, M. V. (2011): «Adaptación escolar de la etnia gitana: relevancia de las variables psicosociales determinantes», *Apuntes de Psicología*, 29 (1), 87-105.
- MATESANZ, A. (2006): «Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS)», *Análisis y Modificación de Conducta*, 32 (144), 521-551.
- MAYER, J., SALOVEY, P. Y CARUSO, D. (2009): *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- MESTRE, J. M., GUIL, R., MARTÍNEZ-CABAÑAS, F., LARRÁN, C. Y GONZÁLEZ, G. (2011): «Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 37-54. Recuperado de web: <http://www.aufop.com>
- PULIDO, F. Y HERRERA, F. (2015): «Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta», *Anuario de Psicología*, 45 (2), 249-263.
- ROA, J. M. (2006): «Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>

SPSS Inc. Released (2011): IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0, Armonk, NY, IBM Corp.

TOBIÁS-IMBERNÓN, C., OLIVARES-OLIVARES, P. J. Y OLIVARES, J. (2013): «Revisión de autoinformes de fobia social diseñados para niños y adolescentes», *Revista Mexicana de Psicología*, 30 (2), 123-130.

La Danza/Movimiento como recurso aplicado al desarrollo de las competencias básicas de la educación emocional

The Dance / Movement as a resource applied to the development of basic competencies of emotional education

Diana Rodríguez Laverde

Corporación La Quintaesencia

Resumen

La educación emocional es hoy en día una necesidad humana inherente al desarrollo del ser como componente imprescindible del entendimiento de sí mismo y el mundo, partiendo de cinco competencias principales para su práctica. Sin embargo, el acercamiento que se ha hecho en numerosos espacios, a menudo ha sido desde lo racional-cognitivo, olvidando que la experiencia que pasa a través del cuerpo aporta a la construcción de la historia personal, generando un relato interior que puede ser comprendido y compartido en el mundo exterior. A través de un laboratorio-taller de Danza/Movimiento (DM), que se enfocó en la integración entre el cuerpo, la mente y la emoción, un grupo de mujeres mayores de 30 años exploró cómo sus emociones influyen en la relación consigo mismas y con los demás, favoreciendo la identificación, expresión y concienciación de lo que sienten por medio del cuerpo, el movimiento y la permanente reflexión consciente de cómo las emociones intervienen en el comportamiento cotidiano y qué consecuencias trae hacer uso de ellas sin una oportuna regulación.

Palabras clave: danza/movimiento, educación emocional, competencias emocionales, cuerpo, desarrollo humano.

Abstract

Today, emotional education is a need inherent to development of human being as indispensable component for understanding itself and the world as well, based on five core competencies for its practice. However, the approach in many areas, very often has been made in a rational-cognitive way, forgetting that experience bounded to the body, contributes to create personal story, generating an inner tale that can be understood and shared in the outside world.

Through exploratory workshop of Dance/Movement (DM), which specifically reached the integration of body, mind and emotions, a group of women more than 30 years old explored how emotions influence the relationship between themselves and others,

promoting the identification, expression and awareness of how they feel through the body, the movement and the permanent conscious reflection of how emotions mediate in every day's behavior and the consequences of using them without timely regulation.

Keywords: *dance/movement, emotional education, emotional competencies, body, human development.*

1. Introducción teórica

1.1. La Danza/Movimiento (DM) más allá de la estética

Este documento pretende mostrar la danza más allá del movimiento realizado dentro de una cadencia rítmica o estética. La propuesta es entenderla como una expresión del alma y el cuerpo a través del movimiento, ya que procede de la unidad constitutiva del ser y como tal puede ser utilizada en favor del desarrollo personal de un individuo, fortaleciendo su autoconciencia, la interculturalidad, su potencial creativo, la comunicación con su entorno y el autoconocimiento.

La DM parte de un enfoque creativo que hace posible reconocer a un individuo desde sus distintas polaridades, sus tiempos y sus necesidades, pues tal y como lo indican las teorías de Guilford (1967) sobre el pensamiento divergente y Wallace (1926) sobre el proceso creativo, la danza y el movimiento, en espacios distintos a la representación escénica, siguen exactamente los principios: preparación, incubación, inmersión, verificación y realización. Así, un individuo que danza sin un propósito necesariamente artístico tiene en sus manos la oportunidad de reconocerse en una situación a través de su cuerpo y movilidad, favoreciendo la confrontación personal y el reconocimiento sus especificidades físicas como también simbólicas y metafóricas.

Lo interesante de este proceso, es que se produce en y con el cuerpo, generando una concepción propia del yo y la apropiación de quien se es, cómo se es, cómo se mueve y cuáles son los tiempos propios, con el objetivo de registrar sentimientos y estados de ánimo que inevitablemente se constituirán como lenguaje de expresión con el entorno. El cuerpo en la DM se vuelve metáfora al ser un vehículo eficaz para explorar el inconsciente, ya que a través del movimiento se facilita la comunicación y la relación, se quita el peso de la palabra y hablar en movimientos se convierte en un recurso indispensable para quien no se atreve a sonar.

En ese sentido, el cuerpo se reafirma como la posibilidad primordial de conocimiento a través de sus sistemas sensoriales y perceptivos que se desarrollan en un gran campo de significaciones. El sujeto a través de su actuar construye realidad, pues su experiencia de movimiento

permite que mediante acciones elabore el reconocimiento del mundo, los objetos, los seres que lo habitan y las relaciones que se tejen aportándole sentido, o no, desde su intención corporal.

La habilidad del cuerpo en movimiento para modificar patrones de conducta, replantear relaciones, producir construcciones sociales y emocionales, se activa en la DM, pues como lo plantea Maralia Reça¹, el movimiento induce a modificaciones en el estado psicológico, promoviendo bienestar y desarrollo a través de la fluidez de la energía corporal, la ampliación de la conciencia, la integración psicósomática y la presencia plena. Una sesión de DM invita al reconocimiento del propio cuerpo bajo la mirada del yo, junto a la mirada de los compañeros, quienes actúan como posible reflejo de la experiencia interior vivida en el pasado o en el instante presente y motiva la aceptación potenciada hacia la transformación.

1.2. La DM en las competencias básicas de la educación emocional

Las competencias básicas de la educación emocional funcionan como los ejes principales sobre los cuales se desarrolla el proceso emocional continuo. En este trabajo, se presenta el modelo desarrollado por el Grup Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona dirigido por Rafael Bisquerra, y es complementado con las apreciaciones hechas por Daniel Goleman y Salovey en la década del 90.

1.2.1. Auto reconocimiento-Conciencia emocional

La DM contribuye a la construcción activa y subjetiva de la identidad personal, apoyada en la mirada libre de juicio de sí mismo y de los otros. De esta forma se crea un ambiente seguro que facilita la exploración del universo propio y de la relación con el crecimiento personal, en un continuo movimiento de construcción, pero también de deconstrucción de imaginarios, relaciones e identidades.

Este proceso se desarrolla a través del movimiento auténtico individual, el cual es entendido como un abordaje corporal simbólico que posibilita la apertura y expresión creativa de contenidos del mundo interno a través del movimiento individual. Fue creado por Mary Whitehouse, pionera en Dance Movement Therapy, quien sustenta que el principal interés de esta técnica, es explorar «aquello que mueve a la persona desde adentro», por tal razón esta técnica no utiliza ningún recurso más que el propio cuerpo para moverse como lo siente, con los

¹ Ex bailarina profesional del Ballet Oficial del Argentino de La Plata y del Manhattan Festival Ballet en New York.

ojos cerrados, sin técnica, sin estructura, simplemente con la espontaneidad del flujo propio. A ese respecto, Joan Chodorow sostiene: «La diferencia entre movimiento que es dirigido por el ego –yo me estoy moviendo– y movimiento que viene del inconsciente –estoy siendo movido–». (Chodorow, 1991:28).

En este sentido, el reto que supone para el cuerpo la primera competencia de la educación emocional, es el reconocer a través del movimiento, la metáfora de las habilidades, destrezas, dificultades e «incapacidades» impuestas quizá por modelos de pensamiento y emociones que no han encontrado una forma de liberarse.

1.2.2. Autorregulación-Regulación de las emociones

Con respecto a la analogía corporal, la autorregulación se produce cuando un sujeto reconoce cómo da y recibe, a través de estímulos corporales propiciados en una sesión de DM. En un grupo de exploración, los ejercicios físicos dirigidos hacia tal fin suelen despertar una conciencia mayor sobre los límites personales que en un entorno cotidiano, se cruzan, se rompen, se exageran o incluso se obvian. Cuando un individuo usa su cuerpo para hacer conciencia de que la autorregulación favorece a su competencia para la vida, la relación entre la emoción y el entorno cambia progresivamente.

1.2.3. Autoestima/automotivación-Autonomía emocional

Como afirma Salovey, al darle manejo a las anteriores competencias, el resultado es el «Flujo», entendido como la capacidad de recorrer el camino de las emociones con propiedad, convirtiéndolas en aliadas y no dificultades a resolver, trayendo como resultado la automotivación y la conciencia de la propia estima.

A su vez, el correlato corporal, a través del elemento creativo de la danza, también se ve beneficiado por el concepto de flujo pero visto desde el la perspectiva de Mihaly Csikszentmihalyi, quien sostiene que el punto de máxima atención de un individuo, sucede cuando entra en estado de flujo por medio de una actividad que le concentra. «El flujo o estado de Flow es un estado subjetivo que las personas experimentan cuando están completamente involucradas en algo hasta el extremo de olvidarse del tiempo, la fatiga y de todo lo demás, excepto la actividad en sí misma» (Csikszentmihalyi, 2009).

La DM se convierte es ese recurso que hace posible sumergirse en una actividad que involucra al ser en su dimensión corporal, permitiéndole conectar con la conciencia de sí mismo para entrar en un estado de flujo

creativo y emocional, favoreciendo la autoestima como requisito fundamental para la construcción de la representación simbólica a través del lenguaje del cuerpo que a su vez promueve el relato emocional, el fortalecimiento de la estructura yoica, la identificación de la diferencia, el respeto por el otro y el autocuidado.

1.2.4. Empatía – Habilidades socioemocionales

Esta competencia requiere de una sana autoestima, autoconfianza, autoeficacia, autoimagen y responsabilidad, puesto que se trata de un fino equilibrio entre la propia conciencia y la conciencia de los demás.

Esta habilidad pone de manifiesto la importancia de la escucha, no solo a nivel cognitivo, sino también corporal, puesto que las relaciones sociales están entretejidas de emociones y la recepción permanente del otro contribuye a la construcción sana de entornos socialmente equitativos y favorables para el bienestar común. En las sesiones de DM se reafirma la posibilidad de experimentar en el propio cuerpo la necesidad del otro, en tanto el movimiento danzado grupal busca la inclusión, la conciencia yoica y el reconocimiento de la otredad.

En el momento en que los cuerpos se permiten compartir desde su constitución física y senso perceptiva, cada uno aprende a ceder, acompañar, pedir, respetar, observar, sentir, ser y dejar ser, comprendiendo no solo de manera cognitiva, el derecho a co-existir y a ocupar un lugar.

1.2.5. Competencia para la vida y el bienestar

Las habilidades sociales son destrezas requeridas para ejecutar satisfactoriamente una tarea que implique la relación interpersonal y el cuerpo favorece notablemente la intercomunicación con el otro. Por ejemplo en las sesiones de DM, donde la comunicación no es verbal, se hace evidente la capacidad humana de establecer contacto real a través de recursos distintos a los intelectuales. Estos últimos, en muchas ocasiones, no resultan ser del todo confiables, mientras que la conexión mediante el cuerpo y la emoción generalmente representan la veracidad de quien se es, propiciando así la construcción de relaciones más sólidas, sinceras y legítimas.

Para terminar, es clave resaltar que el ejercicio de las competencias emocionales a través de la DM, es un proceso consciente, progresivo, continuo y acumulativo que involucra también la capacidad cognitiva-racional, la cual funciona como elemento integrador del aprendizaje recogido a lo largo de la experiencia, permitiendo por un lado generar posibilidades preventivas

y por otro promover cualidades transformadoras que finalmente en la cotidianidad pueden traducirse en piezas claves que contribuyen al desarrollo humano e integral del ser.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Identificar cuáles son los aportes que ofrece la danza/movimiento a la aplicación y reconocimiento de las competencias básicas de la educación emocional en la vida cotidiana, como recursos fundantes del desarrollo humano, personal y social.

2.2 Objetivos específicos

1. Explorar a través de la DM las cinco competencias principales de la educación emocional durante el proceso de indagación: autorreconocimiento, autorregulación, autoestima/automotivación, empatía y competencia para la vida y el bienestar.
2. Generar procesos conscientes de apropiación emocional mediante el intercambio corporal no verbal y verbal.
3. Promover una reflexión personal y profesional en el grupo de participantes, con respecto a los aportes que tanto la educación emocional, como la DM pueden ofrecer a su calidad de vida.

3. Procedimiento

3.1 Metodología

A través de la realización de un taller experiencial con seis (6) mujeres mayores de 30 años y laboralmente activas, se generó un laboratorio de DM aplicando los recursos corporales a las competencias básicas de la educación emocional. Cabe aclarar, que se partió del concepto de una investigación exploratoria con enfoque cualitativo, la cual se centró en el trabajo de la conciencia corporal como vehículo para provocar emoción, relación, contacto y resolución de retos físicos que luego sirvieron como analogía de la vida cotidiana.

El proceso corporal se basó en los conceptos de movimiento y cuerpo de Alexander Lowen, algunos puntos básicos de movimiento de los estudios de Rudolf Van Laban y el uso de técnicas aprendidas durante experiencias propias en artes escénicas: acrobacia, expresión corporal, DMT (Danza Movimiento Terapia) y entrenamiento teatral.

La población seleccionada para la exploración fue 100% femenina. Mujeres profesionales, trabajadoras y mayores de 30 años. Todas con

acercamientos estéticos y sensibles desde sus oficios, con gran inquietud por el lenguaje corporal y con una madurez emocional que les permitió revisarse a sí mismas, compartir con su entorno y reflexionar acerca de su competencia para la vida.

La muestra inicial fue de diez (10) mujeres. Al finalizar solo seis (6) cumplieron con la totalidad de las sesiones, lo cual redujo el grupo de exploración casi en un 50%. Los motivos de deserción básicamente obedecieron a las diversas ocupaciones que cada participante asume en la cotidianidad.

3.2. Instrumentos

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, se definió que los instrumentos apropiados para responder las preguntas orientadoras eran el taller y el diario de campo.

3.2.1. Taller de Danza/Movimiento aplicado a las competencias básicas de la educación emocional

Como instrumento principal de esta investigación se eligió el taller, por ser un espacio de reflexión y de acción donde generalmente un grupo de personas, coordinados por un facilitador, hace su aporte propio, disminuyendo la distancia entre la teoría y la práctica. Aunque los autores sobre los que se basó la exploración son bastante técnicos, especialmente Laban, en el taller no se pretendió aprender técnicas dancísticas, sino hacer uso de la danza y el movimiento como vehículos de expresión individual y colectiva de manera auténtica. Básicamente se buscó la exploración sin artificio, sin técnica, para lograr conectar con el ritmo interior, el propio cuerpo y la sensibilidad inscrita en él. Aunado con la conciencia corporal, se realizó una concienciación emocional desde la experiencia vivencial y el relato verbal.

Los pilares fundantes del taller fueron: respeto a la diferencia, autocuidado, presencia en el aquí y ahora, pensamiento libre de juicio, espacio seguro de trabajo (confidencialidad), observación, escucha y participación activa, contención grupal, y conciencia individual y grupal.

3.2.1.1. Recursos de uso transversal

- a) Enraizamiento o Grounding: Este término utilizado por Alexander Lowen, hace referencia a la cualidad de entrar en conexión con uno mismo e implica llevar la conciencia hacia la parte baja del cuerpo (pelvis, piernas y pies), para generar la sensación de agarre en el aquí y el ahora.

- b Respiración: En palabras de Lowen, respirar crea sentimientos, carga el cuerpo y literalmente le infunde vida, desbloqueando a su vez las tensiones alojadas en los distintos grupos musculares del cuerpo y en las emociones.
- c Contacto visual: En un trabajo grupal es imprescindible el contacto visual como vehículo de comunicación y reconocimiento, pues se le concede al otro un status de presencia, la mirada se convierte en un punto de anclaje fundante en toda relación interpersonal porque da la posibilidad de leer afuera lo que le pasa al otro adentro.

3.2.1.2. Estructura del taller

El proceso de exploración se desarrolló durante 5 sesiones, cada una con dos horas de duración y centrada en la indagación de una competencia emocional específica. Cada encuentro se dividió en tres momentos distintos.

1. Inicio: Se caracterizó por ser el primer momento de reunión del grupo, dentro de un círculo, donde cada una hizo conciencia de su presencia en el aquí y ahora. Se inició con la pregunta: ¿Con qué vengo? Y luego se procedió al calentamiento y/o estiramiento de acuerdo al objetivo de cada sesión
2. Desarrollo: Durante esta etapa, se realizó el o los ejercicios principales utilizando la danza y el movimiento con el propósito de dar cumplimiento al objetivo de la sesión.
3. Cierre: Fue especialmente importante, las participantes fueron libres de hacer una devolución consciente, verbal y dialogada sobre la experiencia transitada.

Esta parte estuvo acompañada de una conceptualización sobre las competencias de la educación emocional, permitiendo a las participantes desarrollar a nivel cognitivo, una asociación más clara entre el manejo de sus emociones y la historia que su cuerpo relata. Cada una respondió a la pregunta ¿Con qué me voy? con una sola palabra para revisar cuál había sido el impacto que las actividades desarrolladas produjeron en ellas.

3.2.2. Diario de campo

Para llevar a cabo la observación, se tuvieron en cuenta las siguientes variables de análisis: a) Nivel de compromiso individual con la emoción, b) Comprensión empática, c) Capacidad de relación con el entorno, d) Reflexión de cierre, e) Característica del movimiento individual. Dichas variables permiten medir la utilidad de las actividades de danza/

TALLER DE DANZA/MOVIMIENTO APLICADO A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL											
ESTRUCTURA DE BASE				ESTRUCTURA DE LA SESIÓN						ELEMENTOS PARA LA SESIÓN	
HERRAMIENTAS DE USO TRANSVERSAL	No	TEMÁTICA DE LA SESIÓN	FECHA	OBJETIVO DE LA SESIÓN	INICIO		EJERCICIO CENTRAL		CIERRE		MATERIALES Y MÚSICA
					CALENTAMIENTO/CONEXIÓN	Tiempo	Actividad	Tiempo	Actividad	Tiempo	
E n r a i z a m i e n t o R e s p i r a c i ó n C o n t a c t o v i s u a l	1	Auto Reconocimiento	10 de mayo	Propiciar un reconocimiento del propio cuerpo y la historia de vida alojada en él, con la intención de resignificar las experiencias vividas y la capacidad personal de superarlas	Actividad	Tiempo	Actividad	Tiempo	Actividad	Tiempo	20 pliegos de papel periódico, cinta de enmascarar, marcadores, colores, lana, tijeras, pegante, encuastes, música, computador, parlantes, esferos.
					Presentación proyecto	10min					
					Principios y Acuerdos	15min					
					Inscripción	20min			Retroalimentación dialogada de la experiencia	30 min	
					Encuesta inicial	20min	Somagrama: Ejercicio centrado en el auto reconocimiento del miedo, su ubicación en el cuerpo y en la historia personal	30 min			
					*Ejercicio de conexión aquí y ahora (enlazar).	10min			Cierre en círculo respondiendo la pregunta: ¿Con qué me voy?	5min	
					*Respiración en grupo						
					Presentación del grupo, cada participante se presenta con un movimiento	15min					
TIEMPO TOTAL: 2 Horas 35 minutos											
	2	Autorregulación	17 de mayo	Reflexionar sobre como el cuerpo reacciona a las emociones y como cada participante, desde su experiencia individual, reconoce el miedo en el corelato corporal. La intención es lograr ubicarse como observador del mismo e identificar mecanismos propios para desarrollar la capacidad de autorregularse.	*Ejercicio de conexión aquí y ahora (enlazar).	10min	Movimiento auténtico: Ejercicio centrado en el miedo y su ubicación en el cuerpo	20 min	Retroalimentación dialogada de la experiencia	30min	Música, computador, parlantes, producto ejercicio sesión anterior.
								*Respiración en círculo y responder a la pregunta: ¿Con qué vengo?			
					Ejercicio de saludos (informal, formal, como amigos, como amigos que no se ven hace mucho tiempo, usando todo el cuerpo y la voz si se quiere)	10min	Liberación a través del cuerpo/danza, con movimientos concientes repetitivos	10min			
							Dibujo del miedo y la experiencia vivida en el somagrama	10min			
					Ejercicio de control del centro: empujar, halar, sembrar.	10min	Relajación guiada	10min	Cierre en círculo respondiendo la pregunta: ¿Con qué me voy?	5min	
TIEMPO TOTAL: 1 Hora 55 minutos											

Figura 1. Protocolo completo del taller de DM parte uno.

TALLER DE DANZA/MOVIMIENTO APLICADO A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL											
ESTRUCTURA DE BASE				ESTRUCTURA DE LA SESIÓN				ELEMENTOS PARA LA SESIÓN			
HERRAMIENTAS DE USO TRANSVERSAL	No.	TEMÁTICA DE LA SESIÓN	FECHA	OBJETIVO DE LA SESIÓN	INICIO		EJERCICIO CENTRAL		CIERRE		MATERIALES Y MÚSICA
					CALENTAMIENTO/CONEXIÓN	Actividad	Tiempo	Actividad	Tiempo	Actividad	
E n r a i z a m i e n t o	3	Autoestima y motivación	24 de mayo	Teniendo en cuenta las experiencias previas, se busca motivar el inicio del contacto con otros cuerpos, teniendo en cuenta lo que cada participante desde su experiencia individual, percibe misma y lo que se siente en capacidad de dar y recibir.	*Ejercicio de conexión aquí y ahora (enratari). *Respiración en círculo y responder a la pregunta: ¿Con qué venago?	10min	Ejercicio de contacto danzado por parejas. Uso de tres niveles de contacto: piel, muscular, hueso.	40min	Retroalimentación dialogada de la experiencia	30min	Telas, música, computador, parlantes.
					*Estramiento en círculo. *Calentamiento: Juego de la lleva con distintas partes del cuerpo	20 min	Liberación a través del cuerpo/danza, movimiento: danza grupal con elementos, estableciendo contacto con otras y teniendo en cuenta lo practicado	10min	Cierre en círculo respondiendo la pregunta: ¿Con qué me voy?	5min	
					TIEMPO TOTAL: 1 Hora 55 minutos						
R e s p i r a c i ó n	4	Empata	31 de mayo	Reconocer la propia capacidad de ponerse en el lugar de otro cuerpo a través de la observación e imitación de sus movimientos, intenciones, ritmos, velocidades y manejo del espacio. La intención es llevar a la práctica la capacidad de relacionarse haciendo conciencia del "yo" y del "otro"	*Ejercicio de conexión aquí y ahora (enratari). *Respiración en círculo y responder a la pregunta: ¿Con qué venago?	10min	Ejercicio en parejas de imitación corporal: Espejo, sombra y réplica.	30min	Retroalimentación dialogada de la experiencia	30min	Bastones pequeños, música, computador, parlantes.
					*Estramiento en círculo. *Calentamiento: Automasaje *Ejercicio circular de equilibrio	15min	Liberación a través del cuerpo/danza, movimiento: Ejercicio de red con bastones pequeños	20 min	Cierre en círculo respondiendo la pregunta: ¿Con qué me voy?	5min	
					TIEMPO TOTAL: 1 Hora 50 minutos						
C o n t a c t o	5	Competencia para la vida y el bienestar	15 de junio	Partiendo del principio de facilidad, se busca producir relación con las otras, teniendo como base el uso del movimiento compartido, libre de juicio y aceptado, para crear estrategias de comunicación no verbal que incluyan a cada individuo y posibilite la interacción consensuada.	*Ejercicio de conexión aquí y ahora (enratari). *Respiración en círculo y responder a la pregunta: ¿Con qué venago?	5min	Ejercicio de contacto danzado utilizando los 3 planos entre 4 personas.	20min	Retroalimentación dialogada de la experiencia	35min	Bastones pequeños, música, computador, parlantes, encuestas, esferos.
					*Estramiento en círculo. *Calentamiento: conciencia del movimiento en distintos planos: bajo, medio, alto.	10min	Liberación a través del cuerpo/danza, movimiento: Ejercicio de red con bastones pequeños	15min	Cierre en círculo dependiendo el proceso con un movimiento cada una y respondiendo la pregunta ¿Con qué me voy?	15min	
					10min				Aplicación de la encuesta final	20min	
TIEMPO TOTAL: 2 Horas 40 minutos											

Figura 2. Protocolo completo del taller de DM parte dos.

movimiento en términos de evolución en la capacidad de: a) Expresar con el cuerpo, b) Reconocerse en la emoción, c) Ponerse en el lugar de los otros, d) Interactuar, e) Interlocutar, verbalizar y hacer conciencia del proceso propio.

4. Resultados

Teniendo en cuenta la declaración verbal inicial y final, solicitada en forma de una sola palabra que lograra describir la sensación que en ese momento habitaba con mayor fuerza a cada participante, se pudo detectar un gran cambio entre la postura con la que iniciaban y la que finalmente se llevaban después de vivir la experiencia individual.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, las palabras de inicio por sesión, representan en su mayoría, sensaciones poco positivas en las participantes, quienes usualmente llegaban al taller luego de un largo día de trabajo o de múltiples ocupaciones. Diecisiete (17) de las veinticuatro (24) palabras utilizadas durante las cinco sesiones, muestran inquietud, angustia, cansancio y otras características de tensión que alejaban a las participantes de un estado de calma.

Por otra parte, las palabras finales después de cada sesión, muestran en gran parte emociones positivas como resultado de la transición ocurrida a través de los distintos ejercicios corporales propuestos. Veintiocho (28) de las treinta (30) palabras muestran percepciones de relajación, tranquilidad, conciencia y vitalidad, mientras que solo en dos ocasiones se denota una transición hacia emociones inquietantes, producidas quizá por la reflexión y desbloqueo emocional que se fue haciendo notorio a medida que ocurría el laboratorio.

Para lograr una mayor comprensión en la lectura de la gráfica, es importante anotar que por razones de confidencialidad no se usan los nombres de las participantes sino los seudónimos con los que ellas mismas se bautizaron durante la actividad realizada en la primera sesión del taller.

RELACIÓN PALABRA INICIAL Y FINAL POR SESIÓN			
SESIÓN	PARTICIPANTE	PALABRA INICIAL ¿CON QUÉ VIENE?	PALABRA FINAL ¿CON QUÉ SE VA?
#1 10 DE MAYO Autorreconocimiento	Fe	Inicio-expectativa. Formalización del taller	Reconstrucción
	Tranquilidad		Tranquilidad
	Guerrera		Reconocimiento
	Sobreviviente		Reafirmación
	Pez-es		Gratitud
	Matilda		Conciencia
#2 17 DE MAYO Autorregulación	Fe	Dudas	Valor
	Tranquilidad	Energía	Luz
	Guerrera	Cansancio*	Vitalidad
	Sobreviviente	Cansancio	Poder
	Pez-es	Cansancio	Plenitud
	Matilda	Expectativa	Agradecimiento
#3 24 DE MAYO Autoestima y automotivación	Fe	Emoción-felicidad	Conectada
	Tranquilidad	Gripa	Pensativa
	Guerrera	Confianza	Silencio-tristeza
	Sobreviviente	Desconcentrada	Llena de ella y de las otras
	Pez-es	Adolorida	Recargada-energizada
	Matilda	Acelere	Desacelerada
#4 31 DE MAYO Empatía	Fe	Cansancio	Suavidad
	Tranquilidad	Malestar-gripa	Cómoda
	Guerrera	Tranquila	Felicidad
	Sobreviviente	Feliz	Caramelo
	Pez-es	Relajada	Contenta
	Matilda	Tranquila	Felicidad
#5 15 DE JUNIO Competencia para la vida y el bienestar	Fe	Nostalgia	Disciplina
	Tranquilidad	Angustia	Calma
	Guerrera	Inquieta	Sonrisa
	Sobreviviente	Síndrome urbano	Energía
	Pez-es	Alegría	Relajada
	Matilda	Apurada	Tranquilidad

4.1 El auto reconocimiento y el cuerpo

En las participantes, la autoconciencia dinamizó una identificación mayor de sí mismas mostrando en la encuesta un reconocimiento más claro de las opiniones que les merecen sus propios sentimientos, y de la poca atención que habían tenido sobre ellas. A través del trabajo en el pensamiento libre de juicio y la conciencia del momento presente, fue posible que las participantes identificaran las manifestaciones que tienen frente a las sensaciones y sentimientos provocados por distintos factores, sin calificarlas como buenas o malas y dándoles la posibilidad de revisar cuidadosamente las afecciones que les producían para acrecentar la probabilidad de regularlas y reconducirlas. Con las respuestas dadas al inicio del taller, se puede notar que había una postura de juicio bastante marcada en las participantes, la cual se atenuó en las respuestas finales de la encuesta. Con este resultado puede inferirse que el contacto con el cuerpo produce una sensación de autonomía que se convierte en una poderosa fuente de información para facilitar la revaloración de lo que se conocía, dándole espacio a una revisión consciente de quien se es en el presente.

El trabajo en el enraizamiento fue definitivo para traer la conciencia del momento presente, pues facilitó la revisión sin juicio de sí mismas, comprendiendo que la exploración se centró en el sujeto presente que reconoce su historia personal, pero que no se engancha al pasado o fantasea con el futuro. Aunado a lo anterior, dos aspectos se hacen relevantes en estos resultados, y tienen que ver con la inconsciencia con respecto a la importancia de la respiración, y con la posibilidad de reconocer las señales de temor o tensión en el propio cuerpo para darle un trámite distinto al ya conocido por cada una. Lo interesante acerca de estas dos variables es que la conciencia corporal favoreció el descubrimiento de recursos corporales para transformar los impactos emocionales y así darles una mejor dirección, entendiendo que el cuerpo es parte fundamental en la creación de respuestas fisiológicas a ciertos estímulos y al mismo tiempo reflejo de ellos.

Durante el taller se hizo gran énfasis en la importancia de respirar, lo que claramente es un tema aún desconocido para la mayoría de las participantes, pues se minimiza su impacto a la simple función de darle oxígeno al cuerpo para mantenerlo vivo. Se ignora que la respiración regula las funciones cerebrales y por ende proporciona una mayor claridad mental en la toma de decisiones y en la regulación emocional.

Produce además la energía necesaria para el movimiento, que es el recurso fundamental para la acción y esta, a su vez, para la creación.

A la experiencia corporal, se suma la sensación de autoestima que genera el reconocer en el cuerpo habilidades y dificultades que develan analogías en las conductas personales y propician la reflexión hacia los motivos que pueden causar ciertas reacciones. Este descubrimiento aumenta en el individuo la sensación de poder personal para conducir el propio camino a través de la conciencia integral de quien se es, teniendo en cuenta el cuerpo, la mente y la emoción.



Figura 4. Foto ejercicio de imitación: Espejo en grupo.

4.2 Las emociones y la competencia para la vida

A través de los ejercicios propuestos en el taller puede verse que también se produjo una mayor conciencia emocional que develó una apropiación más clara de los propios sentimientos sin juzgarlos. La mayoría de las participantes fueron capaces de identificar y nombrar sus sentimientos luego de hacer una averiguación consciente sobre los mismos durante el taller, facilitando a su vez la comprensión sobre la existencia de los sentimientos que también podían tener las demás. Resulta interesante

ver como cada una de las participantes plantea de manera inconsciente estrategias de afrontamiento para las distintas situaciones que se le pueden presentar a nivel emocional y como estas están dirigidas, sobre todo, a la evasión de la tristeza y el miedo, denominados como sentimientos negativos por la naturaleza de la afección que producen. Sin embargo, es claro que a pesar de aumentar la conciencia emocional, este tipo de sentimientos siguen detonando la necesidad de controlarlos o de erradicarlos, sin comprender que forman parte fundamental del abanico emocional humano y por tanto son tan necesarios como la alegría o la ternura.

Por otro lado, la empatía a menudo puede confundirse con la actitud de poner a los otros primero, pasando por encima de sí mismo. Durante el taller se encontró que algunas participantes creían que ser empáticas significaba dar todo de sí hasta quedarse vacías. Luego de la aclaración del concepto y la vivencia corporal del mismo, se logró comprender la gran importancia de una sana autoestima en el ejercicio de la empatía. Las participantes que no estaban tan familiarizadas con la comprensión del concepto, lograron comprobar a través de la experiencia corporal, la importancia del otro dentro del gran tejido humano y relacional. Es así como la conciencia del dar y recibir de manera equilibrada aporta un piso suficiente para facilitar una de las competencias básicas de la educación emocional: la competencia para la vida y el bienestar. Es importante destacar que para las participantes fue más fácil sentir empatía con los sentimientos de tristeza que con los de enojo. De la misma manera con el cuerpo, es más sencillo entrar en contacto con cuerpos que son aparentemente vulnerables, que con cuerpos que denotan agresividad y tensión. De nuevo se evidencia la dificultad de aceptar en sí mismo y en el otro los sentimientos que no son tan positivos, pero que de todas maneras constituyen la estructura emocional humana.

Finalmente cabe destacar que el laboratorio permitió apreciar el impacto que la propuesta produjo en las participantes, a través de la exploración corporal y se alcanzaron a develar ciertas respuestas acerca de los posibles usos de la DM en los procesos de educación emocional.

5. Conclusiones y discusión

A lo largo de la exploración hubo elementos comunes que se destacaron permanentemente y arrojaron una importante claridad sobre cuáles son los aportes que ofrece la DM a la aplicación de las competencias básicas de la educación emocional. Luego de realizar la exploración y dando

respuesta al objetivo principal, se puede concluir que estos elementos son: a) El mayor conocimiento de sí mismo a través del cuerpo, b) Mayor conciencia de la importancia de la integración entre cuerpo, emoción y mente en la construcción personal, c) Una mayor comprensión de la utilidad del movimiento en la regulación emocional.

El conocimiento propio es un proceso flexible y cambiante, que idealmente debe ser continuo, constante y transversal a lo largo de la vida, pero que en ningún caso garantiza un estado permanente de felicidad. En ese sentido, tal y como lo explicaba Maralia Reza, el cuerpo es un excelente contenedor de memorias que revela de manera inconsciente información indispensable para conocerse a sí mismo y materializar en lo cotidiano las emociones que habitan a un individuo, tanto si son positivas como si no lo son.

En el proceso de autoconocimiento es importante sumar la experiencia inconsciente desde el cuerpo y la emoción, para luego hacerla consciente por medio de la racionalidad práctica y verbalizada. La construcción personal no puede erigirse sobre una sola de sus dimensiones pues pierde el sentido de potencialidad humana y le resta posibilidades de crecimiento al individuo. A través del movimiento se activa la capacidad creativa y esta a su vez favorece la resolución de situaciones que puedan resultar complicadas, pues por el contrario permanecer inmóvil resta posibilidades, produce bloqueo y minimiza la sensación de poder personal.



Figura 5. Foto ejercicio de red con bastones.

La DM apunta directamente a una de las dimensiones del desarrollo humano conocida como la mejora de las capacidades humanas y ciertamente el autoconocimiento, las emociones, el cuerpo y el movimiento, como se ve en Alexander Lowen, se convierten en recursos completamente acordes con los objetivos del desarrollo humano, pues se enfocan en el sujeto y motivan en él conciencia, evolución y transformación.

Es recomendable pensar en realizar una mayor cantidad de sesiones del taller por cada competencia, debido a que al entrar en el estado de flujo del que habla Csikszentmihalyi (2009), los elementos que salen a la superficie luego de la exploración corporal son múltiples y necesitan ser estudiados de manera más cuidadosa.

Por otra parte, resulta importante mencionar el interés que puede despertar esta exploración para población común que no necesariamente sufra alguna patología sino que simplemente desee estar en contacto con su propia humanidad y necesite resemantizar su historia de vida usando espacios de autorreconocimiento, gestión emocional y relacionamiento colectivo para la reconducción de su propio camino. Finalmente podría proponerse este taller como un espacio preventivo para el manejo de las emociones y la toma de decisiones que motive la participación tanto de hombres como de mujeres, en la búsqueda hacia nuevas formas de comprender el cuerpo, la emoción y la mente dentro del complejo entramado del desarrollo humano personal y colectivo.

6. Referencias

- BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis.
- BISQUERRA, R. (COORD.), PUNSET, E., MORA, F., GARCÍA, E., LÓPEZ, É., PÉREZ, J. C., LANTIERI, L., NAMBIAR, M., AGUILERA, P., SEGOVIA, N., PLANELLS, O. (2012): *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, Esplugues de Llobregat (Barcelona), Hospital Sant Joan de Déu. Disponible en: http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf
- CHODOROW, J. (1991): *Dance Therapy and Depth Psychology*, Routledge.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2009): *El flujo. Emociones positivas*, Madrid, Pirámide.
- DE TORD, P. (2013): *Grounding: concepto y usos en Danza Movimiento Terapia (DMT)* (Tesina de Máster), Universidad de Barcelona, Barcelona. Disponible en: <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/247527/TESINA%20MASTER%20DMT-Patricia%20de%20Tord.pdf?sequence=1>

- FERNÁNDEZ, A. Y TACCONE, V. (2012): *La Danza Movimiento Terapia como estrategia de inclusión, de integración, de desarrollo social, personal y creativo en el sistema escolar* (Memoria Académica), VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1894/ev.1894.pdf
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- LOWEN, A. (1966): *Respiración, sentimiento y movimiento*. Sociedad Andaluza de Análisis Bioenergético (SAAB). Disponible en: http://bioenergeticsaab.com/pdf/Respiracion_sentimiento_movimiento.pdf
- LOWEN, A. (1986): *La depresión y el cuerpo*, Madrid, Alianz.
- LOWEN, A. (1995): *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona, Herder.
- NÚÑEZ, A. (2012): *Integración, cuerpo, emoción y mente: el enfoque bioenergético de A. Lowen*. Asociación de Psicoterapeutas Laureano Cuesta. Disponible en: <http://psicologoslaureanocuesta.org/articulos/bioenergetica.pdf>
- PANHOFER, H., RATÉS, A. (2014): *Encontrar - Compartir - Aprender*, Jornadas del 10º aniversario del Máster en Danza Movimiento Terapia, Barcelona, Servei de Publicacions.
- RECA, M. (2005): *Qué es Danza/movimiento terapia. El cuerpo en danza*, Lumen, Buenos Aires (Colección Cuerpo, arte y salud).
- WAISSMAN, B (2013): *Movimiento Auténtico: mover el cuerpo, mover el alma*. Septiembre 23 de 2013. Disponible en <http://betinawaissman.blogspot.com.co/2013/09/movimiento-autentico-mover-el-cuerpo.html>

Prácticas cooperativas de expresión motriz y emociones en estudiantes de Actividad Física; género e historial deportivo

Practices Cooperatives Body Expression and Emotions in Students of Physical Activity, Gender and Sports History

M^a Rosario Romero Martín

Facultad de CC de la Salud y del Deporte Universidad de Zaragoza

Paula Gelpi Fleta

Instituto de Ecología Emocional Zaragoza

Mercé Mateu Serra

INEFC, Universidad de Barcelona

Pere Lavega Burgués

INEFC, Universidad de Lleida

Resumen

En este estudio se analiza cómo la vivencia emocional de prácticas motrices expresivas cooperativas se ve condicionada por el género y por el historial deportivo en 172 estudiantes de Actividad Física de dos universidades, los cuales experimentaron un programa de expresión corporal con doce tareas motrices específicas y cumplimentaron el cuestionario GES (Games and Emotion Scale) de Lavega, March y Filella (2013). Para el análisis estadístico se aplicaron ecuaciones de estimación generalizadas (GEE). Los resultados muestran una importante y positiva activación emocional ante este tipo de prácticas con cierta particularidad en las mujeres; también mayores puntuaciones si el deporte practicado por los sujetos es sociomotor o si se practica de manera recreativa en relación con el alto rendimiento.

Palabras clave: cooperación, expresión corporal, emociones, género, historial deportivo.

Abstract

The objective of this study is to analyze the implications of driving experience expressive practices cooperative character in the emotional experience of students and university students and the influence it can exert its sporting history. This program co expressive motor tasks and GES questionnaire (Games and Emotion Scale) of Lavega, March and Filella, (2013) to 172 students of Physical Activity two universities was implemented. The results were treated by generalized estimating equations (GEE) and show significant and positive emotional reaction to such practices, particularly in women, and higher scores

if the popular sport is sociomotor and if practiced recreationally, in comparison with the high performance.

Key words: *cooperation, body expression, emotions, gender, sports history.*

1. Introducción teórica

Pretendemos analizar cómo afecta la experimentación de prácticas motrices de expresión corporal de carácter cooperativo en la vivencia emocional de estudiantes universitarios. Para ello partimos de la teoría de la praxiología motriz o ciencia de la acción motriz (Parlebas, 2001), según la cual toda práctica motriz dispone de una lógica interna o propiedades estructurales internas que orienta a los protagonistas a mantener determinadas relaciones motrices con los otros participantes -compañeros y/o adversarios-, con el espacio (estable o inestable en función de si este presenta incertidumbre), con el material y con el tiempo. En función del tipo de interacción motriz se establecen cuatro dominios o familias de experiencias motrices (Parlebas, 2001; Lavega, Aràujo y Jaqueira, 2013): (1) psicomotor; no existe interacción motriz entre los participantes; (2) oposición; existen relaciones motrices antagónicas entre los individuos; (3) cooperación; dos o más participantes se ayudan motrizmente para alcanzar un fin común; (4) cooperación y oposición donde se comparten las acciones de ayuda con compañeros y adversidad sobre los contrarios. Además de estas cuatro familias, Parlebas (2003) propone identificar otro dominio que origina interacciones motrices de carácter psicomotor o cooperativo, constituido por las prácticas motrices de expresión o prácticas motrices artístico-expresivas para Larraz (2004); estas prácticas persiguen objetivos expresivos, comunicativos (Mateu y Coelho, 2011) y estéticos, poseen un importante componente emocional (Romero, 2017) y se basan en la creatividad (Torrents y Castañer, 2009); nuestro estudio, se centra en las prácticas motrices expresivas de carácter cooperativo.

Diversas investigaciones muestran que el tipo de vivencia emocional es desigual en los diferentes dominios de acción motriz (e.g., Alonso, Gea y Yuste, 2013; Etxebeste, 2012; Lavega, March et al., 2013), es decir, que la intensidad emocional se relaciona con la tipología de prácticas motrices realizadas (Lavega, Aràujo et al., 2013); otros estudios concluyen que las prácticas motrices expresivas provocan emociones intensas (e.g., Gelpi, Romero, Mateu, Rovira y Lavega, 2014), y mayores que las prácticas de introyección (Lavega, Lagardera, March, Rovira y Aràujo,

2014) o de los juegos tradicionales (Romero, Gelpi, Mateu y Lavega, 2013). Por otro lado las prácticas motrices de cooperación, con un importante efecto emocional activan mayor intensidad emocional que las actividades sin compañeros y/o adversario (e.g., Lavega, Aràujo et al. (2013) y Oboeuf, Collard y Gerard (2008).

Algunos autores (Bisquerra, 2000; Lazarus, 2000) clasifican las emociones en positivas (cuando la experiencia satisface los objetivos que persigue la persona), negativas (cuando la situación se aleja de esos objetivos) y ambiguas que pueden orientarse hacia las emociones positivas o negativas según las circunstancias de cada caso. Estudios basados en esta clasificación de las emociones han mostrado que las situaciones de expresión motriz activan eminentemente emociones positivas (Torrents, Mateu, Planas y Dinusôva, 2011; Romero et al., 2013).

En relación al género, las prácticas de expresión motriz, en general, se han asociado tradicionalmente al género femenino (Alvariñas, Fernández y López, 2009). García Meseguer (1988) indicaba que el estereotipo masculino se identificaba con la estabilidad emocional mientras que el femenino lo hacía con una alta emocionalidad. Aunque diversos estudios coinciden en que las diferencias entre los hombres y las mujeres no son concluyentes sí se manifiestan diferencias en determinados factores (Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibáñez, 2006; Simon y Nath, 2004); por ejemplo, se encontró diferente comportamiento emocional en relación al tipo de actividad física practicada, al deporte del historial deportivo, al objetivo con que se practicaba (recreativo o competición), etc. (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Aràujo y Rodríguez, 2014; Lagardera y Lavega, 2011; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013; Sáez de Ocariz, Ureña, Lavega y Serna, 2013). Grossman y Wood (1993), encontraron que las mujeres expresaban con mayor frecuencia emociones de felicidad, tristeza y miedo, mientras que los hombres de cólera. Ascí, Ascí y Zorba (1999) observaron que los chicos se basaban más en los aspectos técnicos o de destreza y en la fuerza física. En cuanto a la relación género y, concretamente, las actividades motrices de cooperación, Jaqueira et al. (2014) resumen que tradicionalmente el modelo deportivo ha promovido estereotipos masculinos imponiéndose a otro tipo de prácticas más próximas al género femenino como la expresión motriz, el juego cooperativo o las gimnasias suaves. Estudios sobre el juego (Etxebeste, 2012) han mostrado una mayor orientación de las chicas a la cooperación y la preferencia de los chicos por juegos de estructura de duelo entre individuos o entre equipos. Sin embargo, Blández,

Fernández-García y Sierra (2007) consideran que se está asistiendo a un acercamiento de los gustos deportivos de las mujeres hacia prácticas tradicionalmente consideradas como masculinas.

Finalmente, decir que distintos autores consideran necesario plantear investigaciones que profundicen sobre la variable género para comprender mejor los efectos de los diferentes tipos de prácticas (Mestre y Guil, 2006; Pena y Repetto, 2008; Vallejo, Martínez Arnaiz, García Blanco y Rodríguez Pereira, 2012).

Por otra parte, la variable historial deportivo hace referencia al conjunto de experiencias previas de práctica de actividad física que, continuadas en el tiempo, dejan una huella (Bächler y Poblete, 2012) en las personas que las practican. Se ha visto que según cómo sea esa huella pueden existir diferencias en el uso inteligente de las emociones de los sujetos (Andrade, Arce, Armental, Rodríguez y De Francisco, 2008). Diversas investigaciones han estudiado las implicaciones del historial deportivo de los practicantes. En cuanto a la categoría de competición u objetivo con el que se efectúa la práctica, Terry y Lane (2000), aunque con cautela, encontraron diferencias entre deportistas de nivel internacional, nacional y de práctica recreativa. En relación a la modalidad deportiva, Del Pino, Gómez, Moreno, Gálvez y Mula (2009) encontraron diferencias entre modalidades de distinto dominio motor (Parlebas, 2003), atribuyendo las causas a si las tareas eran abiertas y muy cambiantes como en fútbol o cerradas como en atletismo. A pesar del incremento de la producción científica en los últimos años (García-Martínez, Guerrero-Bote y Moya-Anegón, 2012), son aun escasas las referencias específicas a la relación historial deportivo y emociones por lo que es necesario investigar para obtener evidencias científicas.

2. Objetivos

Analizar la intensidad emocional que originaron las prácticas motrices cooperativas de expresión motriz sobre las emociones positivas, negativas y ambiguas en mujeres y hombres estudiantes universitarios de actividad física y deporte, y las implicaciones del historial deportivo de los participantes.

3. Procedimiento

3.1. Participantes

Participaron 172 estudiantes universitarios de primer curso de CC de la Actividad física y el Deporte y de Maestro en Educación Física de tres universidades españolas (Barcelona, Lleida y Zaragoza). Este estudio fue aprobado por el comité de ética de la Universidad de Lleida.

Sedes	Total	mujeres	%	hombres	%	Rango Edad	Media	DT
Barcelona	91	22	27.20	69	72.80	18-27	20.68	3.97
Huesca	52	14	26.90	38	73.10	18-27	21.40	4.81
Zaragoza	29	25	86.20	4	13.80	20-39	27.94	6.95
Total	172	61	35.67	111	64.33	18-39	21.58	6.12

Tabla 1. Distribución de la muestra.

3.2. Variables e Instrumento

Variables. La variable dependiente fue la intensidad de las emociones y las independientes: (1) tipo de emociones (positivas, negativas y ambiguas), (2) género de los participantes y las características del historial deportivo (HD) diferenciadas en: (3) deporte-interacción, es decir, si en el deporte del historial deportivo hay interacción con compañeros y/o adversarios (psicomotor, cooperación, oposición o cooperación-oposición); (4) deporte-espacio, es decir, si el deporte del historial se desarrolla en un espacio estable o inestable, con o sin incertidumbre; y (5) categoría o nivel de competición, es decir, si el deporte se practicaba con carácter recreativo, como competición local o de alto rendimiento.

Instrumento. Se aplicó la escala de juegos y emociones GES (Games and Emotion Scale) validada por Lavega, March et al. (2013), con el objeto de identificar la intensidad emocional de cada tarea; se trata de una planilla con doce ítems, uno por emoción, organizados en emociones positivas, negativas y ambiguas (Bisquerra, 2000; Lazarus, 2000): 4 emociones positivas: alegría, humor, amor y felicidad; 6 emociones negativas: ira, rechazo, miedo, ansiedad, vergüenza y tristeza; y 3 ambiguas: compasión, sorpresa y esperanza, puntuados con una escala Likert de 0 a 10 (de mínima a máxima intensidad), cuyas propiedades psicométricas fueron: (1) Aceptabilidad: los valores de asimetría (< 2.0) y curtosis (< 7.0) cumplieron los criterios de normalidad; (2) Fiabilidad: coeficiente alpha de Cronbach ($n = 851$; $\alpha = .92$) con valores similares para cada tipo de emoción: positiva ($\alpha = .92$), negativa ($\alpha = .88$) y ambigua ($\alpha = .93$). El análisis factorial confirmatorio reprodujo de manera adecuada la estructura de la escala y mostró índices aceptables (CMIN/g.l. = 7.014; NFI = .813; IFI = .836; CFI = .833; RMSEA = .08; LO90 = .072 – HI90 = .09).

3.3. Procedimiento

Los estudiantes realizaron dos sesiones de hora y media, una teórica y otra práctica, para aprender a reconocer las emociones y experimentar

el instrumento, a modo de formación previa. El programa consistió en dos sesiones de hora y media en las que cada sujeto experimentó un total de doce tareas prácticas de expresión motriz cooperativas; tras cada actividad, cumplimentaban un cuestionario GES, cuyas respuestas fueron transcritas a la Plataforma virtual Moodle y volcadas a una hoja de cálculo del programa Excel-Windows.

Análisis y tratamiento de los datos. Se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, y mostró que los datos eran no paramétricos, ya que seguían una distribución de las intensidades muy asimétrica. A partir de ahí se siguió un modelo basado en Ecuaciones de Estimación Generalizadas (GEE). Se aplicaron comparaciones múltiples post-hoc; se utilizó el software estadístico SPSS v.19.0. Los datos fueron N=26832 resultado del número de participantes (172), por el número de tareas (12) y por el nº de datos que cada participante aportaba tras cada una de las tareas experimentadas (13, uno por emoción).

4. Resultados y Discusión

Resultados

Analizadas las cinco variables estudiadas de manera independiente se obtuvieron los resultados que se muestran en la Tabla 2.

	Chi-cuadrado de Wald	gl.	Sig.
Tipo de emoción (emo-3)	277.365	2	<.001
Género	.903	1	.342
Historial deportivo (tipo de interacción)	39.790	3	<.001
Historial deportivo (tipo de espacio)	.749	1	.387
Historial deportivo (categoría)	47.001	2	<.001

Tabla 2. Variable dependiente, intensidad de las emociones/Variables independientes.

En los tres tipos de emociones las prácticas motrices de expresión cooperativa suscitaron diferencias significativas ($p < .001$), siendo los valores de las emociones positivas superiores ($M = 5.72$) a las ambiguas ($M = 3.24$, $p < .001$) y a las negativas ($M = 1.91$; $p < .001$).

En la variable género no se encontraron diferencias significativas ($p = .342$).

Se encontraron diferencias significativas en intensidad emocional ($p < .001$) en función del tipo de interacción motriz del deporte practicado según el historial deportivo: los sujetos con historial en deportes de cooperación-oposición dieron valores más altos que los de deportes del dominio de acción psicomotor ($M = 1.12$; $p < .001$). No se observaron diferencias ($p > .05$) entre los alumnos que tenían un historial en deportes con adversarios: cooperación-oposición ($M = 5.79$) y oposición ($M = 4.25$). También los alumnos de cooperación-oposición registraron valores más intensos ($p = .003$) que los que procedían de deportes únicamente cooperativos ($M = 3.34$).

Que el espacio de juego del deporte practicado fuera o no estable, no fue un factor diferenciador ($p > .05$).

La categoría del historial deportivo en la que participaban los sujetos, marcó diferencias significativas ($p < .001$); los alumnos con un historial en prácticas recreativas registraron valores de intensidad emocional mayor ($M = 5.33$) que los que participaron en competiciones locales ($M = 3.65$, $p = .005$) o de alto rendimiento ($M = 1.89$; $p < .001$).

Discusión

Este trabajo se propuso analizar la intensidad emocional manifestada por mujeres y hombres universitarios, en función de su historial deportivo, al realizar prácticas motrices de expresión de carácter cooperativo. Comentamos los resultados a continuación, variable por variable.

4.1. Tipo de emoción

Las emociones positivas en este estudio siempre obtuvieron valores más altos que las ambiguas y que las negativas, por ese orden. Las prácticas de expresión motriz cooperativas supusieron para los sujetos un alto impacto emocional positivo ya que desencadenaron valores altos de emociones positivas y bajos de negativas, en línea con Romero et al. (2013), Lavega, Lagardera et al. (2014); el hecho de que la emoción forme parte de su idiosincrasia (Romero, 2017; Torrents et al., 2011) pudo ser una causa determinante. Además Lavega, Lagardera et al. (2013)

encontraron que con las prácticas de carácter cooperativo se activaba mayor intensidad emocional que en actividades sin compañeros y/o adversarios.

4.2. Género

En cuanto al género no se encontraron diferencias significativas, en la línea de autores que coinciden en que las diferencias de comportamiento emocional entre hombres y mujeres no son concluyentes (Alcalá et al., 2006; Simon y Nath, 2004) y a diferencia de otros estudios que sí las encontraron o en su conjunto o en relación al tipo de emoción (e.g., Lavega, Lagardera et al. 2014), lo que podría justificar profundizar en los estudios con carácter diferencial en línea con Pena y Repetto (2008) y Vallejo et al. (2012) que los recomiendan para evitar los efectos de regresión a la media.

4.3. Historial deportivo: cooperación-oposición, oposición, cooperación, psicomotor

La mayor intensidad emocional la manifestaron los sujetos que procedían de un deporte de cooperación-oposición, con diferencias significativas con el dominio cooperación. Cooperación-oposición, oposición y cooperación, presentaron diferencias significativas con psicomotor. Practicar deportes con otras personas, compañeros y/o adversarios, parece que deja huella (Bächler y Pobleto, 2012), de manera que cuando estos estudiantes abordaron situaciones cooperativas como las de nuestro estudio mostraron mayor intensidad emocional que los que practicaron deportes psicomotores. Esto se explicaría a partir de la lógica interna de los dominios de acción (Parlebas, 2001) de nuestro referente teórico según la cual, la existencia de otras personas, ya sean compañeros o adversarios, supone situaciones de incertidumbre que obligan al sujeto a adaptarse, lo que provoca una riqueza motriz que podría influir en una mayor emocionalidad; quizá el tipo de tareas, abiertas o cerradas, realizadas en los deportes del historial pudo estar en el fondo de estas diferencias, como indicaban Del Pino et al. (2009). Además, los dominios cooperación-oposición y oposición no mostraron diferencias significativas entre sí, por lo que remitiéndonos de nuevo a la lógica interna de ambos dominios (Parlebas, 2001), coincidentes en este caso en la existencia de oposición o adversarios, estas particulares de dualidad en oposición, parecen ser especialmente influyentes en la emocionalidad de nuestros estudiantes.

4.4. Historial deportivo: Categoría o nivel de competición

La práctica recreativa generó mayor intensidad emocional que el alto rendimiento y, en ocasiones, que la competición local por lo que podemos afirmar que cuanto más lúdico o menos competitivo es el objetivo del deportista, los valores de las emociones se incrementan de manera significativa. El carácter recreativo con el que se había realizado actividad física se desveló como una forma de practicar que conllevó una experiencia emocional significativamente más alta que el alto rendimiento, quizá influido por las particulares exigencias de este último o porque este se asocia a sentimientos de carácter límite o agonístico que desencadenen procesos emocionales más complejos. El estudio de Terry y Lane (2000) con tres grupos de practicantes, de recreo, a nivel de clubes y a nivel internacional, los atletas de clubes puntuaban más altas las emociones negativas y más bajas las positivas, discrepancia que coincide con quienes consideran contradictorios los datos aportados por las investigaciones sobre la influencia del historial en las emociones (e.g., Riddick, 1984). En cualquier caso, en el estudio de Rovira, López-Ros, Lagardera, Lavega y March, (2014), las personas que no tenían historial obtuvieron valores de emociones negativas superiores a los que sí lo poseían. Con todo ello, consideramos que el historial deportivo debe ser una variable sobre la que profundizar en estudios posteriores y analizarla en correlación con otras variables.

En definitiva comprender qué experiencias suscitan en los estudiantes las prácticas de actividad física en la formación inicial universitaria, supone un paso ineludible para adecuar los programas formativos en este ámbito y permite, en consecuencia, proponer situaciones significativas válidas para el bienestar personal y social de los estudiantes y para la adquisición de las competencias formativas.

5. Referencias

- ALCALÁ, V., CAMACHO, M., GINER, D., GINER, J. Y IBÁÑEZ, E. (2006): «Afectos y género», *Psicothema*, 18 (1), 143-148.
- ALONSO, J. I., GEA, G. Y YUSTE, J. L. (2013): «Formación Emocional y juego en futuros docentes de Educación física», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 97-108.
- ALVARIÑAS, M., FERNÁNDEZ, M. A. Y LÓPEZ, C. (2009): «Actividad física y percepciones sobre deporte y género», *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- ANDRADE, E., ARCE, C., ARMENTAL, J., RODRÍGUEZ, M. Y DE FRANCISCO, C. (2008): «Indicadores del estado de ánimo en deportistas adolescentes según el modelo

- multidimensional del POMS», *Psicothema*, 20 (4), 630-635.
- ASCI, F. H., ASCI, A. Y ZORBA, E. (1999): «Cross-cultural validity and reliability of Physical Self-Perception Profile», *International Journal of Sport Psychology*, 30, 399-406.
- BÄCHLER, R. Y POBLETE, O. (2012): «Interacción, emoción y cognición: Una aproximación integrada a la comprensión del comportamiento humano», *Anales de Psicología*, 28 (2), 490-504. doi: 10.6018/analesps.28.2.147601
- BISQUERRA, R. (2000): Educación emocional y bienestar, Barcelona, Praxis.
- BLÁNDEZ, J., FERNÁNDEZ-GARCÍA, E. Y SIERRA, M. A. (2007): «Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado», *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 1-21.
- DEL PINO, J. M., GÓMEZ E., MORENO S., GÁLVEZ G. Y MULA, F. J. (2009): «Inteligencias múltiples y deporte», *Apunts: educación física y deportes*, 95, 5-13.
- ETXEBESTE, J. (2012): *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*, Sarrebruck, Editions universitaires européennes.
- GARCÍA-MARTÍNEZ, A. T., GUERRERO-BOTE, V. P. Y MOYA-ANEGÓN, F. (2012): «World Scientific Production in Psychology», *Universitas Psychologica*, 11 (3), 699-717.
- GARCÍA-MESEGUER, A. (1988): *Lenguaje y discriminación sexual*, Barcelona, Montesinos.
- GELPI, P., ROMERO-MARTÍN, M.R., MATEU SERA, M., ROVIRA, G. Y LAVEGA, P. (2014): «La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género», *Educatio Siglo XXI*, 32 (1), 49-70.
- GROSSMAN, M. Y WOOD, W. (1993): «Sex Differences in Intensity of Emotional Experience: A Social Role Interpretation», *Journal of personality and social psychology*, 65 (5), 1010-1022.
- JAQUEIRA, A. R., LAVEGA, P., LAGARDERA, F., ARÀUJO, P. Y RODRIGUES, M. (2014): «Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos», *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 15-32.
- LAGARDERA, F. Y LAVEGA, P. (2011): «Educación Física, conductas motrices y emociones», *Éthologie & Praxéologie*, 16, 23-43.
- LARRAZ URGELÉS, A. (2004): «Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en EF: El caso de la comunidad autónoma de Aragón en Educación Primaria», Lagardera, F. y Lavega, P. *La ciencia de la acción motriz*, Lleida, Universitat de Lleida, 203-226.

- LAVEGA, P., ARÀUJO, P. Y JAQUEIRA, A. R. (2013): «Teaching motor and emotional competencies in university students», *Cultura, ciencia y deporte. (CCD)*, 22, 5-15.
- LAVEGA, P., FILELLA, G., LAGARDERA, F., MATEU, M. Y OCHOA, J. (2013): «Juegos motores y emociones». *Cultura y Educación*, 25 (3), 347-360.
- LAVEGA, P., MARCH, J. Y FILELLA, G. (2013): «Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte», *Revista de investigación educativa, RIE*, 31 (1), 151-166.
- LAVEGA, P., LAGARDERA, F., MARCH, J., ROVIRA, G. Y ARÀUJO, P. (2014): «Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género», *Movimento*, 20 (2), 593-618.
- LAZARUS, R. S. (2000): «How emotions influence performance in competitive sports», *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- MATEU, M. Y COELHO, M. A. (2011): «La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME)», *Emancipação*, 11 (1), 129-142.
- MESTRE, J. M. Y GUIL, R. (2006): «Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional», *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 413-425.
- OBOEUF, A., COLLARD, L. Y GERARD, B. (2008): «Le jeu de la balle assise: un substitut au questionnaire sociométrique?», *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 77, 87-100.
- PARLEBAS, P. (2001): *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*, Barcelona, Paidotribo.
- PARLEBAS, P. (2003): «Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz», Fuentes García, J. P. y Bellido Pérez, M. (eds.), *La educación física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-deportivas*, Cáceres, Congreso FIEP, 27-42.
- PENA, M. Y REPETTO, E. (2008): «Estado de la investigación en España sobre IE en el ámbito educativo», *Revista electrónica de investigación PsicædUCativa*, 15 (6), 400-420.
- RIDDICK, C. C. (1984): «Comparative psychological profiles of three groups of female collegians: swimmers, recreational swimmers, and inactive swimmers», *Journal of Sport Behaviour*, 7 (4), 160-174.
- ROMERO MARTÍN, M. R. (2015): *La Expresión Corporal en Educación Física*, Zaragoza, Prensas Universitarias.

- ROMERO-MARTÍN, M. R., GELPI FLETA, P., MATEU SERRA, M. Y LAVEGA BURGUEÉS, P. (2013): «Influencia de juegos y prácticas de expresión e introyección en la vivencia de emociones. Perspectiva de género», Orejudo, S. y otros (eds.), *Inteligencia emocional y bienestar*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 960-970.
- ROVIRA, G., LÓPEZ-ROS, V., LAGARDERA, F., LAVEGA, P. Y MARCH, J. (2014): «Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva», *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 105-126.
- SÁEZ DE OCÁRIZ, U., UREÑA, N., LAVEGA, P. Y SERNA, J. (2013): «Género y emociones en los futuros docentes en Educación Física. El ejemplo de las situaciones motrices de cooperación», Congreso Internacional y II Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, Murcia, Universidad de Murcia.
- SIMON, R. W. Y NATH, L. E. (2004): «Gender and emotion in the United States: do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior?», *The American Journal of Sociology*, 109 (5), 1137-1177.
- TERRY, P. C. Y LANE, A. M. (2000): «Normative values for the profile of mood states for use with athletic samples», *Journal of Applied Sport Psychology*, 12 (1), 93-109.
- TORRENTS, C. Y CASTAÑER, M. (2009): «Las consignas en la Expresión Corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica», *Tándem*, 30, 111-121.
- TORRENTS, C., MATEU, M., PLANAS, A. Y DINUSÔVA, M. (2011): «Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado», *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (2), 401-412.
- VALLEJO SÁNCHEZ, B., MARTÍNEZ ARNAIZ, J., GARCÍA BLANCO, C. Y RODRÍGUEZ PEREIRA, C. (2012): «Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar», XIII Congreso virtual de psiquiatría.com. Interpsiquis. Recuperado de http://www.psiquiatria.com/articulos/psicologia/psicologia_educativa_y_del_desarrollo/54616/

Música y Educación Emocional

Music and emotional education

Rosa María Serrano Pastor

Universidad de Zaragoza

Resumen

Actualmente se hace necesario integrar la educación emocional en el ámbito escolar con el fin de favorecer el desarrollo integral, personal y social de los niños y niñas. En este campo la música puede ofrecer enormes posibilidades. Este estudio analiza un proyecto de educación emocional infantil trabajado a través de la comunicación y creatividad músico-emocional llevado a cabo en un Colegio Público de Zaragoza. El objetivo del mismo se centró en examinar la influencia del proyecto sobre el desarrollo emocional en cinco competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar; observando qué tareas habían sido favorecedoras de cada una de ellas. La experiencia se llevó a cabo con el alumnado de segundo curso de Educación Primaria por la maestra tutora y la especialista de música que trabajaron en equipo colaborativo. Su análisis se ha realizado desde un enfoque cualitativo, dentro de la metodología de investigación-acción educativa y la observación participante. Las cinco competencias se han visto mejoradas gracias al proyecto, lo que permite concluir que el trabajo guiado de la competencia emocional utilizando la música como eje ofrece resultados positivos y enriquecedores. El proyecto se propone como modelo a replicar y variar con el fin de obtener una base teórico-práctica que potencie la educación emocional a través de la música en las primeras etapas escolares.

Palabras clave: música, educación emocional, educación primaria, competencia emocional, autogestión.

Abstract

Nowadays it is necessary to integrate emotional education in schools in order to promote integrated, personal and social development of children. In this field music can offer enormous possibilities. This study analyzes a children's emotional education project worked through the musical-emotional communication and creativity carried out in a Public School of Zaragoza. The objective of this study was to examine the influence of the project on emotional development in five competences: emotional awareness, emotional regulation, self-management, interpersonal intelligence and life and wellness skills, observing the tasks that had been favourable to each one of them. The experience was carried out with the students of second year of Primary Education by the tutor and the music specialist who worked in a

collaborative team. Its analysis has been carried out from a qualitative approach, within the methodology of educational action-research and participant observation. The five competitions have been improved thanks to the project, which allows concluding that the guided work of emotional competition using music as the axis offers positive and enriching results. The project is proposed as a model to be replicated and varied in order to obtain a theoretical-practical basis that enhances emotional education through music in the early school levels.

Keywords: *music, emotional education, primary education, emotional competence, self-management.*

1. Introducción teórica

1.1. Educación emocional y escuela

Tal y como recoge la normativa educativa, la finalidad de la educación es el desarrollo integral del individuo, buscando, entre otros, el desarrollo de la personalidad de cada alumno y alumna, así como la creación de hábitos de convivencia. Asimismo, son varios los objetivos de la educación primaria relacionados con el proyecto que aquí se presenta como conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico y en los grupos sociales con los que se relacionan. Relacionado con este, la ley también marca entre sus objetivos aumentar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, y desarrollar una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas; así como utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales, que pueden favorecer la comunicación y el desarrollo afectivo. Por todo ello la escuela no debe ceñirse únicamente a impulsar en su alumnado un aprendizaje de contenidos meramente académicos, sino también un desarrollo emocional, y realizarlo de manera interdisciplinar y con un enfoque globalizador y significativo en el que la música puede ocupar un papel esencial (Sastre, 2014).

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades personales y sociales que habitualmente no son atendidas en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2003). El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, entre las que se destacan cinco que han guiado los objetivos de este proyecto: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Siguiendo las definiciones de Bisquerra (2003), se entiende como conciencia

emocional la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, así como del contexto en el que se desarrollan. La regulación emocional conlleva manejar las emociones de manera adecuada, teniendo un desarrollo expresivo emocional, con una regulación y habilidades para afrontar las emociones y auto-generar emociones positivas. La autogestión hace referencia a la autonomía personal en capacidades relacionadas con la autoestima y automotivación, la responsabilidad y la auto-eficacia emocional. La inteligencia interpersonal conlleva la capacidad de mantener buenas relaciones con los demás, lo que implica dominar ciertas habilidades básicas de educación y respeto, así como de cooperación y asertividad y dominar la comunicación receptiva y expresiva en los diferentes discursos lingüísticos, tanto verbales como no verbales, entre los que se encuentra la música. Finalmente, las habilidades de vida y bienestar se centran en conocer el proceso para la identificación y resolución pacífica y responsable de problemas personales, familiares y sociales.

1.2. Música y desarrollo emocional

La música, como lenguaje expresivo, tiene entre sus objetivos la comunicación y generación de emociones por lo que su escucha y práctica reflexiva, así como su trabajo expresivo y creativo pueden favorecer el desarrollo emocional. La exploración vocal, corporal e instrumental, unida a la comunicación verbal, realizadas en el ámbito de la educación musical también van a potenciar dicho desarrollo. Tal y como recogen Nadal, Fernández y Balsera (2016: 51), «la música tiene un componente emocional intrínseco y promueve el desarrollo de la creatividad sea cual sea la experiencia auditiva». Sastre (2014) recopila que ya en la antigua Grecia se reconocía que la música era capaz de influir en el estado de las personas, afectando a su carácter y comportamiento, y que en el barroco musical se trabaja sobre la teoría de los afectos con la intención de encontrar musicalmente los medios para provocar las emociones buscadas. Los componentes musicales afectan a áreas cerebrales relacionadas con las emociones y activan zonas del cerebro donde están las células espejo o la empatía (Jauset, 2013).

Por encontrarse tan relacionados música y emoción, la educación emocional resulta uno de los medios más adecuados para desarrollar las habilidades emocionales (Sastre, 2014). Está en manos del profesorado la posibilidad de proporcionar herramientas para promover el uso de la música destinada a mejorar la convivencia, la transformación de

conflictos y la comprensión entre las personas dentro y fuera del aula (Cabedo, 2016). Para ello es necesario llevar a cabo programaciones correctamente planificadas, puestas en práctica y evaluadas que optimicen el proceso de aprendizaje emocional desde las primeras edades y la escuela ocupa un papel primordial en este sentido (Bisquerra, 2003).

2. Objetivos

El objetivo de este estudio se centró en examinar la influencia del proyecto sobre el desarrollo emocional en cinco competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar; observando qué tareas habían sido favorecedoras de cada una de ellas.

3. Procedimiento

3.1. Contexto

La experiencia se llevó a cabo en un Colegio Público de Educación Infantil y Primaria del extrarradio de Zaragoza, de nivel socio-económico medio-bajo. Dicho Centro era un Colegio familiar, de una única vía en cada nivel.

En el proyecto participó el alumnado de 2º curso de E. Primaria con un total de 23 estudiantes, 12 niñas y 11 niños, de entre 7 y 9 años de edad. La clase contaba con varios alumnos con baja competencia emocional lo que repercutía tanto a nivel personal como social con el resto de la clase y en las dinámicas del aula. Alumnos con baja autoestima, necesidades educativas especiales y retraso madurativo, dificultades emocionales, desestructuración familiar, estatus socio-económico bajo, relaciones negativas con los padres, interacciones problemáticas con los iguales que conducían a dificultades de interrelación y modelos negativos entre iguales eran las características encontradas en el grupo clase. Por ello se hacía necesario un trabajo emocional explícito y adecuadamente programado.

El equipo docente que lo llevó a la práctica estuvo constituido por la tutora y la maestra especialista de música que trabajaron de manera coordinada y que contaban con experiencia previa de trabajo conjunto en cursos anteriores.

3.2. Características del proyecto

El proyecto se llevó a cabo de manera interdisciplinar, tal y como defiende Bisquerra (2003), utilizando en las clases de ambas docentes la música como vehículo de comprensión y expresión de emociones. La

experiencia consistió en el análisis y debate sobre las emociones que diferentes piezas instrumentales y vocales provocaban y su expresión en todas sus facetas (verbal, musical, corporal, plástica); la interpretación de canciones que directamente hablaban sobre emociones, analizando letra y música; la creación de sus propias canciones sobre las emociones trabajadas y la improvisación y creación instrumental con ellas relacionadas. El trabajo corporal sobre el movimiento y el lenguaje no verbal, gestos faciales, voz, volumen, tono, ritmo, carácter..., así como la creación plástica de muñecos que se correspondían con las diferentes emociones y su relación con diferentes colores también fueron utilizados en el proceso.

3.3. Método

El análisis de la experiencia se ha realizado desde un enfoque cualitativo, dentro de la metodología de investigación-acción educativa (Elliot, 1993) y la observación participante (McKernan, 1999). Se han utilizado como herramientas la observación directa y las grabaciones audiovisuales, los sumarios y registros anecdóticos, las producciones de los alumnos y los resultados de una rúbrica elaborada siguiendo la categorización de Bisquerra (2003) que fue validada por 15 maestros. Fue utilizada tanto previo al proyecto como una vez finalizado y contestada por el profesorado y por los alumnos en autoevaluación.

4. Resultados

Los resultados muestran que gracias al proyecto se ha desarrollado la competencia emocional, en las cinco categorías analizadas. Se presenta el análisis de cada una de ellas, así como las tareas que han favorecido su evolución.

4.1. Conciencia emocional

Ha aumentado significativamente la toma de conciencia de las emociones, tanto observadas en los demás como en uno mismo. Es destacable como aquellos alumnos con mayores dificultades en la gestión emocional, han mostrado un gran avance en dicha competencia, reconociendo los momentos en que sus sentimientos y emociones son negativas. En este sentido, el resto de los compañeros han aprendido a percibir con precisión las emociones de sus compañeros y han mostrado una gran capacidad de comprensión y de empatía con ellos. Se han realizado variadas actividades musicales cuyo objetivo era la expresión de diferentes emociones, tanto

elegidas por el profesorado como por el propio alumnado y que debían ser reconocidas por el resto de compañeros, desarrollando en ellos la escucha y comprensión activa.

Todo el alumnado ha ampliado su vocabulario emocional, sabiendo expresarse verbalmente con precisión y claridad. Han aumentado además su capacidad para describir verbalmente las reacciones corporales experimentadas. El hecho de aprender canciones relacionadas con las emociones ha favorecido esa ampliación de vocabulario de manera natural. El análisis, expresión y debate de las emociones que diferentes piezas musicales les provocaban han sido actividades de gran utilidad en el proceso.

Gracias al proyecto han mejorado su capacidad de percibir las claves situacionales y expresivas procedentes de la comunicación verbal y no verbal. En este ámbito el trabajo complementario en comunicación verbal y no verbal, con actividades musicales en las que se trabajaba la expresión vocal, instrumental y corporal, han potenciado especialmente el proceso de enriquecimiento mutuo.

4.2. Regulación emocional

En relación a la regulación emocional, ha aumentado su capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, siendo conscientes de la interacción entre emoción, razonamiento y comportamiento. Los debates, las canciones y la reflexión partiendo de los muñecos han potenciado este aspecto.

Especialmente destacable es el avance en los alumnos con reacciones más violentas que han mostrado mayor dominio en las habilidades de autocontrol de la impulsividad y tolerancia a la frustración, canalizando la intensidad y la duración de los estados emocionales negativos y buscando herramientas para enfocar de manera positiva sus actuaciones. Habilidades de afrontamiento tanto previas, como quitarse prendas de abrigo cuando empezaban a sentir irritación, como posteriores, como retirarse de los compañeros a un lugar más tranquilo hasta superar el sentimiento de ira y violencia, frente a la respuesta inicial de golpeo de material o de violencia hacia sus compañeros, se han visto significativamente desarrolladas.

Los textos de las canciones, tanto originales como creados por ellos mismos, en las que se incluían tanto las sensaciones que pueden producir dichas emociones como ciertas maneras de afrontarlos, han favorecido el desarrollo de esta competencia. Ejemplos tales como «Son

las emociones que me dan calor» o «Si estoy triste pido compañía» integrados en dichas canciones dan muestra de este aspecto.

4.3. Autogestión

La autonomía personal ha mejorado tanto en aspectos de autoestima, independencia y automotivación como de responsabilidad y análisis crítico de normas sociales. La creación de canciones propias y su interpretación ha favorecido especialmente este ámbito en aspectos tales como la automotivación, autoexigencia e independencia, ya que han favorecido la implicación en las tareas y actividades propuestas. Esto ha conllevado un aumento de la autoestima en la práctica totalidad de alumnos, sobre todo a la hora de crear e interpretar sus propias canciones y ver los resultados. El refuerzo positivo por parte del profesorado y del resto de compañeros ha potenciado este aspecto especialmente en aquellos alumnos más tímidos e inseguros.

Asimismo la responsabilidad y el espíritu crítico también han sido capacidades que se han visto mejoradas al tener un objetivo real al que llegar, como ha sido la creación y la interpretación, vocal, instrumental y/o corporal de las piezas. El hecho de mostrarlo a un público ha servido para mantener el esfuerzo de manera continuada a lo largo de todo el proceso.

4.4. Inteligencia interpersonal

En la competencia de inteligencia interpersonal se han desarrollado las habilidades sociales básicas, entre las que destacan las de saludar, dar las gracias, pedir ayuda y pedir disculpas. La actitud dialogante es otra habilidad social que se ha ido mejorando aunque se considera todavía en proceso. También se ha favorecido el respeto por los demás; mejorando su capacidad para escuchar, guardar turno, no interrumpir, compartir y expresar emociones. Además se ha desarrollado su capacidad para expresar sus propias opiniones y sentimientos, especialmente en aquellos niños más tímidos y pasivos. El trabajo en equipo en el proceso de creación de canciones e interpretación conjunta han sido tareas fundamentales, ya que han tenido que establecer bases positivas de diálogo, de comprensión y expresión de ideas y sentimientos hasta llegar a acuerdos consensuados por todos los integrantes. Además este trabajo ha favorecido la valoración de estos niños habitualmente más tímidos y pasivos por parte de sus compañeros, al darse cuenta de las grandes aportaciones que en ocasiones realizaban al equipo.

En el caso de los niños más impulsivos ha ido mejorando su capacidad

de espera y de no ser el centro de atención en todo momento, si bien es una competencia que todavía se debe seguir trabajando. En este sentido las actividades de roles en las que los estudiantes debían cantar, tocar o moverse en ciertos momentos musicales e inhibir toda respuesta musical en otras ha favorecido el control de dicha impulsividad.

4.5. Habilidades de vida y bienestar

Las habilidades de vida y bienestar se han centrado en identificar problemas y conflictos y resolverlos de manera pacífica y negociada a lo largo de todo el proceso. El grueso del alumnado ha mostrado un gran desarrollo en su capacidad para afrontar conflictos y problemas interpersonales, ofreciendo soluciones positivas y mediadoras entre los compañeros y aprendiendo a arreglarlos a través del diálogo.

Son varios los alumnos que se han convertido en excelentes negociadores con los alumnos más violentos y conflictivos para ayudarles a canalizar sus emociones y solucionar de manera positiva dichos conflictos, favoreciendo su sosiego, diálogo y comprensión de la situación, para poder arreglarla de manera pacífica. Uno de los aspectos que más ha llamado la atención es que los propios niños conflictivos han sabido convertirse en mediadores en otros momentos, sabiéndose poner en la piel y los sentimientos de las personas que se encontraban en esa situación problemática y proponiendo soluciones pacíficas.

5. Conclusiones y discusión

Como conclusiones se destaca que el trabajo guiado de la competencia emocional utilizando la música como herramienta central, tal y como defienden autores como Sastre (2014), ha ofrecido resultados positivos y enriquecedores. Las cinco categorías emocionales analizadas definidas por Bisquerra (2003) se han visto favorecidas por este proyecto músico-emocional llevado a cabo, lo que muestra la eficacia del mismo. La conciencia emocional se ha visto altamente desarrollada en todos los estudiantes, tanto en las emociones observadas en uno mismo como en los demás, siendo capaces de dar sentido tanto al lenguaje verbal como no verbal y desarrollando ampliamente su vocabulario emocional. La regulación y autogestión emocionales también han mejorado, especialmente en la capacidad para manejar las emociones negativas, así como para desarrollar su automotivación, autonomía y responsabilidad. En la inteligencia personal se han potenciado ciertas habilidades básicas, el respeto y la capacidad dialogante y otras habilidades de vida y bienestar sobre todo

identificando problemas y poniendo los medios adecuados para resolverlos de manera pacífica, destacando la función de mediador. Entre las actividades musicales que más han favorecido este desarrollo emocional han destacado la comprensión y expresión verbal y musical, vocal, instrumental y corporal, de diferentes piezas; así como la creación e interpretación grupal de sus propias canciones; aprovechando el componente emocional intrínseco que la música ofrece, tal y como resaltan Nadal, Fernández y Balsera (2016). Gracias al proyecto se ha favorecido la comprensión emocional de uno mismo y del resto de los compañeros, lo que ha mejorado la convivencia en el aula y la disminución de los conflictos (Cabedo, 2016). El proyecto se propone como programación exitosa, correctamente planificada, puesta en práctica y evaluada (Bisquerra, 2003), con el fin de que sirva de modelo a replicar y variar para obtener una base teórico-práctica que potencie la educación emocional en las primeras etapas escolares.

6. Referencias

- BISQUERRA, R. (2003): «Educación emocional y competencias básicas para la vida», *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- CABEDO, A. (2016): «Educación en valores a través de la música», *Eufonía*, 69, 7-12.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Editorial Morata.
- JAUSET, J. A. (2013): «Música y neurociencia: Un paso más en el conocimiento del ser humano», *Artseduca*, 4, 70-73.
- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y curriculum*. Madrid, Editorial Morata.
- NADAL, I., FERNÁNDEZ, C. Y BALSERA, F. J. (2016): «Escuchar, sentir y comprender. Nuevas impresiones sonoras a través de las emociones», *Eufonía*, 69, 47-52.
- SASTRE, P. M. (2014): «La inteligencia emocional en el aprendizaje de los alumnos de Enseñanzas de Régimen Especial en los Conservatorios de Música», *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, 6, 187-198.

Expresión y creatividad: El cuento musical

Expression and creativity: Musical story

Rosa María Serrano Pastor

Universidad de Zaragoza

Resumen

Uno de los objetivos más importantes de la enseñanza infantil y primaria es el desarrollo del lenguaje, en el ámbito comprensivo y especialmente el expresivo. Para un desarrollo pleno del mismo es importante ofrecer en el campo educativo propuestas interdisciplinares en las que el discurso verbal se pueda ver enriquecido por el discurso músico-corporal. El estudio que se presenta analiza un proyecto de Centro llevado a cabo con todo el alumnado de infantil y primaria de un Colegio Público de Zaragoza cuya finalidad era desarrollar la expresión y creatividad lingüística en toda su amplitud, mediante la creación e interpretación de cuentos musicales. El objetivo de este estudio se centró en examinar la influencia de dicho proyecto sobre el desarrollo de la expresión y creatividad lingüística del alumnado en su sentido amplio de desarrollo del discurso verbal, musical y corporal; analizando las interrelaciones entre ellos, así como observar la reacción de los diferentes implicados en el proceso llevado a cabo. El análisis del proyecto se ha realizado en el marco de la investigación cualitativa, desde la investigación-acción colaborativa entre docentes y la observación participante, llevado a cabo por todo el profesorado del Centro que ha trabajado en equipo interdisciplinar. Gracias al proyecto se ha conseguido desarrollar la creatividad y expresión lingüística; observando una gran capacidad creativa en el alumnado, que ha realizado cuentos muy variados tanto en temática como en expresividad desde los diferentes lenguajes. Tanto alumnado como profesorado ha valorado positivamente el proyecto y han aumentado su toma de conciencia sobre la importancia de trabajar de manera complementaria los diferentes discursos lingüísticos. Se valora positivamente seguir profundizando en esta línea de actuación en futuras investigaciones como método eficaz para el desarrollo expresivo del alumnado.

Palabras clave: cuento musical, lenguaje, creatividad, expresión lingüística, expresión musical.

Abstract

One of the most important objectives of primary and secondary education is the development of language, in a comprehensive and especially expressive context. For a full development of language it is important to offer in the educational field interdisciplinary proposals in which the verbal discourse can be enriched by the musical-corporal discourse. The present

study analyzes a project of Center carried out with all the students of primary and secondary school of a Public School of Saragossa whose purpose was to develop the expression and linguistic creativity in all its amplitude, through the creation and interpretation of music fairy tales. The aim of this study was to examine the influence of this project on the development of linguistic expression and creativity in the broad sense of development of verbal, musical and corporal discourse. The interrelationships between them have been analyzed, observing the reaction of the different members. The analysis of the project has been carried out within the framework of qualitative research, from collaborative research-action between teachers and participant observation, carried out by all the teachers of the Center who have worked in an interdisciplinary team. Thanks to the project has been able to develop creativity and linguistic expression. Students have shown a great creative capacity. They have produced very varied stories, both in thematic and in expressivity from different languages. Both students and teachers have valued the project positively and have increased their awareness of the importance of working the different linguistic discourses in a complementary way. It is highly valued to continue to deepen this line of action in future research as an effective method for the expressive development of students.

Keywords: *music fairy tale, language, creativity, linguistic expression, musical expression.*

1. Introducción teórica

1.1. El desarrollo lingüístico

Uno de los objetivos más importantes de la enseñanza infantil y primaria es el desarrollo del lenguaje, tanto en el ámbito comprensivo como especialmente en el expresivo. Así lo recoge la actual Ley Educativa, la cual indica que entre las finalidades de la Educación Primaria se encuentra la de facilitar al alumnado los aprendizajes de la expresión y comprensión oral. De manera similar es seleccionada como la primera competencia a desarrollar curricularmente. Son muchos los autores que se han dedicado a investigar sobre el lenguaje y su desarrollo en la infancia. Podríamos indicar que el lenguaje es un sistema de códigos a través de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos (Luria, 1977). Puyuelo (1997), a su vez, destaca el lenguaje como una conducta comunicativa, específicamente humana, que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación; permitiendo hacer explícitas las intenciones, estabilizarlas, convertirlas en regulaciones muy complejas de acción humana y acceder a un plano positivo de autorregulación cognitiva y comportamental. La comunicación sería el intercambio de información con éxito adaptativo; lo que implica mutualidad, reciprocidad e intersubjetividad (Richards, 1974). Esta competencia comunicativa es la que va a permitir al ser humano, como

ser social, integrarse en la sociedad haciendo uso de los códigos lingüísticos que en ella se utilicen (Puyuelo y Rondal, 2003).

Desde esta perspectiva, la adquisición del lenguaje oral se concibe como el desarrollo de la capacidad de comunicarse verbal y lingüísticamente por medio de la conversación en una situación determinada y respecto a un determinado contexto y espacio temporal (Puyuelo y Rondal, 2003). Esta adquisición del lenguaje se inicia desde el nacimiento y evoluciona enormemente durante la etapa infantil y primaria. En este desarrollo resulta esencial hacer intervenir tanto el contexto lingüístico como extralingüístico del intercambio verbal. Siendo así, la comunicación presenta diferentes formas de expresión, pues no se reduce a la expresión verbal, sino que también engloba otras expresiones como son la musical y corporal. Sin embargo, en muchas ocasiones la práctica escolar no potencia un trabajo interdisciplinar y globalizador que aúne la riqueza expresiva de estos diferentes lenguajes y expresiones, sino que se centra en tareas únicamente verbales. El proyecto que aquí se analiza ha planteado una propuesta interdisciplinar donde, a través de la creación e interpretación de un cuento musical, se ha trabajado de manera interrelacionada la expresión verbal, musical y corporal.

1.2. El trabajo interdisciplinar

La idea de ofrecer un marco educativo que favorezca la aplicación de continuas y variadas experiencias de aprendizaje nos lleva al concepto de aprendizaje desde varios puntos de vista y a través de múltiples áreas. Este concepto no es nuevo en educación (Aikin, 1942; Kridel, 1994). Durante los años 50 y 60 se enfatizó el proceso de planificación y estructuración con la intención no solo de mostrar una visión unificada y global del conocimiento sino también de potenciar la motivación y la percepción de las relaciones que permiten la creación de nuevos modelos, sistemas y estructuras (Dressel, 1958). Este concepto ha aumentado en flexibilidad con el pasar de los años, hacia aproximaciones más centradas en el estudiante y la posibilidad de su exploración de manera amplia sobre aspectos de su entorno relacionando diferentes áreas (Humphreys, Post y Ellis, 1981).

Idealmente el curriculum interdisciplinar posibilita al niño aprender conceptos desde muy variados puntos de vista (Gordon, 1997). El niño aprende a inferir y generalizar la información aprendida en una área u otra. El valor del curriculum interdisciplinar está en su habilidad para conectar áreas escolares con la vida de los estudiantes (Mason, 1996). En un mundo en constante y rápida evolución, los profesores deben

posibilitar a sus estudiantes la habilidad de razonar, de transferir lo aprendido en el día a día a las variadas circunstancias a las que se tendrán que enfrentar en su vida adulta (Barry, 2008). Por ello esta experiencia plantea una propuesta interdisciplinar entre los diferentes discursos, verbal, musical y corporal, con el interés de que tanto los estudiantes como el profesorado tomen conciencia de la interrelación natural y el enriquecimiento mutuo que supone su trabajo común.

1.3. Propuesta lingüística interdisciplinar

Centrándonos en las propuestas interdisciplinares lingüísticas relacionadas con la música, hay que decir que este enfoque ha tomado una creciente importancia que sigue en aumento (Bresler, 1995).

Ya el gran pedagogo Jacques-Dalcroze (1965) estableció una propuesta interdisciplinar en la que expresión verbal, expresión musical y expresión corporal eran trabajados de manera global y conjunta para favorecer la expresividad global de la persona. Otros pedagogos como Willems (1956) también centraron su teoría en el hecho de que el aprendizaje musical seguía el mismo desarrollo que el aprendizaje de la lengua materna o como Orff (1976), que utilizaron la simbiosis entre palabra, música y movimiento para favorecer el aprendizaje. Más recientemente, son varios los investigadores que centran sus estudios en analizar proyectos donde el desarrollo verbal y el musical se encuentran relacionados (Butzlaf, 2000; Miller, 2003; Mizener, 2008; Trinick, 2011).

Este proyecto, que forma parte de un proyecto Erasmus de mayor amplitud, busca aprovechar el potencial expresivo y motivacional que el lenguaje músico-corporal ofrece al lenguaje verbal, a través de una propuesta interdisciplinar cuyo objetivo era la creación e interpretación de cuentos musicales por los propios estudiantes.

2. Objetivos

El objetivo de este estudio se centró en examinar la influencia del proyecto sobre el desarrollo de la expresión y creatividad lingüística del alumnado en su sentido amplio de desarrollo del discurso verbal, musical y corporal; analizando las interrelaciones entre dichos discursos, así como observar la reacción de los diferentes implicados en el proceso llevado a cabo.

Este objetivo general ha sido concretado en tres objetivos específicos:

- Observar las mejoras obtenidas en el ámbito de la expresión y creatividad lingüística, del discurso verbal, musical y corporal, examinando los mutuos beneficios de su trabajo conjunto.

- Analizar la visión del alumnado sobre el proyecto de creación de cuentos musicales.
- Examinar la visión del profesorado en el trabajo interdisciplinar llevado a cabo.

3. Procedimiento

3.1. Contexto

La experiencia se realizó en un Centro Público de Infantil y Primaria situado en el extrarradio de Zaragoza, en una zona de nivel socio-económico medio-bajo. Se llevó a la práctica con todos los alumnos de Educación Infantil y Primaria del Centro, en un total de 150 niños y niñas de 1º de E. Infantil a 6º de E. Primaria, con edades comprendidas entre los 3 y 13 años. Los docentes fueron los 16 maestros del Centro, tanto generalistas como especialistas de las diferentes áreas, que trabajaron en equipo docente interdisciplinar. La experiencia buscaba como resultado final y real la creación de un cuento musical por aula que fue grabado y colgado en internet. Para ello se llevaron a la práctica a lo largo de las diferentes sesiones actividades músico-corporales que potenciaron la creatividad y expresión lingüística en toda su amplitud y fueron elaborando, de manera activa y colaborativa, un cuento teatralizado en el que se entremezclaba la declamación, el canto y el enriquecimiento instrumental de diferentes partes de la historia. Todos los aspectos fueron creados por los alumnos bajo la supervisión del profesorado.

3.2. Metodología

El análisis del proyecto se ha realizado en el marco de la investigación cualitativa, desde la investigación-acción colaborativa entre docentes (Desgagné, 1997; Elliot, 1993) y la observación participante en el aula (McKernan, 1999) llevada a cabo por todo el profesorado del Centro que ha trabajado en equipo interdisciplinar tanto de manera presencial a través de las reuniones periódicas como online, haciendo uso de GoogleDrive. En la plataforma online se compartieron tanto las programaciones como los registros de campo y anecdóticos, la evaluación de las sesiones y del alumnado y los vídeos grabados en el aula que mostraban las diferentes actividades realizadas y la respuesta del alumnado ante las mismas, de manera que todo el profesorado podía utilizar el trabajo de los demás como refuerzo y guía de su propio proceso. El profesorado elaboró, de manera consensuada, una rúbrica destinada a la evaluación de la expresividad y creatividad. Dicha rúbrica se ha pasado antes y después del proyecto y se

ha dado a conocer al alumnado con el fin de que tomara consciencia de los aspectos que debían mejorar.

Para el análisis se han examinado los datos obtenidos desde muy diferentes herramientas. Se destacan los sumarios y registros anecdóticos de las sesiones con el alumnado y de las reuniones del profesorado, las grabaciones y fotografías, las producciones de los alumnos y las evaluaciones realizadas por todo el profesorado, tanto a través de la rúbrica elaborada por el equipo docente como de las anotaciones y valoraciones cualitativas efectuadas en el proceso.

4. Resultados

Los resultados mostraron la gran capacidad creativa del alumnado, obteniendo cuentos muy variados tanto en temática como en expresividad desde los diferentes lenguajes. Todos los cuentos musicales fueron valorados de una alta calidad tanto en su elaboración como en su puesta en escena, mostrando el gran enriquecimiento mutuo de todos los lenguajes utilizados. Se han desarrollado cuentos musicales en los que los propios niños eran los actores o han manejado marionetas con el fin de desarrollar su expresividad de manera global.

El trabajo sobre un objetivo real ha favorecido la motivación y el esfuerzo continuado por las tareas propuestas para llegar a un resultado satisfactorio, además del poder motivacional de las actividades músico-corporales frente a otras de corte más tradicional. Este aspecto ha favorecido la implicación, responsabilidad y autoexigencia, especialmente de los alumnos con mayores dificultades de atención y de desarrollo lingüístico y expresividad, consiguiendo cambios más significativos en ellos. Todos los cuentos fueron mostrados en internet, lo que sirvió tanto de motivación extra como de elemento de exigencia para realizar un esfuerzo continuado en el proceso y buscar un producto de la mayor calidad posible.

Se han observado mejoras en los diferentes indicadores de expresión y creatividad lingüística, del discurso verbal, musical y corporal. De entre los aspectos más valorados se destacan la creatividad a la hora de realizar sus propios cuentos e historias. La expresividad tanto vocal como gestual y corporal, así como musical en todas sus vertientes, oral e instrumental, tanto con el cuerpo como con la utilización de instrumentos Orff del aula y de cotidiáfonos, es decir, objetos y herramientas del entorno cercano que habitualmente no son usados con fines musicales, se han visto reforzadas. Además se ha encontrado una gran relación expresiva entre los diferentes discursos. En lo concerniente a la expresión oral, se han obtenido mejoras

en la fluidez, pausas, entonación, dicción y emisión.

En lo que respecta a la valoración de los diferentes integrantes en el proyecto, en el caso del alumnado su evaluación ha sido muy positiva en todas las aulas, reconociendo que han mostrado más interés, motivación, participación activa y esfuerzo continuado que con propuestas más tradicionales. Han sido conscientes de la relación y la importancia de trabajar la expresividad en todos los discursos, no solo en el verbal, y han disfrutado mucho con ello. Han valorado enormemente el trabajo creativo que se les ha permitido realizar utilizando los lenguajes musical, corporal y verbal de manera complementaria. Han mostrado un gran interés por seguir creando nuevos cuentos musicales.

El profesorado reconoce que el trabajo desde esta perspectiva inter-lingüística no solo no ha interrumpido el desarrollo expresivo verbal sino que lo ha potenciado, consiguiendo un mayor desarrollo de los elementos prosódicos en aspectos tales como dicción, articulación y emisión, entonación y fluidez, de dominio del cuerpo y del espacio y de actitud y relación positiva con el receptor, entre los más destacados. Se evidencia así la toma de conciencia del profesorado sobre la importancia de trabajar la expresión desde los diferentes ámbitos, por obtener resultados más amplios y significativos.

5. Conclusiones y discusión

Se ha presentado una propuesta interdisciplinar lingüística exitosa, aprovechando el potencial que la música, en su expresión vocal, corporal e instrumental, ofrece (Bresler, 1995). En concreto, los resultados muestran que el trabajo interdisciplinar musical y corporal ligado al verbal llevado a cabo en este proyecto ha conseguido potenciar la creatividad y expresión lingüística en el alumnado de infantil y primaria; desarrollando su competencia comunicativa (Puyuelo y Rondal, 2003). La interdisciplinariedad ofrecida ha posibilitado generalizar y transferir los aprendizajes lingüísticos obtenidos de una área a otra (Gordon, 1997). La labor de crear cuentos musicales, en la línea de proponer tareas de la vida real defendidas por autores como Barry (2008) y Mason (1996), ha resultado ser un objetivo muy motivador y enriquecedor de los diferentes discursos, que han podido ser trabajados de manera complementaria para desarrollar la creatividad y expresividad de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con mayores dificultades lingüísticas, de atención y de timidez.

Todos los integrantes de la experiencia, tanto profesorado como alumnado, han valorado positivamente el proyecto, siendo más conscientes de que el trabajo conjunto sobre los diferentes discursos, musical, corporal y

verbal, han favorecido el desarrollo expresivo y creativo de los estudiantes. Todos ellos han mostrado su interés por seguir trabajando la expresión desde los diferentes ámbitos lingüísticos de manera coordinada, por obtener resultados más amplios y significativos (Barry, 2008). Este proyecto complementa las propuestas lingüístico-musicales realizadas por diferentes autores tales como Butzlaf (2000), Miller (2003), Mizener (2008) o Trinick (2011). Se valora positivamente seguir profundizando en esta línea de actuación en futuras investigaciones como método eficaz para el desarrollo expresivo del alumnado.

6. Referencias

- AIKIN, W. M. (1942): *The story of the eight-year study: With conclusions and recommendations*, New York, Editorial Harper & Brothers.
- BARRY, N. H. (1992): «Music education in the elementary music methods class», *Journal of Music Teacher Education*, 2 (1), 16-23.
- BRESLER, L. (1995): «The subservient, co-equal, affective and social integration styles and their implications for the arts», *Arts Education Policy Review*, 96 (5), 31-37.
- BUTZLAF, R. (2000): «Can music be used to teach reading», *Journal of Aesthetic Education*, 34, 167-178.
- DESAGNÉ, S. (1997): «Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants», *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIII (2), 371-393.
- DRESSEL, P. (1958): «The meaning and significance of integration», Henry, N. B. (ed.) *The integration of educational experiences*, 57th Yearbook of the National Society for Study of Education, Chicago, University of Chicago Press, 3-25.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Editorial Morata.
- GORDON, E. E. (1997): *Learning sequences in music*, Chicago, Editorial GIA Publication, Inc.
- HUMPHREYS, A., POST, T. Y ELLIS, A. (1981): *Interdisciplinary Methods: A Thematic Approach*, Santa Monica, CA, Editorial Goodyear Publishing Company.
- JAQUES-DALCROZE, E. (1965): *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne, Editorial Foetisch.
- KRIDEL, C. (1994): «Reconsiderations: The story of the eight-year study: With conclusions and recommendations», *Educational Studies*, 25 (2), 101-115.

- LURIA, A. (1977): *Introducción evolucionista a la psicología*, Barcelona, Editorial Fontanella.
- MASON, T. C. (1996): «Integrated curricula: Potential and problems», *Journal of Teacher Education*, 47 (4), 263-270.
- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Editorial Morata.
- MILLER, B. A. (2003): «Integrating elementary general music instruction with a first grade whole language classroom», *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 156, 43-62.
- MIZENER, C. P. (2008): «Enhancing language skills through music», *General Music Today*, 21 (2), 11-17.
- ORFF, C. (1976): *Carl Orff documentation. The Schulwerk*, New York, Editorial Schott.
- PUYUELO, M. (1997): *Casos clínicos en Logopedia*, Barcelona, Editorial Masson.
- PUYUELO, M. Y RONDAL, J. A. (2003): *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*, Barcelona, Editorial Masson.
- RICHARDS, M. P. M. (1974): *The integration of child in a social world*, Cambridge, Editorial Cambridge University Press.
- TRINICK, R. M. (2011): «Sound and sight: The use of song to promote language learning», *General Music Today*, 25 (2), 5-10.
- WILLEMS, E. (1956): *Las bases psicológicas de la educación musical*, Buenos Aires, Editorial Eudeba.

Propuestas y análisis de buenas prácticas de Coaching educativo y emprendimiento en el aula

Proposals and analysis of good practices of educational Coaching and entrepreneurship in the classroom

Marta Isabel Soro Sancho

Universidad de Zaragoza

Resumen

Esta comunicación pretende mostrar una investigación en desarrollo con el propósito de obtener conocimiento científico acerca de las buenas prácticas de Coaching educativo y emprendimiento dentro del aula. Y así, desde una perspectiva científica de corte cualitativo dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué herramientas de Coaching utilizan los docentes en el aula? ¿De qué manera promueven el emprendimiento? ¿Favorece el Coaching en el aula el desarrollo de la educación emocional? ¿Cuál es la vivencia de la experiencia del Coaching educativo en el aula? ¿De qué manera repercute en los alumnos? Para con ello, destacar algunas de las prácticas más enriquecedoras que se están desarrollando en nuestro país y poder de esta forma, comprender y conocer el sentido de la realidad desde la vivencia y la idiosincrasia de docentes y alumnos.

Palabras clave: coaching, emprendimiento y educación.

Abstract

This report aims to show a project under development in which research is being carried out in order to obtain scientific knowledge about the good practices of educational Coaching and entrepreneurship within the classroom. And so, from a qualitative scientific perspective, answer the following questions: What Coaching tools do the documents use in the classroom? In what way do they promote entrepreneurship? Does Coaching in the classroom favor the development of emotional education? What is the experience of the educational Coaching experience in the classroom? How does it affect students? To do this, highlight some of the most enriching practices that are being developed in our country and thus be able to understand and know the meaning of reality from the experience and idiosyncrasy of teachers and students.

Keywords: coaching, entrepreneurship and education.

1. Introducción teórica

Lo que se muestra a continuación es el proyecto de mi tesis doctoral dirigida por los doctores Alejandra Cortés y Jacobo Cano de la Universidad

de Zaragoza. Al ser una investigación en desarrollo, se mostrarán los resultados que hemos obtenido hasta el momento.

Se inicia esta investigación con el propósito de relacionar Coaching y emprendimiento, es decir, de estudiar las buenas prácticas de Coaching educativo en el aula dando respuesta desde una perspectiva científica a las siguientes preguntas: ¿Qué herramientas de Coaching utilizan los docentes en el aula? ¿De qué manera promueven el emprendimiento? ¿Son los profesores con formación en Coaching más proactivos a la hora de emprender proyectos en el aula? ¿Favorece el Coaching en el aula el desarrollo de la educación emocional? ¿Cuál es la vivencia de la experiencia del Coaching educativo en el aula? ¿De qué manera repercute en los alumnos la práctica del Coaching? ¿Les ha motivado a realizar nuevos proyectos en el marco del emprendimiento, la educación emocional o el Coaching? ¿Qué utilidad tiene tanto para docentes como alumnos la implantación del Coaching educativo?

Dentro de este planteamiento vemos la necesidad de relacionar Coaching y emprendimiento en la escuela, ya que Coaching supone cambio, evolución y proactividad, en definitiva supone emprender y reinventarse en cuanto al desarrollo y consecución de nuevos proyectos. Por lo tanto, una formación en Coaching supone que va a repercutir de manera positiva en el desarrollo emprendedor del alumno. Que va a repercutir en la capacidad de imaginar, desarrollar y evaluar acciones y proyectos, individuales o colectivos, con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

1.1. Coaching educativo

El Coaching alberga tantos aspectos que es compleja una definición unívoca, si bien podemos quedarnos con «es un recorrido que contiene análisis, reflexión personal y del entorno, desafío y operacionalización» (Catalaó y Peninm, 2011:15). Contempla más aspectos como: genera conciencia, responsabilidad, comunicación, libera el potencial de una persona, etc. Otras ideas clave que nos sirven perfectamente para el Coaching educativo son: el Coaching es un proceso de entrenamiento para conseguir la mejor versión de la persona y lograr las metas propuestas; la persona construye su propio mapa mental (sobre todo de creencias) y desde aquí no hay una única realidad (ni certera, ni falsa), gran parte de las limitaciones están en las que el propio ser humano se impone y el coach no ofrece soluciones, sino que genera la posibilidad de que el otro las encuentre.

De acuerdo con Bou (2006) el Coaching ha adquirido gran importancia por la necesidad y por la demanda por parte de la sociedad y en especial del mundo

de la educación relacionada con el Qué y Cómo hacer para que el desarrollo del potencial humano, alumnado y profesorado sea sencillo, práctico y útil. En este sentido el Coaching es una técnica de crecimiento personal que tiene como objetivo ayudar a las personas a conseguir metas que se propongan y facilita mejorar sus competencias, conductas, habilidades y actitudes, aportándoles tanto una mejor calidad de vida como una mayor satisfacción con la práctica de su actividad profesional diaria. Es decir, es una disciplina que nos acerca al logro de objetivos, y nos ayuda a identificar nuestras verdaderas necesidades y las de las personas que nos rodean facilitando además la potenciación de nuestros propios recursos. Además, a pesar de ser relativamente reciente se apoya en los pilares básicos de la filosofía socrática y en la aplicación de sus postulados mayéuticos, desde al dialéctica.

Así, el Coaching surge del mundo del deporte, ya que estuvo muy ligado en EEUU al entrenamiento deportivo, siendo potenciado y difundido principalmente por dos deportistas profesionales (Tim Gallwey y John Whitmore), quienes se basaron en el counseling, la psicoterapia y la psicología del deporte para aplicarlos en el crecimiento personal y desarrollo de competencias en el contexto de las organizaciones, promoviendo de esta manera en la línea de Dilts (2004) la toma de conciencia del individuo acerca de sus propios recursos y capacidades junto con el desarrollo de la propia competencia desarrollada. Posteriormente, se instala en España a finales de los 90 en el mundo empresarial como técnica de guía para encontrar el equilibrio vital de las personas optimizando el potencial de las mismas. De tal manera que la meta de un coach en este momento es desarrollar el conocimiento, la responsabilidad y la confianza del empleado en sí mismo (Whitmore, 2003). Para en definitiva, de acuerdo con Heslin (2006) citado en Vidal, Cerdón y Ferrón (2011), promover el cambio estratégico gracias a su capacidad de diagnosticar acertadamente la situación de la empresa y guiar el proceso de toma de decisiones.

En otras palabras el Coaching es un proceso de ayuda, de comunicación y acompañamiento que mediante la escucha activa y preguntas socráticas promueve la autorreflexión y autoconocimiento en la persona para que con sus recursos y potencialidades personales, lleve a cabo un proceso de aprendizaje que le permita de manera óptima alcanzar sus metas promoviendo así su desarrollo personal y calidad de vida. (Dilts, 2004)

1.1.1. La programación neurolingüística

Una herramienta verdaderamente enriquecedora para complementar el proceso de Coaching y promover el cambio en la persona es la Programación Neurolingüística. Una herramienta que de acuerdo con O'Connor y Lages (2005) contempla la estructura de la experiencia humana subjetiva teniendo en

cuenta cómo organizamos lo que vemos, oímos y sentimos, y cómo revisamos y filtramos el mundo exterior mediante nuestros sentidos. También explora cómo describimos con el lenguaje y cómo reaccionamos, tanto intencionalmente como no, para producir resultados. Si desgranamos cada uno de los términos, podemos decir que Programación se refiere a nuestra organización mental, y cómo estamos programados por nuestros recuerdos, creencias y aprendizajes. Neuro, hace alusión al comportamiento que proviene de nuestros sistemas neurológicos, es decir de nuestros cinco sentidos, y de cómo damos sentidos a la información y actuamos de acuerdo a ello. Finalmente, el término Lingüística hace referencia al uso que hacemos del lenguaje para ordenar nuestros pensamientos y conducta y para comunicarnos con los demás.

En definitiva, desde la PNL, nuestros pensamientos están programados por una serie de experiencias; estas experiencias las hemos recogido a través de nuestros sentidos (visuales, auditivos y kinestésicos) y el resultado es la forma de exteriorizarlo a través del lenguaje. Expresamos consciente e inconscientemente todo lo que tenemos en nuestro interior.

1.1.2. Educación emocional

Otra herramienta que resulta primordial para complementar el proceso de Coaching educativo, es la educación emocional. Bisquerra (2003), otro de los expertos, define el concepto de educación emocional como «un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social». De esta manera, desarrollar la educación emocional en los centros educativos supone una innovación educativa que nos permite potenciar las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona; con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

De acuerdo con Bisquerra (2010) para justificar y entender mejor la finalidad de qué es la educación emocional y la importancia que tiene en los centros educativos partiremos de las siguientes reflexiones:

- La educación emocional es 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.

- La educación emocional supone una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas a través de los contenidos de las materias académicas ordinarias. Estas necesidades están relacionadas con: ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc. Todas estas necesidades tienen un fondo emocional.
- La finalidad de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a afrontar mejor los retos de la vida.

1.2. Emprendimiento

Por otro lado, en cuanto al concepto de emprendimiento es un concepto que goza de total actualidad y de reconocida importancia en nuestros días. Tal es la dimensión que adquiere, que diferentes autores (Hernández, 2006; Rodríguez, 2009; Rodríguez y Prieto, 2009; Marina, 2010 y Krauss, 2011) e instituciones manifiestan que el espíritu emprendedor es uno de los motores principales de la innovación, la competitividad y el crecimiento de la economía. Por lo tanto, el emprendimiento juega un papel esencial en el desarrollo económico de un país y en el bienestar de sus ciudadanos. Partiendo de este planteamiento Bretones y Silva (2009) manifiestan la importancia de incluir el emprendimiento como un contenido dentro de los planes de estudios, es decir, fomentar desde la educación el espíritu emprendedor. Pero cuando hablamos de emprendimiento, ¿a qué nos estamos refiriendo?

Marina (2010) considera que es una competencia que los alumnos deben desarrollar. Ya en 2006, el Parlamento Europeo la incluía como una competencia clave para el aprendizaje permanente, denominado entonces como «sentido de la iniciativa y espíritu de empresa». La Unión Europea define la competencia emprendedora como el desarrollo del espíritu emprendedor. Es decir, se centra más en la capacidad de llevar a cabo iniciativas, innovar y aceptar las innovaciones así como los riesgos de la acción (Ibídem, 2010). Posteriormente, la OCDE (2005), en el proyecto, recoge la competencia en «autonomía». De acuerdo con la OCDE (2005) la competencia emprendedora supone una manera de actuar autónomamente ya que supone la capacidad de actuar dentro del marco general llevando a cabo planes de vida y proyectos personales que promueven la habilidad de definir los derechos, intereses, límites y necesidades. Es decir, esta propuesta se relaciona con la autonomía como capacidad general de actuar de forma responsable formulando proyectos de manera consecuente. En otras palabras, se trata de una competencia extraordinariamente ambiciosa que pretende formar al alumnado de acuerdo en primer lugar a unas virtudes morales como la

perseverancia, la valentía y la responsabilidad; de acuerdo también a unas virtudes intelectuales como la capacidad de hacer proyectos, planificar y evaluar críticamente; y finalmente de acuerdo a unas virtudes sociales como la cooperación, el trabajo en equipo y el liderazgo (Marina, 2010).

2. Objetivos

Este estudio de carácter eminentemente descriptivo tiene como objetivo principal obtener conocimiento acerca las buenas prácticas de Coaching educativo y emprendimiento que se están llevando a cabo dentro del aula, determinando con qué estrategias y herramientas, con qué metodología y en qué contenidos curriculares. Y además, se trata de conocer cómo profesores y alumnos están viviendo dichas experiencias educativas.

Los objetivos planteados son los siguientes:

- a) Describir y analizar la práctica de Coaching educativo en el aula.
 - a.1. Describir qué actuaciones de Coaching se están llevando a cabo en la práctica educativa.
 - a.2. Seleccionar las buenas prácticas más enriquecedoras a nivel de España e internacional en el ámbito del Coaching.
- b) Describir y analizar la práctica de emprendimiento en el aula.
 - b.1. Describir qué actuaciones de emprendimiento se están llevando a cabo en la práctica educativa.
 - b.2. Seleccionar las buenas prácticas más enriquecedoras a nivel de España e internacional en el ámbito del emprendimiento.
- c) Conocer la práctica de educación emocional y PNL en relación con el Coaching educativo y el emprendimiento.
 - c.1. Seleccionar las buenas prácticas a nivel de España y a nivel internacional que interrelacionen la educación emocional, PNL, Coaching y emprendimiento.
 - c.2. Conocer la vivencia de la experiencia del profesorado y del alumnado en la interrelación del Coaching educativo y el emprendimiento.
 - c.3. Analizar si la experiencia del Coaching en el aula promueve una actitud emprendedora en los alumnos.

3. Procedimiento

Desde dicho planteamiento epistemológico y del sentido de la propia investigación, se deriva un trabajo inminentemente de corte cualitativo de carácter descriptivo y exploratorio ya que de acuerdo con Hernández Sampieri, Collado y Baptista (2010) lo que nos interesa es conocer y comprender la práctica dos

temas emergentes: Coaching educativo y el emprendimiento en el aula; tratando de profundizar en la utilización de las herramientas y estrategias de ambos constructos para comprender la praxis en el aula. Igualmente, de acuerdo con Denzin y Lincoln (1994), la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa ya que trata de analizar situaciones intentando dar sentido en función de los significados que las propias personas les otorgan.

Por tanto, para poder acercarnos a la realidad descrita, llevaremos a cabo dos técnicas de recogida de datos: entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión; tanto con el profesorado como con el alumnado. La entrevista por un lado, es un instrumento por excelencia que considero fundamental para llevar a cabo la recogida de datos de este proyecto de investigación, ya que de acuerdo con Arraíz y Sabirón (2010) nos permite comprender y conocer el sentido de la realidad que queremos conocer desde la vivencia y la idiosincrasia de la persona entrevistada. Nos permite situarnos en esta lógica emic y tener en cuenta a la persona como lo que es, una persona, individual e irrepetible con unas casuísticas particulares. Dicha entrevista llevada a cabo mediante un diálogo socrático nos va a permitir conocer la narrativa de la persona y con ello, comprender su construcción de la realidad, y por tanto acceder a sus vivencias en relación a nuestro objetivo de investigación planteado.

Por otro lado, la razón de utilizar el grupo de discusión como técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa, radica en que de acuerdo con Huertas y Vigier (2010), como técnica nos resulta especialmente conveniente para recabar datos relativos a las opiniones, creencias, percepciones, intereses y actitudes de un grupo de personas implicadas en un determinado objeto de estudio. Además, el carácter abierto y flexible de esta técnica genera gran cantidad de información de componente subjetivo que nos permite obtener información discursiva procedente de una interacción grupal bajo la vivencia de las personas participantes.

Asimismo, los datos recogidos de las entrevistas y los grupos de discusión se analizarán de acuerdo a un tratamiento cualitativo debido a la naturaleza de los mismos. Para ello, Programas como el Atlas.ti servirán de ayuda en el proceso. Igualmente, el proceso de recogida de datos mediante estas dos técnicas, nos sirve para poder llevar a cabo la triangulación y poder contrastar la información dando credibilidad a los datos obtenidos. De esta forma, señalar que el número de participantes, así como el acceso al campo, está siendo perfilado a medida que vamos tomando contacto con los centros y organismos y vamos realizando la valoración de acuerdo a criterios de disponibilidad y accesibilidad.

PROPUESTAS Y ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS DE COACHING EDUCATIVO Y EMPRENDIMIENTO EN EL AULA	Propuesta metodológica	
	Diseño	Instrumentos
	- Descriptivo - Exploratorio	- Entrevistas semiestructuradas. Validadas por un experto. - Grupos de discusión.
	Muestra(*)	
	- Profesorado - Alumnado	- Distintas etapas educativas.
(*) Iremos acotando en función de la realidad a la que nos encontremos.		

Tabla 1. Propuesta metodológica. Fuente: Basado en Hernández Sampieri, Collado y Baptista (2010).

Finalmente, destacar que como la finalidad de la investigación radica en conocer, comprender y describir qué estrategias y herramientas del Coaching y emprendimiento se están llevando a cabo en el ámbito escolar así como la propia actitud generada en los alumnos y profesores para comprender la vivencia de la experiencia, todo ello nos sitúa bajo el enfoque constructivista considerando a la persona como la propia constructora de su propio sentido de vida. Así, el enfoque epistemológico que sustenta este trabajo es, en sentido estricto, de acuerdo con González Monteagudo (2001) «un paradigma interpretativo-simbólico (o naturalista o hermenéutico-fenomenológico o simbólico)» propio de una metodología cualitativa y que se basa en las nociones científicas de comprensión, significado y acción pretendiendo comprender y dar significado a lo individual y a lo singular de los fenómenos. De esta manera y en relación a nuestro objeto de estudio, este paradigma trabaja desde una realidad dinámica, múltiple y holística profundizando en el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad.

4. Resultados

Como bien sabemos el Coaching educativo y el emprendimiento son temas emergentes de los que, como señala Wang (2012), aunque cada vez se están implementando más en el ámbito escolar, no existen demasiadas investigaciones sistemáticas que contribuyan a generar conocimiento científico.

No obstante, bien es cierto que existen una serie de estudios de buenas prácticas que comienzan a avalar esta herramienta dentro de la actividad educativa desde un punto de vista científico. Tanto es así que en la actualidad ha aumentado considerablemente el número de centros y profesionales de la enseñanza que han comenzado a formarse en esta metodología.

Un proyecto interesante es el que realizó Lárez (2008), ya que lleva a cabo un planteamiento en el que a través de la herramienta de Coaching teniendo en cuenta la dialéctica, el acompañamiento y la motivación, plantea el tutor-coach con los alumnos de posgrado. Todo ello como estrategia para potenciar su capacidad de éxito durante el desarrollo del trabajo de fin de grado. Es decir, utiliza la metodología del Coaching ya que contribuye al desarrollo individual de la persona al permitirle a través de acción – reflexión – acción – reflexión, emprender un conjunto de iniciativas transformadoras y conscientes dirigidas a potenciar su capacidad de éxito y su desarrollo personal y profesional.

Otro trabajo de gran interés es el que realiza Malagón (2011) con dos grupos de la Facultad de Ciencias de la Información de La UCM; uno era de alumnos de Máster y el otro de alumnos de 5º de Periodismo. Se trata de un estudio centrado en mostrar el Coaching como un nuevo enfoque de comunicación educativa, que puede ayudar a mejorar el rendimiento de los/as alumnos/as, impulsando su protagonismo, su responsabilidad y su autonomía durante la formación. Para ello, se llevaron a cabo tutorías individualizadas aplicando (ocasionalmente) el tipo de conversación propia del Coaching. Las conclusiones nos muestran que la puesta en práctica de las herramientas de Coaching ayudan al alumnado a realizar una reflexión personal favoreciendo el autoconocimiento de sus propias capacidades, ayudándoles a descubrir sus recursos para desarrollar el máximo potencial.

El mismo año, Rodríguez, Esteban y Aranda (2011) nos acercan a un estudio con un diseño de investigación-acción que tiene como objetivo ver la utilidad del Coaching dentro de su modalidad reflexiva entre iguales y que el autor denomina «amigos críticos». Se lleva a cabo como un instrumento de aprendizaje para el plano profesional con 33 alumnos del Practicum de Magisterio. Este estudio concluye que el Coaching se trata de una herramienta potente, enloquecedora, reflexiva y de aprendizaje. En palabras de los autores: «Sirve para mejorar su propia práctica y ayudar a mejorar la de otros» y para que «los problemas se analicen con mayor profundidad» añadiendo que «cabe esperar que les sirva también para el desarrollo profesional en ejercicio y mejorar los centros docentes» (Rodríguez et al., 2011: 374).

Más tarde, Jiménez (2012) nos presenta un trabajo de corte cualitativo en el analiza el Coaching como estrategia en la formación del profesorado en un colegio de Málaga. Esta práctica de carácter formativo se centra en observar y explorar los modelos de comunicación que tiene el profesorado y reflexionar acerca de cómo el Coaching permite cambiar la percepción de la realidad y esta se vincula a una transformación de la conciencia. Las conclusiones señalan que la percepción de la realidad incide en las formas de relación con el entorno, con lo social y con todas las formas que tienen que ver con las emociones, la identidad y los valores (Jiménez, 2012: 250).

Zamora y Bello (2011) presentan un interesante trabajo descriptivo en la asignatura de Derecho romano de la Universidad de Gran Canaria. En esta práctica, realizan acciones tutoriales mediante procesos de reflexión sobre la evaluación de su aprendizaje a través de una sinergia con el uso de las TIC y el Coaching educativo. Esta práctica concluye con la idea de que el Coaching permitió a los alumnos tomar conciencia de sus habilidades y dificultades para buscar las estrategias en la resolución de los supuestos así como para mantener la motivación a lo largo del proceso. Además, los alumnos lograron una mayor seguridad en su aprendizaje autónomo y los objetivos y expectativas del proyecto en relación al grupo de alumnos consiguió resultados satisfactorios. Las conclusiones también destacan que gracias al proceso de Coaching llevado a cabo mediante las herramientas que proporcionaba la web 2.0 mejoró la actividad creativa favoreciendo igualmente sus habilidades y competencias en el seno de la tecnología de la información, ya que también aprendieron a adecuar sus intervenciones en la exposición oral, mejorando su capacidad de argumentación y exposición tanto a nivel individual como grupal.

Otra buena práctica científica es la que llevan a cabo Ramos, Merma y Gavilán (2013) en la que se vuelve a hablar del Coaching como una herramienta útil de aprendizaje para la mejora de la práctica docente. Para ello, después de formar de forma voluntaria a 20 profesores de un centro de Alicante en la práctica de Coaching, se pudo concluir con la idea de que para los participantes, esta experiencia de formación supuso un instrumento que les posibilita la identificación tanto de fortalezas como de carencias propias para favorecer el involucramiento del estudiantado en el proceso educativo (Ramos et al., 2013:1423).

Otra experiencia de gran interés es la que realizan Mirón y Boronat (2014) mediante un diseño de estudio de caso en la Universidad de Palencia con alumnos de Magisterio. Después de aplicar las técnicas de Coaching mediante la herramienta DAFO, los alumnos afirmaron que esta práctica

les había permitido desarrollar y, al mismo tiempo, autoevaluar sus propias competencias produciendo una mejora en los resultados académicos de la asignatura, favoreciendo un aumento de autoestima y sintiéndose más eficaces en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. Igualmente, habían mejorado en el desarrollo de un modelo asertivo de comunicación. En definitiva, se ha contribuido al desarrollo de personas más proactivas, competentes y mejor capacitadas para superar los obstáculos que van a encontrar a lo largo de su ciclo vital.

Además, en cuanto al emprendimiento se están llevando a cabo diferentes iniciativas didácticas en nuestro país como es Aprendiendo a emprender en Primaria o Emprender en la Escuela en ESO, Bachillerato y FP en Aragón. O el proyecto Una empresa en mi escuela en Educación Primaria o el de Jóvenes Emprendedores Sociales en Secundaria en el Principado de Asturias. También encontramos Educar en la Iniciativa que es un proyecto llevado a cabo en Navarra o el de Educando para emprender propuesto por la Junta de Andalucía. Así como el de Emprender en la Escuela de la Comunidad de Madrid. O Enseñar para emprender que propone el Gobierno de Canarias. Se trata de Proyectos que según Marina (2010) demuestran el interés y la vitalidad por la competencia emprendedora.

No obstante, como hemos indicado al principio de esta comunicación, estos son los resultados que tenemos hasta ahora de un proyecto en desarrollo; por lo que más adelante, cuando finalicemos dicho proyecto podremos concretar y desarrollar en mayor profundidad algunas de las buenas prácticas que se están llevando a cabo en España.

5. Conclusiones y discusión

Finalmente, podemos concluir con la idea de que desarrollar buenas prácticas desde la formación de docentes coach apoyándonos en las herramientas de PNL y educación emocional va a favorecer, de acuerdo con Dilts (2004), un proceso de acompañamiento, autorreflexión, autoconocimiento y comunicación efectiva, que va a permitir sacar lo mejor de las personas y de la propia comunidad educativa. Un proceso que converge con el emprendimiento ya que favorece, tal y como señala Marina (2010: 63), el desarrollo de competencias que resultan claves en el proceso de emprender como son la creatividad, el trabajo en equipo, la observación, el pensamiento analítico y crítico, la iniciativa, la autonomía, la flexibilidad y adaptabilidad. Con lo cual resulta interesante estimular la iniciativa emprendedora desde edades tempranas teniendo en cuenta los valores de la ciudadanía así como habilidades muy concretas que de acuerdo al proyecto DESECO aborden el manejo interactivo de herramientas,

como el lenguaje o la tecnología; la interacción en grupos heterogéneos; y la autonomía de la persona (Marina, 2010).

6. Referencias

- ARRAIZ, A. Y SABIRÓN, F. (2010): *Decálogo para una buena práctica evaluativa*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- BISQUERRA, R. (2003): Educación emocional y competencias básicas para la vida, *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- BOU, F. J. (2006): *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*, Alicante, ECU.
- BRETONES, FRANCISCO D. Y SILVA, MANUEL (2009): «Cultura, sociedad, educación y comportamiento emprendedor», *Comportamiento emprendedor en el ámbito universitario: personas y sociedad*, 4, 93-110
- CATALAO, J. A Y PENIM, A. T. (2011): *Herramientas de coaching*, Lisboa, Lidel.
- DILTS, R. (2004): *Coaching. Herramientas para el cambio*, Barcelona, Urano.
- HERNÁNDEZ DOLS, A. I. (2006): «El fomento del espíritu emprendedor en la escuela: nuevos retos para la educación del siglo XXI» en Lou, M. A. (Coord.), V Congreso Internacional Educación y Sociedad, Granada, Colegio Oficial de Doctores Licenciados de Granada, Jaén y Almería.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2010): *Metodología de la investigación*, México. D.F., Mc Graw Hill.
- HUERTAS Y VIGIER (2010): «El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad», *Entreculturas*, 2, 181-196.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2001): «El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes», *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 15, 227-246.
- JIMÉNEZ, R. (2012): «La investigación sobre coaching en formación del profesorado: Una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente», *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 238-252.
- KRAUSS, C. (2011): «Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad Católica del Uruguay», *Dimensión Empresarial*, 9 (1), 28-40.
- LÁREZ, J. H (2012): «El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado», *Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2) 219 - 234.
- MALAGÓN, F. J. (2011): «Coaching Educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender», *Educación y Futuro*, 24, 49-66.

- MARINA, J. A. (2010): «La competencia de emprender», *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- O'CONNOR, J. Y LAGES, A. (2005): *Coaching con Programación neurolingüística. Guía práctica para obtener lo mejor de ti mismo y de los demás*, Barcelona, Urano.
- RAMOS, C., MERMA, G. Y GAVILÁN, D. (2013): «El coaching como una estrategia a utilizar por el profesor de formación profesional: Experiencia realizada». *Actas del XVI Congreso Nacional. Investigación e Innovación Educativa*. Septiembre 2013. 1396-1403. AIDIPE. Universidad de Alicante.
- RODRÍGUEZ, A. (2009): «Nuevas perspectivas para entender el emprendimiento empresarial», *Pensamiento & Gestión*, 26, 94-119.
- RODRÍGUEZ, C. A. Y PRIETO, F. A. (2009): «La sensibilidad al emprendimiento de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo entre Colombia-Francia», *Innovar*, 73-90.
- SÁNCHEZ, B. Y BORONAT, J. (2014): «Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales», *Educación XXI*, 17 (1), 221-242.
- VIDAL, M. D., CORDÓN M. D. Y FERRÓN V. (2011): «Efectividad del Coaching en los procesos de mejora de gestión de empresas», *Universia Business Review*, 31, 82-101.
- WANG, Q. (2012): «Coaching for Learning: Exploring Coaching Psychology in Enquiry-based Learning and Development of Learning Power in Secondary Education», *Social and Behavioral Sciences*, 69, 177-186.
- WHITMORE, J. (2011): *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*, Madrid, Espasa Libros S.L.U.
- ZAMORA, J. L. Y BELLO, S. (2011): «La videocreatividad, el m-learning y los blogs como herramientas de innovación en el ámbito educativo universitario», *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 28-45.

Cerebro ejecutivo, cerebro emocional y neuronas espejo. La aportación de la neurociencia al desarrollo de la Inteligencia Emocional en el currículum escolar

Rational brain, emotional brain and mirror neurons. Neuroscience contribution for Emotional Intelligence development in the school curriculum

Giada Sporzon

Universidad de Granada

Resumen:

Es objetivo de esta comunicación contrastar los avances de la neurociencia que repercuten en los estudios de Inteligencia Emocional y así poner en relevancia los motivos impostergables a favor de la implantación general de la educación emocional en el contexto escolar, en aras de fomentar comportamientos prosociales, acordes con la expansión de los valores fundacionales de la contemporaneidad.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, conducta prosocial, neurociencia, neuronas espejo, educación.

Abstract:

The goal of this presentation is to contrast advances in neuroscience with Emotional Intelligence studies to highlight the critical reasons for supporting the general implementation of emotional education for school-age children, in order to foster prosocial behaviours, would help expand our basic contemporary values.

Keywords: *Emotional Intelligence, prosocial behavior, neuroscience, mirror neurons, education.*

1. Temática analizada

Si Peter Salovey y John Mayer (1990) están considerados los padres del concepto de Inteligencia Emocional, la divulgación del concepto se debe a un trabajo posterior de 1995 basado en el estudio de los anteriores: Inteligencia Emocional de Daniel Goleman. Desde entonces ha habido un aumento exponencial de estudios y publicaciones sobre la Inteligencia Emocional, con referentes científicos como Bar-On y Parker (2000), Schulze y Roberts (2005), Mestre y Fernández-Berrocal (2007) y Bisquerra (2003). A partir de la mitad de los años noventa se han desarrollado programas de educación emocional en colegios, organizaciones e instituciones, acompañados con un

creciente abanico de libros, cursos y material formativo que ha supuesto que la Inteligencia Emocional se convierta en un tema usual de discusión entre profesores, educadores, psicólogos y cualquier otro miembro vinculado con la comunidad educativa (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Si bien a día de hoy aún está lejos de ser implementada de manera general, los avances en neurociencia apuntan a que la Inteligencia Emocional debería convertirse en piedra angular en el ámbito educativo.

2. Estado de la cuestión

Se ha demostrado que los programas de Inteligencia Emocional influyen en la conducta prosocial, caracterizada por la empatía, el altruismo, la reciprocidad y el contagio emocional (Caprara y Bonino, 2006; Goleman, 2006; De Beni, 1998). Los niños con un alto nivel de prosocialidad poseen un recorrido escolar más exitoso, logran un mayor reconocimiento y aprecio por parte de los compañeros, son considerados más simpáticos y, por lo tanto, más populares. Cuanto mayor es la prosocialidad, menor la manifestación de tendencias agresivas y depresivas (Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000). Asimismo, la educación emocional juega un rol fundamental en la dimensión socio-afectiva del niño al enseñarle a gestionar la frustración, ira o miedo con el fin de reaccionar ante las adversidades (Greenberg y Kusche, 1998) y establecer relaciones positivas con los otros (Hastings, Utendale y Sullivan, 2007). Sin embargo, la interdisciplinariedad del tema se nutre de las aportaciones de las ciencias sociales, especialmente de la psicología, sociología y neurociencia (Bisquerra, 2009). Si los primeros estudios de Inteligencia Emocional estuvieron muy limitados en lo referente al cerebro, cuando a principios del s. XXI comenzó una suerte de revolución del conocimiento de las funciones cerebrales de la mano de Damasio, Goldberg, Iacoboni y Rizzolatti, sus hallazgos, más que contradecir el planteamiento de la Inteligencia Emocional, los han reforzado. De ahí que se haga necesaria una revisión de los propios planteamientos de la Inteligencia Emocional en consideración a la neurociencia.

3. Elementos de revisión

Mientras Goleman (1995: 43) sostenía que «todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental», unos años más tarde el neuropsicólogo Goldberg demostraría esta tesis al corroborar la existencia de un cerebro emocional –sistema límbico– que se puede educar en conexión con el cerebro ejecutivo –lóbulos

frontales—, así como, al contrario, las experiencias estresantes en el inicio de la vida pueden dañar de forma permanente a la corteza orbitofrontal, predisponiendo al individuo a conductas antisociales que en casos extremos pueden desembocar en enfermedades psiquiátricas (Goleman, 1995; Goldberg, 2002). Las coincidencias entre los trabajos de Goleman y Goldberg operan en todos los planos.

Del cerebro emocional, construido a partir del cerebro primitivo ocupado en las funciones básicas como la respiración, el metabolismo de los otros órganos, las reacciones y los movimientos automáticos, (Goleman, 1995: 45), surgió una estructura que «ofrece una evaluación afectiva, precognitiva y rápida de la situación en términos de su valor de supervivencia» (Goldberg, 2002: 46) y que Goleman (1995: 58) definió como «el especialista en la memoria emocional». La amígdala, junto con la corteza cingulada y el hipocampo forman este sistema límbico. Sucesivamente se formó el neocortex, el cerebro pensante, formado por cuatro lóbulos: occipital, temporal, frontal, parietal. Y es esta parte delantera del neocortex, la corteza prefrontal, la encargada de las funciones ejecutivas, el puesto de mando del cerebro, como demostró Goldberg (2002). El equilibrio entre emoción y pensamiento depende de las conexiones entre la amígdala y el neocortex. La amígdala se activa como una señal de alarma frente a algún estímulo, mientras el lóbulo frontal funciona como «un interruptor que “desconecta” las emociones más perturbadoras, como si la amígdala propusiera y el lóbulo prefrontal dispusiera» (Goleman, 1995: 67). De ahí que se sitúe la regulación de las emociones «en el corazón del desarrollo de la Inteligencia Emocional y de la inteligencia social y represente una de las funciones más sofisticadas y evolucionadas de la conducta humana» (Ramos, Enríquez y Recondo, 2012: 116).

Los lóbulos frontales del cerebro definen la identidad de cada uno, porque marcan su personalidad, su motivación, sus impulsos, sus deseos, sus acciones, su visión del futuro, en definitiva su esencia. Esto es corroborado por Goldberg al evidenciar que

Los lóbulos frontales realizan las funciones más avanzadas y complejas del cerebro, las denominadas funciones ejecutivas. Están ligados a la intencionalidad, el propósito y la toma de decisiones complejas [...] Nuestra capacidad para conseguir nuestros objetivos depende de nuestra capacidad para juzgar críticamente nuestras propias acciones y las acciones de quienes nos rodean. Esta capacidad reside en los lóbulos frontales. (Goldberg, 2002: 20)

Los lóbulos frontales están implicados en el aprendizaje, en la motivación y en la atención, motivo por lo cual todo descubrimiento sobre este

aspecto es fundamental para la educación y la enseñanza. De hecho, tanto el trastorno de déficit de atención como el trastorno de déficit de atención con hiperactividad son causados por una ligera disfunción entre los lóbulos frontales y su interacción con otras partes del cerebro. Las personas con déficit de atención mantienen un interés muy alto solo en las tareas de las cuales obtienen placer, pero son incapaces de llevar tareas que no impliquen una recompensa instantánea. Sin embargo en la actualidad se nota cierta dificultad con los niños y los adolescentes en contexto escolar en aspectos relativos al establecimiento de objetivos, la volición y la gratificación diferida, todos aspectos controlados por la corteza prefrontal (Goldberg, 2002).

De mano de otro de los neurólogos fundamentales de la actualidad, Damasio, proviene la respuesta al porqué de tanto retraso histórico en el interés en el estudio de las emociones: la separación entre cuerpo y mente, lo que denominó el error de Descartes.

La separación abismal entre el cuerpo y la mente, entre el material del que está hecho el cuerpo, medible, dimensionado, operado mecánicamente, infinitamente divisible, por un lado, y la esencia de la mente, que no se puede medir, no tiene dimensiones, es asimétrica, no divisible; la sugerencia de que el razonamiento, y el juicio moral, y el sufrimiento que proviene del dolor físico o de la conmoción emocional pueden existir separados del cuerpo. Más específicamente: que las operaciones más refinadas de la mente están separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico. (Damasio, 1996: 334)

Sin embargo, la propuesta actual de la neurociencia ha superado el concepto de un cerebro modular para abrazar el de un cerebro interconectado, formado por unas unidades encargadas de varias funciones que interactúan constantemente entre ellas. Lo que Goldberg (2002: 229) denominó «gradiential». Como explica «las redes neurales son extraordinariamente similares al cerebro. Pueden acumular y almacenar información sobre su entorno (“inputs”), siempre y cuando sean realimentadas sobre su comportamiento. Realmente aprenden», de ahí que se puedan crear nuevas conexiones que permitan modificar nuestras emociones, nuestros pensamientos y finalmente nuestra manera de actuar y relacionarnos con los demás. Como Goldberg (2002: 59) subraya, «a diferencia del comportamiento instintivo, el aprendizaje, por definición, es cambio» y si:

Durante años, la hipótesis dominante entre los científicos era que el cerebro pierde su plasticidad y capacidad de cambio a medida que pasamos de la infancia a la edad adulta, hoy, sin embargo, disponemos de evidencia creciente

de que el cerebro retiene su plasticidad hasta muy entrada la edad adulta y posiblemente durante toda la duración de la vida. (Goldberg, 2002: 219)

Otro descubrimiento fundamental para el ámbito educativo ha sido el de que mientras el hemisferio derecho se dedica principalmente a gestionar informaciones nuevas, el izquierdo procesa las informaciones rutinarias y familiares aunque cada hemisferio manifiesta cierto «grado de implicación relativa» (Goldberg, 2002: 68) dependiendo de que la información sea conocida o totalmente nueva. Esto sugiere un cambio dinámico doble que acompaña al aprendizaje: «la información pasa del hemisferio derecho al hemisferio izquierdo y desde las partes frontales a las partes posteriores de la corteza» (Goldberg, 2002: 86). Por tanto, el lóbulo frontal derecho está relacionado con la libertad de elegir y la acción de desambiguar. De igual modo, el hecho de que el hemisferio derecho se considere el dominante en la percepción de las emociones, especialmente como responsable de las emociones negativas, mientras el hemisferio izquierdo de las positivas (LeDoux, 1996), aporta coherencia al hecho de que el propio cerebro tenga ya en sus funciones una suerte de Inteligencia Emocional.

En la escuela, con las asignaturas que se consideran tradicionales, se siguen proponiendo conocimientos bajo la modalidad de pregunta-respuesta unívoca, lo que difiere completamente de la realidad a la que se enfrenta un individuo. La educación emocional sale de este esquema enfrentándose a la complejidad de la realidad intra e interpersonal con la base de que no hay emociones buenas o malas sino dependientes del contexto y situación en que se manifiesten. No hay decisiones que contengan una solución absoluta, por lo tanto para tomar decisiones frente a la ambigüedad de la realidad es imprescindible aprender a ser flexibles y si esta flexibilidad depende de los lóbulos frontales, educarlos podría ser también un objetivo propio de la propia educación emocional.

Otro enlace de esta pedagogía con la neurociencia aparece al definir los lóbulos frontales como «la sede de la moralidad» (Goldberg, 2002: 153). Al estudiar pacientes con los lóbulos frontales dañados durante la primera infancia, Damasio notó que manifestaban comportamientos antisociales y que tampoco eran conscientes de la amoralidad de sus acciones. La corteza orbitofrontal, la corteza cingulada y la amígdala juegan un papel fundamental en el desarrollo de las competencias sociales de un individuo. Los lóbulos frontales son la última parte del cerebro en desarrollarse tanto en un sentido histórico-evolutivo como anatómico, de ahí que un individuo no desarrolle completamente su cerebro hasta la edad adulta.

El acuerdo entre la edad de la maduración relativamente completa de los lóbulos frontales y la edad de la madurez social es probablemente más que una coincidencia. Sin apoyarse explícitamente en la neurociencia, sino a través del sentido común cotidiano acumulativo, la sociedad reconoce que un individuo asume un control adecuado sobre sus impulsos, instintos y deseos solo a cierta edad. Hasta dicha edad, un individuo no puede ser completamente responsable de sus actos en un sentido moral o legal. Esta capacidad parece depender críticamente de la madurez e integridad funcional de los lóbulos frontales (Goldberg, 2002: 158).

Por otro lado, el neuropsicólogo Schore (1999) sostiene la hipótesis de que las interacciones sociales tempranas ayudan a conformar el cerebro. De ahí que la interacción con la madre en los primeros meses de vida del niño resulte fundamental para el desarrollo normal de su corteza orbitofrontal. La estimulación social se presenta como la base del desarrollo de la corteza frontal, igual que la estimulación visual influye en el desarrollo de la corteza occipital (Goldberg, 2002).

Este planteamiento se enlaza con otro de los hallazgos del siglo XXI, las neuronas espejo, aquellas dedicadas a la percepción directa de las emociones del Otro y su evocación mediante un mecanismo de reflejo y, por tanto, protagonistas de la empatía y la capacidad de entender a los demás (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006; Iacoboni, 2008). Este sistema subraya nuestro ser social, al tiempo que evidencia la imposibilidad de concebir el Yo sin un Tú (Milan, 2000).

La nostra stessa possibilità di cogliere le reazioni emotive degli altri é correlata a un determinato insieme di aree caratterizzate da proprietà specchio. Al pari delle azioni, anche le emozioni risultano immediatamente condivise: la percezione del dolore o del disgusto altrui attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi a provare dolore o disgusto. (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006: 4)

La importancia de reconocer los estados emocionales de los demás ofrece una doble ventaja adaptativa: por un lado afrontar las amenazas y las oportunidades que se presenten, por otro lado crear y consolidar relaciones interpersonales. Con ello, devienen el inhibidor conocido más potente contra la violencia y la crueldad, como demostró el grupo de Damasio (Adolphs, Tranel y Damasio, 2003). Por tanto, los estudios sobre las neuronas espejo apoyan la importancia de la educación emocional en tanto que conocer las propias emociones permite reconocer las emociones en los demás, así como la incapacidad de comprender las reacciones emotivas de los demás está vinculada a la incapacidad de sentirlas en primera persona (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006).

4. Conclusiones

En las últimas tres décadas ha habido un aumento exponencial de estudios y publicaciones sobre la Inteligencia Emocional, a pesar de existir diferentes conceptualizaciones teóricas del término debido a la falta de acuerdo unánime respecto a la definición de Inteligencia Emocional en la comunidad científica (Fernández-Berrocal, Cabello y Cobo-Gutiérrez, 2017). Sin embargo, hay consenso al considerar que las competencias emocionales y sociales del alumnado se pueden mejorar gracias a intervenciones psicoeducativas en el aula (Calvo Gómez-Rodulfo, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2001). Trabajar sobre la Inteligencia Emocional repercute no solo en el bienestar personal del individuo sino también en el bienestar de toda la sociedad, lo que evidencia la urgencia de una intervención educativa hacia dicha mejora en un momento histórico de aumento en las conductas agresivas y violentas en niños y adolescentes, tanto en contexto escolar como extraescolar (Calmaestra, García, Moral, Perazzo y Ubrich, 2016).

De igual modo, la implicación de la neurociencia en el estudio del papel del cerebro en las emociones ha contribuido a incrementar el interés hacia la Inteligencia Emocional gracias, por un lado, al reconocimiento de la existencia de un cerebro emocional y de un cerebro ejecutivo y, por otro, al descubrimiento de las neuronas espejo, protagonistas de la empatía y la capacidad de entender a los demás.

Entre las funciones del cerebro ejecutivo se encuentra el control cognitivo, la habilidad que puede inhibir las respuestas preponderantes y automáticas provenientes del cerebro emocional (Miller y Cohen, 2001). La maduración fisiológica del cerebro hace que el control cognitivo mejore naturalmente con la edad. Sin embargo, tanto la Inteligencia Emocional como las funciones ejecutivas, en particular el control ejecutivo, se consideran dos variables protectoras de la conducta agresiva sobre las cuales la escuela puede intervenir gracias a programas de intervención eficaz dirigidos a la mejora de la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017).

En conclusión, si para la interacción social es fundamental intuir los estados mentales de los demás, trabajar la Inteligencia Emocional significa aportar las herramientas para que se forme «una teoría de la mente de otra persona» (Goldberg, 2002: 123). La toma de conciencia del propio Yo es lo que hace que el alumno pueda reconocer un Tú diferente de él (Milan, 2000). Y el que «la representación interna de los propios estados mentales de uno como las representaciones internas de los estados mentales de los otros» dependa de los lóbulos frontales (Goldberg, 2002: 126), demuestra que ello es educable.

La enseñanza tradicional no demostraba interés hacia la educación emocional, dado que se consideraba que la función principal de la escuela fuese principalmente la de transmitir conocimiento, lo que hace que se haya estructurado para responder a este objetivo. Sin embargo, en la escuela del siglo XXI se hace necesario abandonar una enseñanza modular e introducir elementos educativos que enriquezcan la dimensión intrapersonal e interpersonal. La implementación de la educación emocional supone también la respuesta a un querer dejar la rigidez de una escuela desconectada del entorno cambiante, para ofrecer un camino de crecimiento que tenga en cuenta de manera personalizada la dimensión interior de los alumnos y que valore la interconexión de los unos con los otros.

Si creemos en paralelismos significativos entre sistemas complejos, entonces podemos utilizar el conocimiento del cerebro para extrapolar las direcciones en los cambios sociales [...] la evolución del cerebro nos enseña la lección de que un alto grado de complejidad no puede ser manejado por sistemas rígidamente organizados. Requiere responsabilidades distribuidas y autonomía local. (Goldberg, 2002: 234-235)

La racionalidad imperante en las escuelas desde hace siglos encuentra hoy en día la necesidad de que se preste interés a la vulnerabilidad del mundo interior. Las emociones y los sentimientos poseen un «valor orientador» (Damasio, 1996: 330) en nuestras vidas, es decir, un importante papel en el proceso de planear y decidir. Como afirma Damasio (1996), los sentimientos son indispensables para tomar decisiones racionales ya que nos ayudan a superar la ambigüedad de la realidad, eliminando ciertas opciones y eligiendo otras. Anteriormente, el propio Goleman (1995) subrayaba la importancia de las emociones para razonar y sostenía que:

En cierto modo, tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional, y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos. Por ello no es el CI lo único que debemos tener en cuenta, sino que también debemos considerar la inteligencia emocional. De hecho, el intelecto no puede funcionar adecuadamente sin el concurso de la inteligencia emocional. (Goleman, 1995: 70)

Si la generación de una emoción depende de la interacción entre mente, cuerpo, cerebro y entorno físico y social (Damasio, 1996), se puede afirmar que la educación emocional se presenta como la materia que supera el dualismo cuerpo mente que desmontó Damasio.

En conclusión, atendiendo a los principios que Goleman (1999) atribuye a la Inteligencia Emocional (la conciencia personal y social, la gestión de uno mismo y las capacidades para relacionarnos con los demás) a la luz de las funciones del cerebro ejecutivo y las neuronas espejo, la Inteligencia Emocional se presenta como asignatura fundamental para la formación holística del alumno (Costa y Faria, 2017). En definitiva, el desarrollo de las competencias emocionales influye tanto en la dimensión intrapersonal como interpersonal gracias al establecimiento de relaciones sociales positivas enriquecidas por conductas prosociales (Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Nava, 2017), de modo que los ciudadanos del s. XXI sean coherentes «con los valores sociales del pluralismo, la individualidad y la cooperación mutua en beneficio de todos» (Gardner, 1995: 109).

5. Referencias

- ADOLPHS R., TRANEL, D. Y DAMASIO A. (2003): «Dissociable neural systems for re-cognizing emotions», *Brain and cognition*, 52(1), 61-69.
- BAR-ON, R. Y PARKER, J. (2000): *Eqi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical manual*, Toronto, Multi-Health Systems Inc.
- BISQUERRA, R. (2003): «Educación emocional y competencias básicas para la vida», *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- BISQUERRA, R. (2009): *Psicopedagogía de las emociones*, Madrid, Síntesis.
- CALMAESTRA, J., GARCÍA, P., MORAL, C., PERAZZO, C. Y UBRICH, T. (2016): *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*, Madrid, Save the Children España.
- CALVO GÓMEZ-RODULFO, M. J. (2001): «La inteligencia emocional asignatura pendiente para la convivencia escolar», *Aula abierta*, 77, 141-163.
- CAPRARA, G. V., BARBANELLI, C., PASTORELLI, C., BANDURA, A. Y ZIMBARDO, P. (2000): «Prosocial foundations of children's academic achievement», *Psychological Science*, 11, 302-306.
- CAPRARA, G. V. Y BONINO, S. (eds.) (2006): *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e social*, Trento, Erickson.
- COSTA, A. Y FARIA, L. (2017): «Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 65-76.
- DAMASIO, A. (1996): *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona, Crítica.
- DE BENI, M. (1998): *Prosocialità e altruismo. Guida all'educazione socioaffettiva*, Trento, Erickson.

- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2001): «El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores», *Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional. Una brújula para el Siglo XXI*, 132-145.
- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003): «La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula», *Revista de educación*, 332, 97-116.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., CABELLO, R. Y GUTIÉRREZ-COBO, M. J. (2017): «Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 15-25.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- GOLDBERG, E. (2002): *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada*, Barcelona, Crítica.
- GOLEMAN, D. (1995): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D. (2006): *Inteligencia social*, Barcelona, Kairós.
- GREENBERG, M. T. Y KUSCHE, C. A. (1998): *Promoting Alternative Thinking Strategies*, Institute of Behavioral Sciences, University of Colorado.
- GUTIÉRREZ-COBO, M. J., CABELLO, R. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2017): «Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socio-económico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y adolescencia», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 39-52.
- HASTINGS, P. D., UTENDALE, W. T. Y SULLIVAN, C. (2007): «The Socialization of Prosocial Development», Grusec, J. E. y Hastings P. D. (eds.) *Handbook of Socialization: Theory and Research*, New York, Guilford publications, 638-664.
- IACOBONI, M. (2008): *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Torino, Bollati Boringhieri.
- LEDoux, J. E., (1996): *The emotional brain*, New York, Simon y Schuster.
- MESTRE, J. M. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (eds.) (2007): *Manual de inteligencia emocional*, Madrid, Pirámides.
- MILAN, G. (2000): *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova.
- MILLER, E. K. Y COHEN, J. D. (2001): «An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function», *Annu. Rev. Neurosci.*, 24, 167-202
- RAMOS, N., ENRÍQUEZ, H. Y RECONDO, O. (2012): *Inteligencia emocional*

- plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*, Barcelona, Kairós.
- RIZZOLATTI, G. Y SINIGAGLIA, C. (2006): *So quello che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina Raffaello.
- RUVALCABA-ROMERO, N. A., GALLEGOS-GUAJARDO, J. Y FUERTE, M. (2017): «Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 77-90.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990): «Emotional intelligence», *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SCHORE, A. (1999): *Affect Regulation and the Origin of the Self: The Neurobiology of Emotional Development*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHULZE, R. Y ROBERTS, R. D. (eds.) (2005): *Emotional Intelligence. An International Handbook*, Hogrefe & Huber Publishers.

El desarrollo emocional en la infancia y su influencia sobre la empatía

The emotional development in childhood and its influence on empathy

Laura Villena Guirao

Ayuntamiento de Alcàsser

José Gil Martínez

F. Psicología. U. de Valencia. Ayto. de Alcàsser

Alberto Fernández-Angulo

Marta Giménez-Dasí

Inmaculada Montoya Castilla

F. Psicología. Universidad de Valencia

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo principal comprobar la relación existente entre el conocimiento emocional, (asociación de expresiones, conocimiento de situaciones emocionales, etiquetado y reconocimiento de emociones) y la empatía en niños de 3 años (N=21) de un colegio de Alcàsser en Valencia. Nuestro trabajo se centra en conocer si el conocimiento de las emociones está relacionado con la autoestima ya desde edades tempranas. Para ello, se administró a los niños y niñas el cuestionario EMT para la medida del conocimiento emocional y el EmQue para la empatía. Los resultados mostraron correlación significativa entre ambas variables, siendo la dimensión de etiquetado emocional la que presentaba una relación más elevada. No se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables en función del sexo. En la discusión se señala la necesidad de facilitar el desarrollo de estas competencias desde los inicios de la educación infantil.

Palabras clave: conocimiento emocional, etiquetado de emociones, empatía, primera infancia.

Abstract

The main goal of this essay has been to verify the relationship between emotional knowledge, (association of expressions, knowledge of emotional situations, labeling and recognition of emotions) and empathy in 3 years old children (N = 21) from a School of Alcàsser in Valencia. Our work focuses on knowing if the knowledge of the emotions

is related to the self-esteem already developed from previous stages. In order to obtain his information, the EMT questionnaire was administered to the children to measure the emotional knowledge and EmQue for the empathy. The results showed a significant correlation between both variables, being the dimension of emotional labeling which presented a higher relation between emotional knowledge and empathy. No significant differences were found in any of the variables according to gender. This discussion, points to the need to facilitate the development of these skills from the earliest stages of early childhood education.

Keywords: *emotional knowledge, labeling of emotions, empathy, early childhood.*

1. Introducción teórica

En la actualidad, la literatura científica es prácticamente unánime al aceptar el papel que juega la inteligencia emocional en nuestro bienestar y ajuste psicológico (Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2015; Lizeretti y Rodríguez, 2011; Martínez, Piqueras e Inglés, 2011), resultando numerosos los estudios que relacionan ajuste social con comprensión y regulación de emociones, no solo en edad adulta, sino desde las etapas más tempranas de la vida (Denham, et al., 2003; Mostow, Izard, Fine, y Trentacosta, 2002).

Desde la niñez temprana, aparece la capacidad para comprender, entender o regular los sentimientos (Dennis, 2006). Si los niños son capaces de entender sus emociones, también pueden controlar la mejor forma de mostrarlos y ser sensibles a lo que sienten otros (Garner y Power, 1996). La regulación de las propias emociones les ayuda a guiar su conducta (Laible y Thompson, 1998) y favorece la habilidad de llevarse bien con los otros (Denham et al., 2003).

La capacidad para entender y regular, o controlar, los sentimientos es uno de los avances principales de la niñez temprana (Dennis, 2006). Los niños que pueden entender sus emociones pueden controlar mejor la manera en que las muestran y ser sensibles a lo que los otros sienten (Garner y Power, 1996). La autorregulación emocional ayuda a los niños a guiar su conducta (Laible y Thompson, 1998) y contribuye a su habilidad para llevarse bien con otros (Denham et al., 2003).

Los niños de Educación Infantil tienen capacidad para hablar de sus sentimientos y, a menudo, distinguen los de otros. Además, pueden entender que las emociones se relacionan con deseos o experiencias (Saarni, Mumme y Campos, 1998) y que según alguien obtenga o no lo que desea, puede sentirse feliz o triste (Lagattuta, 2005).

Con la edad, la comprensión de emociones aumenta en complejidad. En un estudio de Lagattuta (2005), se pidió a 32 adultos y a 32 niños de cuatro

a ocho años que imaginaran cómo podría sentirse un niño si su pelota se va a la calle y, como norma, se le impide recuperarla. Los resultados evidenciaron una transformación de la comprensión emocional entre los cinco y siete años similar al desarrollo del autoconcepto. Los niños más pequeños del estudio respondían que el niño se sentiría feliz al recuperar la pelota, independientemente de que se saltara la regla. Por el contrario, niños a partir de seis años consideraban, al igual que los adultos, como factor determinante de la felicidad o desdicha del niño el respeto a la regla.

Respecto a las emociones contradictorias, los niños más pequeños no conciben la posibilidad de experimentar emociones opuestas al mismo tiempo. A los tres años, ya se evidencian diferencias en la comprensión de este tipo de emociones. Un estudio longitudinal mostró cómo al finalizar el jardín de infancia, la comprensión de emociones contradictorias era mejor en niños provenientes de familias que hablan a menudo sobre las causas por las que la gente se comporta de una u otra manera (Brown y Dunn, 1996). Es durante la niñez media cuando la mayoría de niños adquiere la comprensión de estas emociones (Harter, 1996).

En cuanto a las emociones dirigidas al yo, como vergüenza, culpa y orgullo, generalmente se desarrollan hacia el final del tercer año, momento en que los niños y niñas adquieren conciencia de sí mismos y consienten las normas que establecen los padres. No obstante, niños incluso mayores carecen de la aptitud cognoscitiva necesaria para reconocer dichas emociones y sus causas (Kestenbaum y Gelman, 1995).

Hoy en día es posible afirmar, basándose en la literatura, que la autoconciencia, confianza en uno mismo, empatía y gestión adecuada de las emociones, mejora la conducta del niño e incide positivamente en su propio rendimiento social y académico (Goleman, 2012). Parece lógico inferir, por tanto, correlatos entre algunas de estas variables ya en las primeras edades del niño.

Algunos estudios han hallado correlaciones entre componentes emocionales de felicidad y enfado con la empatía (Schultz, Izard y Bear, 2004). Ya en la adolescencia, se ha sugerido que la estabilidad emocional resulta un factor fundamental para establecer relaciones empáticas (Tur, Mestre y Del Barrio, 2004), aunque otros trabajos no han encontrado relación significativa entre estas variables (Del Barrio, Aluja y García, 2004). (2010).

Otros trabajos, como el de Garaigordobil y García (2006) hallaron que la capacidad para analizar emociones menos agradables resulta predictora de la empatía en niños de entre 10 y 12 años, mientras que en las niñas, era la capacidad para analizar las causas de dichas emociones.

Si bien algunos de los trabajos citados han mostrado relación entre la comprensión de emociones en preadolescentes y adolescentes, en nuestro país es todavía escasa la producción científica en las primeras edades de la vida que aborden la relación entre estos conceptos. Más allá de nuestras fronteras, hace ya varias décadas, un estudio transcultural de Borke (1973) mostraba cómo niños estadounidenses y chinos ya con 3 años podían percibir reacciones de alegría o tristeza en otros. A tan temprana edad, la mayoría de los niños y niñas del estudio diferenciaban entre felicidad e infelicidad, aunque la percepción del miedo, tristeza o enfado parecía estar influenciada por el aprendizaje social y se desarrollaba un poco más tarde. La conciencia que estos niños mostraban sobre los sentimientos de otras personas, siendo aún muy pequeños y teniendo orígenes culturales tan distintos puede sugerir que la empatía es una cualidad humana que se relaciona con la adaptación social.

Un trabajo longitudinal más reciente de Roth-Hanania, Davidov y Zahn-Waxler (2011) examinó las respuestas de bebés ante la angustia del otro antes y después de cumplir su segundo año de vida. Se observaron respuestas a las simulaciones maternas de angustia ya entre los 8 y los 16 meses. Antes del segundo año ya eran evidentes signos de empatía afectiva y cognitiva para la situación de angustia del otro y fueron aumentando durante el segundo año. El comportamiento prosocial solo se mostró claramente a partir del segundo año. Las diferencias en empatía cognitiva y afectiva durante el primer año, predijeron de forma significativa los niveles de comportamiento prosocial que se observaron a partir del segundo año. El estudio no encontró diferencias en función del género.

De toda la literatura revisada y dada la implicación que, variables como la comprensión y regulación de emociones o la empatía, parecen tener en la predicción del buen ajuste psicosocial del niño, nos resulta de interés estudiar si la relación entre comprensión de emociones y empatía surge desde los primeros años de vida o es fruto de la socialización del niño. Del mismo, modo será interesante estudiar las diferencias que puedan existir en empatía en función del género.

2. Objetivos

El objetivo principal del presente estudio es estudiar el conocimiento de las emociones en niños de 3 años y cómo este puede influir en su nivel de empatía. Concretamente se espera encontrar una relación positiva entre las variables comprensión de emociones y empatía.

Otro objetivo del estudio pretende contrastar si las diferencias en

empatía, en función de género, halladas en la literatura en niños y adolescentes (Garaigordobil y Maganto, 2011; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006) se evidencian ya en las edades más tempranas de la vida del niño. De acuerdo con la literatura, se espera obtener una puntuación ligeramente superior en el grupo de niñas.

3. Procedimiento

El grupo total de participantes estuvo formado por 21 escolares de un colegio de Alcácer, 10 de los cuáles eran niños y 11 niñas. Las edades estaban comprendidas entre los 3 y 4 años ($M = 3.46$, $D.T. = 0.26$).

Para la obtención de los datos del estudio se evaluaron el conocimiento emocional mediante la versión validada para población española del cuestionario Emotion Matching Task (EMT, Alonso-Alberca, Vergara, Fernández-Berrocal, Johnson e Izard, 2012). Por otro lado, se evaluó la empatía utilizando el cuestionario EmQue (Rieffe, Ketelaar y Wiefferink, 2010). El análisis de los resultados se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS v. 20.

Mediante un estudio correlacional se relacionaron las distintas dimensiones de conocimiento emocional y la puntuación total con empatía. Posteriormente se realizó una regresión lineal para estudiar los mejores predictores del criterio empatía.

Para comprobar las diferencias en empatía según el género se realizó una prueba t de Student de grupos independientes con el género como variable independiente y la empatía como variable dependiente.

4. Resultados

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las diferentes dimensiones evaluadas en el estudio, esto es, asociación de emociones, conocimiento de situaciones emocionales, etiquetado de emociones, reconocimiento de emociones y puntuaciones totales en EMT y EmQue. Los resultados pueden verse en la Tabla 1.

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Asociación de Emociones	21	0	10	5,76	2,66
Conocimiento de Situaciones Emocionales	21	1	9	4,57	2,18
Etiquetado de Emociones	21	0	11	5,90	3,40
Reconocimiento de Emociones	21	1	12	6,48	2,73
EMT_Total	21	12	40	22,71	7,84
EmQue_Total	21	5	23	15,29	4,98

Tabla 1. Estadísticos descriptivos.

Para el primer objetivo del estudio, se comenzó calculando correlaciones de Pearson bivariadas entre cada uno de los cuatro factores de conocimiento emocional así como la puntuación total, con la variable empatía, medida mediante el cuestionario EmQue. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Dimensiones EMT					
	Asociación de emociones	Conocimiento de Situaciones Emocionales	Etiquetado de Emociones	Reconocimiento de Emociones	EMT Total
EmQue	.35	0	.77**	.29	.54*
* $p < .05$, ** $p < .01$					

Tabla 2. Correlaciones entre EmQue y EMT.

Tal y como puede apreciarse en la tabla, solo la dimensión Etiquetado de Emociones correlacionó positivamente con el cuestionario EmQue ($r = .77$, $p = .00$). Asimismo, la puntuación total en el cuestionario EMT mostró una relación positiva y significativa estadísticamente con la variable empatía ($r = .54$, $p = .01$).

Una vez probada la relación existente entre conocimiento emocional y empatía, se realizó una regresión lineal para encontrar el modelo que resultara mejor predictor de la variable criterio empatía. Se utilizó un modelo hacia delante, introduciendo las distintas dimensiones de empatía hasta encontrar el modelo que explicara el mayor porcentaje de varianza. Según el resultado de los cálculos estadísticos, el mejor modelo fue el que consideraba como única variable independiente el Etiquetado de Emociones, que predijo un 58% de varianza de la variable empatía, resultando estadísticamente significativo ($F(1, 19) = 28.41, p = .00$). El valor de los coeficientes obtenidos para este modelo de regresión se expone en la Tabla 3.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error típico	Beta	t	p-valor
Constante	8,60	1,44		5,97	,00
Etiquetado de Emociones	1,13	,21	,77	5,33	,00

Tabla 3. Modelo de regresión lineal para predecir empatía a partir de las dimensiones de conocimiento emocional.

Por último, una vez probada la relevancia de algunos factores del cuestionario EMT para predecir las puntuaciones en empatía, se realizó un modelo de regresión lineal considerando como única variable predictora la puntuación total en este test. Los resultados evidenciaron la significación del modelo ($F(1, 19) = 7.67, p = .01$) que explicaba hasta un 25% de la varianza de las puntuaciones en EmQue. En la Tabla 4 se muestran los coeficientes obtenidos para este modelo de regresión.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error típico	Beta	t	p-valor
Constante	7.54	2.95		2.56	.02
EMT Total	0.34	0.12	.54	2.77	.01

Tabla 4. Modelo de regresión lineal para predecir empatía a partir de la puntuación total en EMT.

Para dar respuesta al segundo de los objetivos del estudio, se realizó un contraste entre las puntuaciones promedio en empatía de niños y niñas. Los resultados se muestran en la Tabla 5.

		Valores en EmQue			
Sexo	N	Media	Desv.Típica.	t	p-valor
Niños	10	15.30	3.33	0,01	.99
Niñas	11	15.27	6.29		

Tabla 5. Diferencias en empatía según género.

Como puede apreciarse, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en empatía entre niños y niñas a tan temprana edad ($t(19) = 0.01, p = .99$).

5. Conclusiones y discusión

Los objetivos del presente trabajo se centraban en el estudio de las relaciones existentes entre el conocimiento de las emociones y la empatía en niños de tres años y las posibles diferencias significativas en función del género. Siendo conscientes de la limitación que supone contar con un tamaño de muestra pequeño, nuestro interés no va más allá de sentar unas bases iniciales para la realización de trabajos posteriores con una metodología más cuidada.

Respecto al primero de los objetivos, los hallazgos de la investigación han mostrado que el conocimiento de las emociones está relacionado con la empatía a la edad de tres años y que el primero puede ser un buen factor predictor de esta última. No obstante, de todas las habilidades que incluye el conocimiento emocional, es la de etiquetar correctamente los estados emocionales la que se ha mostrado como factor más determinante de la capacidad empática. Estos hallazgos refuerzan el trabajo de Borke (1973) y estarían en la misma línea que los resultados de Schultz et al., (2004), si bien, estos últimos autores trabajaron con niños y niñas de primer y segundo grado.

Se podría decir, a la luz de los resultados, que los niños que tienen un mejor conocimiento de sus propias emociones y son capaces de etiquetarlas correctamente van a mostrar una mayor capacidad de empatía hacia los demás. Sin embargo, el resto de dimensiones correspondientes al conocimiento emocional no muestran relación con la empatía. Esto podría deberse

a que se trata de dimensiones aún incipientes a edades tan tempranas y que requieren de la posterior socialización y educación del niño para su adecuado desarrollo.

Por otro lado, aunque la literatura ha sugerido una mayor capacidad empática en niñas que en niños, sobre todo más mayores, los resultados de este trabajo no encontraron diferencias a los tres años de edad. Probablemente la explicación de estas diferencias, que no se hallan en niños muy pequeños, tenga que ver con factores culturales que determinan comportamientos emocionales distintos en niños y niñas, y que predisponen a estas últimas a una mayor comprensión de las emociones del otro, mientras que la expresión emocional de los niños es habitualmente inhibida.

Estos resultados, forman parte de un estudio longitudinal del que se podrán extraer conclusiones más sólidas con el transcurso de los próximos dos años, sobre todo en lo referido al desarrollo de estas habilidades y a la relación que presentan entre sí. Igualmente si con el tiempo se encontraran diferencias en función de género, puede reforzarse la atribución de las mismas a los estilos educativos y de crianza diferenciados entre niños y niñas.

En cualquier caso, los resultados encontrados vienen a sumar evidencia empírica a la literatura que desde hace tiempo reclama la necesidad de insertar en los currículos escolares la educación en emociones, puesto que se relaciona con la empatía y por tanto con un mejor ajuste de los niños a su entorno escolar. Mostrar una mayor empatía hacia los compañeros y predecir en mayor medida sus estados emocionales puede reducir casos de acoso escolar, favorecer la inclusión de alumnos con diversidad funcional o mejorar la integración de compañeros de otras nacionalidades.

6. Referencias

- ALONSO-ALBERCA, N., VERGARA, A. I., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., JOHNSON, S. R., E IZARD, C. E. (2012): «The adaptation and validation of the Emotion Matching Task for preschool children in Spain», *International Journal of Behavioral Development*, 36 (6), 489-494.
- BORKE, H. (1973): «The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: A cross-cultural study», *Developmental psychology*, 9 (1), 102.
- BROWN, J. R. Y DUNN, J. (1996): «Continuities in emotion understanding from three to six years», *Child Development*, 67, 789-802.
- BARRIO, V. D., ALUJA, A. Y GARCÍA, L. F. (2004): «Relationship between empathy and the Big Five personality traits in a sample of Spanish adolescents», *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32 (7), 677-681.

- DENHAM, S. A., BLAIR, K. A., DEMULDER, E., LEVITA, J., SAWYER, K.; AUERBACH-MAJOR, S. Y QUEENAN, P. (2003): «Preschool emotional competence: Pathway to social competence?», *Child Development*, 74, 238-256.
- DENNIS, T. (2006): «Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities», *Developmental Psychology*, 42, 84-97.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. Y MARTÍN-DÍAZ, M. D. (2015): «Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors», *Frontiers in Psychology*, 6 (317), 1-14. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00317>
- GARAIGORDOBIL, M. Y GARCÍA DE GALDEANO, P. (2006): «Empatía en niños de 10 a 12 años», *Psicothema*, 18 (2), 180-186.
- GARAIGORDOBIL, M. Y MAGANTO, C. (2011): «Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia», *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 255-266.
- GARNER, P. W. Y POWER, T. G. (1996): «Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness», *Child Development*, 67, 1406-1419.
- GOLEMAN, D. (2012): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- HARTER, S. (1996): «Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shifts». In A. Sameroff y M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility*, Chicago, University of Chicago Press, 207-235.
- KESTENBAUM, R. Y GELMAN, S. A. (1995): «Preschool children's identification and understanding of mixed emotions», *Cognitive Development*, 10, 443-458.
- LAGATTUTA, K. H. (2005): «When you shouldn't do what you want to do: Young children's understanding of desires, rules, and emotions», *Child Development*, 76, 713-733.
- LAIBLE, D. J. Y THOMPSON, R. A. (1998): «Attachment and emotional understanding in preschool children», *Developmental Psychology*, 34 (5), 1038-1045.
- LIZERETTI, N. Y RODRÍGUEZ, A. (2011): «La Inteligencia Emocional en salud mental: Una revisión», *Ansiedad y Estrés*, 17 (2), 233-253.
- MARTÍNEZ, A., PIQUERAS, J. A. E INGLÉS, C. (2011): «Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés», *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 37 (14). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>
- MOSTOW, A., IZARD, C., FINE, S. Y TRENTACOSTA, C. (2002): «Modeling

- emotional, cognitive and behavioral predictors of peer acceptance», *Child Development*, 73 (6), 1775-1787.
- RIEFER, C., KETELAAR, L. Y WIEFFERINK, C. H. (2010): «Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue)», *Personality and individual differences*, 49 (5), 362-367.
- ROTH-HANANIA, R., DAVIDOV, M. Y ZAHN-WAXLER, C. (2011): «Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others», *Infant Behavior and Development*, 34(3), 447-458.
- SAARNI, C., MUMME, D. L. Y CAMPOS, J. J. (1998): «Emotional development: Action, communication, and understanding», Damon, W. y Eisenberg, N. (eds.), *Handbook child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, New York, Wiley, 237-309.
- SÁNCHEZ-QUEIJA, I., OLIVA, A. Y PARRA, A. (2006): «Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia», *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.
- SCHULTZ, D., IZARD, C. E. Y BEAR, G. (2004): «Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression», *Development and Psychopathology*, 16 (2), 371-387.
- TUR, A. M., MESTRE, M. V. Y DEL BARRIO, V. (2004): «Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente», *Ansiedad y estrés*, 10 (1), 75-88.



1 **EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD**

Experiencias
Profesionales

Análisis diferencial de los déficits en las habilidades que forman parte de la competencia emocional entre alumnos con autismo y con trastorno por déficit de atención con hiperactividad

Emotional skills deficits in students with autism and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: a differential analysis

M^o Ángeles Bravo-Álvarez

Elena Escolano-Pérez

Universidad de Zaragoza

Marian Acero-Ferrero

Gabinete Psicopedagógico

Resumen

Son numerosos los trastornos del neurodesarrollo que se acompañan de déficits en la competencia emocional, es decir, en el reconocimiento, regulación y expresión de las emociones. El autismo (TEA) y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), subtipos combinado e hiperactivo-impulsivo, son dos de los trastornos más comunes en los que aparecen estas dificultades. Ambos trastornos comparten un mismo deterioro existiendo evidencias que apuntan a su estrecha vinculación desde el campo genético, neuropsicológico y neurobiológico. De esta manera, no resulta extraña la prevalencia de los síntomas de TDAH en personas con TEA y que niños con TDAH puedan tener rasgos autistas. Sin embargo, investigaciones actuales señalan la presencia de perfiles particulares en funciones ejecutivas y en Teoría de la Mente en personas con TEA y con TDAH; aspectos íntimamente relacionados con dificultades en habilidades implicadas en la competencia emocional. En relación con ello, los objetivos de este trabajo son: 1) revisar los patrones opuestos entre TEA y TDAH cuando el funcionamiento ejecutivo es segmentado (funciones ejecutivas frías o cognitivas y funciones ejecutivas cálidas o socioemocionales); 2) valorar la gravedad de los déficits ejecutivos y mentalistas a través de la presentación del caso de un niño de 6 años previamente diagnosticado de TEA (nivel 1) con la finalidad de poder servir como un criterio más de diagnóstico diferencial. Los resultados de las distintas pruebas de evaluación indican un cuadro compatible con TDAH con predominio hiperactivo-impulsivo frente a un TEA (nivel 1). A partir de los resultados de este trabajo se está en disposición de diseñar programas para el tratamiento de las dificultades sociales de los dos trastornos.

Palabras clave: competencia emocional, autismo, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, diagnóstico diferencial.

Abstract

Several neurodevelopmental disorders are characterized by deficits in emotional skills such as emotional recognition, regulation and expression. The most common disorders in which this difficulty arise are Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Although there are some important differences, ASD and ADHD share many similar impairments. Recent genetic, neuropsychological and neurobiological findings support several overlapping traits between ASD and ADHD. In fact, several studies have shown high rates of ADHD comorbidity in children with ASD. However current research indicates the presence of specific Executive Function and Theory of Mind profiles, both aspects are closely related to emotional competence. For this reason, the aim of our study are: 1) to review the opposing patterns between ASD and ADHD when executive functioning is segmented, cold executive functions or cognitive and hot executive functions or socio-emotional; 2) to assess the severity of Executive Function and Theory of Mind deficits in a 6 year old boy diagnosed with ASD (level 1) in order to identify possible different features to establish a differential diagnosis. The results of the tests indicate a picture compatible with ADHD –impulsive hyperactive predominance– (level 1). The results of this work encourage the design of programs for the treatment of the social difficulties of both disorders.

Keywords: emotional skills, autism, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, diferencial diagnostic.

1. Introducción teórica

Las dificultades en aquellas habilidades que forman parte de la competencia emocional, están presentes en numerosos trastornos del neurodesarrollo. Así, aunque el Trastorno del espectro autista (TEA) y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) subtipos combinado e hiperactivo-impulsivo son trastornos diferentes, en ambos es común la presencia de problemas en habilidades relacionadas con esta competencia; es decir, en el reconocimiento, regulación y expresión de las emociones (Saarni, 1999).

El TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes, afectando aproximadamente al 5-10% de la población en edad escolar (Faraone, Sergeant, Gillberg y Biederman, 2003). La última edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición (DSM-5) describe los síntomas del trastorno en dos grandes

grupos: inatención e impulsividad-hiperactividad. La presencia o ausencia de estos da lugar a tres subtipos: predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo y combinado. Incluye además criterios de diagnóstico para la edad adulta. Son característicos del trastorno problemas cognitivos y/o sobreactividad motora, dificultades que frecuentemente llevarán consigo un retraso en la actividad motriz, problemas de motivación, bajo rendimiento académico y dificultades en la competencia emocional (Barkley, 2006).

Concretamente, las principales teorías que analizan las dificultades relacionadas con habilidades implicadas en la competencia emocional en personas con TDAH señalan que tanto niños como adultos tienen dificultades en el reconocimiento, la regulación y la expresión de las emociones. En lo referente al reconocimiento de la información afectiva, se han observado déficits típicamente en aspectos tales como expresiones faciales, emocionales y prosodia afectiva (Rapport, Friedman, Tzelepis y Van Voorhis, 2002; Yuill y Lyon, 2007). Estas dificultades están presentes en los subtipos combinado e hiperactivo-impulsivo, si bien se carece de datos consistentes en relación con el subtipo inatento (Rapport et al., 2002; Pelc, Kornreich, Foisy y Dan, 2006; Yuill y Lyon, 2007; Williams et al., 2008). Estas investigaciones señalan además que las disfunciones detectadas en el reconocimiento emocional no están generadas por las deficiencias cognitivas características del trastorno (inatención, impulsividad), sino que constituyen un déficit primario. En relación a la regulación y expresión de las emociones, las teorías tradicionales sostienen que estas personas tendrán importantes dificultades para modular sus estados afectivos al existir una disfunción primaria en los procesos de control inhibitorio, motivo por el cual se ha incluido el TDAH en las teorías ejecutivas (Barkley, 1997). No obstante, estas teorías clásicas no explican la heterogeneidad sintomática del trastorno, concretamente las dificultades motivacionales y emocionales, de modo que hoy en día se aboga por modelos multicausales que explicarían el TDAH como resultado de dificultades en los procesos de control cognitivo y en los procesos afectivos (Nigg y Casey, 2005; Sonuga-Barke, 2005). En este sentido, la combinación de deficiencias en funciones ejecutivas frías (cognitivas) y funciones ejecutivas calientes (afectivas) podría ayudar a explicar las manifestaciones observadas en TDAH.

Por su parte, el TEA es un trastorno del neurodesarrollo que incluye alteraciones en dos dominios: 1) Déficits persistentes en la comunicación y la reciprocidad social en los diferentes contextos, no atribuibles

a un retraso general del desarrollo; y 2) Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas que se manifiestan en diferentes aspectos de la vida del individuo (DSM-5). Nos situamos frente a un continuo de severidad y afectación en cada uno de los dominios afectados, que establece los diferentes niveles de competencias y necesidad de apoyo de los individuos con TEA (Nivel 3: requiere un apoyo muy substancial; Nivel 2: requiere apoyo substancial; Nivel 1: requiere apoyo). Son varias las teorías explicativas a nivel psicológico de estas alteraciones. Aspectos relacionados con teoría de la mente, déficit de coherencia central y función ejecutiva, entre otras, han sido utilizadas para entender la relación entre cogniciones, comportamiento comunicativo social, conducta e inadecuada adaptación social (Ozonoff y McEvoy, 1994). Desde estos modelos teóricos, numerosos estudios empíricos han señalado las dificultades que tienen las personas con TEA en el reconocimiento de las emociones tanto propias como ajenas, regulación afectiva y expresión de emociones (Kennedy y Adolphs, 2012).

Podemos por tanto observar cómo ambos trastornos comparten un mismo deterioro existiendo evidencias que apuntan a su estrecha vinculación desde el campo genético, neuropsicológico y neurobiológico (Reiersen y Todd, 2011). Desde el punto de vista neuropsicológico, existe un amplio consenso entre investigadores que señala que el déficit en funciones ejecutivas es clave a la hora de identificar el origen de las dificultades en ambos trastornos (Barkley, 1997; Hill, 2004). En este punto, resulta relevante destacar que las funciones ejecutivas se localizan en el córtex prefrontal y se extienden a través de múltiples interconexiones con otras zonas cerebrales. Déficits a este nivel conducirían a dificultades en la cognición, la emoción y el control motor. El sistema frontoestriatal, además de dar soporte a diferentes habilidades ejecutivas frías, también está implicado en la adquisición de habilidades que facilitan el desarrollo de la teoría de la mente asociado con las funciones ejecutivas calientes (Stuss y Alexander, 2000). Estas últimas implican aspectos emocionales y motivacionales tales como la toma de decisiones afectivas, retraso de la gratificación inmediata e identificación de deseos, pensamientos, sentimientos e intenciones propias y de los demás (Perner y Lang, 1999; Séguin y Zelazo, 2005).

De esta manera, no resulta extraña la prevalencia de los síntomas de TDAH en personas con TEA, que oscila entre un 30 y un 80%, y que niños con TDAH puedan tener rasgos autistas (Frazier et al., 2001; Sinzig, Morsch y Lehmkuhl, 2008). Sin embargo, investigaciones actuales

señalan la presencia de perfiles particulares en funciones ejecutivas y en Teoría de la Mente en personas con TEA y con TDAH (Gargaro et al., 2011); aspectos íntimamente relacionados con dificultades en habilidades implicadas en la competencia emocional. En este trabajo, pretendemos revisar los patrones opuestos entre TEA y TDAH cuando el funcionamiento ejecutivo es segmentado y se valoran la gravedad de estos déficits a través de la presentación del caso de un niño de 6 años previamente diagnosticado de TEA (nivel 1), con la finalidad de poder servir como un criterio más de diagnóstico diferencial y diseñar programas para el tratamiento de las dificultades sociales de los dos trastornos.

2. Objetivo

Revisar los patrones opuestos entre TEA y TDAH cuando el funcionamiento ejecutivo es segmentado y se valoran la gravedad de estos déficits a través de la presentación del caso de un niño de 6 años previamente diagnosticado de TEA (nivel 1).

3. Procedimiento

3.1. Motivo de consulta

Los padres solicitan confirmación diagnóstica de TEA (nivel 1) de su hijo de 6 años.

3.2. Anamnesis

La historia de desarrollo evolutivo hasta los tres años se encuentra dentro de parámetros normotípicos exceptuando cierta «torpeza» en motricidad fina y gruesa.

Es en educación infantil donde el profesorado observa dificultades motrices relacionadas con el equilibrio, coordinación y control de movimientos; así como inquietud motriz («necesidad de constante movimiento»). No aprecian dificultades en su socialización exceptuando algunos conflictos con sus compañeros y no participación en actividades que salen fuera de su agrado. Tampoco se aprecian dificultades en el lenguaje ni a nivel expresivo ni comprensivo. Señalan que no presenta dificultades de aprendizaje y que evoluciona adecuadamente en su desarrollo. Durante este periodo de escolarización recibe tratamiento por dificultades psicomotoras.

Ante la escasa evolución en el proceso terapéutico manifestado en la todavía presencia de dificultades conductuales, en primero de Educación Primaria se realiza una nueva valoración psicológica recibiendo el diagnóstico de TEA dadas las dificultades en las relaciones

sociales y emocionales, así como por la presencia de patrones de intereses restrictivos.

3.3. Procedimiento para la confirmación diagnóstica

Las dos primeras entrevistas son realizadas con los padres con el objetivo de contextualizar la problemática y analizar el desarrollo evolutivo del niño. Se aplican test de screening para determinar la posible presencia de TEA y TDAH y se obtiene el consentimiento informado.

Establecida la hipótesis diagnóstica, se cita al niño con sus padres y se efectúa entrevista y observación del niño con sus padres. En esta ocasión los padres son también profesores del niño, de modo que obtenemos información del aula a través de ellos. Recogida la información, se realiza observación del niño en el contexto natural del centro educativo, concretamente a la hora del recreo.

El protocolo de evaluación se realizó a través del análisis del desarrollo evolutivo, baterías de exploración psicológicas y técnicas de entrevista y observación directa, de las cuales presentamos en el siguiente apartado las referidas al objeto de estudio que nos ocupa.

4. Resultados

En este apartado se exponen las técnicas de evaluación psicológica utilizadas y los resultados obtenidos con las mismas.

Se emplearon siete sesiones de evaluación psicológica y las siguientes técnicas de evaluación:

1. Datos significativos del desarrollo evolutivo del niño (entrevistas con los padres):

Intención comunicativa en edades tempranas dentro de márgenes de desarrollo típico (tanto para pedir como para compartir, con contacto visual). Adecuación correcta de sus conductas comunicativas al contexto. Adquisición del lenguaje tempranamente a nivel expresivo y comprensivo (sin alteraciones prosódicas, falta de comprensión en expresiones faciales sutiles, ausencia de comprensión literal; tampoco estereotipia verbal ni idiosincrática y capacidad de extraer la idea principal obviando detalles irrelevantes). No se aprecia en su desarrollo dificultad empática ni comportamiento ingenuo. De la información extraída tampoco se desprende la presencia un patrón de rigidez cognitivo o comportamental. Ausencia de estereotipias motoras y/o intereses restringidos. Se adapta sin problemas al cambio de rutinas.

Destacamos su actitud abierta hacia las relaciones sociales (también observada en el entorno educativo). Sin embargo, sí se aprecia dificultad en la reciprocidad social. Aunque es capaz de comprender las normas sociales parece presentar dificultad para cooperar eficazmente con su grupo de iguales, resultando en ocasiones desmedido en la regulación de sus intercambios afectivos. No obstante, corrige su actitud cuando se le señala sin que el niño manifieste una rigidez marcada ante la orden.

Ha llamado la atención a lo largo de su desarrollo la pobre coordinación psicomotriz, pese a presentarse los hitos evolutivos de sedestación e inicio de marcha dentro de los márgenes de desarrollo típico. Al mismo tiempo, resulta relevante señalar la constante necesidad de movimiento no funcional que le dificulta mantener la atención en las actividades (especialmente en aquellas que salen fuera de su área de interés) y en ocasiones ser descuidado con el material (p.e., el escolar). Nunca se señala un bajo rendimiento académico.

2. Escala Magallanes de Detección de Déficit de Atención para padres (EMA-D.D.A; García-Pérez y Magaz-Lago, 2000): Resultados negativos para TDAH en desatención (3/6) y positivos en hiperactividad (5/6; probabilidad 90%) e impulsividad (3/5; probabilidad 80%).
3. Escala autónoma para la detección del Síndrome de Asperger y Autismo de Alto Funcionamiento (Belinchón, Hernández, Martos, Sotillo, Márquez y Olea, 2005): puntuación directa = 26 [corte = 36 en evaluación realizada por los padres].
4. Entrevista para el diagnóstico del autismo-revisada (Autism Diagnostic Interview- Revised, ADI-R; Couteur, Lord y Rutter, 2006): Alteraciones cualitativas de la relación social: 5 [corte = 10], Alteraciones cualitativas de la comunicación: 0 [corte = 8], Patrones de conducta restrictivos, repetitivos y estereotipados: 1 [corte = 3], Alteraciones en el desarrollo evidentes a los 36 meses o antes: 0 [corte = 1].
5. Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo (ADOS) (Lord, Rutter, DiLavore y Risi. 1995 y 1999): Comunicación: 2 [corte para espectro autista = 2], Interacción social recíproca: 4 [corte para espectro autista = 4]. Total de Comunicación + Interacción social recíproca = 6 [corte para espectro autista = 7]. Comportamiento estereotipado e intereses restrictivos: 0.
6. Actitud del niño durante la exploración en consulta: Importante inquietud motriz y dificultad para mantener la

atención sin la directriz del examinador. Comunicación social recíproca adecuada con intercambios visuales, aunque condicionada por su tendencia a la dispersión. Entonación relativamente baja. Actitud colaboradora y afectiva. No se aprecian manierismos, ni rigidez ante los cambios.

7. Observación del niño en el contexto natural (durante el recreo en su centro educativo):

La entonación que observamos durante la exploración en consulta, aquí es normalizada. Busca intercambios sociales con adultos e iguales. Participa en actividades de juego y sigue las normas. Cambia de juegos y compañeros sin dificultad. No obstante, observamos cierta dispersión manteniendo la atención, de modo que abandona los juegos si hay otro aspecto estimular que le llama la atención. Confirmamos las apreciaciones del profesorado de educación infantil: Mantiene una actitud abierta hacia las relaciones aunque, en ocasiones, resulta brusco al no regular sus intercambios sociales, ni saber poner fin a su comportamiento. La dificultad e inquietud motriz también se hace palpable en este contexto.

8. Test de inteligencia de Wechsler para niños (Wechsler Intelligence Scales for Children-WISC IV; Wechsler, 2005): Puntuaciones: CIT total de 118 (intervalo de confianza al 95% = 106-119); con desarmonía entre los índices: Comprensión verbal (CIV =131; intervalo de confianza al 95% = 121-136), Memoria de trabajo (CIMT =108; intervalo de confianza al 95% = 98-115) y Velocidad de Procesamiento (CIVP =113; intervalo de confianza al 95% = 106-119) frente a Razonamiento perceptivo (CIRP =93; intervalo de confianza al 95% = 86-102).
9. Tarea de Atención Sostenida en la Infancia (CSAT; Servera y Llabrés, 2004): capacidad atencional y de discriminación muy baja y un estilo de respuesta con tendencia a la impulsividad. Control motor con tendencia a la desinhibición.
10. Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN; Portellano et al., 2009): A) Prueba de valoración de Fluidez Fonológica: Medio-alto; B) Prueba de valoración de Fluidez Semántica: Medio-alto; C) Sendero Gris: Medio-bajo ; D) Sendero Color: Muy Bajo (si bien esta puntuación se debe al tiempo empleado en la ejecución ya que no comete ningún error en la planificación necesaria para la ejecución); E) Anillas: Muy Bajo (si bien esta puntuación se debe al tiempo empleado en la

ejecución ya que no comete ningún error en la planificación necesaria para la ejecución); F) Interferencia: Muy Bajo. Las puntuaciones obtenidas en todas las pruebas de fluidez verbal se sitúan en la media-alta. Sin embargo, en Sendero Gris sus puntuaciones son medias bajas y muy bajo respecto a su grupo normativo en el resto de las pruebas. Dichas puntuaciones señalan dificultad en aquellas tareas relacionadas con capacidad de programación y toma de decisiones, utilización de estrategias para la resolución de problemas, programación dual, capacidad de anticipación y previsión, dificultades en atención selectiva y sostenida; dificultades señaladas fundamentalmente por el tiempo de respuesta empleado en la ejecución. También déficit en capacidad para inhibir y resistencia a la interferencia.

5. Conclusiones y discusión

Los resultados obtenidos en este caso, dan muestras de un déficit palpable en funciones ejecutivas frías (cognitivas); es decir, en aquellos procesos cognitivos superiores implicados en la dirección del pensamiento y la acción. Estos aspectos pueden ser observados tanto en niños con TEA como en niños con TDAH. Sin embargo, si parcelamos los resultados obtenidos en los diferentes componentes ejecutivos (funciones ejecutivas frías), observamos un mayor déficit en aquellas tareas relacionadas con inhibición y resistencia a la interferencia (ENFEN: Interferencia: Muy Bajo). En aquellas tareas relacionadas con flexibilidad y planificación, las puntuaciones obtenidas son muy bajas a consecuencia del tiempo de ejecución empleado en la resolución de las pruebas, no cometiendo errores en la actividad (ENFEN: Sendero Color: Muy; Anillas: Muy Bajo).

En este sentido, investigaciones recientes señalan que niños con TDAH muestran mayores dificultades en aquellas tareas relacionadas con la inhibición, frente a niños con TEA cuya mayor afectación suele estar relacionada con el rendimiento en tareas de flexibilidad y planificación (Geurts, Verte, Oosterlaan, Roeyers y Sergeant, 2004; Gioia, Isquith, Kenworthy y Barton, 2002; Happe, Booth, Charlton y Hughes, 2006; Salcedo-Marín, Moreno-Granados, Ruiz-Veguilla y Ferrín, 2013; Sinzig et al., 2008).

En lo que respecta a habilidades mentalistas, los resultados obtenidos tanto en el momento actual como los extraídos de su historia evolutiva, dan muestras de dificultades en la reciprocidad social, si bien, no se han observado aspectos claves que suelen manifestar alumnos TEA (nivel 1). No tiene poca iniciativa

ni para iniciar interacciones con otros, ni falta de estrategias para iniciarlas. Tampoco sus intereses son infantilizados para su edad, alejados de los intereses del resto de iguales. Comprende las normas de los juegos más populares y normativos y no manifiesta reacciones poco adecuadas ante situaciones de ganar o perder. Participa de forma efectiva en los juegos de equipo y no aparecen reticencias para aceptar las alternativas que se proponen (por cuestiones de inflexibilidad mental). Las dificultades en la reciprocidad social (aunque es capaz de comprender las normas sociales parece presentar dificultad para cooperar eficazmente con su grupo de iguales) son consecuencia de la inadecuada modulación en sus intercambios afectivos dado su problema para inhibir la respuesta prepotente.

Estos resultados son compatibles con aquellas investigaciones que señalan que los niños con TEA y TDAH difieren en la aparición de las dificultades relacionadas con habilidades mentalistas según el periodo evolutivo en el que se manifiestan, así como en su gravedad. Mientras que los niños con TEA experimentan mayores deficiencias en teoría de la mente en edades tempranas y un importante déficit primario en la orientación social (Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin y Schultz, 2012), los niños con TDAH no presentarían déficits en las habilidades mentalistas en estas edades (Perner, Kain y Barchfeld, 2002). En este último caso, las dificultades aparecerán asociadas a los déficits en el control inhibitorio y, consecuentemente, los problemas en el establecimiento de relaciones interpersonales, provocándoles un aprendizaje inadecuado de habilidades mentalistas a partir de las experiencias vividas en su vida cotidiana (Miranda-Casas, Baixauli-Fortea, Colomer-Diago y Roselló-Miranda, 2013; Sinzig et al., 2008).

Todos estos aspectos, así como el resultado de las otras pruebas de evaluación, indican un cuadro compatible con TDAH con predominio hiperactivo-impulsivo frente a un TEA (nivel 1).

6. Referencias

BARKLEY, R. A. (1997): «Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD», *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.

- BARKLEY, R. A. (2006): «Associated cognitive, developmental and health problems», Barkley, R. A. (ed.) *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*, New York, Guilford Press, 122-183.
- CHEVALIER, C., KOHLS, G., TROIANI, V., BRODKIN, E. S. Y SCHULTZ, R. T. (2012): «The social motivation theory of autism», *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 231-239.
- FARAONE, S. V., SERGEANT, J., GILLBERG, C. Y BIEDERMAN, J. (2003): «The worldwide prevalence of ADHD: is it an American condition?», *World Psychiatry*, 2, 104-113.
- FRAZIER, J. A., BIEDERMAN, J., BELLORDRE, C. A., GARFIELD, S. B., GELLER, D. A., COFFEY, B. J. Y FARAONE, S. V. (2001): «Should the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder be considered in children with pervasive developmental disorder?», *Journal of Attention Disorders*, 4, 203-211.
- GEURTS, H. M., VERTE, S., OOSTERLAAN, J., ROEYERS, H. Y SERGEANT, J. (2004): «How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism?», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 836-854.
- GIOA, G. A., ISQUITH, P. K., KENWORTHY, L. Y BARTON, R. M. (2002): «Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders», *Child Neuropsychology*, 8, 121-137.
- HAPPE, F., BOOTH, R., CHARLTON, R. Y HUGHES, C. (2006): «Executive function deficits in autism spectrum disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder: examining profiles across domains and ages», *Brain and Cognition*, 61, 25-39.
- HILL, E. L. (2004): «Evaluating the theory of EF deficits in autism», *Developmental Review*, 24, 189-233.
- KENNEDY, D. P. Y ADOLPHS, R. (2012): «Perception of emotions from facial expressions in high-functioning adults with autism», *Neuropsychologia*, 50, 3313-3319.
- MIRANDA-CASAS, A., BAIXAULI-FORTEA, I., COLOMER-DIAGO, C. Y ROSELLÓ-MIRANDA, B. (2013): «Autismo y trastorno por déficit de atención/hiperactividad: convergencias y divergencias en el funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente», *Revista de Neurología*, 57 (Supl 1), S177-S184.
- NIGG, J. T. Y CASEY, B. J. (2005): «An integrative theory of attention-deficit/hyperactivity disorder based on the cognitive and affective neurosciences», *Development and Psychopathology*, 17, 785-806.

- OZONOFF, S. Y McEVoy, R. E. (1994): «A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism», *Development and Psychopathology*, 6, 415-431.
- PELC, K., KORNREICH, C., FOISY, M. L. Y DAN, B. (2006): «Recognition of emotional facial expressions in attention-deficit hyperactivity disorder», *Pediatric Neurology*, 35, 93-97.
- PERNER, J. Y LANG, B. (1999): «Development of theory of mind and executive control», *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 337-344.
- PERNER, J., KAIN, W. Y BARCHFELD, P. (2002): «Executive control and higher-order theory of mind in children at risk of ADHD», *Infant and Child Development*, 11, 141-158.
- RAPPORT, L. J., FRIEDMAN, S. R., TZELEPIS, A. Y VAN VOORHIS, A. (2002): «Experienced emotion and affect recognition in adult attention-deficit hyperactivity disorder», *Neuropsychology*, 16, 102-110.
- REIERSEN, A. M. Y TODD, R. D. (2011): «Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)», Amaral, D. G., Dawson, G. y Geschwind, D. H. (eds.) *Autism spectrum disorders*, New York, Oxford University Press, 304-314.
- SAARNI, C. (1999): *The development of emotional competence*, New York, Guilford Press.
- SALCEDO-MARÍN, M. D., MORENO-GRANADOS, J. M., RUIZ-VEGUILLA, M. Y FERRÍN, M. (2013): «Evaluation of planning dysfunction in attention deficit hyperactivity disorder and autistic spectrum disorders using the zoo map task», *Child Psychiatry & Human Development*, 44, 166-185.
- SÉGUIN, J. Y ZELAZO, P. (2005): «Executive function in early physical aggression», Tremblay, R. E., Hartup, W. W. y Archer, J. (eds.) *Developmental origins of aggression*, New York, Guilford Press, 307-329.
- SINZIG, J., MORSCH, D. Y LEHMKUHL, G. (2008): «Do hyperactivity, impulsivity and inattention have an impact on the ability of facial affect recognition in children with autism and ADHD?», *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 63-72.
- SONUGA-BARKE, E. J. S. (2005): «Causal models of attention-deficit/hyperactivity disorder: from common simple deficits to multiple developmental pathways», *Biological Psychiatry*, 57, 1231-1238.
- STUSS, D. T. Y ALEXANDER, M. P. (2000): «Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view», *Psychological Research*, 63, 289-98.

WILLIAMS, L. M., HERMENS, D. F., PALMER, D., KOHN, M., CLARKE, S., KEAGE, H., CLARK, C. R. Y GORDON, E. (2008): «Misinterpreting emotional expressions in attention-deficit/hyperactivity disorder: evidence for a neural marker and stimulant effects», *Biological Psychiatry*, 63 (10), 917-926.

YUILL, N. Y LYON, J. (2007): «Selective difficulty in recognising facial expressions of emotion in boys with ADHD. General performance impairments or specific problems in social cognition?», *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 398-404.

Curso de prevención y gestión de la ansiedad escénica en músicos. Una experiencia de intervención

Training course for prevention and management of music performance anxiety. An intervention experience

Carlos Candela Agulló

Universidad Miguel Hernández

Aurora Martínez Rives

Psicóloga General Sanitaria

Resumen

En este trabajo se muestra una experiencia de intervención, en formato curso de formación, que persigue el objetivo de reducir el nivel de ansiedad escénica experimentado por estudiantes de música ante situaciones de interpretación. La metodología de intervención incluye la psicoeducación y las perspectivas fisiológica, cognitiva y conductual como estrategias para reducir la ansiedad escénica musical. En una evaluación inicial se analiza el impacto de la ansiedad sobre las personas participantes en el curso, con el fin de adaptar los contenidos y prácticas a las necesidades específicas del alumnado. Tras el desarrollo del curso, se lleva a cabo una evaluación final de la satisfacción del alumnado con los contenidos y metodologías utilizadas. A través de esta evaluación se observa un elevado grado de satisfacción, lo que indica una buena adaptación de intervención a las necesidades del alumnado. Como limitación del estudio cabe destacar la necesidad de evaluar la eficacia de la intervención a través de una medida de la ansiedad escénica antes y después de la realización del curso.

Palabras clave: ansiedad escénica, estrategias de intervención, músicos.

Abstract

This paper shows an intervention experience, a training course, which aims to reduce the level of performance anxiety experienced by music students in the interpretation. The methodology includes psychoeducation and the physiological, cognitive and behavioral perspectives as strategies to reduce musical performance anxiety. An initial evaluation analyzes the impact of anxiety on the participants, in order to adapt the contents and practices to the specific needs of the students. After the development of the course, a final evaluation of student satisfaction with the contents and methodologies used is carried out. A high degree of satisfaction is observed through this evaluation, which indicates a good adaptation of intervention to the needs of the students. The main limitation of the study is the need to evaluate the effectiveness of the intervention through a measure of performance anxiety before and after the course.

Keywords: performance anxiety, intervention strategies, musicians.

1. Presentación

Este trabajo presenta una experiencia de intervención para reducir el nivel de ansiedad escénica experimentado por estudiantes de música cuando se enfrentan a situaciones de interpretación, ya sea en el contexto educativo, como por ejemplo las audiciones en el conservatorio, o en el contexto social, como son los certámenes y conciertos. La ansiedad escénica musical ha sido definida por Kenny (2011: 26) como un miedo persistente en contexto público, que produce un impacto negativo en la interpretación. Los efectos que tiene la ansiedad repercuten tanto en la capacidad para interpretar como en la satisfacción resultante de la actuación. Por ello, resulta necesario desarrollar estrategias de intervención para mejorar la capacitación, las oportunidades y la calidad de vida de las personas en la interpretación musical.

2. Objetivos

El objetivo de este trabajo es mostrar una experiencia de formación, en modalidad de curso, desarrollada para reducir el nivel de ansiedad escénica en alumnado de música. La actividad formativa se plantea como objetivo el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de estrategias para reducir el impacto de las emociones negativas asociadas a la ansiedad escénica sobre la capacidad para interpretar en público. A través del curso de formación se pretende dotar al alumnado de las herramientas necesarias para, en primer lugar, prevenir la aparición de la ansiedad escénica, mejorando el conocimiento de la respuesta emocional y la preparación de la persona antes de la situación de interpretación; y en segundo lugar, gestionar adecuadamente las emociones negativas a través de estrategias para el control emocional y del pensamiento en la misma situación de interpretación. En los siguientes apartados, se describe el perfil del alumnado y la estructura de contenidos y metodología del curso. Por último, se exponen las conclusiones acerca de la valoración final del alumnado sobre el desarrollo de esta acción formativa y de intervención.

3. Contextos de aplicación

La intervención se realiza a través de un curso de formación, en el que se plantea el objetivo general de reducir el nivel de ansiedad escénica del alumnado ante la interpretación musical. Para lograr este objetivo, se estructura el curso en 4 sesiones, con objetivos específicos: una sesión introductoria y tres sesiones que recogen la triple manifestación de la ansiedad escénica musical: fisiológico, cognitivo y conductual (Lehmann, Sloboda y Woody,

2007: 68). El curso tiene una duración total de 16 horas, repartidas en cuatro sesiones de 4 horas cada una. El alumnado participante en el curso suma un total de 15 personas, procedentes de dos ediciones del curso celebradas en los diferentes centros educativos: Conservatorio Maestro Gómez Villa de Cieza (Murcia), y la Unión Musical de Crevillente (Alicante).

Por tanto, el contexto de aplicación de esta iniciativa de formación es el contexto educativo de la música, desde conservatorios profesionales y superiores a escuelas de música municipales. El curso ha sido diseñado desde una metodología participativa, teórico-práctica, en la que la psicoeducación permite al alumnado experimentar y aprender los conceptos teóricos relacionados con la ansiedad escénica. Por otra parte, se plantean ejercicios prácticos para enseñar herramientas o estrategias para combatir la ansiedad en el contexto de la interpretación. A continuación se detalla la puesta en marcha del curso de formación, así como los principales resultados obtenidos en la evaluación del desarrollo del curso.

4. Aplicación y resultados

En este apartado se presentan los resultados de la puesta en práctica del curso de formación para la prevención y gestión de la ansiedad escénica. A continuación, se revisa el perfil del alumnado a partir de la evaluación inicial realizada con el grupo, la estructura de contenidos del curso que se presenta, y la evaluación final acerca del desarrollo de la acción formativa.

4.1. Perfil del alumnado

En primer lugar, se describe al alumnado participante en este curso. El alumnado procede de dos centros educativos de las provincias de Murcia y Alicante, con concreto, el Conservatorio Maestro Gómez Villa de Cieza (Murcia), y la Unión Musical de Crevillente (Alicante). El grupo total de alumnado está compuesto por 15 personas, de las cuales 8 son hombres y 7 son mujeres. La edad del alumnado es muy variada, encontrando edades entre los 16 y los 50 años, con una media de 34 años. El conocimiento de los instrumentos que toca el alumnado resulta interesante para orientar los contenidos y ejercicios del curso, por lo que se indaga acerca de este dato. Los instrumentos que toca el alumnado de este grupo son: clarinete (4), trombón (4), saxofón (2), piano, flauta travesera, guitarra, trompeta y chelo. Como podemos observar, hay una mayoría de instrumentos de viento (12).

Al principio del curso, se pasa al alumnado una encuesta para recoger información sobre su perfil (sexo, edad, instrumento, curso), así como información sobre las características de la respuesta de ansiedad en cada individuo. Con el

fin de tener un análisis completo del impacto que la ansiedad tiene sobre el alumnado, resulta interesante para los objetivos del curso recoger información acerca de las situaciones desencadenantes de la ansiedad, el impacto sobre el organismo, la respuesta de la persona y las consecuencias que tiene dicha reacción y respuesta. Esta información es útil para ajustar la dinámica de trabajo en las siguientes sesiones del curso.

El análisis de las situaciones que suelen desencadenar la ansiedad en el alumnado, junto con las características que las definen, revela que las situaciones que más ansiedad generan son las audiciones, los concursos y los conciertos o recitales. Observamos en este grupo que aquellas situaciones que implican tocar ante un público, y que además implican algún tipo de evaluación del desempeño (sea de un tribunal, profesorado, compañeros o público en general), son las situaciones que más ansiedad generan.

Por otra parte, evaluamos el impacto que la ansiedad genera en la persona, y en su capacidad para interpretar la música. Los síntomas más comunes para el grupo de alumnado de este curso hacen referencia a la respuesta fisiológica de la ansiedad: presión o dolor en el pecho, ahogo, pulso acelerado, palpitaciones, temblor de manos o piernas, sudor en manos, boca seca, tensión muscular, y rigidez. Otros síntomas relacionados con la ansiedad son aquellos que implican una respuesta cognitiva: pensar que voy a fallar aumenta el miedo a la situación y la impotencia por no poder actuar bien o por olvidar pasajes.

En relación con la respuesta conductual, encontramos que este grupo de alumnado afirma que sus respuestas habituales ante la situación que genera ansiedad son tener ganas de irse y evitar ese tipo de situaciones; respuestas relacionadas claramente con la estrategia de evitación de la situación de ansiedad. Otras respuestas conductuales son: hablar por teléfono con un familiar para tranquilizarse, o intentar continuar tocando.

La tabla 1 muestra un resumen de las respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales que este grupo de alumnado informa acerca de su forma de responder habitual a las situaciones que suelen generar la ansiedad escénica.

RESPUESTA FISIOLÓGICA	RESPUESTA COGNITIVA	RESPUESTA CONDUCTUAL
Presión/dolor en el pecho. Ahogo. Pulso acelerado/palpitaciones. Temblor de manos o piernas. Sudor en manos. Boca seca. Tensión muscular, y rigidez.	Pensar que voy a fallar. Aumenta el miedo a la situación. Impotencia por no poder actuar bien. Olvidar pasajes.	Tener ganas de irse. Evitar ese tipo de situaciones. Hablar por teléfono. Intentar continuar tocando.

Tabla 1. Respuestas de ansiedad en el alumnado participante.

Por último, se pregunta al alumnado sobre qué consecuencias tiene la situación, encontrando entre las respuestas más repetidas las siguientes: no poder tocar como solista, perder oportunidades en audiciones o concursos, sentirse mal por su mala interpretación, desarrollar más miedo o incluso pánico a estas situaciones, y desmotivación. El alumnado siente que las consecuencias de la ansiedad están interfiriendo con su capacidad para disfrutar de la interpretación musical, reduciendo el grado de satisfacción con esta actividad.

CONSECUENCIAS	
No poder tocar como solista. Perder oportunidades. Sentirse mal por su mala interpretación.	Miedo/pánico a estas situaciones. Desmotivación.

Tabla 2. Consecuencias de la ansiedad en el alumnado participante.

4.2. Estructura del curso

Los contenidos del curso se estructuran en función de las sesiones del mismo, que en este caso son 4 sesiones de 4 horas cada una. Las sesiones que componen el curso son: 1) Introducción y evaluación inicial, 2) Componente fisiológico, 3) Componente cognitivo, y 4) Componente conductual.

Los contenidos que se ofrecen al alumnado en la primera sesión, Introducción y evaluación inicial, hacen referencia al concepto de ansiedad escénica, los factores explicativos y desencadenantes, manifestaciones de la ansiedad, e impacto sobre el rendimiento en la actuación musical. En esta primera sesión se trabaja desde el punto de vista de la psicoeducación, que

ofrece información acerca de los procesos relacionados con la ansiedad escénica, con el fin de conocer mejor aquello que se pretende trabajar después. Tal y como afirma Bregman (2006: 136), a través de la psicoeducación se pretende orientar y ayudar al alumnado a identificar de forma clara el problema de ansiedad, y así poder enfocar mejor la posible intervención o tratamiento para su resolución. La transmisión de contenidos psicológicos acerca de la ansiedad busca aumentar el conocimiento teórico general para el autoconocimiento, incluyendo las áreas racional, emocional y conductual. De esta forma, la psicoeducación permite a las personas informarse, además de desarrollar y fortalecer sus capacidades para afrontar situaciones particulares (Bulacio, 2004: 45). La Psicoeducación ha sido utilizada como estrategia para ofrecer información sobre los aspectos de la ansiedad y que las personas puedan tener una explicación razonable de los síntomas que aparecen en las situaciones de ansiedad. Por otra parte, la psicoeducación persigue el objetivo de ofrecer información sobre las distintas estrategias de afrontamiento que podrían resultar útiles para reducir el malestar emocional asociado a la ansiedad escénica (Benedito, 2004: 223-224).

La segunda sesión del curso, Componente fisiológico, incluye información sobre las manifestaciones fisiológicas de nuestro organismo, y pretende dotar al alumnado de herramientas para controlar la ansiedad desde el punto de vista fisiológico. Por ello, en esta segunda sesión, se trabaja la relajación progresiva de Jacobson (Cautela y Groden, 1985: 19), practicando en el aula. Además, se trabaja también la relajación en imaginación de Koeppen (1974: 14) y la respiración diafragmática.

La tercera sesión, Componente cognitivo, plantea el objetivo específico de conocer la respuesta cognitiva ante la ansiedad, identificar pensamientos automáticos negativos que mantienen o aumentan la ansiedad, y ofrecer técnicas para el control de estos pensamientos (reestructuración cognitiva, autoconocimiento y autoconfianza). Osborne y Franklin (2002: 92) demostraron que las personas que tienen pensamientos catastróficos acerca de su interpretación sufren más ansiedad escénica que quienes tienen pensamientos realistas más ajustados a la situación. La intervención cognitiva trata de cambiar patrones de pensamiento que conducen a conductas desadaptadas, a través de la reestructuración cognitiva. Diversos estudios han demostrado que la reestructuración del pensamiento, cambiando desde el pensamiento egocéntrico o de la audiencia hacia la música, es eficaz para mejorar la interpretación musical (Clark y Agras, 1991: 602; Steptoe y Fidler, 1989: 248).

La cuarta sesión, Componente conductual, pretende trabajar sobre la respuesta conductual, a través de autoinstrucciones, exposición en

imaginación y exposición simulada en el aula. Diversos estudios han demostrado la eficacia de las terapias conductuales en el tratamiento de la ansiedad (Kendrick, Craig, Lawson y Davidson, 1982: 360; Wardle, 1975: 201). Como afirma Kenny (2006: 56), la intervención conductual trata de cambiar los comportamientos disfuncionales que se llevan a cabo cuando las personas sienten ansiedad, y que interfiere con su rendimiento en la interpretación. Por último, se lleva a cabo una valoración general de la satisfacción del alumnado con el curso, a través de una encuesta de evaluación de elaboración propia.

4.3. Evaluación final

Se elabora una encuesta de evaluación para conocer la opinión del alumnado acerca del contenido y desarrollo del curso de gestión y prevención de la ansiedad escénica. Esta encuesta incluye preguntas acerca de los aspectos que más han gustado del curso, aquellos que cambiaría o añadiría el alumnado, así como su opinión acerca de la utilidad, carácter práctico y valoración global del curso.

Las respuestas a la encuesta indican que los apartados del curso que más han gustado al alumnado participante son el trabajo sobre la respuesta conductual. El alumnado se siente satisfecho con los contenidos del curso, dado que indica que no cambiaría o añadiría nada al mismo. El alumnado valora con un 9 sobre 10 el carácter práctico del curso, indicando que los ejercicios realizados durante el desarrollo de las sesiones les facilita la comprensión de los contenidos teóricos y conceptos del curso. Por otra parte, el alumnado muestra una elevada valoración de la utilidad del curso, con 9,5 sobre 10. Y finalmente, la valoración global del curso es de 9,5 sobre 10, indicando un nivel de satisfacción global muy elevado del alumnado con respecto al curso en general.

5. Conclusiones

A continuación se ofrecen las conclusiones acerca del desarrollo del curso y del perfil del alumnado que demanda esta intervención, destacando las situaciones que generan ansiedad, el impacto que tiene la ansiedad sobre la interpretación, su respuesta ante la ansiedad y sus expectativas acerca del curso.

La evaluación inicial permite obtener información acerca de las características de la respuesta de ansiedad en cada individuo (situación desencadenante, impacto, respuesta y consecuencias). Este conocimiento permite ajustar los contenidos del curso, dinámicas y ejercicios a las necesidades específicas del alumnado. De esta forma, la intervención que propone el

curso se ajusta a las necesidades del alumnado, por lo que aumenta la eficacia de la intervención y la satisfacción final.

El desarrollo del curso ha cumplido con los objetivos planteados, en la medida en que ha logrado una buena participación por parte del alumnado, implicación en los ejercicios planteados y aprendizaje de los contenidos teóricos y herramientas de afrontamiento de la ansiedad. El alumnado ha mostrado su compromiso con el curso a través de una elevada asistencia y de su participación en las actividades propuestas. La programación temporal del curso ha sido correcta, ya que ha sido posible impartir todos los contenidos planteados inicialmente.

La evaluación final llevada a cabo ofrece resultados positivos que indican un elevado grado de satisfacción del alumnado con los contenidos propuestos y metodología utilizada en el curso, valorando especialmente el carácter práctico del mismo.

Dadas las limitaciones de esta acción de formación, no se ha podido realizar un seguimiento del alumnado para comprobar la eficacia de la intervención. Por lo que resultaría necesario, en futuras acciones, volver a evaluar al alumnado acerca de su percepción de la ansiedad, manifestaciones y consecuencias que la ansiedad escénica tiene sobre su capacidad para interpretar y su nivel de satisfacción y disfrute con la actividad.

6. Referencias

- BENEDITO, M. C., CARRIÓ, M. C, DEL VALLE, G. Y DOMINGO, A. (2004): «Protocolo de tratamiento psicológico grupal para abordar sintomatología de ansiedad», *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 3, 221-229.
- BREGMAN, C. (2006): «Psicoeducación en los trastornos de ansiedad», *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 15 (2), 135-139.
- BULACIO, J. M. (2004): *Ansiedad, estrés y práctica clínica*, Buenos Aires, Editorial Akadia.
- CAUTELA J. R. Y GRODEN J. (1985): Técnicas de relajación. *Manual práctico para adultos, niños y educación especial*, Barcelona, Editorial Martínez Roca.
- CLARK, D. B. Y AGRAS, W. S. (1991): «The assessment and treatment of performance anxiety in musicians», *American Journal of Psychiatry*, 148 (5), 598-605.
- KENDRICK, M. J., CRAIG, K. D., LAWSON, D. M. Y DAVIDSON, P. O. (1982): «Cognitive and behavioural therapy for musical-performance anxiety», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50 (3), 353-362.
- KENNY, D. T. (2006): «Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. In Special issue: Renegotiating musicology», *A Journal of Music Research*, 31, 51-64.

- KENNY, D. T. (2011): *The Psychology of Music Performance Anxiety*, Oxford, Oxford University Press.
- KOEPPEN, A.S. (1974): «Relaxation training for children», *Elementary School Guidance and Counseling*, October, 14-21.
- LEHMANN, A., SLOBODA, J. Y WOODY, R. (2007): *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*, Oxford, Oxford University Press.
- OSBORNE, M. S. Y FRANKLIN, J. (2002): «Cognitive processes in music performance anxiety», *Australian Journal of Psychology*, 54 (2), 86-93.
- СТЕПТОЕ, А. Y FIDLER, H. (1987): «Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety», *British Journal of Psychology*, 78 (2), 241-249.
- WARDLE, A. (1975): «Behaviour modification by reciprocal inhibition of instrumental music performance anxiety», C. K. Madsen, C. H. Madsen y R. D. Greer (eds.) *Research 230 in music behavior: Modifying music behavior in the classroom*, Nueva York, Teachers College Press, 191-205.

El componente emocional en la práctica artística y su didáctica en las aulas: el mural *ready-made*, como pretexto

The emotional component in the artistic practice and its didactics in the classrooms: the ready-made, mural as a pretext

Juan Cruz Resano López

Víctor Murillo Ligorred

Universidad de Zaragoza

Resumen

En la Educación Artística, especialmente en su vertiente específica de la expresión plástica, nunca ha quedado a un lado cierto componente emocional. Por ello, la presente comunicación describe una experiencia didáctica centrada en dicha práctica, llevada a cabo en la asignatura Educación Visual y Plástica con el alumnado de 2º curso del grado Maestro en Educación Primaria, concretamente en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. El proyecto viene a desarrollar la ejecución de una obra plástica colectiva en forma de mural, práctica donde el alumnado logra asimilar competencias artístico-emocionales de forma eficaz. Además, la aplicación de unos conocimientos teóricos en este tipo de trabajos participativos favorece la educación integral y, más concretamente, una alfabetización tanto visual y plástica como emocional, objetivos últimos de nuestro propósito en el aula con quienes serán los docentes del futuro.

Palabras clave: educación artística, mural, emociones, arte contemporáneo.

Abstract

In art education, especially in its specific aspect of plastic expression, has never been left aside some emotional component. Therefore, this communication describes a didactic experience centered on this practice, carried out in the subject visual and plastic education with the students of the 2nd year of the Master's Degree in Primary Education, specifically in the Faculty of Education of the University of Zaragoza. The project develops the execution of a collective plastic work in the form of a mural, a practice where students can efficiently assimilate artistic-emotional competencies. In addition, the application of a theoretical knowledge in this type of participative work favors the integral education and, more specifically, literacy as much visual and plastic as emotional, ultimate goals of our purpose in the classroom with who will be the teachers of the future.

Keywords: art education, mural, emotions, contemporary art.

Introducción

El componente emocional en el hecho artístico es una de las principales cuestiones por las que la práctica artística se sigue desarrollando en nuestro tiempo. Desde las primitivas formas de expresión artística hasta la complejidad del arte inspirado en los nuevos medios digitales, las emociones ocupan un espacio privilegiado que refuerza cualquier tipo de manifestación artística, envolviéndola de una autenticidad y una verdad que, desde Schiller en un primer momento, continúa suscitando interés para la investigación.

En nuestro ámbito, el arte plástico y visual trae al frente, desde la procesualidad de la obra de arte, la materialidad de los rudimentos y la propia realidad del medio, un continuum de emociones, sentimientos y expresiones que dotan a la creación de una vida propia. Aquí, la definición fundacional de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer apunta directamente a lo que en nuestro campo de conocimiento debe desarrollarse como: «la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios» (1990: 189). En este sentido, el arte genera emociones, desde la propia experiencia artística, en tanto que creación, como en la denominada experiencia estética, fundamentada en la recepción y percepción del espectador. Todo ello no puede entenderse sin la mediación de un fuerte componente emocional que empuja al sujeto a crear –en sus múltiples formas– y a consumir arte. El goce, el disfrute, la belleza, son conceptos que nos remiten, inexorablemente, a asociaciones con estados de ánimo y subjetividades, todas ellas desde un entendimiento razonado en las emociones que se proyectan y se producen en la obra de arte y en el sujeto (Santrock, 2004).

Por todo ello, nuestra labor como docentes en el campo de lo plástico y lo visual persigue la búsqueda de la familiaridad con el hecho artístico, con la expresión plástica que deben adquirir los futuros maestros y maestras para que la puedan trasladar a su alumnado. Por tanto, nuestro alumnado debe experimentar el goce de la creación en sus múltiples formas, y objetivar desde su propia comprensión los beneficios, más allá de los perceptuales en cuanto a representación, que el arte infunde a quien lo practica: la positividad, el refuerzo de la autoestima, el desarrollo del pensamiento abstracto, e incluso, cierta dosis de narcisismo inseparable a la práctica artística. Asimismo, si la práctica artística la desarrollamos en estos términos, de refuerzo positivo, de confianza, de autoestima, estamos

potenciando el desarrollo integral de los individuos, como señala Gardner (1985). Las continuas investigaciones en este campo, las reformulaciones y matices en cuanto educación emocional o inteligencia emocional, nos trasladan al punto en el que el arte, y su práctica, entran en el campo de las competencias socioemocionales que, en los términos de Bisquerra y Pérez se identifican con «la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades con un cierto nivel de calidad y eficacia» (2007: 3 y 4). A partir de este conocimiento adquirido en el desarrollo de la práctica artística, en tanto que dibujo y pintura –en el caso que nos ocupa–, el alumnado consigue alcanzar más allá de una instrucción, una alfabetización visual, y en ello emocional, que utilizará como herramienta de trabajo para su propio desarrollo como nuevos y nuevas docentes en las aulas.

1. Objetivos

En la Universidad de Zaragoza, estudiantes de 2º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación han realizado un trabajo plástico en forma de mural colaborativo. Esta experiencia, llevada a cabo en el aula con alumnado universitario tiene como objetivo principal la ejecución de un mural colectivo donde los estudiantes puedan experimentar en primera persona una práctica didáctico-artística en un formato inhabitualmente grande. Este hecho particular ha permitido generar una enriquecedora sinergia entre los propios estudiantes así como con –y entre– los profesores implicados. Pero, a partir del pretexto que supone la creación del mural, el componente emocional es uno de los aspectos más destacados en el desarrollo del trabajo. Las emociones van en aumento conforme el trabajo va tomando forma, y tienen que ver, entre otras cosas, con la sorpresa que produce algo descubierto por primera vez. El hecho de conocer, frente al reconocer, aporta una visión ante el mundo novedosa e inquietante. (Siep, 1974: 160-162).

Asimismo, con este tipo de propuestas tan concretas, se potencian otros conceptos como la empatía, la escucha activa y la integración del alumnado en un mismo espacio de trabajo. Las relaciones interpersonales se potencian desde la emotividad de la actividad, la ayuda, el compañerismo y esfuerzo por conseguir el objetivo común, son parte importante en la culminación de este trabajo de grandes dimensiones.

Además de lo anterior, también se pretende que el alumnado aprenda los procedimientos por los que el arte, a cualquier nivel, puede tener

una función social. La puesta en práctica para un hipotético aprendizaje de servicio (Furco: 1996, 3-4), es algo que incorporan a su experiencia y que podrán desarrollar en el futuro. La transversalidad de la propuesta se completa con el estudio previo a la ejecución de la obra definitiva. La puesta en práctica de cómo desarrollar un trabajo por proyectos en nuestro campo de conocimiento, han sido cruciales para que asumieran el empaque y la profundidad que tenía la propuesta inicial.

El objetivo último de esta intervención es la recomposición de las partes en un todo, que dote de cierto sentido la complejidad y azarosidad de las prácticas artísticas del arte contemporáneo expresado desde la propia experiencia desde su sentimiento y emoción.

2. Contexto de aplicación

El hecho de la creación de un mural de grandes dimensiones, se fundamenta en la comprensión por parte del alumnado de la pluralidad de los caminos del arte que, desde la segunda mitad del siglo XX, han entrado en una espiral de desbordamientos, de relaciones tangenciales a otros campos de conocimiento y mapeados sociológicos (Foster, 2001: 189). Esta situación, tan distinta y cambiante cualquier periodo anterior, provoca en el alumnado un desconcierto, motivado, principalmente, por un gran desconocimiento de la historia del arte moderna y contemporánea. Frente a esta situación, a partir de la cual tenemos la exigencia de alfabetizar visualmente, o al menos, de instruir en la materia, se ha diseñado una estrategia de trabajo donde materializar todo lo incorporado durante el semestre en forma de mural participativo. El mural ha propiciado una gran implicación de los y las estudiantes, puesto que son ellos y ellas mismas quienes seleccionan, componen y trabajan la obra; además, como decimos, de encontrarle una aplicación práctica a su estudio teórico.

A partir de la estrategia en la selección del *ready-made*, centramos este trabajo en el proceso de investigación necesario en la forma de los trabajos por proyectos (Thomas, 2000), en el que se han puesto en práctica muchos de los conocimientos adquiridos en la asignatura de Educación Visual y Plástica de la Facultad de Educación de la universidad señalada.

De hecho, el mural lo componen esos elementos que funcionan dentro de esa suerte de objetos encontrados a partir de las estrategias duchampianas, como son la descontextualización de las figuras de Las Meninas reinterpretadas por Valdés, El Grito de Munch, La Danza de Matisse, La

persistencia de la memoria de Dalí, la Noche estrellada de Van Gogh, o algunos iconos del pop art generados por Warhol en los años sesenta, así como superhéroes de la cultura popular como es el caso de Batman de Kane y Flinger. El diálogo que se establece en esta composición reflexiona sobre el peso de la cultura visual (Mirzoeff, 2003; Hernández, 2000) en los espectadores mismos, sobre la cantidad de estímulos visuales a los que somos sometidos y de forma amplia, en la intervención y la irrupción de un flujo continuo de imágenes. Del mismo modo, la idea de tiempo también está presente en esta obra, y como señala Bergson «cuanto más profundicemos en la naturaleza del tiempo, más comprenderemos que duración significa invención, creación de formas, elaboración continua de lo absolutamente nuevo» (Bergson, 2007: 30). El alcance y la experimentación en torno a esta obra suponen una nueva forma de conocimiento para muchas de estas alumnas y alumnos, algo que debe fomentarse en este tipo de asignaturas, donde, a través de lo procesual y lo temporal, puede evidenciarse la falta de autenticidad de muchos de los momentos que vivimos en la era digital (Baudrillard, 2007: 65).

3. Aplicación y resultados

El proyecto comienza con la implicación del alumnado seleccionando iconos del arte moderno hasta la actualidad. En esta reflexión, escogen aquellos elementos que son susceptibles de despertar fuertes emociones en ellos mismos y por ende, de hacerlo también en otros espectadores. Esto es, seleccionan imágenes que les llaman poderosamente la atención o generan en ellos algún tipo de sensación. Tras esta primera selección, realizan un estudio compositivo de cómo pueden recomponer esas imágenes encontradas en un todo y hacer que dialoguen entre ellas, buscando una narratividad a la composición que la dote de cierto sentido. A partir de esto, comienzan a dibujar en gran formato en el formato definitivo y a pintar con las tintas de aceite, procedentes del antiguo taller de grabado.

En este sentido, el mural tiene unas dimensiones totales de 2 x 5 metros de superficie. La obra es un diálogo narrativo de imágenes descontextualizadas en forma de *ready-made*, visual de la historia del arte, dispuestas en una nueva composición fresca, dinámica y llena de matices y guiños a la cultura, traídos al frente desde la motivación y sentimientos del alumnado referido.

Desde este punto de vista, la composición escenifica una obra de gran poder visual y sentido narrativo, donde un primer diálogo entre Batman y el personaje de El Grito de Munch, muestran un hipotético pensamiento

tormentoso del personaje que imagina la situación de la cultura occidental desde la esquizofrenia que supone la irresolubilidad y la azarosidad del arte contemporáneo.

Una composición que recuerda en las formas a la estética desarrollada en Cremaster por Matthew Barney, encuadrada en la estética neo-barroca, que define algunos de los proyectos y discursos contemporáneos en arte, a través de los cuales se aproximan a la definición de un nuevo territorio de lo artístico, en tanto que nuevo acercamiento a los cuestionamientos de la representación, revisión de los temas y las narrativas en arte. Asimismo, este imaginario realizado en técnica mixta, pretende irrumpir en lo profundo del pensamiento estético orquestando para ello una composición de iconos de la pintura en un gran espacio espectacular en el sentido debordiano (Debord, 2007: 26).

Los resultados arrojados por esta experiencia, han culminado en la creación de una obra plástica de gran poder visual, donde el alumnado participante ha dejado su impronta de forma sobresaliente. Es el fruto de un trabajo de gran calidad, bien planteado, resuelto con soltura y con el dominio de un tipo de discurso en el que se han conjugado nuevos lenguajes, distintas tradiciones, prácticas y corrientes artísticas que reescriben su presente inmediato en forma de mural *ready-made*. La definición de las figuras, así como la técnica de las tintas, le confieren un cromatismo muy luminoso que refuerza la frescura que expresa la composición. El gran cuadro está actualmente colgado, de forma provisional, en el aula-taller, esperando a ser reubicado en un espacio de la facultad, en el que estar expuesto de forma permanente.



Figura 1. Imagen del mural finalizado.



Figura 2. Proceso creativo del mural.

4. Conclusiones

La calidad plástica de la producción artística, así como el sentido crítico de la misma, resultado secundario en nuestros objetivos, suponen, junto con la experiencia que han mostrado las alumnas y alumnos de la asignatura, el colofón a un curso semestral que educa en lo plástico y lo visual, desarrollando igualmente su empleo como recurso didáctico en el aula y la praxis como herramienta teórico-práctica.

Es por ello que este tipo de experiencias suponen un cortafuegos en el consumo irrefrenable de imágenes. Frente al flujo continuo de las mismas, con este tipo de propuestas, fundamentadas en el trabajo por proyectos, podemos interrumpir ese continuum. Mediante la materialidad y la procesualidad de la obra de arte, los alumnos y alumnas ponen en cuestión la inmediatez, la frialdad y la impersonalidad de los medios digitales. Desde de este plasticismo, el alumnado reflexiona en lo matérico, en lo físico y en lo real que supone una obra plástica. Del mismo modo, esta obra colectiva muestra un claro interés por lo pictórico, en tanto que discurso y en tanto que actitud sobre las posibilidades del medio. «La pintura es una idea, una forma de pensar, seguramente, sobre la propia pintura en su posibilidad de aprehender el mundo» (Barro, 2009: 12). En definitiva, la pintura es, desde nuestro entendimiento, una manera de conocer y conocernos a través de la exploración del mundo, una vivencia que deseamos trasladar a nuestro alumnado y algo que queremos que ellos mismos transmitan a sus fu-

turos alumnos y alumnas. Como señala Richter, «el arte es la más alta forma de esperanza, un modo de ver, entender y apreciar el entorno» (2003: 17). Y todo esto, desde el componente emocional que existe en ello.

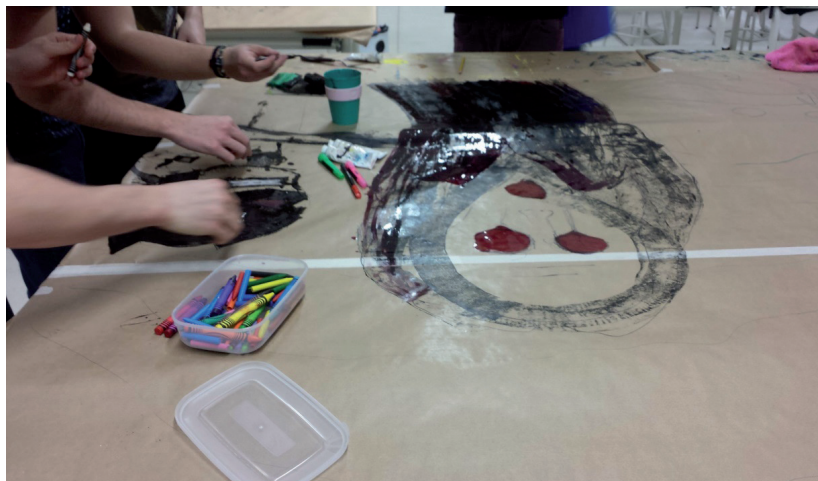


Figura 3. Mural colaborativo. Sinergias entre alumnado.

En resumen, y a modo de colofón, cabe traer a colación las palabras del dramaturgo Juan Mayorga, quien sostiene lo siguiente: «El arte propicia la capacidad de hacernos pensar en otros y en lo que nos acerca y separa de ellos (...), un espacio para el examen de nuestras vidas y para la imaginación de otras posibles». (Mayorga, 2014: 769). Una reflexión que puede sintetizarse en la idea de que el arte –y, por supuesto, su adecuado empleo en el ámbito de la educación–, puede ser crucial en la concienciación de la necesidad de pensar en el «otro», pues dejar paso a las emociones en un ámbito tan aséptico como suele ser el mundo académico no deja de ser una gran conquista en una sociedad ultraindividualista (Lipovetsky, 1996) y desafortunadamente competitiva. Y es aquí donde cobran sentido las palabras del filósofo J. A. Marina (2010) quien, apoyándose en la entomología, nos recordará que los individuos egoístas quizá aventajen a los altruistas en el interior de los grupos, si bien acaban siendo los grupos altruistas los que aventajan a los egoístas. Una sentencia que deja la puerta abierta a un gran debate: el de que la universidad está al servicio de la sociedad, aunque esta solo se rija por el consumismo en su desnortado devenir. ¿Qué tipo de profesionales debe aportar la enseñanza superior? ¿Eficaces profesionales

pero sin espíritu crítico y con aspiraciones meramente hedonistas? ¿O debe ser en el ámbito académico donde surjan voces discordantes y con criterio propio? En todo caso, ¿priorizar lo colectivo frente a lo individual podría ser un primer paso para revertir la delirante situación actual? Y de ser así, ¿favorece la universidad, inmersa en una fiebre de rankings sesgados y enfermiza meritocracia, el espacio para la mejora común así como para la presencia de los sentimientos y las emociones en las aulas? La respuesta es tan compleja como incómoda, pero sí que podemos afirmar que, al menos desde prácticas didáctico-artísticas como la expuesta, se favorece «otra» educación y formación. El resultado postrero de todo ello está por ver, y aunque es posible que este tipo de apuestas no conduzca al surgimiento de grandes y afamados especialistas, quién sabe si logrará hacer que tengamos un futuro con mejores personas o ciudadanos, lo que no es poco...

5. Referencias

- BARRO, D. (2009): *Antes de ayer y pasado mañana (o lo que puede ser pintura hoy)*, A Coruña, Artedardo.
- BERGSON, H. (2007): *La evolución creadora*, Buenos Aires, Cactus.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ ESCODA, N. (2007): «Las competencias emocionales». *Educación XXI*, 10, 61-82.
- DEBORD, G. (2007): *La sociedad del Espectáculo*, Valencia, Pretextos.
- EAGLETON, T. (2016): *Cultura*, Madrid, Taurus.
- FONTAL, O. (2013): «Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio», Fontal, O. (coord.) *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, Gijón, Trea, 9-22.
- FOSTER, H. (2001): *El retorno de lo real*, Madrid: Akal.
- FURCO, A. (1996): «Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education», *Expanding Boundaries: Service and Learning*, 2-6.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro.
- MARINA, J. A. (2010): *Las culturas fracasadas*. Barcelona: Anagrama.
- MAYORGA, J. (2014): *Juan Mayorga. Teatro 1989-2014*, Segovia, La Uña Rota.
- MIRZOEFF, N. (2003): *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós.
- LIPOVETSKY, G. (1996): *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama.
- RICHTER, G. (2003): «Notas 1964-1965», *Picazo*, G., Ribalta, D. *Indiferencia y Singularidad*, Barcelona: *Gustavo Gili*, 13-27.

- SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990): «Emotional intelligence», *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- SANTROCK, J. W. (2004): *Adolescencia. Psicología del desarrollo*, España, McGraw Hill.
- SIEP, L. (1974): «Der Kampf um Anerkennung. Zur Auseinandersetzung Hegels mit Hobbes in den Jenaer Schriften», *Hegel-Studien*, 9, 155-207.
- THOMAS, J. W. (2000): *A review of research on project-based learning*, California, The Autodesk Foundation.

Educación emocional a través de un planteamiento artístico para la formación del profesorado

Emotional education through an artistic approach for teacher training

Ana Portela Fontán

Carolina Martín Piñol

Josep Gustems Carnicer

Diego Calderón Garrido

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

Recientes investigaciones reivindican la pertinencia y necesidad de conferir al profesorado una sólida formación en Inteligencia Emocional que les permita gestionar al grupo-clase en toda su globalidad, teniendo en cuenta las emociones que se crean en el aula, a la par que las del propio docente. A su vez, constatamos una voluntad y necesidad que parte del propio profesorado de conocer técnicas y recursos para poder llevar a cabo correctamente dicha gestión.

Nuestra propuesta parte de esa necesidad. Así pues, en esta comunicación se muestra una acción de innovación docente desarrollada en el grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona en el contexto de la asignatura de Educación Visual y Plástica, con el objetivo de contemplar la educación emocional en la formación inicial de maestros desde el área de expresión artística. Para ello se realizaron seis actividades distribuidas en dos sesiones.

Posteriormente, y con la intención de evaluar el impacto emocional de esta experiencia en los futuros docentes, se proporcionó un cuestionario realizado ad hoc en el que se recogían datos cualitativos de aspectos vinculados a la experiencia.

Los resultados revelan que la práctica desarrollada ha contribuido a que los alumnos universitarios incrementasen considerablemente su conocimiento sobre sus propias emociones. A su vez, las prácticas realizadas han ayudado a realizar una serie de reflexiones sobre la presencia de las emociones en el hecho educativo de un mayor calado al habitual en un aula universitaria. Por último, el alumnado mostró su satisfacción ante la adquisición de herramientas que podrá implementar en un futuro próximo.

Palabras clave: educación emocional, educación visual y plástica, formación del profesorado.

Abstract

The latest research claims the need of providing teachers with a solid formation in emotional management, as this will allow them to conduct not only the feelings created in the class or group, but also their own. At the same time, it is necessary for teachers to know the techniques through which they can develop the emotional intelligence of their pupils.

In response to this need, this teaching innovation plan shows a proposal developed in the course of plastic and visual education as a part of the bachelor in primary teacher at the University of Barcelona (UB). The aim of this study is introduce emotional education as a part of the formation of future professors on the field of artistic expression.

The results show that our proposal has helped the students to increase the knowledge about their own emotions and, furthermore, to become more conscious about the role that emotions play in education. Moreover, the proposals applied in this study have also been seen to provide the students with tools which could be implemented in their future lectures.

Key words: *emotional education, plastic and visual education, initial teacher training.*

1. Objetivos

El objetivo de esta experiencia fue evaluar el impacto emocional percibido a través de una propuesta basada en herramientas de la didáctica de la expresión visual y plástica en el alumnado de grado de Maestro en Educación Primaria. Para ello, se creó una serie de actividades que se implementaron en el aula universitaria. De esta forma se buscó ofrecer a los futuros maestros una serie de técnicas y recursos para poder desarrollar la Inteligencia Emocional de su futuro alumnado, a través de una batería de actividades centradas en el área de expresión artística. Posteriormente se evaluó el impacto que esta implementación tuvo, lo que nos permitió extraer conclusiones sobre la idoneidad de la experiencia.

Para llevar a cabo la evaluación del impacto emocional y bajo el paradigma cualitativo, se le proporcionó al alumnado un cuestionario elaborado ad hoc a partir de las de las indicaciones de Bellocq y Gil Díaz (2010), y autoadministrado en el horario de clases. El cuestionario buscaba obtener datos sobre su estado emocional a través de una serie de aspectos: cómo se sienten después de la sesión; lo que ha resultado fácil; lo que han aprendido; lo que ha sido difícil y lo que les gustaría hacer en sus futuras aulas relacionado con esta actividad (ver figura 1).

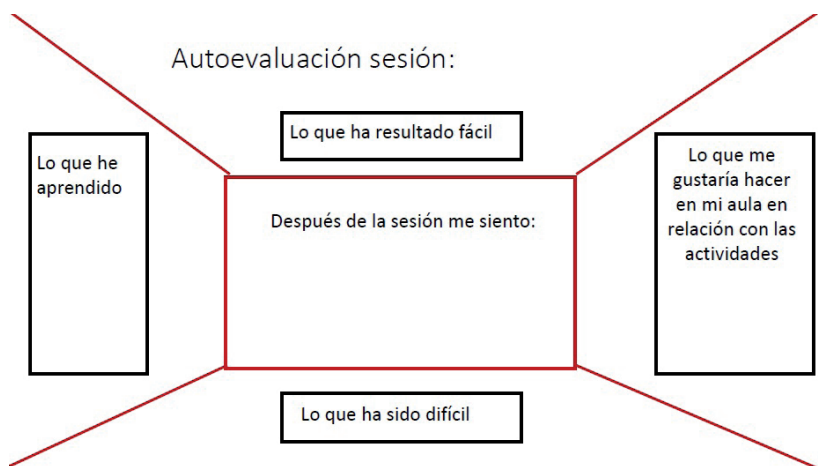


Figura 1. Cuestionario de autoevaluación emocional (Elaborada a partir de Bellocq y Gil Díaz, 2010).

Esta investigación se enmarca dentro de los condicionantes del Informe Belmont (1978) y el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la UB (2010).

2. Contextos de aplicación

La experiencia que aquí se describe tuvo lugar en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB) en la asignatura obligatoria «Educación Visual i Plàstica a Primària». Esta asignatura de 6 créditos se realiza en el primer cuatrimestre de segundo curso del Grado de Maestro de Educación Primaria. En este sentido, es preciso destacar que estamos hablando de una muestra de participantes muy homogénea, con un nivel muy semejante entre ellos. Todos estos alumnos muestran un deseo de formarse como maestros de primaria, aun en su estado inicial de formación pero con el criterio necesario para desear crecer en cuanto a recursos emocionales.

En lo que respecta a la distribución y organización cabe señalar que, la asignatura Educación Plástica y Visual, por su carácter de seminario, se realiza en grupos desdoblados, habitualmente de treinta alumnos, y se estructura en dos sesiones semanales de clase.

3. Aplicaciones y resultados

La propuesta que a continuación se describe se compuso de siete actividades distribuidas a lo largo de dos sesiones, cinco en la primera y las dos restantes en la segunda.

3.1. Primera sesión

En esta primera sesión se introdujo un marco teórico sobre las diferentes emociones y las reacciones tanto de origen neurofisiológico como comportamental o a nivel cognitivo que pueden comportar. Así pues se explicó cómo el componente neurofisiológico coincide con el procesamiento emocional, y cómo el propio cerebro se activa a partir de una valoración automática. Por este motivo, si los futuros docentes trabajan las emociones, pueden ayudar a paliar algunos efectos de respuesta como la sudoración, las secreciones hormonales, la taquicardia o el cambio en los niveles de ciertos neurotransmisores. A su vez, esa respuesta actúa sobre los componentes relacionados con el comportamiento, ya que en realidad tratan acerca de la manifestación externa de la emoción, y podemos ser conscientes de ello a través de la comunicación verbal y no verbal en los propios alumnos (con el ritmo de la voz, el movimiento corporal, la expresión de la cara, el tono...). Finalmente, también se reflexionó sobre los componentes más cognitivos, los que permiten tomar conciencia de la reacción psicofisiológica y cognitiva que sucede en una emoción, etiquetándola en función del dominio del lenguaje.

Para visualizar en un ejemplo concreto y tomar conciencia de las emociones básicas, las que compartimos la mayoría de las culturas, se eligió en primer lugar un fragmento de la película *InsideOut* (2015) en el que se observaba cómo la personificación de las emociones básicas interviene directamente en las acciones de la protagonista. Seguidamente se realizó una lectura cooperativa del álbum ilustrado *El monstruo de los colores* de la arte-terapeuta Ana Llenas (2012). En este libro se observa como el monstruo protagonista tiene un lío con las emociones, no sabe qué le pasa, y ahora le toca deshacer el embrollo. Se trata de una historia sencilla y divertida que se puede usar tanto en la etapa de Infantil como de Primaria y que ayuda para adentrarse en el lenguaje de las emociones de una manera muy sencilla.

Ya que estas dos propuestas se basaban en las emociones asociadas a colores, se introdujo la teoría de los colores, con la que se trabajó el concepto con los futuros maestros a través de 5 rincones de colores que estaban distribuidos en distintos puntos del aula (alegría=amarillo, tristeza=azul, rabia=rojo, miedo=negro, calma=verde). En cada uno de ellos encontrábamos elementos (objetos diversos, lecturas, prendas...) del mismo color y el grupo clase compartía las emociones que le despertaba la isla de objetos cromáticos, tras esta pequeña experiencia se mantuvo un debate sobre la teoría.

Posteriormente, la sesión continuó con la actividad «la red de emociones». Se dispuso de cinco ovillos de lana de distintos colores siguiendo la teoría trabajada previamente (rojo, azul, verde, negro, amarillo). En círculo, los alumnos debían pasarse los ovillos, de manera que el alumno que tiraba el ovillo al compañero relacionaba este con un nombre o adjetivo que le sugiriera la emoción (por tanto estaban los cinco ovillos a la vez mezclándose). Finalmente, la red de emociones entremezcladas resultante reflejaba la metáfora de cómo en ocasiones podemos sentirnos, con una gran cantidad de emociones distintas que se cruzan entre ellas y que son difíciles de discernir para poder saber cómo tratarlas.



Imagen 1 y 2. Material y desarrollo de la actividad «la red de emociones».

Para finalizar la sesión se trabajó con papel maché, que el alumnado había preparado previamente con el objetivo de montar un stop motion. Cada uno de los alumnos creó plásticamente un animal fantástico monocromo, que con la expresión de su rostro y su color debía representar una emoción. Por grupos de cinco, debían crear un pequeño film, el guión del cual así como sus protagonistas debían hacer referencia a situaciones que pudieran desencadenar diversas emociones (representadas por los protagonistas).

3.2. Segunda sesión

La segunda sesión partió de un diccionario de emociones (Emocionario). Este resulta de gran ayuda a la hora de trabajar con el alumnado las diferencias entre unas emociones y otras, pudiendo así discernirlas, al tiempo

que contribuye a que los discentes adquieran un vocabulario tan amplio como su propia riqueza emocional. Para ello, se inició la sesión mostrando el mapa de las 42 emociones que presenta el libro Emocionario de Núñez y Valcárcel (2013). En el aula habíamos colocado una alfombra a escala real creada a partir de la propuesta. La sesión empezó con cada uno de los alumnos situado en una emoción. En la casilla encontraban la definición dentro de un sobre, la compartían con sus compañeros y entre todos se buscaba una situación en la que se pudiera sentir este tipo de emoción.



Imagen 3. Fotografía índice Emocionario (Núñez y Valcárcel, 2013: 6-7) con las tarjetas a través de las que se dinamizaba la actividad.

Tras este rápido ejercicio, el alumnado encontró en su sitio un carboncillo, un espejo y soporte para dibujar a mano alzada. Con este material se inició la actividad «mírame a los ojos». El docente, ayudado del contexto anterior en el que se había desarrollado cada emoción, escogió una batería de emociones que planteó a todo el alumnado. Cada alumno, a modo de trabajo individual, miró en su espejo y trató de buscar la expresión que reflejaba dicha emoción. Tras verse en el espejo el alumno representó a modo de esbozo (solo se disponía de 2 minutos por emoción) la expresión que había visto.

De la misma manera que en la sesión anterior, el alumnado concluyó el proceso con una propuesta relacionada con la imagen digital. La demanda consistió en la elaboración de un «emocionario facial». Los alumnos escogieron 15 emociones y fotografiaron un primer plano de su cara de forma frontal y con el mismo encuadre en la que estaban expresando esas 15 emociones a modo de catálogo. Cuando ya tuvieron las 15 fotografías, se encuadernaron y se realizó un corte a la altura de los ojos, boca y nariz, de tal forma que el resultado final no fue un libro al uso, sino uno en el que se pudo configurar un híbrido entre las 15 emociones.



Imágenes 4 y 5. Muestra de los resultados de «emocionario facial».

En la siguiente tabla recogemos los principales detalles de las siete actividades distribuidas en las dos sesiones.

Sesión	Actividad	Título	Competencia emocional	Objetivos	Materiales
1	Act. 1	El mundo de las emociones	-Regulación emocional -Competencia para la vida y el bienestar - Competencia social -Conciencia emocional	-Identificar cada una de las emociones y discernirlas -Tomar conciencia sobre la importancia de las emociones -Reconocer cómo las emociones influyen en nuestros estados anímicos	Film InsideOut Álbum ilustrado El mostre dels colors
	Act. 2	La red de emociones	-Conciencia emocional -Competencia social	-Tomar conciencia sobre la importancia de las emociones	Cinco ovillos de lana con los colores correspondientes a las distintas emociones alegría=amarillo, tristeza=azul, rabia=rojo, miedo=negro, calma=verde
	Act. 3	Stop(E)motion	-Conciencia emocional	-Crear un personaje que exprese emociones atendiendo al color y la expresión - Proponer situaciones que pudieran desencadenar diversas emociones	Cámaras fotográficas Personajes para el stopmotion
2	Act. 4	El recorrido de las emociones	-Conciencia emocional -Competencia social	-Reconocer las diferentes emociones	Álbum ilustrado Emocionacio
	Act. 5	Mírame con mis ojos	-Regulación emocional -Competencia social	-Expresar emociones utilizando la expresión facial y el lenguaje plástico	Espejos Cámaras fotográficas Papel
	Act. 6	Mi emocionario facial	-Conciencia emocional		Cámaras fotográficas

Tabla 1. Objetivos y competencias de las actividades desarrolladas.

3.3. Resultados

Tras las actividades, procedimos a realizar los cuestionarios descritos anteriormente. Se obtuvieron un total de 22 respuestas, de las cuales cinco han sido desestimadas por estar incompletas al referirse a otros temas en más de un 50% de las contestaciones, por lo que la muestra final es de 17 cuestionarios. El análisis crítico de los resultados nos permite presentar los siguientes resultados.

La mayoría del alumnado hace referencia a un mejor conocimiento de las propias emociones, constatable a través de manifestaciones tales como:

- (1) He aprendido a desinhibirme un poco;
- (3) aprendí a compartir conmigo misma mi expresión facial y a perder la vergüenza de verme reflejada;
- (5) me siento bien, ya que he conseguido perder la vergüenza;
- (8) me siento bien conmigo misma, a medida que pasaba el tiempo era más fácil y más divertido;

- (9) al mismo tiempo que contribuyó a la superación de inseguridades o la timidez: me siento más segura;
- (10) me siento orgullosa e innovadora porque he podido ver una parte de mí que no había descubierto anteriormente;
- (14) aprendí a conocerme un poco más.

En algunos casos es posible comprobar que el alumnado ha podido reflexionar sobre la necesidad de formación en el ámbito de educación emocional:

- (5) Aprendí el significado de algunas emociones que no son muy corrientes en nuestro vocabulario;
- (18) hay muchas emociones que son muy similares en sí, pero que no son las mismas y muchas veces no somos conscientes;
- (21) me he dado cuenta de que no conocemos bien todas las emociones que tenemos y que deberíamos trabajar más con ellas, así como nuevos aprendizajes sobre el tema: he aprendido cosas nuevas (...) emociones que realmente no conocía.

Además, el alumno ha podido reflexionar sobre el papel de las emociones en el arte, y de este como medio de expresión emocional, tal como se observa en las siguientes afirmaciones:

- (16) Aprendí a plasmar términos abstractos como son las emociones en actividades artísticas;
- (21) también aprendí que la expresión artística puede ser un medio para trabajar las emociones.

Por lo que se refiere a la utilización de algunos de los recursos en las futuras aulas, una amplia mayoría propone una adaptación de la actividad del espejo en función de la edad del alumnado.

Por otra parte, se pone de manifiesto que el alumnado es consciente de la importancia de la educación emocional y de la necesidad de trabajar habitualmente sobre ella y no en actividades o talleres aislados, tal como comenta:

- (22) Intentaría hacer habitualmente ejercicios en pequeñas sesiones de 10 minutos sobre emociones para que los alumnos se expresen y se sientan más cómodos en clase.

También se recogen otras aportaciones en las que se vincula la educación emocional con otras áreas del currículo a través de propuestas como:

- (16) Trabajar las emociones con objetos de la naturaleza;
- (20) añadiría la posibilidad de hacer sonidos y frases relacionadas con las emociones o poniendo a los alumnos en determinadas situaciones para que las experimentase.

Asimismo, se han encontrado referencias a la dinámica de las sesiones, tales como:

- (14) Me parece muy interesante hacer clases tan divertidas, diferentes y útiles para los alumnos. Siento que con estas clases aprendí de verdad a darme cuenta de la línea educativa que me gustaría utilizar en mi futuro trabajo como maestra;
- (20) he aprendido cosas nuevas, tanto la dinámica como emociones que realmente no conocía.

4. Conclusiones

En función de los resultados obtenidos y las opiniones del alumnado, podemos afirmar que esta propuesta ha contribuido a un mayor autococonocimiento de las emociones y, en algunos casos, a un incremento de la autoestima y la seguridad de los participantes. También ha supuesto una reflexión sobre el papel y la importancia de las emociones en los diversos contextos educativos y, por consiguiente, la necesidad de formación en dicho ámbito. Los resultados ponen de manifiesto que casi la totalidad de los participantes son sensibles a la importancia de la educación emocional, y conscientes de la necesidad de trabajar habitualmente con ella de manera global y transversal a todas las materias.

Por otra parte, hemos podido constatar que las actividades realizadas han servido para dotar a los futuros maestros de herramientas para implementar en sus respectivas futuras aulas, tal y como se refleja en las propuestas de adaptación.

Por lo que se refiere al área de expresión artística, podemos observar que parte del alumnado ha reflexionado sobre las artes plásticas como medio de expresión emocional.

Como conclusión, esta propuesta ha sido un éxito ya que ha dotado al alumnado de nuevas competencias instrumentales partiendo del desarrollo de sus propias competencias emocionales.

5. Referencias

- BELLOCO, G. Y GIL DÍAZ, M. J. (2010): *Tocar el Arte*, Madrid, Kaleida forma.
- HELLER, E. (2004): *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, S.L.
- INFORME BELMONT. (1978): *National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. The Belmont Report, Ethical Principle and Guidelines for the protection of human research subjects*, Washington, DHEW.
- LENAS, A. (2012): *El monstre de colors*, Barcelona, Flamboyant.
- Nuñez, C. y Valcárcel, R. (2013): *Emocionario*, Madrid, Palabras aladas.
- Universidad de Barcelona (2010): *Código de Buenas Prácticas en Investigación*, Barcelona, Universidad de Barcelona.



1 **EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD**

Estudios
Teóricos

Las funciones ejecutivas «hot» y su evaluación en niños

Assesement in chidren of «hot» executive functions

Marian Acero-Ferrero

Gabinete Psicopedagógico

Elena Escolano-Pérez

M^a Ángeles Bravo Álvarez

M^a Luisa Herrero Nivelá

Resumen

El término funciones ejecutivas se utiliza para designar a un grupo de procesos cognitivos de alto nivel implicados en el control consciente del pensamiento, los afectos y la conducta. Algunas de estas funciones, denominadas «frías» o «cold», están principalmente involucradas en la resolución de problemas de carácter abstracto y descontextualizado. Otras se han relacionado con tareas que requieren el control y la modulación de componentes afectivos y motivacionales, son las denominadas funciones ejecutivas «cálidas» o «hot». Esta distinción existente en el plano teórico, en la práctica se traduce como una cuestión de grado puesto que, en mayor o menor medida dependiendo de la naturaleza de la tarea, intervienen ambos componentes. Las funciones ejecutivas en general, influyen en la conducta; numerosos estudios han mostrado su importancia para el rendimiento escolar y la adecuada adaptación psicosocial de niños y jóvenes. Se hace indispensable disponer de herramientas de evaluación fiables y válidas que permitan no solo evaluar estos componentes sino predecir en qué grado los posibles déficits ejecutivos pueden condicionar el funcionamiento diario de niños y adolescentes en contextos significativos. En este sentido, tradicionalmente la evaluación de las funciones ejecutivas se ha basado casi exclusivamente en los aspectos más cognitivos. Por todo ello, este trabajo tiene por objetivo revisar las pruebas existentes que evalúan funciones ejecutivas «hot» en niños. Se pone de relieve la necesidad de una evaluación más completa de las funciones ejecutivas que incluyan medidas de componentes emocionales y motivacionales. Esta integración podrá arrojar luz sobre las complejas interacciones entre emoción y cognición, además de tener implicaciones prácticas para niños con trastornos como el autismo y el trastorno de conducta, donde los déficits emocionales y sociales son tan notorios.

Palabras clave: emoción, evaluación, funciones ejecutivas, infancia, motivación.

Abstract

Executive functions term involve a wide range of high level processes related to the regulation of thinking, emotion and behaviour. Several functions are called «cold» and they are more likely to be elicited by abstract, decontextualized problems. Other executive functions called «hot» are more likely to be elicited by problems that involve the regulation of affect and motivation. The distinction between «hot» and «cold» executive functions only exists in a theoretical level. In the daily life the difference is always a matter of degree, because according the kind of task both components intervene more or less. Executive functions in general influence behaviour; numerous studies have shown the importance of these components as determining factors in the academic achievement and social adaptation of children and young people. It is essential to have reliable and valid assesment tools to test these components and also to predict the extent to which possible executive deficits could condition the daily functioning of children and adolescents in significant contexts. Traditionally executive function assesment has been almost enterely based on cognitive aspects. This article review current executive tasks to test «hot» executive functions in children. We underscore the need for more comprehensive executive assessments that include «hot» measures. This integration enable to shed light on the complex interactions between emotion and cognition. In addition, it could have practical implications for children with disorders such as autism and conduct disorder, where social and emotional deficits are prominent.

Keywords: *childhood, emotion, executive functions, assesment, motivation.*

1. Temática analizada

En esta revisión se resalta la importancia que tienen dentro del constructo general de las funciones ejecutivas, las denominadas «hot». Examinando las distintas tareas de evaluación, se muestra cómo emergen y se desarrollan, cómo se relacionan entre sí los diferentes componentes «hot» y su implicación con las funciones ejecutivas «cold». Por último, se muestran las variables con las que más frecuentemente se ha asociado este constructo.

2. Estado de la cuestión

El término función ejecutiva hace referencia a todos aquellos procesos psicológicos involucrados en el control cognitivo. Este constructo es considerado generalmente como una capacidad cognitiva de dominio general (Denckla y Reiss, 1997; Zelazo, Carter, Reznick y Frye, 1997) y abarca una gran variedad de subfunciones (por ejemplo, memoria de trabajo, flexibilidad, inhibición, monitorización...) que trabajan coordinadamente con la finalidad de resolver un problema. Estos procesos de orden superior están mediados por la corteza pre-frontal proporcionando control y dirección a las funciones cerebrales de orden inferior (Stuss y Levine, 2002).

La tradicional separación en la cultura occidental entre razón y emoción, así como la primacía de los procesos cognitivos frente a los emocionales ha favorecido que el concepto de función ejecutiva haya estado durante mucho tiempo vinculado exclusivamente a factores puramente cognitivos. Estos modelos teóricos se centran en el estudio del funcionamiento ejecutivo desde una perspectiva clínica, evaluando dichas funciones en un ambiente de laboratorio, sin tener en cuenta las variables ecológicas de la persona evaluada. En contraste, investigaciones recientes sobre las funciones de las regiones ventrales y mediales de la corteza prefrontal sugieren que la función ejecutiva puede funcionar de manera diferente en distintos contextos (Bechara, 2004; Damasio 1994; Milles y Cohen, 2001; Rolls, 2004).

A la luz de estos planteamientos, Zelazo y Müller (2002) distinguieron entre dos aspectos: los aspectos afectivos y motivacionales, «hot» asociados con las regiones ventrales y mediales de la corteza prefrontal y los aspectos más puramente cognitivos, «cold» asociados con el córtex prefrontal dorsolateral. Aunque unos años antes del primer uso del término «funciones ejecutivas cálidas», Metcalfe y Mischel (1999) ya apreciaron la importancia de entender el desarrollo desde una perspectiva menos cognitiva, la capacidad de resistir un impulso en un contexto altamente motivador para lograr el objetivo de una mayor recompensa a largo plazo.

Así pues, las funciones ejecutivas frías integrarían funciones como: planificación, flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo, monitorización e inhibición entre otras, mientras que las funciones ejecutivas cálidas se compondrían de comportamientos que requieren conciencia emocional y regulación, empatía y Teoría de la Mente, resultando su evaluación más ecológica que la de los componentes fríos (Chan, David, Touloupoulo y Chen, 2008).

Esta distinción alienta a los investigadores hacia una concepción más amplia que contemple también sus aspectos más afectivos. Uno de los esfuerzos más importantes por integrar funciones ejecutivas cálidas y frías proviene de Damasio y su equipo, que introduce las variables ecológicas en el estudio y evaluación de las funciones ejecutivas, estudiando al mismo tiempo la influencia de las emociones en la toma de decisiones. En la hipótesis del marcador somático (Bechara, Damasio, Damasio y Anderson, 1994; Bechara, Damasio, Tranel y Damasio, 1997; Bechara, Tranel y Damasio, 2000; Bechara et al., 1996; Tranel, Bechara y Damasio, 2000), ellos definieron el término como aquel cambio corporal que refleja un estado emocional positivo o negativo, que hace la función de indicador de estado

y puede influir en la toma de decisiones. Las tres funciones principales de los marcadores somáticos son: el apoyo a los procesos cognitivos, el permitir que la persona realice una conducta social apropiada y la contribución en la toma de decisiones ventajosas. Es decir, facilita la representación de escenarios futuros en la memoria de trabajo y permite así tomar decisiones, sopesando las posibles ventajas o inconvenientes de dichas decisiones (Damasio, 2006). Si los marcadores somáticos se debilitan, la toma de decisiones puede ser inadecuada (Suzuki, Hirota, Takasawa y Shigemasa, 2003).

McDonald (2008), estudia la influencia de las funciones ejecutivas cálidas sobre las frías, concretamente en cómo afectan los procesos socioafectivos al rendimiento en la memoria de trabajo. Concluye que ambos sistemas trabajan de forma complementaria, de tal forma que el sistema «hot» coopera con el «cold» proporcionándole reacciones fisiológicas que le ayudan a predecir el éxito o fracaso de una determinada acción. A la inversa, también el sistema «cold» asiste al «hot» para resolver los problemas que necesitan ser examinados dentro de un contexto concreto para que sean percibidos desde una perspectiva más neutral, donde las emociones pueden distorsionar la realidad.

El equilibrio entre ambos sistemas ejecutivos «hot» y «cold» condicionaría la capacidad del individuo para regular su comportamiento gracias a la integración de sus necesidades junto con la información procedente del mundo exterior. La alteración de cualquiera de estos sistemas disminuye la capacidad de control del sujeto, y sus manifestaciones son distintas dependiendo del sistema afectado. La alteración del sistema ejecutivo dorsal produce el denominado síndrome disejecutivo, mientras que la afectación del sistema afectivo ventral provoca alteraciones comportamentales. Pese a ello, los estudios han demostrado que las deficiencias en cualquiera de los componentes ejecutivos, sean fríos o cálidos pueden tener efectos devastadores en las actividades cotidianas de las personas como: asistir a la escuela, funcionar independientemente en el hogar, o desarrollar y mantener relaciones sociales apropiadas (Goel, Grafman, Tajik, Gana y Danto, 1997; Grafman et al., 1996; Green, Kern, Braff y Mintz, 2000).

Desde una perspectiva evolutiva, la corteza prefrontal en su conjunto experimenta un crecimiento considerable durante la infancia, como así lo indican los cambios relacionados con la edad en los volúmenes de materia gris y blanca (Giedd et al., 1999, Gogtay et al., 2004, Matsuzawa et al., 2001; Pfefferbaum et al., 1994), y en la conectividad interhemisférica (Thompson et al., 2000), entre otras medidas. Hasta hace poco, sin em-

bargo, las investigaciones sobre las repercusiones de estos cambios estructurales se han centrado casi exclusivamente en el córtex dorsolateral de la corteza prefrontal y en funciones ejecutivas frías. Estas investigaciones indican que dichos componentes ejecutivos mejoran considerablemente entre los 3 y 4 años de edad (Espy, Kaufmann, Glisky y McDiarmid, 2001; Hughes, 1998; Zelazo, Müller, Frye y Marcovitch, 2003; Zelazo y Müller, 2002). Mucho menos se sabe sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas cálidas, aunque existe algún indicio de que la corteza ventromedial se desarrolla antes que la dorsolateral (Gogtay et al., 2004; Orzhekhovskaya, 1981).

3. Elementos de revisión

Con el fin de buscar apoyo empírico a la hipótesis del marcador somático, Bechara, Damasio, Damasio y Anderson (1994), diseñaron una tarea en la que intentaron reflejar las características de las situaciones cotidianas en la toma de decisiones. Se trata de la conocida tarea de apuestas de IGT (Iowa Gambling Task). En esta tarea, los individuos tienen que elegir entre cuatro montones de cartas. Unos montones producen una alta ganancia inmediata pero una pérdida mayor a largo plazo, y otros inmediatamente producen menor ganancia, pero a largo plazo generan menor pérdida. La mayor parte de los sujetos comienzan eligiendo los montones más arriesgados, con recompensas y pérdidas más fuertes. Progresivamente van cambiando de estrategia y escogen cartas del montón que aporta recompensas a largo plazo. El rendimiento en la prueba IGT depende de varios factores: el aprendizaje de asociación entre varios estímulos y reforzadores, la habilidad para flexibilizar la conducta en función de las demandas externas, la capacidad para mantener la atención, sintetizar y recuperar de la memoria secuencias complejas y la resolución de conflictos (Fellows y Farah, 2005). La versión adaptada para niños de la IGT fue creada por Kerr y Zelazo (2004). The Children's Gambling Task (CGT) consiste en presentar al niño dos montones de cartas, uno con las cartas cubiertas a rayas y otro con las cartas cubiertas con puntos. El niño dispone de 40 ensayos y en cada uno va eligiendo cartas de cada uno de los montones. Cuando se vuelven, las cartas muestran una serie de caras felices y tristes, que corresponden al número de recompensas (caramelos) ganadas y pérdidas, respectivamente. Las tarjetas con la cubierta a rayas ofrecen más recompensas inmediatas, pero resultan más desventajosas puesto que producen pérdidas ocasionales grandes (con un

promedio neto de cinco caramelos perdidos por cada 10 cartas). Las tarjetas con la otra cubierta (punteada) ofrecen menos recompensas en el momento que se descubren, pero resultan ventajosas en general (con un promedio neto de cinco caramelos ganados por cada 10 tarjetas). El orden de las cartas en cada baraja está fijado de antemano. Al comienzo de la tarea, se instruye a los niños para que intenten ganar tantos caramelos como les sea posible y que pueden seleccionar las cartas de cualquier cubierta que deseen luego se les ofrecen 10 caramelos con los cuales pueden comenzar la tarea. Durante 8 ensayos de demostración iniciales, el experimentador toma cuatro tarjetas de cada cubierta mientras se le indica y se le demuestra al niño que las caras felices en las tarjetas indican el número de dulces ganados, mientras que las caras tristes indican el número de dulces perdidos. Cuando se vuelve una carta, inicialmente solo se ven las caras felices porque las caras tristes se cubren con un papel adherente. Se le indican al niño los dulces ganados y se le entregan los caramelos. Posteriormente el papel adherido a la parte de debajo de la carta se elimina y se revela al niño el número de caramelos perdidos (esto se hace para asegurar que los niños están al tanto de las ganancias como de las pérdidas). Las recompensas se van depositando en un cilindro graduado situado en frente del niño, apartado y a una distancia similar entre cada una de los dos montones de cartas. La variable dependiente fue la puntuación neta en estos ensayos (es decir, el número de opciones ventajosas menos el número de las decisiones desventajosas tomadas en los últimos 20 ensayos). Así, las puntuaciones más altas indican mejor ejecución. Este estudio concluye que el desarrollo de las funciones ejecutivas calientes es muy rápido entre los 3 y los 4 años. También afirman que alrededor de los 6 años, vuelve a incrementar el rendimiento de esta función. Otras adaptaciones de la Iowa Gambling Task como la Hungry Donkey Task. (Crone y van der Molen, 2004) o la versión simplificada de la IGT (Garon y Moore, 2004), han revelado mejorías en rendimiento relacionadas con la edad en niños algo más mayores.

El paradigma de demora de la gratificación o Delay of Gratification task (Mischel y Metzner, 1962; Mischel, Ebbeson y Ziesse, 1972) surge como indicador de la autorregulación infantil. Esta tarea examina la capacidad del niño para posponer una recompensa inmediata para obtener un beneficio mayor a largo plazo retrasando así la recompensa en un contexto afectivo. En una serie de experimentos, los niños debían elegir entre una recompensa inmediata y una recompensa de mayor valor en

un momento más alejado en el tiempo (por ejemplo, una semana). Esta tarea es sensible tanto al desarrollo como a las diferencias individuales en inteligencia general.

Esta prueba es fácil de extrapolar a escenarios reales en los que los individuos pueden escoger el valor de una recompensa retardada en favor de alguna forma de pago inmediato. No es sorprendente, por lo tanto, que este mismo paradigma haya sido adaptado a otras condiciones: con la gratificación presente pero tapada con distractores durante el proceso (Mischel, Shoda y Rodríguez, 1989), con un regalo envuelto dentro de una bolsa (Kochanska, Murray, Jacques, Koenig y Vandegest, 1996). Estas pruebas utilizan el tiempo que el niño demora la gratificación como medida. Existen otras que contabilizan las veces que el niño elige retrasarla y en las que se cruzan tres tipos de recompensa (pegatinas, dinero y dulces) y tres tipos de elección (uno ahora o dos más adelante, uno ahora contra cuatro más adelante, uno ahora contra seis más adelante) (Prencipe & Zelazo, 2005). En esta tarea se realizan dos ensayos de demostración por parte del experimentador, uno en el que la opción es un caramelo ahora frente a otro más tarde y otra opción en la que se ofrece un caramelo ahora contra ocho caramelos más adelante. Se colocan las dos opciones de recompensa por separado. A continuación, se presentan los nueve tipos de intentos en orden aleatorio. En cada intento, el experimentador pregunta: «¿Qué quieres hacer?», sin proporcionar retroalimentación sobre las opciones, solo administrando las consecuencias (es decir, proporcionando las recompensas). Cuando los niños eligen la opción inmediata, se les permite comer el caramelo, pegar sus pegatinas en un pedazo de papel o recoger su dinero. Las recompensas demoradas se colocan en un sobre y se dejan aparte. Se puntúa el número de veces que los niños deciden retrasar su recompensa. Los autores encontraron que en esta tarea los niños de 4 años tenían más probabilidades de elegir recompensas retrasadas que los de 3 años. Estos resultados fueron robustos en los tres tipos de recompensa. En línea con estos datos, Thompson, Barresi y Moore (1997) utilizaron un paradigma de elección modificada y encontraron que entre los tres y cuatro años de edad se producía un aumento significativo en la tendencia de los niños a elegir retrasos en las recompensas. La investigación de Mischel, Shoda y Rodríguez (1989) demuestra que la capacidad de los niños para demorar la gratificación emerge durante el periodo preescolar y que a los cuatro años de edad esta habilidad se relaciona con el éxito y la habilidad social en la adolescencia (Mischel, Shoda y Peake, 1988; Shoda, Mischel y Peake, 1990). En esta misma línea, investigaciones más recientes

(Duckworth y Seligman, 2005) apoyan la evidencia inicial de Mischel y su equipo (Mischel, Shoda y Peak, 1988) que sostienen que la capacidad de retrasar la gratificación tiene mayor valor que el cociente intelectual para predecir el rendimiento académico. La evidencia actual sugiere una correlación negativa entre la inteligencia y el rendimiento en la tarea de demora de la recompensa (Shamosh et al., 2008; Shamosh y Gray, 2008). Es decir, una mayor inteligencia está asociada a una mayor capacidad para aplazar los beneficios aceptando una recompensa menor para obtener una recompensa de mayor valor.

Por otro lado, la investigación de Kochanska (Kochanska, Murray, Jacques, Koenig y Vandegest, 1996; Kochanska, Murray y Harlan, 2000), que utiliza tareas que implican demora en la gratificación y de prohibición, arroja pruebas convincentes de que el rendimiento de la tarea de niños pequeños predice comportamientos desafiantes relacionados con la comprensión moral errónea y las conductas de riesgo en la niñez tardía y la adolescencia.

4. Conclusiones

La investigación de las funciones ejecutivas durante mucho tiempo ha enfatizado los procesos de control cognitivo que pueden medirse en entornos controlados con tareas que minimizan el incentivo emocional. Sin embargo, las investigaciones más recientes consideran la importancia que tiene el comportamiento adaptativo en contextos del mundo real y reconocen las interacciones continuas que se producen entre emociones y procesos cognitivos. Estudios neuropsicológicos destacan el papel crítico que juegan en las funciones ejecutivas las zonas ventromedial (más específicamente de las regiones orbitofrontales) y dorsolateral de la corteza prefrontal. Esta «ruta dual», una vía cognitiva y una más emocional, ha sido respaldada ampliamente por múltiples estudios. Este enfoque integrador subraya la importancia de una evaluación ejecutiva más comprensiva que también incluya medidas ejecutivas cálidas.

Si bien la distinción conceptual entre aspectos «hot» y «cool» es clara y precisa, las diferentes tareas neuropsicológicas diseñadas para evaluar funciones ejecutivas no son «puras» en lo referido a los mismos. Es decir, el óptimo desempeño en tales tareas implicaría la intervención de aspectos tanto «cool» como «hot» (Zelazo y Cunningham, 2007). De este modo, la clasificación de una tarea como de tipo «hot» o «cool» se establecería en función del grado de implicación de alguno de dichos aspectos

(Manes et al., 2000). Asimismo, se resalta la necesidad del desarrollo de instrumentos sensibles y precisos, que posibiliten un adecuado análisis de cada uno de los procesos y operaciones implicadas durante la ejecución de una tarea.

Pese a que los componentes fríos y cálidos de las funciones ejecutivas maduran con la edad, concretamente durante la infancia y la niñez, no lo hacen de la misma manera. En concreto, los componentes cálidos de las funciones ejecutivas, hemos visto que comienzan a emerger entre los 3 y 4 años, se manifiestan de forma evidente entre los 6 y 12 años y se desarrollan plenamente entrada la preadolescencia, alcanzando su madurez en la edad adulta (Bechara et al., 2005).

En esta revisión de los estudios actuales centrados específicamente en niños de edades tempranas, no se muestra evidencia de que las funciones ejecutivas cálidas y frías son constructos dissociables. El caso de niños más mayores y adolescentes la evidencia es algo más convincente, tal como se refleja en la trayectoria de desarrollo de IGT. Sin embargo, no está claro si existen otras diferencias además del grado de implicación de los componentes ejecutivos en la tarea, tales como las demandas cognitivas que exige cada una. Estudios en niños y adolescentes que han incluido tanto el IGT como una tarea de demora de la gratificación destacan las limitaciones de nuestras tareas ejecutivas actuales (Peterson y Welsh, 2014). Las funciones ejecutivas frías se presentan como un constructo funcional coherente entre sus componentes, sin embargo no ocurre lo mismo con las funciones ejecutivas cálidas, que parecen no correlacionar entre ellas. Una suposición consistente con estos resultados es que las tareas ejecutivas pueden implicar tanto procesos cálidos como fríos en diferentes grados, por ello se sugiere la necesidad de un mayor refinamiento en las medidas ejecutivas cálidas (Hongwanishkulh, Happeney, Lee y Zelazo, 2005).

Esta revisión de los estudios sobre evaluación de las funciones ejecutivas cálidas en las primeras edades pone de manifiesto que la investigación en este campo aún está en fase incipiente, y enfatiza la necesidad de ahondar en el conocimiento de las funciones ejecutivas cálidas adoptando una concepción más amplia que implique los aspectos más afectivos. Medidas más ajustadas al mundo real permitirán obtener datos más fiables que guíen tanto la prevención como la intervención en este ámbito.

5. Referencias

BECHARA, A. (2004): «The role of emotion in decision-making: Evidence from neurological patients with orbitofrontal damage», *Brain and Cognition*, 55, 30-40.

- BECHARA, A., DAMASIO, H., TRANEL, D. Y DAMASIO, A. R. (2005): «The Iowa Gambling Task and the somatic marker hypothesis: some questions and answers», *Trends Cognition Science*, 9, 159-162.
- BECHARA, D., DAMASIO, A. R., DAMASIO, H. Y ANDERSON, S. W. (1994): «Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex», *Cognition*, 50, 7-12.
- BECHARA, D., DAMASIO, H., TRANEL, D. Y DAMASIO, A. R. (1997): «Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy», *Science*, 275, 1293-1295.
- BECHARA, D., TRANEL, D. Y DAMASIO, H. (2000): «Characterization of the decision-making deficit of patients with ventromedial prefrontal cortex lesions», *Brain*, 123, 2189-2202.
- BECHARA, D., TRANEL, D., DAMASIO, H. Y DAMASIO, A. R. (1996): «Failure to respond automatically to anticipated future outcomes following damage to prefrontal cortex», *Cerebral Cortex*, 6, 215-225.
- CHAN, R., DAVID, S., TOULOPOULOU, T. Y CHEN, E. (2008): «Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues», *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23, 201-216.
- CRONE, E. A. Y VAN DER MOLEN, M. W. (2004): «Developmental changes in real life decision-making: Performance on a gambling task previously shown to depend on the ventromedial prefrontal cortex», *Developmental Neuropsychology*, 25, 251-279.
- DAMASIO, A. (2006): *El error de Descartes*, Barcelona, Drakontos Bol-sillo.
- DENCKLA, M. B. Y REISS, A. L. (1997): «Prefrontal-subcortical circuits in developmental disorders», Krasnegor, N. A., Lyon, G. R. & Goldman-Rakic, P. S. (eds.) *Development of the prefrontal cortex: Evolution, neurobiology, and behavior*, Baltimore, Brookes, 283-293.
- DIAMOND, A. (2002): «Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry», Stuss, D. T. & Knight, R. T. (eds.) *Principles of frontal lobe function*, London, Oxford University Press, 466-503.
- DUCKWORTH A. L. Y SELIGMAN, M. E. (2005): «Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents», *Psychological Science*. 16 (12), 939-944.
- EPSY, K. A., KAUFMAN, P. M., GLISKY, M. L. Y MCDIARMID, M. (2001): «New procedures to assess executive functions in preschool children», *Clinical Neuropsychologist*, 15, 46-58.
- FELLOWS, L. K. Y FARAH, M. J. (2005): «Different underlying impairments

indecision making following ventromedial y dorsolateral frontal lobe damage in humans», *Cerebral Cortex*, 15, 58-63.

FUSTER, J. M. (2002): «Frontal lobe and cognitive development», *Journal of Neurocytology*, 31, 373-385.

GARON, N. Y MOORE, C. (2004): «Complex decision-making in early childhood», *Brain and Cognition*, 55, 158-170.

GIEDD, J. N., BLUMENTHAL, J., JEFFRIES, N. O., CASTELLANOS, F. X., LIU, H., ZIJDENBOS, A. et.al. (1999): «Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study», *Nature Neuroscience*, 2 (10), 861-863.

GOEL, V., GRAFMAN, J., TAJIK, J., GANA, S. Y DANTO, D. (1997): «A study of the performance of patients with frontal lobe lesions in a financial planning task», *Brain*, 120, 1805-1822.

GOGTAY, N., GIEDD, J. N., LUSK, L., HAYASHI, K. M., GREENSTEIN, D., VAITUZIS, A. C., et al. (2004): «Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood», *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101 (21), 8174-8179.

GRAFMAN, J., SCHWAB, K., WARDEN, D., PRIDGEN, A., GROWN, H. R. Y SALAZAR, A. M. (1996): «Frontal lobe injuries, violence, and aggression: A report of the Vietnam Head Injury Study», *Neurology*, 46, 1231-1238.

GREEN, M. F., KERN, R. S., BRAFF, D. L. Y MINTZ, J. (2000): «Neurocognitive deficits and functional outcome in schizophrenia: Are we measuring the «right stuff»?», *Schizophrenia Bulletin*, 26 (1), 119-136.

HONGWANISHKUL, D., HAPPANEY, K. R., LEE, W. S. C. Y ZELAZO, P. D. (2005): «Assessment of Hot and Cool Executive Function in Young Children: Age-Related Changes and Individual Differences», *Developmental Neuropsychology*, 28 (2), 617-644.

HUGHES, C. (1998): «Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability», *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 233-253.

KERR, A. Y ZELAZO, P. D. (2004): «Development of “hot” executive function: The Children’s Gambling Task», *Brain and Cognition*, 55, 148-157.

KOCHANSKA, G., MURRAY, K. T. Y HARLAN, E. T. (2000): «Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development», *Developmental Psychology*, 36, 220-232.

KOCHANSKA, G., MURRAY, K., JACQUES, T. Y., KOENIG, A. L. Y VANDEGEEST, K. A. (1996): «Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization», *Child Development*, 67, 490-507.

- MANES, F., SAHAKIAN, B., CLARK, L., ROGERS, R., ANTOUN, N., AITKEN, M., et al. (2002): «Decision-making processes following damage to prefrontal cortex», *Brain*, 125, 624-639.
- MATSUZAWA, J., MATSUI, M., KONISHI, T., NOGUCHI, K., GUR, R. C., BILKER, W., et al. (2001): «Age-related changes in brain grey and white matter in healthy infants and children», *Cerebral Cortex*, 11, 335-342.
- MCDONALD, K. B. (2008): «Effortful Control, Explicit Processing, and the Regulation of Human Evolved Predispositions», *Psychological Review*, 114 (4), 1012-1031.
- METCALFE, J. Y MISCHEL, W. (1999): «A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower», *Psychological Review*, 106, 3-19.
- MILLER, E. K. Y COHEN, J. D. (2001): «An integrative theory of prefrontal cortex function», *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202.
- MISCHEL, W. Y METZNER, R. (1962): «Preference for delayed reward as a function of age, intelligence, and length of delay interval», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64 (6), 425-431.
- MISCHEL, W., EBBESON, E. B. Y ZIESS, A. R. (1972): «Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification», *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 204-218.
- MISCHEL, W., SHODA, Y. Y PEAKE, P. (1988): «The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification», *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687-696.
- MISCHEL, W., SHODA, Y. Y RODRIGUEZ, M. L. (1989): «Delay of gratification in children», *Science*, 244, 933-938.
- ORZHEKHOVSKAYA, N. S. (1981): «Fronto-striatal relationships in primate ontogeny», *Neuroscience & Behavioral Physiology*, 11, 379-385.
- PETERSON, E. Y WELSH, M. C. (2014): «The development of hot and cool executive functions in childhood and adolescence: are we getting warmer?», Goldstein, S. & Naglieri, J.A. (eds.) *Handbook of executive functioning*, New York, Springer, 45-66.
- PEFFERBAUM, A., MATHALON, D. H., SULLIVAN, E. V., RAWLES J. M., ZIPURSKY, R. B. Y LIM, K. O. (1994): «A quantitative magnetic resonance imaging study of changes in brain morphology from infancy to late adulthood», *Archives of Neurology*, 51, 874-887.
- PRENCIPE, A. Y ZELAZO, P. D. (2005): «Development of affective decision-making for self and other: Evidence for the integration of first- and third-person perspective», *Psychological Science*, 16, 501-505.
- ROLLS, E. T. (2004): «The functions of the orbitofrontal cortex», *Brain and Cognition*, 55, 11-29.

- SHODA, Y., MISCHEL, W. Y PEAKE, P. (1990): «Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions», *Developmental Psychology*, 26, 978-986.
- STUSS, D.T. Y LEVINE, B. (2002): «Adult clinical neuropsychology: lessons from studies of the frontal lobes», *Annual Review of Psychology*, 53, 401-433.
- SUZUKI, A., HIROTA, A., TAKASAWA, N. Y SHIGEMASU, K. (2003): «Application of the somatic marker hypothesis to individual differences in decision making», *Biological Psychology*, 65, 81-88.
- THOMPSON, P. M., GIEDD, J. N., WOODS, R. P., MACDONALD, D., EVANS, A. C. Y TOGA, A. W. (2000): «Growth patterns in the developing brain detected by using continuum mechanical tensor maps», *Nature*, 404, 190-193.
- TRANEL, D., BECHARA, A. Y DAMASIO, A.R. (2000): «Decision making and the somatic marker hypothesis», Gazzaniga, M.S. (ed.) *The new cognitive neurosciences*, MIT Press, Cambridge, MA, 1047-1061.
- ZELAZO, P. D. Y CUNNINGHAM, W. A. (2007): «Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation», Gross, J. J. (ed.) *Handbook of emotion regulation*, New York, Guilford, 135-158.
- ZELAZO, P. D. Y MÜLLER, U. (2002): «Executive function in typical and atypical development», Goswami, U. (ed.) *Handbook of childhood cognitive development*, Oxford, Blackwell, 445-469.
- ZELAZO, P. D., CARTER, A., REZNICK, J. S. Y FRYE, D. (1997): «Early development of executive function: A problem-solving framework», *Review of General Psychology*, 1, 198-226.
- ZELAZO, P. D., MÜLLER, U., FRYE, D. Y MARCOVITCH, S. (2003): «The development of executive function in early childhood», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68 (3, Serial No. 274).

Inteligencia Emocional y género. Programa de prevención y educación emocional de la inercia de la inacción psicológica como alternativa al cambio para la igualdad

Emotional intelligence and gender. Program of prevention and emotional education of the psychological inertia inaction as an alternative to change for the equality

Marta Fernández de la Cruz

Macarena Blázquez Alonso

Juan Manuel Moreno Manso

M^o Elena García-Baamonde Sánchez

Universidad de Extremadura

Resumen

Trabajos recientes han detectado en los individuos el llamado «efecto de inercia de la inacción psicológica» identificando una menor propensión de los mismos a aceptar nuevos retos, rechazado previas alternativas de cambio. El aprendizaje pasivo o inerte de arquetipos de género adquiridos a través de un proceso de socialización diferencial que concede supremacía al género masculino frente al femenino, configura modelos discriminatorios que explican fenómenos como la violencia de género. En el presente trabajo pretendemos destacar la importancia de convertirse en miembros socialmente competentes y activos que propicien la asimilación de nuevos modelos relacionales no sexistas. Para ello, presentamos un programa de educación emocional planteado desde la prevención primaria y dirigido fundamentalmente a jóvenes de 12 a 16 años. Se trata de 14 sesiones agrupadas en cinco áreas que se corresponden con los factores de la Inteligencia Emocional según el Modelo Multifactorial de Bar-On (1997). El programa supone una propuesta innovadora que apuesta por la revisión y reflexión de las premisas sexistas tradicionalmente adquiridas, como primer paso para romper con la rutina y fomentar la tolerancia que favorece el cambio y la formación de actitudes de igualdad entre hombres y mujeres.

Palabras clave: inercia psicológica, violencia de género, programa, prevención, Inteligencia Emocional.

Abstract

Current research have been detected in individuals called «inertia effect of psychological inaction» identifying a lower propensity thereof to accept new challenges, alternatives rejected previous change. The passive or inert gender archetypes learning acquired through a process of differential socialization that gives primacy to male versus female, set discriminatory models that explain phenomena like gender violence. In this paper we aim to highlight the importance of becoming socially competent and active members that promote the assimilation of new relational models not sexist. To this end, we present a program of emotional education raised from primary prevention and aimed primarily at young people aged 12 to 16 years. This is 14 sessions grouped into five areas that correspond to the factors of Emotional Intelligence as the Multifactorial Model of Bar-On (1997). The program is an innovative approach that focuses on the review and reflection of sexist assumptions traditionally acquired as a first step to break the routine and encouraging tolerance that favors change and the formation of attitudes of equality between men and women.

Key words: psychological inertia, gender violence, program, prevention, Emotional Intelligence.

1. Temática analizada

El concepto de inercia ha sido abordado recientemente desde el campo de la biología y las ciencias físicas (Shneider, 2010). Desde ambas disciplinas es concebida como la tendencia de los cuerpos a oponerse a cualquier cambio de su estado de reposo o movimiento sin la aplicación o interacción de alguna fuerza.

No obstante, autores como Kowalick (1999) extrapolan su significado al ámbito de las ciencias humanas y sociales, describiendo el constructo como la predisposición de permanecer inmóvil o la resistencia al cambio que representa «la inevitabilidad de comportarse de una manera determinada, en la medida en que la persona está guiada por sus hábitos, dificultando la posibilidad de comportarse de una manera diferente» (Castro, 1999: 19).

2. Estado de la cuestión

Investigaciones actuales han detectado en los individuos el llamado «efecto de inercia de la inacción» identificando una menor propensión de los mismos a aceptar nuevos retos, habiendo rechazado previas alternativas de cambio (Butler y Highhouse, 2000).

En esta dirección, el aprendizaje pasivo o inerte de los roles tradicionales de género pone de manifiesto un elevado número de evidencias epidemiológicas y clínicas, que apuntan a que el impacto de los problemas psicológicos es diferente en función de las expectativas

estereotipadas de género aprendidas, vinculadas a cada sexo, y que configura modelos discriminatorios que explican fenómenos como la violencia de género.

Son numerosos los trabajos que han intentado determinar la causa de tal efecto. (Arkes, Kung y Hutzel, 2002). Castro (1999) y Muñoz (2001) explican dicha incapacidad para alterar los hábitos, aprendizajes o patrones de actuación e interacción desde planteamientos cognitivos y conductuales. Tal y como podemos observar en la Figura 1, cada una de estas afirmaciones es un pensamiento que justifica su inmovilización. Estos pensamientos pueden ser positivos o negativos en función del tipo de emoción que genera en el sujeto, desencadenando un comportamiento que se dirigirá en una dirección u otra: cambiar-no cambiar.

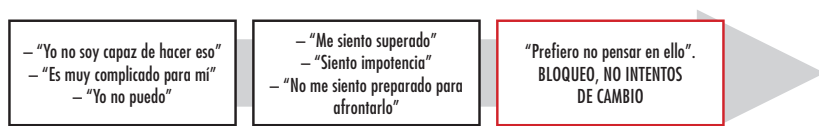


Figura 1. Secuencia de la Inacción Psicológica (Castro, 1999 y Muñoz, 2001).

Liao, Fei y Liu (2008) demuestran que el individuo cuando se enfrenta a problemas recurre a la estrategia de «rutina de la resolución de problemas».

Según Cortese (1998), Penagos y Aluni (2000) y Valqui (2005) las constricciones responsables de tal ejecución pueden clasificarse en las siguientes categorías: Perceptuales, Cognitivos, Afectivos, Conativos y Socioculturales.

En esta dirección, los estudios efectuados por Kumar (2004) proporcionan evidencias sobre la poderosa influencia que ejerce en el sujeto los referentes sociales a la hora de adoptar nuevas opciones.

La estructura del constructo «inercia psicológica» se compone de seis factores (Castro et al., 2001) y sus variables correspondientes, que constituirán los parámetros a partir de los que hemos diseñado nuestra alternativa de prevención de la inercia psicológica ante la desigualdad de género vigente. Estos serían: Influencia (Influenciabilidad y Sumisión), Pasividad (Conformismo, Rutinariedad y Conservadurismo), Autodeterminación (Autosuficiencia, Decisión e Independencia), Cambio (Apertura al cambio), Tendencia a la Acción (Capacidad de iniciativa y Dominancia) e Innovación (Creatividad y Afrontamiento adaptativo).

Así pues, el significado psicológico de la palabra «inercia» implica una resistencia o predisposición negativa al cambio. Es decir, supone la imposibilidad de descubrir mejores opciones de comportamiento, en tanto que el individuo se rige por sus hábitos y costumbres (Van Putten, Zeelenberg y Van Dijk, 2009). La rígida interiorización de estas prácticas tradicionales en materia de género se torna aún más nociva al actuar sobre la identidad de género del individuo asignándole comportamientos desde su nacimiento que implican el desempeño de roles específicos cuya atribución estriba en sus características sexuales.

Así, lo que en un principio constituye una situación neutra de mera enculturación social (Harris, 1983) se torna discriminatoria mediante la creación de arquetipos de género (Guil, 1998), al otorgar distinta importancia tanto al repertorio de actividades como a determinadas características psicológicas de un sexo frente a otro, según una jerarquía de valores (López, 1994) que concede supremacía al género masculino sobre el infravalorado femenino (De la Peña, 2007; Gomes, 2008; Ramírez, 1977; Willians y Best, 1990). Cada uno de estos comportamientos y características psicológicas adjudicadas desde la cuna reciben el nombre de estereotipos de rol de género y estereotipos de rasgo de género, respectivamente, actuando como responsables de que la mujer asuma posiciones de dependencia afectiva hasta convertirse en una víctima potencial de maltrato frente a un varón, que también se ve determinado por el aprendizaje de valores que le exigen actitudes dominantes e impositivas de acuerdo a su sexo (Alatarío y Anguita, 1999; Moya, 2003).

En los últimos años la mayoría de los especialistas sostienen que la violencia de género es una conducta aprendida que solo puede entenderse bajo una organización social de índole patriarcal donde la desigualdad establecida entre ambos sexos surge como producto de un proceso de socialización genérica diferencial (Schwartz, 2005).

Diferentes trabajos (Alberdi y Matas, 2002; Rocha, 2000) confirman que el aprendizaje para ejercer el dominio social se legitima con una serie de valores como el sexismo y la misoginia que limitan en los varones la compasión y la empatía y favorece el aprendizaje paralelo en las mujeres de actitudes de sumisión, dependencia y debilidad.

Detrás de este fenómeno, se encuentra la inercia psicológica, impidiendo a los sujetos mantener actitudes receptivas al cambio y a la mejora continua del funcionamiento social.

Este programa de prevención nos permitirá conocer la prevalencia de indicadores/manifestaciones de inercia psicológica entre los jóvenes estudiantes de la ESO; conocer los factores de riesgo que favorecen la aparición y el mantenimiento de actitudes de inercia psicológica en relación a la desigualdad de género; prevenir formas de estancamiento psicológico y social y obtener información sobre los procesos que afectan a la inercia psicológica que actúan como facilitadores de la aparición de psicopatologías derivadas de la reproducción irracional del modelo tradicional de género aprendido.

Favorecerá la protección de conductas de riesgo y la potenciación de actitudes activas y flexibles que favorezcan la asimilación de nuevos planteamientos sociales basados en la igualdad y alejados de mandatos de género perjudiciales tanto para la figura de la mujer como del varón; planificar medidas preventivas al respecto; así como, proporcionar una metodología a seguir con vistas a reducir las dificultades e impedimentos que ocasiona la aparición de la inercia psicológica, responsable de la perpetuación de esquemas relacionales asimétricos entre la mujer y el varón.

3. Elementos de revisión

De acuerdo con Castro (1999), realizamos la caracterización de los factores de inercia psicológica en los que establecemos una relación con los factores de Inteligencia Emocional del Modelo de Bar-On (1997), con el objeto de analizar diversas carencias en materia igualdad.

De este modo, y a través de medidas de prevención primaria como el programa recogido en el presente trabajo, someteremos a revisión y reflexión premisas sexistas tradicionalmente adquiridas, como primer paso para romper con la rutina y fomentar la tolerancia que favorece el cambio.

3.1. Objetivos

El objetivo principal de este programa es prevenir y sensibilizar, a través de la Educación Emocional, en el cambio de hábitos y costumbres sexistas y discriminatorias, que posicionan a los sujetos en condiciones de inferioridad con respecto al otro sexo.

Y como en todo programa, existen una serie de objetivos específicos:

- Adquirir nociones básicas sobre las prácticas sexistas que imperan en nuestras vidas.
- Reconocer y prevenir los micromachismos encubiertos en nuestros hábitos diarios.

- Aprender a emplear habilidades sociales que nos ayuden a des- echar situaciones violentas.
- Ofrecer los mecanismos, recursos y estrategias apropiados para evitar conductas discriminatorias.
- Orientar a los sujetos a encontrar soluciones a sus problemas coti- dianos, a tolerar al estrés del momento o a controlar los impulsos que nos conducen a situaciones de angustia y ansiedad.
- Conocer las emociones y sentimientos que nos impulsan a come- ter desigualdades con los demás.
- Fomentar la autoestima y los valores morales.

Y, como objetivo final:

- Alcanzar la felicidad para sentirse satisfecho con la vida, expre- sando positividad ante situaciones adversas, poniendo en prácti- ca valores como la tolerancia y el respeto por los sujetos que nos rodean.

3.2. Metodología

3.2.1. Participantes.

El programa de intervención ha sido diseñado como elemento de propulsión al cambio, para ser puesto en práctica fundamentalmente con jóvenes en edades comprendidas entre los 12- 16 años aproximadamen- te.

3.2.2. Estructura y contenidos del programa.

Los factores de entrenamiento emocional que constituyen el eje cen- tral del presente programa, se inscriben en el Modelo de Bar-On (1997) donde la Inteligencia Emocional es entendida como «Modelo Multifactorial de la Inteligencia Emocional o de Inteligencias no cog- nitivas».

El motivo de nuestra elección nos permite comprender con mayor claridad y detalle la forma en que el individuo se relaciona con las per- sonas que le rodean y la influencia que tienen los diferentes ambientes o sistemas de relación por los que atraviesa el mismo en el desarrollo de las capacidades, competencias y habilidades emocionales que pue- den evitar la aparición de respuestas inertes en lo relativo al género.

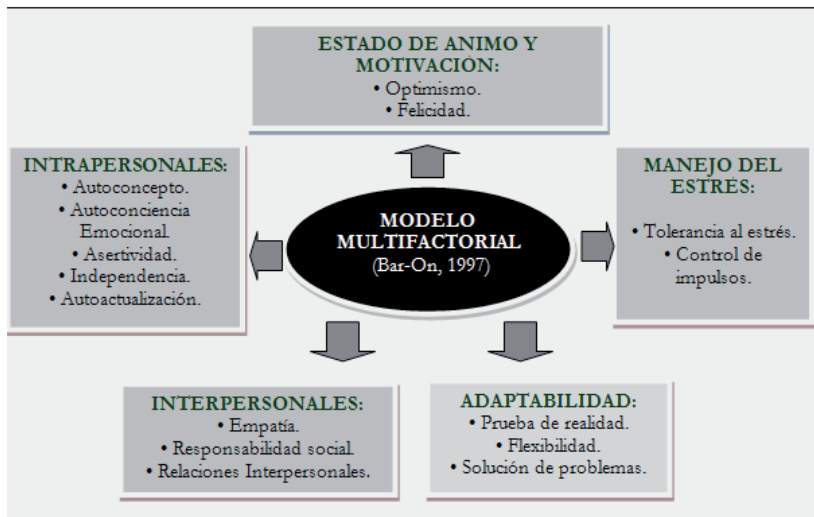


Figura 2. Modelo de Bar-On (1997) de Inteligencia No Cognitiva.

El análisis de este modelo, conformará el esquema principal de este programa, que se detalla en la figura 3.

FACTOR INERCIA	VARIABLES INERCIA	FACTOR IE
INFLUENCIA	Influenciabilidad	Autoconcepto
		Autoconciencia Emocional
PASIVIDAD	Sumisión	Asertividad
	Conformismo	Autoactualización
	Rutinariedad	Prueba de realidad
AUTODETERMINACIÓN	Conservadurismo	Flexibilidad
	Autosuficiencia	Responsabilidad social
	Independencia	
CAMBIO	Decisión	Empatía
		Optimismo

Figura 3. Estructura del Programa de Prevención de la Inercia de la Inacción Psicológica.
(Continúa en página siguiente)

INNOVACIÓN	Capacidad de iniciativa	Control de impulsos
	Dominancia	Relaciones Interpersonales
TENDENCIA A LO NUEVO	Creatividad	Solución de problemas
	Afrontamiento adaptativo	Tolerancia al estrés

Figura 3. Estructura del Programa de Prevención de la Inercia de la Inacción Psicológica.

3.2.3. Actividades del programa y esquema de las sesiones.

Las actividades que se citan a continuación, de igual forma atenderán a estas cinco áreas y se ajustarán a los objetivos específicos y generales.



SESIONES	ACTIVIDADES
BLOQUE I. INFLUENCIABILIDAD/ SUMISIÓN	
SESIÓN 1. Autoconcepto/ Autoimagen	¿Cómo me veo! Los niños estaban solos. Acentuando mis cualidades. ¿Soy influenciable?
SESIÓN 2. Autoconciencia Emocional	Así soy yo. ¿Por qué lloran los niños? Arrebatos emocionales. Me miro en el espejo y siento...
SESIÓN 3. Asertividad	Cuéntame una historia... Quiero escuchar... No te dejes manipular. Dos no pelean si uno no quiere.

Figura 4. Áreas y actividades del Programa de Prevención de la Inercia de la Inacción Psicológica.
(Continúa en página siguiente)

BLOQUE II. CONFORMISMO/RUTINARIEDAD/CONSERVADURISMO	
SESIÓN 4. Autoactualización	En busca de la autoactualización. Un sueño inalcanzable. Te voy a escribir un poema. Una historia de microviolencias.
SESIÓN 5. Prueba de Realidad	Enfrentarse a la realidad. Cántame una canción de amor. Desmitificando refranes populares. Quiéreme como me merezco.
SESIÓN 6. Flexibilidad	Las mujeres perfectas. «Stepford» 2010. Mirando hacia el pasado. Rompiendo moldes.
BLOQUE III. AUTOSUFICIENCIA/DECISIÓN/INDEPENDENCIA	
SESIÓN 7. Responsabilidad Social	Abrazos gratis. La igualdad es responsabilidad de todos. Más vale prevenir que curar.
SESIÓN 8. Empatía	Mira a través de mis ojos. ¡Cámbiate conmigo! ¿Desarrollamos la empatía? Introdúcete en mi piel.
BLOQUE IV. APERTURA AL CAMBIO	
SESIÓN 9. Optimismo	La ranita optimista. Indefensión aprendida. Dale la vuelta a la tortilla. Ríete de la vida.
BLOQUE V. CAPACIDAD DE INICIATIVA/DOMINANCIA	
SESIÓN 10. Control de Impulsos	Los lunes al sol. Impulsividad vs Control de Impulsos. El impulso de la reflexión. Sentimientos incontrolados.
SESIÓN 11. Relaciones Interpersonales	Cinema Paradiso. Momentos íntimos. Confía en mí. ¿Tienes voluntad de cambiar?

Figura 4. Áreas y actividades del Programa de Prevención de la Inercia de la Inacción Psicológica.
(Continúa en página siguiente)

BLOQUE VI. TENDENCIA A LO NUEVO	
SESIÓN 12. Solución de Problemas	Tus problemas son los míos. Soluciones creativas. Buscando soluciones creativas. Me siento incomprendido/a.
SESIÓN 13. Tolerancia al Estrés	Estoy estresado/a. Rutinas desestresantes. El estrés con humor desaparece.
SESIÓN 14. Felicidad	Un cuento sobre la felicidad. ¿Somos felices o infelices? Atrapado/a en la realidad. La verdadera felicidad está en mí.

Figura 4. Áreas y actividades del Programa de Prevención de la Inercia de la Inacción Psicológica.

Cada sesión incluye: los objetivos específicos, las fichas de las actividades y el modo de aplicarlas y el material necesario, que será: las fichas de trabajo que corresponden a cada actividad, el material audio-visual, los gráficos y el material fungible.

Cada sesión se realizará según esté estipulado, pudiendo ser de forma colectiva o individualmente. Además, estará compuesta por una sección llamada TE CONVIENE CONOCER... dirigida al monitor/a.

La metodología se asienta en principios cooperativos de trabajo en equipo. Será vivencial, activa, participativa y grupal, con la intención de que se desarrollen la comunicación, el trabajo en grupo, la reflexión y el debate. Será flexible, formativa, continua y reflexiva, buscando en todo momento su validación, eficacia y fiabilidad. Se evaluará la participación de los alumnos/as y el grado de satisfacción de los mismos/as respecto a los contenidos y actividades, así como la presencia de cambios actitudinales- comportamentales.

4. Conclusiones

La resistencia a cambiar de hábitos nos lleva a entrar en la espiral de la inercia psicológica, provocando en los/as que lo experimentan una serie de sensaciones, emociones o sentimientos generalmente negativos. Y es que los cambios generan ansiedad ante la ambigüedad e incertidumbre que conllevan los mismos, o temor ante lo desconocido, o sentimientos de pérdida al tener que dejar atrás creencias, convicciones y principios que se presuponían inalterables, por lo que los sujetos se

vuelven reacios a los mismos, al percibirlos como sucesos amenazantes. A su vez, estos comportamientos se ven reforzados a través de la literatura, el cine o la televisión (Moreno, Sastre y Hernández, 2003) y, en la mayoría de los casos, afectan a las mujeres en detrimento de los varones, permaneciendo presentes en la familia, la escuela y la sociedad (Rubio, 2009).

En los últimos tiempos, en las relaciones entre las mujeres y los varones persisten ciertas costumbre sexistas y/o discriminatorias que en la mayoría de los casos se manifiestan de forma inconsciente (Moreno et al., 2003) y que predisponen de forma abrupta a estos sujetos a no cambiar dichos hábitos desencadenantes de la violencia simbólica que sustenta a la violencia de género.

De este modo, Koffman (2007: 138) afirma: «Para cualquier ser humano un cambio es una inestabilización de su bienestar (aunque sea supuesto); un ataque a su Identidad. Por ello, esta tarea excede el voluntarismo, la paciencia y la pasión puesta en ello. Supone, además de conocimientos y habilidades, posiciones éticas frente a lo humano».

Sin embargo, estos cambios pueden ser de naturaleza variada, desde aprender habilidades sociales, conciliar la vida familiar y laboral y permitir a los/as demás que la concilien, abandonar conductas violentas, conductas autodestructivas o cualquier otra que suponga una psicopatología, hasta erradicar los roles, estereotipos o clichés de género que nos condicionan de por vida y nos posicionan en condiciones de inferioridad, aprender a comunicarnos asertivamente, modificar nuestras conductas, aprender a conocernos emocionalmente, tolerar el estrés, afrontar situaciones conflictivas y un largo etcétera.

Con la aplicación de este programa hemos intervenido de forma estructurada en el mantenimiento de costumbres ancestrales, y se ha partido de una labor de sensibilización en la que el sujeto toma conciencia de sus actitudes de rol (Ferrer, Bosch, Ramis, Torrens y Navarro, 2006).

Los resultados finales de nuestro proyecto de intervención permitirán constatar cómo se producen en estos sujetos manifestaciones de Inercia Psicológica, así como la aparición de diferencias significativas en las relaciones sociales de género entre mujeres y varones.

El modelo multifactorial sobre Inteligencia Emocional de Bar-On (1997) pretende reducir la inercia de la inacción psicológica favoreciendo la apertura al cambio de los sujetos ante las reatribuciones de género actuales, de forma adaptativa y saludable a largo y a corto plazo.

Es por ello que desde este trabajo se reivindica la importancia de revisar e identificar los hábitos de aprendizaje o experiencias aprendidas como primer paso para descifrar el camino recorrido hasta la consolidación del hábito. De este modo, el sujeto adquirirá conciencia del fenómeno de inercia psicológica en su vida, así como del grado de influencia que alcanza la misma en la anulación de competencias socioemocionales, tales como la creatividad y resolución de problemas, facilitadoras del éxito cotidiano (Blázquez y Moreno, 2008; Bonal y Tomé, 1996; Colás y Villaciervos, 2007; Comas, 1995; Connell, 1987; Del Rio, 1999; Del Valle, 2002; González, 1999; Herrera, Expósito y Moya, 2012; Ortega, 1999).

Asimismo, no hay que olvidar que la peligrosidad de que el fenómeno de la Inercia de la Inacción Psicológica ocurra en la adolescencia acrecienta de manera desmesurada sus consecuencias.

Confiamos que el presente programa constituya un recurso eficaz para aprender a pensar y actuar, estimulando un espíritu crítico ante ciertos hábitos basados en estereotipos de género.

Abrirse al cambio supondrá encontrar la motivación que hemos de poseer para conseguirlo.

5. Referencias

- ALATARIO, A. Y ANGUITA, R. (1999): «¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: el sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa», *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 33-43.
- ALBERDI, I. Y MATAS, N. (2002): *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- ARKES, H. R., KUNG, Y. Y HUTZEL, L. (2002): «Regret, Valuation and Inaction Inertia», *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 87 (2), 371-385.
- BAR-ON, R. (1997): *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*, Toronto, Multi-Health Systems.
- BLÁZQUEZ, M. Y MORENO, J. M. (2008): *Maltrato psicológico en la pareja. Prevención y educación emocional*, Editorial EOS, Madrid.
- BONAL, X. Y TOMÉ S. (1996): «Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de Educación Primaria: Análisis y efectos sobre el profesorado», *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 16.
- BUTLER, A. Y HIGHHOUSE, S. (2000): «Deciding to sell: The effect of prior inaction and offer source», *Journal of Economic Psychology*, 21 (3), 223-232.

- CASTRO, J. A. (1999): *Técnicas de estudios para Universitarios, un reto para tu formación*, Salamanca, Amarú.
- CASTRO, J. A., FUENTES, J. M., BLÁZQUEZ, M., CABALLERO, P., DÍEZ, S. Y FIDALGO, I. (2001): «La Inercia Psicológica», Velasco, C. y González, A. (Coords.) *Temas de Psicología*, Salamanca, Kadmos, 37-54.
- COLÁS, C. Y VILLACIERVOS, P. (2007): «La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes», *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35- 58.
- COMAS, D. (1995): *Trabajo, género y cultura*, Barcelona, Icaria.
- CONNELL, R. (1987): *Gender and power. Society, the person and sexual politics*, Cambridge, Polity Press.
- CORTESE, A. (1998): *El libro de la buena suerte*, Buenos Aires, MegaLibros Editores.
- DE LA PEÑA, E. (2007): *Fórmulas para la Igualdad*, Córdoba, Mancomunidad de Municipios de Valle de Guadiato.
- DEL RÍO, P. (1999): «El cambio histórico-cultural y las identidades de género: Los jóvenes españoles ante la diferencia de sexo», *Cultura y Educación*, 14 (15), 147-176.
- DEL VALLE, T. (Coord.) (2002): *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*, Madrid, Narcea.
- FERRER, V. A., BOSCH, E., RAMIS, M. C., TORRENS, G. Y NAVARRO, C. (2006): «Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres», *Psicothema*, 18 (3), 359-366.
- GOMES, P. P. (2008): «Violencia y género en la sociedad patriarcal: Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos», *Avá (Posadas)*, 12, 162-163.
- GONZÁLEZ, B. (1999): «Los estereotipos como factor de socialización en el género», *Comunicar*, 12.
- GUIL, A. (1998): «El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer», *Comunicar*, 11, 95-100.
- HARRIS, M. (1983): *Introducción a la Antropología general*, Madrid, Alianza.
- HERRERA, M. C., EXPÓSITO, F. Y MOYA, M. (2012): «Negative reactions of men to the loss of power in gender relations: Lilith vs. Eve», *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4 (1), 17- 42.
- KOFFMAN, R. G. (2007): «Mecanismos psicológicos que dificultan los cambios personales», *Revista Médica de Rosario*, 73, 138-141.

- KOWALICK, J. (1999): «Problem-Solving Systems: What's next after TRIZ?».
- KUMAR, P. (2004): «The effects of social comparison on inaction inertia», *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 95 (2), 175-185.
- LIAO, S., FEI, W. Y LIU, C. (2008): «Relationships between knowledge inertia, organizational learning and organization innovation», *Tech-novation*, 28 (4), 183-195.
- LÓPEZ, A. (1994): *El lenguaje en la escuela. Actas del IV Congreso Inter-nacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, A Coruña, Universidad A Coruña.
- MORENO, M., SASTRE, G. Y HERNÁNDEZ, J. (2003): «Sumisión aprendida: un estudio sobre la violencia de género», *Anuario de Psicología*, 34 (2), 235- 251.
- MOYA, M. (2003): «El análisis psicosocial del género», Morales, J.F y Hui-ci, C. (eds.) *Estudios de Psicología Social*, Madrid, UNED, 175-221.
- MUÑOZ, E. (2001): *La Educación Vida no Preparación para la Vida*, Santi-go, LOM Ediciones.
- ORTEGA, F. (1999): «Una identidad sin sujeto», *Cultura y Educación*, 14 (15), 129-145.
- PENAGOS, J. C. Y ALUNI, R. (2000): «Creatividad, una aproximación», *Revista Psicología*, Edición Especial, 3-11.
- RAMÍREZ, F. (2000): *Violencia masculina en el hogar*, México, Pax.
- ROCHA, S. T. (2000): *Roles De Género en los Adolescentes y Rasgos de Mas-culinidad- Feminidad*, México: Facultad de Psicología, UNAM Tesis de Licenciatura (no publicada).
- RUBIO, A. (2009): «Los chicos héroes y las chicas malas», *Revista de Estudios de Juventud. Juventud y Violencia de Género*, 86.
- SCHWARTZ, D. M. (2005): «The Past and the Future of Violence Against Women», *Journal Interpersonal Violence*, 20 (1), 7-11.
- SHNEIDER, A. M. (2010): «Mental inertia in the biological sciences», *Trends in Biochemical Sciences*, 35 (3), 125-128.
- VALQUI, R. (2005): «Creatividad para Profesionales», *Revista Madrid*, 29.
- VAN PUTTEN, M., ZEELENBERG, M. Y VAN DIJK, E. (2009): «Dealing with missed opportunities: Action vs state orientation moderates inaction inertia», *Journal of Experimental Social Psychology*, 45 (4), 808-815.
- WILLIAMS, J. E. Y BEST, D. L. (1990): *Measuring sex stereotypes: A multi-na-tion study*, Newbury Park, CA, Sage Publications.

La necesidad de la materialización lingüística de las emociones en la educación

The need for linguistic materialization of the emotions in education

Ángeles Marco Torralba

Universidad Valladolid

Resumen

Esta revisión teórica se fundamenta en la necesidad de la enseñanza del niño sobre materializar sus emociones. Pretende realizar un acercamiento al concepto y valoración de la Inteligencia Emocional en Educación. A lo largo de esta propuesta se incidirá en la importancia que tiene para el niño el conocimiento de sí mismo a nivel emocional y cuáles son las herramientas lingüísticas de las que dispone para su expresión. También reflexionaremos sobre la evolución de la Inteligencia Emocional, su aparición en el currículo y sobre la necesidad de incluir dentro de nuestras aulas el trabajo y desarrollo de la Educación Emocional, tanto para los niños como para nosotros mismos.

Palabras clave: competencia emocional, educación, emociones, desarrollo integral, autoconocimiento.

Abstract

This research is based on the need of developing children's needs to understand and materialise their emotions. It intends to approach the concept and assessment of Emotional Intelligence in Education. Throughout this proposal we will focus on the importance of self-awareness on an emotional level and explore what language tools are available to foster children's verbal expression. We will be reflecting on the emotional intelligence evolution, its emergence in the National Curriculum and in the need to include Emotional Education into our classrooms for both, children and teaching and learning staff.

Keywords: *competence, emotional education, emotions, self-knowledge, integral development.*

1. Temática analizada

Sabemos que durante todo el desarrollo de la educación, podemos observar continuos cambios en los niños y niñas, tanto a nivel cognitivo, sensorial, motor y emocional, dando lugar, todos estos, a la adquisición de nuevos conocimientos y estrategias de acción muy variados. Si bien

es cierto que cada niño tiene sus particularidades y sus propios rasgos de aprendizaje. La adquisición de sus conocimientos nunca será homogénea, sino todo lo contrario, cada persona poseerá un ritmo diferente y unas cualidades propias que lo harán único. Podemos pensar que esta diversidad en el aula está determinada por su inteligencia, pero la verdad es que cuando queremos definir esta capacidad caemos en una controversia: existen muchas definiciones de inteligencia pero no una que sea válida, común y universalmente aceptable para todos los supuestos. Como sabemos, a lo largo de su historia numerosos autores han intentado dar una definición de ella:

Sternberg (1985): «Actividad mental dirigida hacia la adaptación intencional, selección o transformación de entornos del mundo real relevantes en la propia vida».

Gardner (1983) nos habla de las Inteligencias Múltiples y enumera ocho tipos de inteligencia como son la inteligencia lingüístico-verbal, inteligencia lógica-matemática, inteligencia espacial, inteligencia natural, inteligencia musical, inteligencia corporal kinestésica, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Serán estas dos últimas las que por primera vez hagan referencia a la valoración de la forma de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás.

Al centrarnos en la parte emocional de la inteligencia, podemos hacer referencia a la propuesta en el año 1990 de los psicólogos P. Salovey y J. Mayer, los cuales pretendieron agrupar la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal en un nuevo modelo que englobaba las dos anteriores: Inteligencia Emocional. Como explica Castillo Antoñanzas y Peña Capapey (2005) en su libro *Inteligencia Emocional y Educación*: «Con él pretendieron describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Estas pueden incluir: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la amabilidad y el respeto» (Castillo Antoñanzas y Peña Capapey, 2005:23).

Bisquerra (2000:61) entiende la emoción como «un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno».

Pese a tener las definiciones de varios autores, aún no poseemos una definición clara sobre qué inteligencia, emoción, o cuáles son los componentes de la Inteligencia Emocional.

2. Estado de la cuestión

El objetivo fundamental de esta revisión es tomar consciencia de la importancia de la expresión del lenguaje emocional dentro del desarrollo de la competencia personal y social del niño.

Otros objetivos serán reflexionar sobre el nuevo papel del profesor para hacer frente a la nueva didáctica de la Inteligencia Emocional y enseñar a materializar las emociones dentro del aula.

3. Elementos de revisión

A menudo las emociones nos pueden transmitir que son partes de nosotros mismos poco tangibles y subjetivas, pero aun así podemos estar de acuerdo en afirmar que todas tienen base física y fisiológica.

Goleman con su libro *Inteligencia Emocional* (1990) nos permitió un acercamiento a este nuevo concepto, dividiendo la Inteligencia Emocional o Competencia Emocional en dos partes claramente diferenciadas. La Competencia Personal hace referencia a las competencias que influirán en la forma de relacionarnos con nosotros mismos, mientras que la Competencia Social determina el modo de relacionarnos con los demás.

A su vez, hizo una nueva subdivisión de estas partes en otras más concretas, como es el caso de la Competencia Personal, que según el autor está formada por Conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación.

3.1 La competencia personal

En relación a la competencia personal mencionaré que en mi capítulo «Materialización de las emociones en educación infantil», recogido en el libro *Aportaciones a la investigación en didáctica de la Lengua* (2016:27), hago referencia a ella de este modo: «La competencia personal se adquirirá cuando el niño tenga capacidad para actuar ante cualquier situación que se le presente de una forma emocionalmente óptima. Es un sentimiento positivo que posee cuando sus propios conocimientos y experiencias le llevan a tomar decisiones satisfactorias para la resolución de sus problemas. Por ello, hay que dejar que el niño se estimule y experimente riesgos “razonables” para que superados, pueda crecer emocionalmente. Esto no significa dejar de apoyarlo moral y afectivamente. Debemos adoptar una postura que nos permita el desarrollo de la competencia personal en el niño, la cual va unida a un sentimiento de seguridad, autonomía, autoconocimiento y autovaloración de sí mismo».

D. Goleman, Boyatzis y Mckee (2002:72-73) subdividen la competencia personal en: conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación. Estas partes se adquirirán según el tipo de relación que el niño vaya desarrollando consigo mismo, con los demás y con su entorno.

Siguiendo con mi visión del desarrollo del niño, vuelvo a citar un nuevo párrafo de mi obra recogida en *Aportaciones a la investigación en didáctica de la Lengua* (2016:27-28), en la cual defino al niño como «un ser complejo en pleno desarrollo; todas las partes de su cuerpo están relacionadas y también sus emociones. Es espontáneo y en muchos casos actúa según sus instintos, sin racionalidad aparente y por tanto, nos cuesta delimitar claramente que lo compone o lo impulsa a actuar. Aunque no podemos hacer una clara distinción de todas sus partes ni de su relación entre ellas, podemos decir que este “yo” que es el niño se divide en dos fundamentales: la mente y el cuerpo. El cuerpo, ya sea en movimiento o estático, está presente desde el nacimiento como una parte que forma al niño y que es difícilmente representable para él. Este yo corporal va a desarrollarse en el niño por etapas, a partir del nacimiento, según vaya adquiriendo la conciencia de sí mismo».

Otros autores como Rigon (2002:125) también nos hablan de sus distintos procesos de desarrollo como el estadio del espejo: «Numerosos psicoanalistas están de acuerdo en reconocer la importancia del estadio del espejo, descrito por Jacques Lacan. Se trata de una experiencia que hace todo niño en un momento de su dado, entre los 6 y los 18 meses. Se reconoce en el espejo».

Es por ello que reitero la importancia que tiene en el niño la experimentación de cada una de las etapas, para estructurar su personalidad y su pensamiento, elementos claves para el desarrollo pleno de la competencia personal, en concreto de la conciencia de uno mismo.

El desarrollo de la competencia personal debe poderle dar al niño el mecanismo para que pueda exteriorizar sus emociones, materializarlas de forma extrínseca a los demás. Será en su cuerpo donde encontrará su mejor medio para ello, aprendiendo a utilizarlo como el instrumento de comunicación verbal y no verbal que es.

La ayuda para este desarrollo es clave, puesto que el niño, cuando lo adquiriera, desarrollará una mayor conciencia de sí mismo y de su imagen, aprendizaje que le propiciará una forma más eficaz de aprender a descifrar su propio lenguaje y el de los iguales que lo rodean.

3.2. La conciencia de su cuerpo y de su imagen

Llegados a este punto podemos reflexionar acerca de cómo la expresión corporal permitirá adquirir una conciencia de sí mismo mediante el reconocimiento de emociones. Reforzando, a su vez, la confianza y el valor en nosotros mismos.

Según Stokoe (1982:6), «la Expresión Corporal es una experiencia que ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Por estas razones se justifica la inclusión en el programa de actividades escolares, en todas sus etapas. Su práctica proporciona un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento, y la seguridad en su dominio».

La comunicación y todas sus formas de expresión se encuentran inherentes en las relaciones humanas. Ya desde pequeño, el niño construye su personalidad según como sus padres y su entorno le enseñan su mundo, como etiquetan cada cosa que hay dentro de él. Por ello, «para construir una representación de lo que pasa fuera de él, y para darle un significado, el bebé necesariamente necesita pegar unas palabras a las cosas y a los actos, como también a las emociones» (Rigon, 2002:35).

En mis propias palabras, recogidas en *Aportaciones a la investigación en didáctica de la Lengua*, sobre la comunicación verbal como una acción «intencionada, manipulable y controlable, sin embargo la comunicación de carácter no verbal que se produce entre los seres humanos y que se debe a procesos comunicativos no intencionales. La expresión verbal que el niño adopte estará constituida por las palabras y sus significados inherentes, y también por las sensaciones que asocie a estas. Emociones que terminarán determinando sus procesos comunicativos a nivel personal y social. En todo caso, la comunicación y sus múltiples formas son la base de las relaciones humanas y por ende de las emociones que configuramos a partir de ellas. Las habilidades sociales que desarrollaremos a partir de las experiencias vividas con el otro serán determinantes en el desarrollo de la Inteligencia personal que el niño posea» (Marco Torralba, 2016:29).

Cada vínculo creado por el niño le permitirá crear una imagen propia de sí mismo y también una sobre su entorno. Cada palabra, acto o relación determinarán su desarrollo emocional y por tanto su forma de relacionarse consigo mismo y con los demás. De ahí la importancia de poder expresarse emocionalmente con asiduidad para poder comprenderse a sí mismo y ubicarse en el mundo que le rodea.

La importancia de la ubicación en el mundo queda recogida en el libro *Aportaciones a la investigación en didáctica de la Lengua* (2016:29), citándome de esta forma: «El niño llegará a ubicar su posición en el mundo de diferentes formas, las conductas, las emociones y sentimientos que experimenten en sus diferentes experiencias determinarán su forma de relacionarse con su entorno. Por tanto, podrá desarrollar unas relaciones de dependencia o independencia, según posea estímulos positivos o negativos, por parte del entorno. En definitiva, la creación de una conducta socialmente aceptable o no, según el desarrollo emocional que el niño posea. Los niños poco a poco, van adquiriendo la capacidad de relación con los demás. Las emociones que poseen se transforman en procesos fisiológicos. Su parte biológica y neurológica en aprendizaje social y comunicación. Este desarrollo está directamente relacionado con la idea de adaptación al medio, mediante el desarrollo cognoscitivo y el socioemocional. Tenemos necesidad de equilibrio con el entorno, y por ello toda conducta está destinada a tal fin: el reajuste y regeneración constante de nuestra relación con el mundo exterior».

Para Piaget (1977) la conducta es el medio que nos permite obtener un equilibrio con nuestro medio. Emociones, acciones y pensamiento tendrán una dimensión bidireccional con otras partes que componen el niño, cuya dimensión es biológica, social, neuronal, emocional y afectiva.

3.3. La educación emocional, un nuevo reto

La influencia que tiene la Inteligencia Emocional en la vida del niño es vital para afrontar nuevas situaciones. Por tanto, uno de nuestros trabajos será el de propiciar su estimulación desde la edad más temprana posible en un medio controlado que le permita desarrollarla y no inhibir ninguna parte. La Inteligencia Emocional debe enseñarse global y transversalmente, ya que es intrínseca al proceso evolutivo del propio niño. Un ejemplo de ello lo encontramos en el preámbulo La Ley Orgánica de Educación de 2/2006, de 3 mayo, que está parcialmente modificada por la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y en su preámbulo expone que:

«Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo

sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos».

Aunque se hace un gran esfuerzo por incluir la educación emocional en el aula, existe una gran carencia en cuanto a alfabetización emocional. Para Bisquerra (2000), Educación Emocional es «un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad, aumentar el bienestar social» (Bisquerra, 2000, p.24 3). Según Sánchez Santamaría, «desde la formación permanente del profesorado se deben proponer acciones que conjuguen la investigación y la innovación para dar respuesta al reto de la escuela del siglo XXI: articular un currículo integrador basado en competencias básicas que posibilite a los alumnos adquirir los saberes propios de un aprendizaje centrado en la capacitación para la acción mediante tareas auténticas y que trascienda el contexto aula, siendo la comunidad el escenario ideal para que los alumnos transfieran sus aprendizajes y experimenten sus posibilidades» (Sánchez Santamaría, 2010:91).

Por tanto, «se hace necesario considerar lo importantes que son las emociones en la vida de las personas y en la sociedad. Debemos buscar estrategias adecuadas para integrar las emociones en la vida de cada niño, fomentando así el desarrollo de una infancia emocionalmente positiva, ya que si no se les da a estas el lugar que se mere-

cen, la frustración, el miedo y el aburrimiento pueden acabar condicionando parte de la educación del niño y por ende de su infancia y su propia vida. Tampoco debemos olvidar que otras emociones positivas como el orgullo, la satisfacción y la curiosidad también necesitan ser estimuladas para poder crear otras posteriores como alegría, ilusión, esperanza, etc. Todas estas son un pequeño grupo de emociones y sentimientos, pero son reales y habituales, componen sus luchas diarias y por eso, necesitan ser gestionados. Los niños necesitan aceptarlos, canalizarlos y transformarlos como una parte de sí mismos que aceptan plena y conscientemente. Para ello debemos plantearnos cómo podemos ayudar a nuestros niños a aceptar estas emociones» (Marco Torralba, 2016:3). La nueva labor educativa del profesor pasará necesariamente por enseñar a materializar exteriormente cada uno de estos procesos internos, los cuales permitirán crear nuevas respuestas a estímulos exteriores que ayudarán a la socialización. Desde las aulas se deberá incentivar el desarrollo de la comunicación, tanto de la verbal como de la no verbal. Así como el autoconocimiento de sí mismo, el cual pasa también por el reconocimiento de toda su capacidad de expresión motriz. La nueva educación requiere que el conocimiento de emociones, la empatía, las habilidades sociales, la motivación, la autorregulación y la conciencia de uno mismo sean saberes activos dentro del aula, y nuestro nuevo reto educativo como docentes que formarnos eficazmente.

4. Conclusiones

Las nuevas necesidades educativas en el ámbito de la educación emocional nos hacen sentirnos como docentes en ocasiones poco preparados para dar respuesta a todas las necesidades emocionales que puedan surgir en el niño.

Las emociones se viven de un modo subjetivo y personal, por eso la materia emocional que impartamos en el aula tendrá en muchas ocasiones nuestros rasgos experienciales. Esto, unido a emociones como la vergüenza y el orgullo, nos puede llegar a determinar a la hora de transmitir una enseñanza emocional. El profesor tendrá nuevos retos emocionales, como el de intentar objetivar sus emociones para que éstas no influyan en el proceso de enseñanza emocional. Y esto no es fácil. Muchas veces no están arraigadas a un nivel consciente, sino a uno mucho más profundo e inconsciente que indirectamente también nos determinará. Existen mecanismos neu-

ronales como «las neuronas espejo», que, según mi propia citación en Aportaciones a la investigación en didáctica de la Lengua, son «aquellas que nos permiten conectar con los demás y desarrollar mecanismos de empatía e imitación, que serán la base de las relaciones humanas y del aprendizaje por imitación, parte fundamental de la educación actual. Inconscientemente nosotros también estamos sujetos a estos mecanismos de empatía, y según nuestras experiencias vividas, empatizaremos de un mayor modo con experiencias similares a las nuestras. Experiencias que reflejarán nuestros comportamientos y nuestras relaciones, y que serán modelo de imitación para los niños de nuestra aula» (Marco Torralba, 2016:34).

Para centrarnos de un modo más concreto en ellas, debemos tomar en cuenta cuatro rasgos definitorios que Rubia (2006) hace de ellas:

1. La presencia en nosotros mismos de un estado afectivo.
2. Un isomorfismo entre ese estado propio y el de otra persona.
3. La provocación del propio estado afectivo por la observación o imaginación del estado del otro.
4. El conocimiento de que el estado afectivo de la otra persona es la causa del nuestro.

Desde las aulas debemos enseñar también a utilizar estas herramientas neurológicas que nos permitirán un mayor conocimiento de nosotros mismos, aplicables tanto al alumnado como al mismo docente. El aprendizaje por imitación ahora tiene un nuevo prisma de sentido, uno que va asociado a mecanismos neurológicos de empatía y desarrollo de la competencia personal y de la sociabilización. La comprensión de este porqué, le ayudará y nos ayudará a crecer con nuestras emociones, entendiendo mejor nuestras reacciones y pudiendo optimizar las relaciones con los demás.

Sin una definición mayormente aceptada del concepto Inteligencia Emocional y sin una objetivación clara del contenido a tratar, indudablemente subjetivaremos el saber en nuestras aulas. En muchas ocasiones, inconscientemente, proporcionaremos un conocimiento guiado por nuestras propias experiencias emocionales.

Por ello, como docentes, debemos intentar evitar este condicionamiento en la medida de lo posible, objetivando las emociones que enseñaremos en nuestras aulas. Algo que se podrá conseguir si comprendemos los mecanismos neurológicos que propician las emociones, además de su proceso fisiológico, los cuales están en la base de nuestro aprendizaje emocional.

5. Referencias

- BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis.
- CASTILLO ANTOÑANZAS, E. Y PEÑA CAPAPEY R. (2005): *Inteligencia Emocional y Educación*, Madrid, Sector de enseñanza CSI.
- GARDNER, H. (1993): *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999): *La práctica de la Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. Y MCKEE, A. (2002): *El poder de la Inteligencia emocional*, Barcelona, Plaza Janés.
- MARCO TORRALBA, A. (2016): «Materialización lingüística de las emociones», *Aportaciones a la Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*, 25-37.
- M.E.C. (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (2013): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MONJAS, I. (1994): «Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar», Verdugo, M. A. *Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*, Madrid, Siglo Veintiuno, 423- 497.
- MOTOS, T. (1983) : *Iniciación a la Expresión Corporal*, Barcelona, Humanitas.
- PIAGET, J. (1970): *La epistemología genética*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1977): *Psicología del niño*, Madrid, Morata.
- RIGON, E. (2002): *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*, París, Éditions Albin Michel.
- ROSCOE AIKEN, L. (2003): *Test psicológicos y evaluación*, México, Pearson Educación.
- RUBIA, F. (2006): *¿Qué sabes de tu cerebro?*, Madrid, Ediciones Temas de Hoy, S.A.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990), *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SANCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010): «La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial», *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25,70-89
- STERNBERG, R. J. (1985): *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press.

STOKOE, P. (1986): *La Expresión Corporal*, Buenos Aires, Paidós.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2000): *La inteligencia emocional de los hijos. Como desarrollarla*, Madrid, EOS.

Psicología Positiva en Educación infantil. Constructos y estrategias para el trabajo en el aula

Positive Psychology in Early Childhood Education. Constructs and strategies for work in the classroom

Magalí Yael (Denoni Buján)

Universidad de Zaragoza

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro de la Psicología Positiva, como ciencia que estudia el bienestar a partir de las fortalezas personales, tales como el optimismo, autoestima, creatividad, inteligencia emocional y emociones positivas. Estos constructos generan beneficios tanto a nivel psicológico como comportamental, y han de ser puestos en juego por factores promotores y estrategias educativas. Son los tutores integrando aspectos de los distintos perfiles docentes, los que señalan una serie de pautas tendientes al fomento y la consolidación de las fortalezas analizadas. En cuanto a las estrategias, diversos estudios evidencian que las recompensas generan menos iniciativas de acción, los elogios menos capacidad de determinar los logros (Kohn, 2012) y los castigos generan emociones negativas, evitan el análisis del suceso y generan egocentrismo. Tanto los premios como los castigos, fomentan la dependencia y buscan resultados a corto plazo y no a largo. Es por eso, que la metodología propuesta es una educación sin premios ni castigos, para poder así tener acceso al tratamiento de los constructos y al desarrollo de los estilos educativos apropiados. Herramientas como el tiempo resultan positivas, las asambleas y las tutorías conjuntas serán las que permitan educar y fomentar un desarrollo positivo infantil.

Palabras clave: emociones positivas, optimismo, autoestima, creatividad, estilos educativos, premios y castigos.

Abstract

The present work is framed within positive psychology, as a science that studies well-being from personal strengths, such as optimism, self-esteem, creativity, emotional intelligence and positive emotions. These constructs generate benefits both psychologically and behaviourally, and must be put at stake by promoting factors and educational strategies. They are the tutors integrating aspects of the different teaching profiles, which indicate a series of guidelines tending to foment and consolidate the strengths analysed. In terms of strategies, several studies show that rewards generate less action initiatives, praise

less ability to determine achievements (Kohn, 2012) and punishments generate negative emotions, avoid analysis of the event and generate egocentrism. Both awards and punishments foster dependency and seek short-term rather than long-term results. That is why the proposed methodology is an education without prizes or punishments, in order to have access to the treatment of constructs and the development of appropriate educational styles. Tools such as positive time, assemblies and joint tutorials, will be those that allow educating and encouraging a positive development of children.

Keywords: *positive emotions, optimism, self-esteem, creativity, educational styles, rewards and punishments.*

1. Temática analizada

El presente trabajo encuentra su origen en los interrogantes que se plantean en torno a las cualidades de aquellos seres que por sus fortalezas afrontan las distintas adversidades que la vida les presenta. Aquellos individuos que encuentran su felicidad por causas intrínsecas y que han logrado a través de los años la autorrealización que los condujo a la felicidad. Porque entendemos la felicidad como actividad interior y educable, que implica un proceso de cambio y desarrollo personal (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012), vemos fundamental analizar, también, la labor del docente en el aula para el desarrollo de dicha fortaleza.

Partimos de la Psicología Positiva ya que es la ciencia que estudia el bienestar y las emociones positivas de los individuos tras poner en práctica sus fortalezas y virtudes (Fernández -Berrocal y Extremera, 2009). Esta será nuestra guía para encontrar aquellos constructos que, respondiendo a su filosofía, den al individuo las características necesarias para configurar esa fuente de recursos que lo llevarán al bienestar.

Para este trabajo nos planteamos revisar teóricamente algunos constructos de la Psicología Positiva que ofrecen una aproximación al desarrollo positivo de la infancia, analizar los factores promotores de los mismos, desde la perspectiva del docente, y reflexionar sobre las posibilidades que la educación sin premios ni castigos ofrecen, y las estrategias positivas para el trabajo en el aula.

2. Estado de la cuestión

Hablar de Psicología Positiva en la escuela no es nuevo. La creación de programas en torno a temáticas como la atención plena, la resiliencia y la fortaleza, ha ido en los últimos años en aumento. Incluso muchos de estos programas han sido ya puestos en marcha y las investigaciones al respecto de sus resultados, son hoy parte del capital cultural científico de nuestra

sociedad. Algunos de ellos son: el programa Brounce Back, de McGrath y Noble (2011) en Australia, que trabaja el bienestar y la resiliencia desde educación infantil hasta secundaria; el programa Smart Strengths de Yeager, Ficher y Shearon (2011) en Estados Unidos, dirigido a potenciar las fortalezas personales en niños y adolescentes; el programa Aulas Felices de Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2012) en España, para el trabajo de la atención plena y las fortalezas en niños y niñas de 3 a 18 años. Todos estos programas han evidenciado resultados favorables en torno a los resultados académicos y comportamentales.

Integrar las experiencias dentro del currículum y una perspectiva multidimensional son algunas de las condiciones para la creación de programas escolares en torno a la Psicología Positiva (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012), que fomenta el compromiso de la comunidad educativa en su conjunto para la puesta en práctica. Desde el presente análisis se pretende, simplemente, dotar al maestro de herramientas y algunas reflexiones que le permitan analizar su accionar diario y establecer, si los considera oportunos, los cambios de metodología propicios para el desarrollo positivo del alumnado.

3. Elementos de revisión

Algunos de los constructos expuestos en este trabajo son los que creemos son la base de la fortaleza de esos niños; los que creemos necesitan un tratamiento constante, permanente y duradero que debe empezar en los inicios de la educación; los que creemos que desde la perspectiva de la Psicología Positiva debemos enfrentar como docentes.

3.1 Constructos de la Psicología Positiva

Comenzaremos con el optimismo al que Seligman (1999) define de acuerdo a cómo las personas explican sus éxitos y fracasos. La base del optimismo, para él, no reside en las frases positivas o las imágenes de victoria sino en el modo como uno piensa en las causas. El optimismo disposicional es otro modelo de optimismo que se centra en las expectativas que una persona tiene para alcanzar una meta, va desde el polo optimista, percibiéndolas como alcanzables, hasta al pesimista, donde se vislumbran como imposibles de lograr (Orejudo y Teruel, 2009). Se da una generalización de expectativas positivas de obtener los resultados deseados (Grimaldo, 2004). El afrontamiento de las situaciones nuevas está mediado por los esquemas configurados a partir de las experiencias pasadas similares, los resultados y los logros obtenidos se unen a los sistemas de creencias.

Se ha demostrado que el optimismo se relaciona positivamente con la competencia social y una mejor adaptación, y que brinda mayor protección contra los eventos estresantes (Ey, et al., 2005; Cole, et al., 2008), que también se vincula con el bienestar físico y psicológico, y la felicidad (Grimaldo, 2004), y que predice el logro académico longitudinal (Snyder, et al., 2002). Uno de los determinantes del optimismo son las experiencias tempranas (Hernangómez, 2002; Orejudo y Teruel, 2009), y de ahí que debamos tenerlo tan presente en la educación de los más pequeños.

La autoestima, es otro de los constructos a analizar y de los que también ha hablado Seligman (1999) al recordar la fórmula de la psicología moderna para definirla: Autoestima = Éxito / Pretensiones. De esta manera se unen dos niveles de función psicológica: la autoestima como estado de sentimiento y los sentimientos que se hallan arraigados en el éxito de nuestro comercio con el mundo. La tensión entre estos dos aspectos de la autoestima, sentirse bien y hacerlo bien, ha constituido la base teórica del movimiento de la autoestima.

Los niños/as van evolutivamente conquistando poco a poco el mundo que les rodea, van experimentando sensaciones y acciones de dominio, y creando cierta independencia, van eligiendo las que serán sus propias acciones y buscando aquellas actividades que demuestren que son ellos los que llevan las riendas (Hernangómez, 2002). Es a partir de las consecuencias que esas acciones generan en su entorno, que su conducta se va moldeando, y también de las respuestas que el contexto emita, de donde configurará su propio autoconcepto y su propia estima. Un estudio publicado sobre la creación de experiencias positivas en la escuela de niños/as con falta de habilidades (Milson, 2006) concluye que las actitudes negativas de los profesionales de la educación que rodean a estos niños devienen de las exigencias incumplidas por estos. Nos preguntamos entonces... ¿Cuánto de aquello que pretendemos y exigimos de nuestros alumnos deriva en un éxito que desarrolla, o al menos mantiene, su autoestima?

Para Csikszentmihalyi (1996) la creatividad es un proceso clave en el desarrollo personal y el progreso social, y por ello se incluye en el campo de la Psicología Positiva. Garaigobil y Berruero (2012) realizaron un estudio que diseñó, aplicó y evaluó experimentalmente los efectos de un programa de juego cooperativo-creativo, los resultados evidenciaron un aumento de las conductas y rasgos de personalidad creadora como: formular preguntas, incrementar la curiosidad intelectual, solucionar problemas de forma novedosa; inventar juegos, construir juguetes; tener sentido del humor; perseverancia y una actitud de apertura a nuevas experiencias.

Otros estudios demuestran que la creatividad mejora la adaptación y el desarrollo de las personas tanto a nivel personal como social (Vecina, 2006), que fomenta los procesos cognoscitivos que implican fluidez de ideas, razonamiento inductivo y originalidad en percepción, abstracción y resolución de problemas (Cohen y Swerdlik, 2001), y que las personas creativas poseen mejores habilidades para resolver conflictos (Gervilla, 2003).

Uno de los mecanismos de aprendizaje más básicos de todos es el ensayo y error. Encontrar las respuestas por haberse puesto en práctica, por haber expresado la voluntad con actos y no con palabras. ¿Cuántas veces al día los niños escuchan la palabra NO? Potenciar su libre expresión es también potenciar su creatividad. Hazlo ahora de otra forma. ¿Se te ocurre otra manera? La creatividad invita a la superación, amplía el bagaje de estrategias y herramientas que poseemos para enfrentarnos al mundo. Desarrollar la flexibilidad cognitiva también conlleva un uso de la creatividad; una forma básica e inacabada de relación entre los conocimientos que poseemos no desarrolla variadas estrategias de resolución de problemas sino lo contrario.

Por su parte, la inteligencia emocional también es una pieza clave en el desarrollo de fortalezas, Mayer y Salovey (1997) describen la inteligencia emocional como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminarlos y utilizarlos en la dirección del propio pensamiento y la acción. Estructuran la inteligencia emocional en cuatro bloques: la percepción emocional, que incluye la expresión y discriminación de las emociones tanto propias como las de los demás. Facilitación emocional del pensamiento, donde las emociones sentidas se hacen conscientes y dirigen la atención hacia la información importante. Comprensión emocional, que incluye dar nombre a las emociones y reconocer las relaciones entre ellas. Y regulación emocional, que incluye la habilidad para distanciarse y mitigar el impacto de las negativas y potenciar las positivas, sin reprimir.

Extremera y Fernandez-Berrocal (2003) realizan un compendio de las múltiples investigaciones y sus resultados en relación al tema, del cual extraemos las siguientes conclusiones: ante un mayor desarrollo de la inteligencia emocional, altos valores en relaciones interpersonales, comportamientos más adaptativos, mayor empatía, satisfacción vital y calidad de vida, mayores recursos y estrategias de afrontamiento activo, mayores habilidades cognitivas y rendimientos académicos. Mayor ajuste psicológico y salud mental.

Según el trabajo de investigación de Greco, Morelato e Ison (2006) las emociones positivas también son fundamentales, ya que son las causas de la resiliencia, las estrategias de regulación de las experiencias negativas, y la ampliación cognitiva y conductual proporciona un estilo de afrontamiento adaptativo que es fruto de las emociones positivas.

Oros (2009) en su investigación sobre el valor adaptativo de las emociones positivas en niños pobres, evidencia que las emociones positivas amplían el repertorio de pensamientos y conductas, constituyen un recurso para el afrontamiento en el tiempo y por tanto tienen un efecto transformador en las personas. Como estrategia, la autora plantea un método de intervención indirecto que consiste en reforzar, aumentar o fomentar situaciones que evoquen emociones positivas.

Experimentar emociones positivas favorece el pensamiento creativo para la solución de problemas interpersonales, promueve la flexibilidad cognitiva, posibilita la toma de decisiones asertivas, desarrolla respuestas de generosidad y altruismo, aumenta los recursos intelectuales y contrarresta las tendencias depresivas entre otras (Greco, et al., 2006). Como podemos ver, los constructos analizados no son independientes unos de otros sino que se complementan fomentando un abanico de fortalezas que permiten un desarrollo positivo.

3.2 Factores promotores

Los factores promotores son aquellas circunstancias, contextos, palabras, acciones, emociones, todo aquello que circunda al niño/a, aquello que, con intención o sin ella, facilita el aprendizaje y fomenta el desarrollo. Los climas e influencias directas e indirectas son ejercidas y creadas por los adultos. Tomaremos de Aguilera (2012) el término «estilos de enseñanza» como la manera en que el docente exterioriza la experiencia histórico social del perfil profesional a través de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que interactúan variables pedagógicas y psicológicas con un carácter relativamente estable que imprime un sello peculiar a las relaciones de comunicación que establece en su contexto educativo. Esta definición es de un interés particular ya que tiene en cuenta dos variables más que relevantes; no se trata solamente de posicionarse como docente en un estilo determinado de enseñanza y desarrollar las estrategias metodológicas docentes de forma correcta, sino también el tener en cuenta que como seres humanos, nos vemos influenciados por variables externas e internas, psicológica y sociales, que todas ellas influyen de alguna medida en el clima escolar que generamos.

Cskiscentmihalyi (1998) sugiere como elemento esencial que los profesores desarrollen sus propias potencialidades para poder convertirse así en agentes activos de transformación de sus alumnos (Franco, 2008). El docente desarrollando sus potencialidades podrá aceptar las diferencias de cada niño/a y fomentar el descubrimiento en ellos mismos de su actitud creadora (Franco, 2008); valorando la propia, podrá entonces el tutor/a, valorar la de los alumnos/as y hacer que ellos/as hagan lo mismo.

Clasificaciones sobre los estilos docentes hay muchas. Aguilera (2012) repasa distintos autores y clasificaciones, y de la combinación de un estilo democrático, integrador, instrumental expresivo, indirecto y mixto (tradicional y progresista), llegamos a concebir el estilo de enseñanza propicio para el tutor de infantil, como aquel que permite una fluidez de diálogo en todas las direcciones posibles: alumno-docente, docente-alumno, docente-docente, alumno-alumno. Un estilo que dé espacios para la comunicación, la creación y la toma conjunta de decisiones, un estilo que dé protagonismo al alumno en su propio aprendizaje, con motivaciones intrínsecas y agrupamientos flexibles. Un tratamiento de la persona que dé importancia a las emociones, a la expresión de sentimientos y a la tratativa de los mismos con respeto y valoración. Y ello con un docente que exige en la medida justa para que eso se convierta en motivación y no en represión, en iniciativa y no en desgano. Un docente con interés por la enseñanza y, al mismo tiempo, por la atención de las necesidades de sus alumnos/as, que genere climas amistosos, relajados y que dé espacios para la creación. Que entienda el juego como metodología clave y el arte como medio de expresión. Y que fundamentalmente haga del espacio del aula, un lugar donde los niños/as se sientan participantes activos y creadores, pertenecientes, elementos únicos e importantes del proceso educativo que atraviesan, y donde se sientan libres para ser ellos/as mismos y desarrollen sus potencialidades.

3.3 Estrategias para el trabajo en el aula

3.3.1 Educar sin castigos

El castigo ha sido definido, desde un punto de vista unilateral y centrado en el adulto, como factor que media la interacción entre educadores y niños/as en situación de conflicto; también, en términos generales, como un repertorio de estrategias educativas de corrección para lograr socializar al sujeto en el respeto y la obediencia mediante restricciones, valores, creencias y comportamientos (Sánchez, 2009). El castigo opera como instrumento para que, bajo el precepto de todo tiene una consecuencia y

los malos actos deben ser pagados, los educadores manipulen el accionar infantil en pos de esos criterios morales establecidos. También desde el punto de vista de la escuela, es la forma para conseguir que los estudiantes se sientan mal, intimidados y controlados y también para tomar represalias contra su mal comportamiento (Bear, 2009).

Para Rosenberg (2006) la acción punitiva del castigo parte de la base de creer que las personas cometen actos reprobables y, para enmendar la situación, hay que forzarlas a que deseen no volver a hacerlo; sin embargo, añade, en la práctica, más que provocar arrepentimiento y aprendizaje, lo que se consigue es que la otra persona sienta resentimiento y hostilidad, y que se intensifique su resistencia a la conducta que precisamente nos gustaría que adoptase.

La violencia enseña violencia. Padres que han castigado comportamientos que van contra las normas de la casa suelen tener hijos que muestran un mayor nivel de incumplimiento de normas cuando están fuera de ella (Kohn, 2012). Diversas investigaciones demuestran como el castigo pasa de ser una consecuencia a una causa (Kandel y Wu, 1998; Cohen y Brook, 1998). Se tiende a asociar confundiendo autoridad con castigo; la verdadera autoridad, la moral, es algo que se gana día a día, y se logra desde la razón, el criterio y la coherencia, y se pierde fácilmente con la desautorización, la arbitrariedad o a base de castigos sistemáticos que pierden eficacia y carecen de sentido (Ballenato, 2008). La intención del educador es mantener el control a través de la imposición de normas que deben ser cumplidas. El aprendizaje de las mismas se ha planteado desde el punto de vista del control del comportamiento de los alumnos, para que así no se produzcan conductas disruptivas o antisociales (Arboleda y Gaviria, 2009). Dicho control se ejerce desde el punto de vista del adulto, de su concepción y criterio. La moral impuesta es la gran causante de la ineficacia de los castigos.

Los niños que se comportan asombrosamente bien, hacen lo que sus padres quieren que hagan, y se convierten en lo que sus padres quieren que se conviertan, pierden el sentido de su identidad; son niños disciplinados sí, pero no son autodisciplinados; poseen valores sí, pero no los suyos propios; los objetivos a corto plazo se cumplen, el niño es obediente, pero a largo plazo no se ha convertido en un pensador independiente, ¿Cómo sabemos entonces que no terminarán haciendo el día de mañana, lo que otros les manden? (Kohn, 2012).

Considerar que una estrategia tiene éxito si el resultado es que los niños/as obedezcan, es centrarse únicamente en el comportamiento, sin tener en cuen-

ta cómo se sienten al tener que cumplir una orden recibida o cómo acaban viendo a la persona que consigue que hagan lo que se les pide (Kohn, 2012). Cuando los demás acceden a actuar de acuerdo a los valores y necesidades de otros, no porque lo deseen de corazón, sino porque tienen miedo o se sienten culpables o avergonzados, las consecuencias se evidencian bajo la forma de una falta de voluntad futura; y también a nivel emocional por un sentimiento de resentimiento, al quedar rebajada su autoestima ¿Qué empatía se muestra con estas actitudes que se pretende enseñar? ¿Que solo hay que pensar en lo que uno quiere y no en lo que el otro necesita? ¿Cómo es que pretendemos que a futuro respondan de una manera solidaria a nuestras necesidades y nuestros valores? (Rosenberg, 2006).

Por otro lado existe la visión de que los castigos, cuando están relacionados con las consecuencias lógicas del mal comportamiento o son verbalizados con antelación, no son castigos; como es el caso de las consecuencias naturales, que invitan a los padres a disciplinar por omisión; se deja entonces que las cosas negativas le sucedan al niño, para que así aprenda. Pero los niños, en realidad, experimentan la decepción de que algo salió mal y de que al adulto no le importó lo suficiente como para echarle una mano para evitarlo; el enfoque de las consecuencias naturales, dice Kohn (2012), es en realidad una forma de castigo. ¿Hay algo que haga creer al adulto que con un: ¡yo te avisé! o ¡haber hecho caso! la frustración del niño/a se acaba? ¿Realmente creemos que por habersele caído la galleta del carro aprenderá a ser más cuidadoso con las cosas? ¿O que aprenderá a escuchar y a reflexionar sobre lo que se le dice?

Los castigos como método disciplinario fracasan, y esto se debe a que, como primera medida, indignan a las personas, enfurecen a los damnificados, y la experiencia es doblemente dolorosa porque no pueden hacer nada al respecto; también porque sirven de modelo para usar el poder, para que a través del uso de la violencia y la fuerza se solventen los problemas, y se haga infeliz a otro. El castigo enseña que el poder da la razón; fracasan además porque acaban perdiendo su eficacia, llegados a un punto ya no se los puede controlar y el derecho a ser una influencia real se habrá perdido hace rato; por otro lado erosionan las relaciones, los niños nos miran distinto ante el castigo; también fracasan porque distraen a los niños de los asuntos importantes como pensar en el suceso y lo que deberían haber hecho, para hacerles pensar en la crueldad del educador; y para finalizar, hacen que los niños sean más egocéntricos: cuanto más dependemos de las consecuencias punitivas, menos probabilidades hay de que consideren cómo afectarán sus acciones a los demás (Kohn, 2012).

3.3.2 Educar sin premios

Bear (2012), en el marco de la Psicología Positiva, identifica las recompensas y los elogios como prácticas casi tan duras como los castigos, ya que estimulan al docente y no al estudiante a responsabilizarse del comportamiento. Ambos métodos, agrega, fomentan la dependencia del adulto y son ineficaces. Sin embargo, según el conductismo, las fuerzas externas, tales como los premios y los castigos recibidos por haber hecho algo, son los causantes de nuestra forma de actuar, y nuestra forma de actuar es la suma de quienes somos; todos los comportamientos empiezan y terminan, van y vienen, solamente en función del refuerzo que reciben (Kohn, 2012). Esas prácticas de control y dirección conductual mediante refuerzos nos hacen reflexionar preguntándonos: ¿Qué les hará saber a los niños/as que, a pesar de no estar el adulto ahí para decírselo, han hecho las cosas bien? ¿Entenderán que su valía como ser humano va más allá de lo que otros puedan opinar? ¿No terminará el niño/a necesitando una constante aprobación social para sentirse bien consigo mismo? Si a los premios materiales nos referimos... ¿No estaremos educando niños consumistas?

Kohn (2012) nos habla de dos tipos de crianzas, la condicional y la incondicional. La primera habla del amor condicionado por los actos, de ganárselo por actuar de acuerdo a las expectativas; y la segunda, la crianza incondicional, de amar por quienes son; parte de aceptarse a sí mismo como buena persona, se cometan los errores que cometan, y con esa necesidad cubierta, ser libres para aceptar y ayudar a los demás.

En la crianza incondicional, el centro de atención es el niño, en la condicional, el comportamiento; los niños no hacen las cosas por maldad o capricho, sino porque no conocen otro modo de hacerlo. ¿Por qué no darles el voto de confianza? ¿Por qué creer que de saber que nada aversivo les va a pasar se comportarán mal? (Kohn, 2012). ¿Por qué creer que si la actividad realizada le generó emociones positivas, no va a repetirlo sin que antes le digamos que lo ha hecho bien? ¿No bastará con enseñarles a que sean conscientes de su emoción positiva para que así autorregulen su comportamiento hacia las mismas?

Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que cuanto más condicional es el apoyo que uno recibe, más bajas son las percepciones de uno mismo sobre su propia valía como persona; así, cuando los niños reciben afecto con condiciones, tienden a aceptarse a sí mismos solo bajo ciertas circunstancias, obedecer para conseguir la aprobación de los padres puede generar la falta de estima hacia uno mismo o construir un falso yo por simular ser quien otro desea; estas estrategias desesperadas para

conseguir la aceptación suelen asociarse a la depresión, al sentimiento de desesperación y a la tendencia a perder el contacto con el verdadero yo (Kohn, 2012).

Otra de las técnicas que utiliza la crianza condicional es la retirada de amor, negándose a responder al niño, esto es, ignorándolo; si hace lo que al adulto no le gusta, no hay más atención (Kohn, 2012), no hay más refuerzo positivo. Hoffman y Herbert (1967) realizaron un estudio con chicos de séptimo grado en el que descubrieron que el uso de la retirada del amor estaba asociado con una forma de moralidad inferior. A la hora de decidir cómo actuar con otras personas, estos niños no tenían en cuenta circunstancias específicas, ni consideraban las necesidades de una persona determinada; también por haber aprendido a hacer exactamente lo que se les pedía para no perder el amor de sus padres, solían aplicar las normas de un modo rígido y general para todos (Kohn, 2012).

El énfasis por el objetivo a largo plazo y las motivaciones intrínsecas es el propósito que nuestros actos como educadores deberían perseguir. Lo premios y los castigos nunca pueden ayudar a alguien a desarrollar el compromiso hacia una tarea o una acción, un motivo para continuar haciéndolo cuando ya no exista contraprestación.

Rowe (1974) concluyó en su investigación que los niños que eran elogiados frecuentemente por sus profesores parecían más dubitativos en sus respuestas, eran menos propensos a compartir sus ideas con otros estudiantes o a continuar con una tarea empezada, también que desechaban las respuestas dadas por ellos mismos en cuanto el profesor se mostraba en desacuerdo. Uno de los hábitos adquiridos, no por casualidad, es que los niños/as antes de guardar su trabajo en el casillero con su nombre, pasen por la aprobación de la maestra. Los intercambios producidos, tanto verbales como no verbales que se dan, son muy interesantes de analizar: vemos infinidad de miradas infantiles en busca de la respuesta correcta, gestos docentes de desaprobación que pretenden la reflexión infantil, y otros que indican que algo malo está sucediendo, caras infantiles en busca del problema, que muchas veces dejan entrever la tristeza por la falta de refuerzo y/o la desesperación por la búsqueda del error no encontrado; preguntas docentes con tonos que relevan la respuesta, y unas cuantas opciones dichas por los niños/as con una alta inseguridad, que enuncian a baja velocidad y con bajo tono, buscando la aprobación docente. Se escuchan frases como: ¿estás seguro que es este?, ¿no sería mejor este otro? Lo mejor es cuando luego de nombrar todas las opciones, da con la correcta y la profesora enuncia las palabras mágicas: muy bien. El gesto de los niños/

as se transforma y sus emociones positivas parecen aflorar desde dentro en forma de sonrisa y orgullo. ¿Dónde habrán ido a parar la incertidumbre, la vergüenza y la tristeza frente a la desaprobación docente inicial? ¿Quién las ha modificado, quién ha ejercido el control sobre esas emociones? ¿A qué hecho han quedado sujetas, de qué dependerán en el futuro? A consecuencia de los elogios, los niños ven mermada su capacidad de sentirse orgullosos por sus propios logros, o incluso de decidir qué es un logro; de adultos puede que continúen dependiendo de otras personas, sintiéndose eufóricos o desanimados en función de que sus parejas, sus jefes o alguna otra persona a la que hayan otorgado poder les diga que han hecho un buen trabajo. Cuando se hacen comentarios que implican atención contingente, los niños empiezan a mostrar signos de incapacidad; el refuerzo positivo es una forma de amor condicional y lo que se acepta solo de forma condicional no es únicamente una característica o un comportamiento concretos, sino todo el ser, a toda la autoestima (Kohn, 2012). La cuestión relevante puede no ser qué nivel de autoestima tiene el niño/a, sino, más bien, cuánto varía su autoestima dependiendo de lo que sucede en su vida. El problema real puede no ser una autoestima demasiado baja, sino una autoestima que es demasiado contingente.

3.3.3 Prácticas positivas

Gran parte de la energía que se consume en resolver los conflictos podría haberse invertido en su prevención. Se debe procurar entender las razones de los niños, escuchar sin interrumpir, ponerse en el lugar de ellos; pensar que el conflicto puede brindar también oportunidades para mejorar en el futuro, para renovar la confianza; para hacer uso de la empatía, de la capacidad de diálogo y de la creatividad (Ballenato, 2008). Las situaciones de aula se presentan como espacios privilegiados para crear espacios de diálogo, debate y reflexión, usando estrategia de conciliación y toma de decisiones con participación colectiva (Alboleda y Gaviria, 2009; Bear, 2009), enseñando una manera distinta y autónoma de resolver conflictos y evitando dependencias.

El desarrollo del aprendizaje y del niño depende del conocimiento que tienen ellos acerca de la actividad que realizan y el control sobre las estrategias que utilizan, es decir, conocimientos sobre las fortalezas y debilidades en el aprendizaje (Labatut, 2012), conocimientos y control sobre las emociones y la empatía.

Para el enfoque que la Psicología Positiva nos presenta, el objetivo de la escuela es desarrollar la fortaleza y virtudes del carácter, la autodisciplina, y minimizar las necesidades de regulación externa del comportamiento; es

un enfoque democrático y humano, que pretende conseguir que los alumnos/as estén comprometidos y dispuestos al cumplimiento de las normas, motivados por el sentido de orgullo y autonomía (Bear, 2009). La autorregulación, la inteligencia social, la equidad, la autenticidad, la bondad y el ser cívico se relacionan con la salud mental y el bienestar emocional, y este carácter fuerte y virtuoso, con resultados positivos a nivel personal y social. Algunas de las herramientas metodológicas que plantea son: la búsqueda de la solución a través de las asambleas grupales, donde con una lluvia de ideas los alumnos/as propongan soluciones al mismo tiempo que evalúen sus consecuencias. Las tutorías entre padres, estudiantes y docentes, donde el alumno también participa activamente involucrándose en su propia situación, encuentros que tengan como objetivo ayudar al estudiante en el manejo de sus debilidades para el afrontamiento de las mismas desde sus fortalezas. También el tiempo fuera positivo, anteriormente nombrado, y algunas pequeñas herramientas adicionales como ofrecer opciones, motivar la resolución de problemas y la autorreflexión, redireccionar el comportamiento y fomentar la responsabilidad grupal e individual (Bear, 2009).

Estas metodologías nos permiten trabajar de una forma más óptima el desarrollo de los constructos que inicialmente se han desarrollado en este trabajo, amplían la mirada al conjunto del individuo, en tanto ser emocional además de conductual, y persiguen objetivos a largo plazo que son los que harán de los niños/as de hoy los adultos de mañana.

4. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo hemos revisado los constructos de la Psicología Positiva que sabemos generan beneficios a nivel psicológico: protección contra los eventos estresantes, recursos y estrategias de afrontamiento activo, ajuste psicológico y salud mental, fluidez de ideas, desarrollo personal y social, y bienestar físico y psicológico; y también a nivel comportamental: resolución de conflictos, habilidad y flexibilidad cognitiva, motivación, libertad y empatía, actitud tolerante y persistente, espontaneidad y curiosidad, habilidades comunicativas, y rendimiento académico. De esta manera, el optimismo, autoestima, creatividad, inteligencia emocional y emociones positivas, se posicionan como elementos de referencia para llevar la Psicología Positiva al aula.

Dentro de los factores promotores, son los educadores integrando aspectos de los distintos perfiles docentes los que señalan una serie de pautas tendientes al fomento y la consolidación de las fortalezas analizadas: fluidez de

diálogo en todas las direcciones, promoción de espacios para la creación y la toma de decisiones, con libertad para ser y desarrollar potencialidades, que dé protagonismo al niño, que fomente motivaciones intrínsecas, con agrupamientos flexibles, que dé importancia a las emociones, y a las necesidades de los niños/as, un adulto facilitador de una imagen positiva y autonomía. Sin embargo, las características del perfil docente han sido siempre muy claras en la teoría, pero difíciles de materializar en la práctica (Chodkiewicz y Boyle, 2017), de ahí las limitaciones de este escrito y al mismo tiempo la prospectiva de trabajar en la comprobación empírica de dichas estrategias. La educación mediante premios y castigos contradice el fomento de las fortalezas que permiten un desarrollo positivo, presentándose como alternativa aquellas que motivan la empatía del docente hacia el alumno, la participación, la reflexión independiente, la autorregulación emocional y la motivación intrínseca. Estrategias que, aunque con resultados a largo plazo, generan la motivación intrínseca y la autonomía que los niños y niñas necesitan, para conocer sus fortalezas y regularlas en dirección al bienestar. Es la metodología conductista tan presente en las aulas, la que entra así en jaque con la Psicología Positiva invitándonos a reflexionar e investigar sobre su uso, al igual que sobre las alternativas que a la misma se presentan.

5. Referencias

- AGUILERA PUPO, E. (2012): «Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la escuela universitaria», *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10, 79-87.
- ARBOLEDA SERNA V. H. Y GAVIRIA CORTÉS F. (2009): «El conflicto: aprendizaje para la convivencia o escenario para ejercer el poder de excluir como castigo: el caso de la Escuela Popular del Deporte en el corregimiento de San Cristobal, Medellín, 2007-2008», *Revista Educación física y deporte*, 28(1), 29-38.
- ARGUÍS REY, R., BOLSAS VALERO, A. P., HERNÁNDEZ PANIELLO, S. Y SALVADOR MONGE, M. M. (2012): *Programa aulas felices: Psicología Positiva aplicada a la educación*, Zaragoza: equipo SATI. Recuperado de: <http://catedu.es/psicologiapositiva/index.htm>
- BALLENATO PRIETO G. (2008): «Hacia una educación de calidad», *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 6. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2292Prieto.pdf>
- BEAR G. G. (2009): «The Positive in Positive Models of Discipline», Gilman, G., Huebner, E. S. y Furlong, M. J. (Eds) *Handbook of Positive Psychology in Schools*, 305-321, New York, Routledge.

- CHODKIEWICZ, A. Y BOYLE, C. (2017): «Positive Psychology School-Based Interventions: A Reflection on Current Success and Future Directions», *Review of Education*, v5 n1 60-86.
- COHEN P. Y BROOK, J. S. (1998): «The Reciprocal Influence of Punishment and Child Behavior Disorder», McCord J. (Ed.) *Cærcion and Punishment in Long-Term Perspectives*, 154-164. Cambridge, Cambridge University Press.
- COHEN R. J. Y SWERDLIK, M. E. (2001): *Pruebas y evaluación psicológica: introducción a las pruebas y a la medición*, México, McGraw-Hill.
- COLE, D., CIESLA, J., DALLAIRE, D., JACQUEZ, F. M., PINEDA, A., LAGRANGE, B., TRUSS, A., FOLMER, A., OSBORNE-TILGHMAN, C., FELTON, J. (2008): «Emergence of attributional style and its relation to depressive symptoms», *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 16-31.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996): *Creativity: Flow of Psychology of Discovery and intervention*, New York, Harper Perennial.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998): «Reflections on the field», *Journal on Gifted Education*, Vol 21(1), 80-81.
- EXTREMERA, N., FERNANDEZ-BERROCAL, P. (2003): «La inteligencia emocional en el contexto de educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula», *Revista de educación*, 332, 97-116.
- EY, S., HADLEY, W., ALLEN, D. N., PALMER, S., KLOSKY, J., DEPTULA, D., COHEN, R. (2005): «A new measure of children's optimism and pessimism: The youth life orientation test», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (5), 548-558.
- FERNANDEZ-BERROCAL, P. Y EXTREMERA, N. (2009): «La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad», *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 85-108.
- FRANCO JUSTO, C. (2008): «Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos», *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/1. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/2048Justo.pdf>
- GARAIGORDOBIL, M. Y BERRUECO, L. (2011): «Effects of a play program on creative thinking of preschool children», *Spanish Journal of Psychology*, 14 (2), 608- 618.
- GERVILLA, A. (2003): *Creatividad Aplicada: una propuesta de futuro*, Madrid, Dykinson.
- GRECO, C., MORELATO, G. S. Y ISON, M. S. (2006): «Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil», *Revista Psicod debate*, 7, 81-94.

- GRIMALDO MUCHOTRIGO, M. P. (2004): «Niveles de Optimismo en un Grupo de Estudiantes de una Universidad particular de la Ciudad de Lima», *Liberabit*, 10, 96-105.
- HERNANGÓMEZ, L. (2002): «Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo», *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 7, 227-242.
- HOFFMAN, M. Y HERBERT, D. (1967): «Parent discipline and the child's moral development», *Journal of personality and social psychology*, 5, 45-57.
- KANDEL, D. B. Y WU P. (1998): «Disentangling Mother-Child Effects in the Development of Antisocial Behavior», McCord, J. (Ed.) *Coercion and Punishment in Long-Term Perspectives*, 106-123, Cambridge, Cambridge University Press.
- KOHN, A. (2012): *Crianza incondicional: de los premios y castigos al amor y la razón*, Barcelona, Crianza natural.
- LABATUT, E.M. (2012): «Educación infantil: una mirada para los estilos de aprendizaje y la metacognición», *Revista Estilos de aprendizaje*, 10, 21-29.
- MAYER, J. Y SALOVEY, P. (1997): «What is emotional intelligence?», Salovey, P., & Sluyter, P. (Eds) (1997) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31, Nueva York: B.B.
- MCGRATH, H. Y NOBLE, T. (2011): *Bounce Back! (Years K-2, 3&4, 5-8)*, Sydney, Pearson Longman.
- MILSON, A. (2006): «Creating Positive School Experience for Students with Disabilities», *Professional School Counseling Journal*, 10 (1), 66-72.
- OREJUDO, S. Y TERUEL, M. P. (2009): «Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar: Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores», *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 129-158.
- OROS, L. (2009): «El valor adaptativo de las emociones positivas: una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres», *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (2), 288-296.
- ROSENBERG, M. B. (2006): *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*, Buenos Aires, Gran aldea editores.
- ROWE, M. (1974): «Relation of wait-time and rewards to the development of language, logic, and fate control: Part II-Rewards», *Journal of research in science teaching*, 11, 291-308.
- SÁNCHEZ, G. (2009): «Teorías de niñas y niños sobre el castigo parental: aportes para la educación y la crianza», *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-29.

- SELIGMAN, M. E. P. (1999): *Niños optimistas*, Barcelona, Grijalbo.
- SNYDER, C. R., SHOREY, H. S., CHEAVENS, J., PULVERS, K. M., ADAMS, V. H., Y WIKLUND, C. (2002): «Hope and academic success in college», *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 820-826.
- VECINA, M. L. (2006): «Creatividad», *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 31-39.
- YEAGER, J. M., FISHER, S. W. Y SHEARON, D. N. (2011): *SMART Strengths. Building Character, Resilience and Relationships in Youth*, New York, Kravis Publishing.



2 EMPLEABILIDAD Y EMPRESA

Investigaciones

Estudio sobre la influencia en el síndrome de Burnout de la variable disposicional optimismo y de los riesgos psicosociales en una muestra de docentes

Study about the influence on the Burnout Syndrome of the dispositional variable optimism, and the psychosocial risks, in a sample of teachers

Ana Abel Lapuente Gracia

Universidad Zaragoza

Resumen

El objetivo del estudio presentado fue analizar la relación entre factores de riesgo psicosociales de las organizaciones y el desarrollo del síndrome de Burnout, y el efecto de la variable disposicional del optimismo. La influencia de esta variable disposicional se analiza desde la perspectiva de una característica del individuo que puede influir en la protección del trabajador en relación a la exposición a los riesgos psicosociales, así como una variable que puede estar influyendo en la percepción y/o valoración de los riesgos psicosociales por parte del individuo. Además, se introdujo la variable de sexo en el estudio para analizar las diferencias que puede suponer tanto de exposición a los riesgos psicosociales como en el desarrollo de sintomatología de Burnout. Se escogió el colectivo de docentes para realizar este estudio por ser una de las profesiones con mayor probabilidad para desarrollar el síndrome de Burnout, según las revisiones realizadas, y para realizar este trabajo se contó con la participación de un total de 91 docentes de diferentes centros educativos. Se utilizaron los cuestionarios LOT-R, para medir la variable de optimismo disposicional, el MBI-GS para medir la presencia de Burnout, y el FPsico 3 para la valoración de los riesgos psicosociales, y se recogieron los datos sociodemográficos a partir de un cuestionario. En conjunto, se obtuvieron datos que confirmaron la correlación del optimismo con un menor nivel de presencia de síntomas de Burnout, así como ciertas diferencias entre hombres mujeres en el desarrollo del síndrome y en la exposición a los riesgos psicosociales. El análisis realizado del resultado de la evaluación de riesgos psicosociales nos aporta información en cuanto a que las Demandas Psicológicas suponen un riesgo común para este colectivo, y la presencia de la relación entre la presencia de los riesgos psicosociales y el desarrollo del síndrome de Burnout.

Palabras clave: síndrome de Burnout, optimismo disposicional, riesgos psicosociales, docentes.

Abstract

The submitted study main objectives were to analyze the relationship among psychosocial risk factors within the organizations as well as the development of the Burnout syndrome and the effect of the optimism dispositional variable. This dispositional variable influence is analyzed in terms of an individual feature that could have an effect in workers protection against psychosocial risks exposure as it could modify awareness and assessment of those risks. Furthermore, a gender variable has been introduced in the study to analyze the differences regarding to the psychosocial risks exposure and development of Burnout symptomatology. The Teachers collective was chosen for this study, as they are some of the most likely professionals to suffer the Burnout syndrome. Ninety-one teachers from different schools were involved to carry out this study, answering the following forms: LOT-R aimed to measure optimism dispositional variable; MBI-GS aimed to detect Burnout traces; FPpsico 3 aimed to asses psychosocial risks. In addition to that, socio-demographic data were collected by means of another form. All in all, the results confirmed a relationship between optimism and a lower level of Burnout symptoms as well as some differences between men and women regarding to the development of the Burnout syndrome and the exposure to the psychosocial risks. The analysis performed from the results of the psychosocial risks assessment shows that the psychological demands in this collective are actually a common risk for them, and in the other hand, it reveals the relationship between the psychosocial risks presence and the development of the Burnout syndrome.

Key Words: Burnout syndrome, optimism dispositional, psychosocial risks, teachers.

1. Introducción teórica

Este trabajo de investigación surge desde la perspectiva de la prevención en cuanto a dar relevancia a los factores de riesgo psicosociales en las organizaciones y su importancia como posibles precursores del desarrollo de efectos en la salud, en este caso en el desarrollo del síndrome de Burnout que se caracteriza, siguiendo el modelo de Maslach, Leiter y Jackson (1981), por el cansancio emocional (componente del estrés que implica una incapacidad para obtener de uno mismo los suficientes recursos emocionales necesarios para afrontar el trabajo), la despersonalización (componente asociado a la evaluación de los demás en la que afloran sentimientos negativos de distanciamiento y cinismo con respecto a otros) y una baja realización personal (componente relacionado con la evaluación negativa de uno mismo y con sentimientos de insatisfacción sobre el resultado de su trabajo).

Por otra parte, desde el modelo teórico que explica el desarrollo del Burnout desde la teoría socio cognitiva del yo de Bandura, se considera la interacción entre las creencias y cogniciones del sujeto que influyen en lo que este percibe, y al mismo tiempo estas cogniciones se ven modificadas por lo que se observa en el entorno y las interrelaciones establecidas, y las consecuencias observadas en los demás. Ese sistema de creencias que incluyen la creencia en las propias capacidades o la creencia en la capacidad de éxito determinarán el empeño del sujeto en conseguir sus objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos. Esas creencias generadas por el individuo bien en su entorno laboral, después de tiempo de experiencia y de exposición a los factores de riesgo de puesto o bien a la trayectoria vital de aprendizaje social, también determinarán ciertas reacciones emocionales, como la depresión y el estrés, que acompañan a la acción. Es en ese punto, en el que la exposición a los factores de riesgo psicosocial y su influencia en la modulación de las creencias y cogniciones del sujeto, en el que la teoría organizacional y los factores organizacionales son importantes a tener en cuenta. Desde esta teoría se considera que los antecedentes en la organización como la disfunción de rol, la falta de salud organizacional, la estructura, cultura y clima organizacional se consideran como precursores de Burnout y estrés en el caso de realizarse una gestión inadecuada.

La variable optimismo se introduce en el estudio con el interés de tener en cuenta no tan solo los riesgos psicosociales, sino también las características o variables personales, en este caso una variable disposicional, que pueden ayudar a los individuos a afrontar esas situaciones laborales y a dotarles de recursos personales que les favorecen un menor desarrollo del síndrome de Burnout. Esta perspectiva nos parecía interesante por el hecho de poder contrastar esta presuposición, ya que en el caso de que así fuera nos indicaría que ante condiciones de riesgo las condiciones personales son relevantes y que el optimismo personal es una variable importante para la organización. El concepto de optimismo que se consideró en el estudio fue el de Carver y Scheier (2002) como el valor que ayuda a enfrentar a las dificultades con buen ánimo y perseverancia, descubriendo lo positivo que tienen las personas y las circunstancias, confiando en las capacidades y posibilidades.

El estudio se realizó en el colectivo de docentes por varios motivos, el fundamental es que se trataba de buscar colectivos en los que pudiera existir más prevalencia de la presencia de este síndrome (Tifner,

Martin, Albanessi de Nasetta y De Bortoli, 2006) (Johnson, Cooper, Catwright, Donal, Taylor, Millet, 2005). Además durante el año en el que se realizó este estudio, curso 14-15, se había comenzado a aplicar la nueva Ley Orgánica 8/2013 de 9/12 de la Mejora de la Calidad Educativa, de manera que el contexto laboral en el que se encontraban los profesores, sobre todo de Primaria, presentaba características que según este colectivo estaban caracterizadas por sobrecarga de trabajo y modificaciones importantes en su actividad, de manera que resultaba interesante estudiar de qué manera estaban presentes estas condiciones de trabajo en la presencia o no de riesgos psicosociales.

En cuanto a las variables sociodemográficas la variable sexo es analizada en diversos estudios y en relación al desarrollo de Burnout no hay un acuerdo completo en cuanto a que suponga diferencias significativas en el desarrollo del síndrome. Sin embargo, si se analiza el Burnout desde el modelo de Maslach y Leiter (1981), sí que se puede esperar que el factor agotamiento pueda ser desarrollado en mayor medida por el colectivo de las mujeres ya que, en general y a pesar de las medidas de conciliación y de promoción de la igualdad que se han desarrollado en los últimos tiempos, la mujer está expuesta en mayor medida a una exposición de sobrecarga no solo en el ámbito laboral sino también en el ámbito familiar o privado. Estudios realizados por Maslach et al. (1981), encuentran diferencias en un mayor cansancio emocional y menor realización personal en mujeres.

2. Objetivos

Uno de los objetivos que se planteó fue estudiar la relación de la variable disposicional optimismo con una menor aparición del síndrome de Burnout, y contrastar si existen diferencias hombre-mujer en cuanto a la variable disposicional optimismo.

Otro de los objetivos es establecer si existe relación entre el nivel de riesgo psicosocial y la prevalencia del síndrome de Burnout. Respecto al optimismo y los factores de riesgo psicosocial se pretende analizar si existe diferencia entre organizaciones en las que existe riesgo y el optimismo disposicional de ese grupo de trabajadores, para de esta manera obtener información de si la variable disposicional optimismo queda influenciada por las condiciones organizacionales o por el contrario es independiente, lo cual nos daría información sobre la pregunta que se hacen ciertos estudios de si ese optimismo disposicional es generado por las condiciones sociales coyunturales.

Derivado de este estudio, se pretende que se puedan realizar ciertas recomendaciones a los centros objeto de estudio tanto desde el punto de vista organizacional como de desarrollo de estrategias personales que sirvan para prevenir el desarrollo de la sintomatología.

3. Procedimiento

Se recogió información de distintos tipos de centros escolares y de docentes de las etapas escolares de primaria y secundaria, de manera que se pudieran analizar también las posibles diferencias relacionadas con los contextos organizacionales, entidad pública o concertada, o privada, y por la etapa escolar, primaria o secundaria. Participaron 2 colegios públicos, uno de primaria y otro de secundaria, y concertados, tres, dos de primaria-secundaria y otro de primaria. Uno de los centros tuvo una participación de 5% y el resto tuvo una participación que osciló entre 90 y 99%.

Los cuestionarios que se aplicaron fueron los siguientes:

- El cuestionario escogido es el MBI-GS (Maslach Burnout Inventory-General Survey, by Shaufeli et al., 1996), traducido por Salanova y Grau (1999) y revisado por Salanova et al. (2000).
- El Life Orientation Test (LOT-R) fue desarrollado por Scheier and Carver en una primera versión de 1985 para valorar las diferencias individuales de optimismo Vs pesimismo.
- Cuestionario de riesgos psicosociales FPpsico 3 del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Cuestionario de variables sociodemográficas, para recoger datos de edad, sexo, antigüedad, tipo de contrato (fijo o temporal), centro (público o concertado) y etapa (secundaria-primaria).

Se explicó, bien presencialmente o bien por escrito, el objetivo de la investigación y el carácter voluntario de la participación. Se consideró que el procedimiento debía de respetar tres condiciones: la Privacidad (realización individual para garantizar que no se ha sido influido por otros compañeros), la Confidencialidad (anonimato) y se solicitó que el Cuestionario debía de realizarse en su totalidad.

Los resultados del LOT, MBI-GS y la relación con los datos tomados a partir del cuestionario de datos sociodemográficos se analizaron mediante el programa informático SPSS. En el análisis estadístico se utilizara el ANOVA: utilizar esta técnica permite el control de variables extrañas y separar el influjo de una variable perturbadora sobre la variable dependiente y correlaciones de Pearson.

Por otra parte, los resultados del FPsic03 se introdujeron en el programa de corrección de este cuestionario del que se obtuvieron los niveles de riesgo asociados a cada uno de los factores organizacionales que se estudian con este cuestionario. Debido a que los resultados de este cuestionario no reportan de manera individual sino asociados a la percepción y respuesta de un grupo, los resultados obtenidos se analizan desde la perspectiva de los resultados indicados según las variables introducidas para conformar los grupos: género, tipo de centro (concertado o privado), etapa escolar (primaria o secundaria), antigüedad en el puesto, analizando las diferencias del diferente nivel de riesgo presente para cada uno de estos colectivos y a la vez relacionándolo con la presencia de desarrollo del síndrome de Burnout y la variable disposicional del optimismo.

4. Resultados

4.1. Datos sociodemográficos

La muestra analizada consta de 91 participantes, distribuidos por sexo de la siguiente manera, un 33,3% de hombres y un 66,67 % de mujeres, reflejando estos datos la feminización en esta profesión. En cuanto a la edad, el sujeto de menor edad tiene 23 años y el de mayor edad 62, siendo la media de edad de 43,26 años. En relación a los tipos de centro, el 43,96% de los participantes pertenecen a centro concertado y 56,04% a centro público; la actividad formativa se distribuye entre 53,85 % de docentes que imparten a primaria y 46,15% que imparten a secundaria, por lo que podemos decir que la muestra es casi equivalente en el porcentaje de muestra de colegios concertados y públicos, así como de primaria y secundaria.

Los tipos de contrato del personal que han respondido a estas muestras son 74,73% fijos y 25,27 % temporales; se observa una predominancia del personal fijo en esta muestra. Y la antigüedad en el puesto de trabajo oscila entre 0,5 y 42 años, siendo la media de 13,13. Respecto al dato de antigüedad en el centro de trabajo, también se solicitó esa información y los datos son los siguientes: entre 0,50 y 41 años con una duración media de 8,56. La muestra en general se puede decir que representa predominantemente a un colectivo estable contractualmente y con una considerable experiencia en el puesto (Tabla 1).

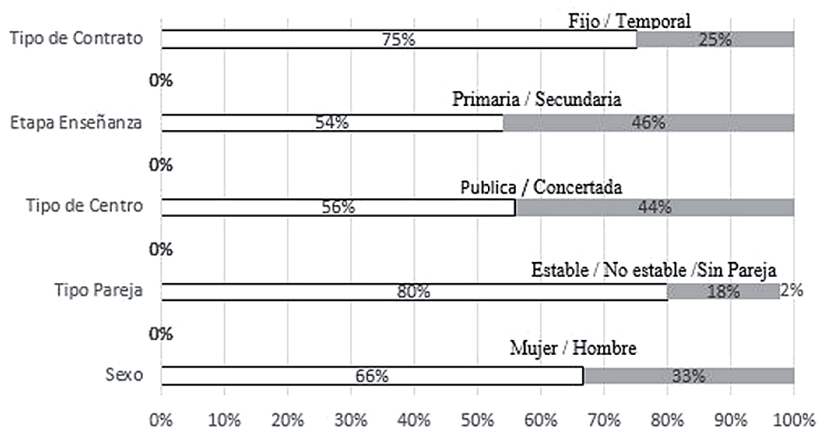


Tabla 1

4.2. Síndrome de Burnout y Optimismo disposicional

En cuanto a la variable disposicional optimismo y su relación con el desarrollo del síndrome de Burnout se puede decir que se encontró en este estudio que el optimismo es una variable moduladora del desarrollo de la sintomatología del síndrome de Burnout, ya que la existencia de la correlación significativa e inversa entre este el optimismo y la presencia de agotamiento y cinismo, y por otra parte, significativa y directa entre el optimismo y la autoeficacia así nos lo indican (Tabla 3). Los diferentes estudios y tratados revisados (Carver y Scheier, 2002, Extremera, Dura y Rey, 2010; Libran, 2002; Moreno, Arcenillas, E. y E., 2005) avalan con sus resultados y teorías expuestas los resultados encontrados. Los participantes con un mayor nivel de optimismo tienden a presentar un menor nivel de agotamiento y cinismo (Tabla 3), y un mayor grado de eficacia profesional percibida. De esta manera, las características personales de los docentes, en este caso el optimismo, protegen al docente de ese desarrollo del síndrome dotándole de estrategias de afrontamiento más positivas y de autoayuda, que le sirven para poder gestionar las posibles situaciones de mayor carga o de mayor conflicto utilizando estrategias que le ayudan a frenar en cierta medida la aparición de síntomas de agotamiento y cinismo.

	N	Mínimo	Máximo	Media.
LOT	91	1,00	24,00	14,7033
Agotamiento	91	,00	6,00	2,2187
Eficacia	91	,50	6,00	4,4958
Cinismo	91	,00	6,50	1,6676
N válido (según lista)	91			

Tabla 2.

Variables	1	2	3	4
1.LOT	1			
2.Agotamiento	-.320**	1		
3.Eficacia	.221*	-.142	1	
4.Cinismo	-.275**	.799**	-.201	1
5.Ant Puesto	-.215*	.268*	-.231*	.336*
6.Edad	-.175	.255*	-.317**	-.264*

** Correlación significativa con un $p = 0,01$ (2-tailed)

*Correlación significativa con un $p = 0,05$ (2-tailed)

Tabla 3.

4.3. En torno a la variable hombre-mujer

En cuanto a la variable sexo y las diferencias entre los colectivos de hombres y mujeres, en relación al desarrollo del síndrome de Burnout y de la exposición a los riesgos psicosociales, se encontraron informaciones que nos indican diferencias tanto en relación al Burnout como en la exposición a los riesgos psicosociales. La revisión realizada de diferentes autores aporta resultados variados en relación a estas variables (Tabla 5). Por ejemplo, Maslach encuentra mayor agotamiento en el colectivo de mujeres, que relaciona de alguna manera con la doble presencia. Gil-Monte P. (2002) encuentra diferencias de género, pero teniendo en cuenta que el estudio es en un colectivo fundamentalmente femenino, enfermería, los datos como él mismo indica son en cierta manera limitados. Otros estudios indican una presencia de más agotamiento en el colectivo de mujeres y de cinismo en los hombres (Catalina Romero, Corrales Romero, Cortes Arcas y Gelpi Mendez, 2008). En el presente estudio y teniendo en cuenta que se parte del modelo de Maslach, de manera que uno de

los componentes del síndrome de Burnout es el agotamiento sí que se podría inferir que en el caso de la mujer, partiendo de la hipótesis de la mayor doble presencia hogar-trabajo para el sexo femenino, sí que se podía esperar mayor nivel de agotamiento para el grupo de las mujeres.

Tipo de centro: Público / Concertado																
	LOT				Agotamiento				Eficacia				Cinismo			
	Mean	F	Sig.	Eta	Mean	F	Sig.	Eta	Mean	F	Sig.	Eta	Mean	F	Sig.	Eta
Concertado	15,7	2,433	,12	0,027	1,95	2,467	,12	0,027	4,8425	9,775	,002	0,099	1,3812	2,586	,111	0,11
Público	13,92				2,42				4,2239				1,892			
Sexo: Hombre / Mujer																
	LOT				Agotamiento				Eficacia				Cinismo			
	Mean	F	Sig.	Eta	Mean	F	Sig.	Eta	Mean	F	Sig.	Eta	Mean	F	Sig.	Eta
Hombre	16	2,318	,13	0,026	1,8167	3,939	,050	0,043	4,5667	,269	,606	0,003	1,5417	,313	,577	0,004
Mujer	14,166				2,4367				4,4520				1,7333			
Tipo de puesto: Primaria / Secundaria																
	LOT				Agotamiento				Eficacia				Cinismo			
	Mean	F	Sig.	Eta	Mean	F	Sig.	Eta	Mean	F	Sig.	Eta	Mean	F	Sig.	Eta
Primaria	14,51	,132	,717	0,001	2,3510	,926	,338	0,01	4,2637	6,290	,014	0,066	1,7245	,148	,701	0,002
Secundaria	14,92				2,0643				4,7667				1,6012			

Tabla 4. ANOVA y diferencias en relación a variables tipo de centro (público-concertado), variable sexo (hombre-mujer) y por supuesto (primaria-secundaria).

Por otra parte, no podemos confirmar que esa diferencia entre el grupo de hombres y mujeres sea debida exclusivamente a la influencia de esa variable, sino que la variable antigüedad en el puesto, que además se ha observado que correlaciona con la presencia de cinismo y agotamiento, influye de una manera importante en el grupo de mujeres al realizar el análisis de diferencias de medias respecto al grupo de hombres (Tablas 5,6). El hecho de que la antigüedad sea una variable que influye en el desarrollo del síndrome de Burnout ha sido constatado por otros autores. (Sagripanti Mazuquin, 2012).

Antigüedad en el Puesto	Type	Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
LOT		110,968	110,968	3,954	,050
Agotamiento		10,235	10,235	5,513	,021
Eficacia		4,303	4,303	4,573	,035
Cinismo		22,707	22,707	10,749	,002
Sexo					
LOT		44,805	44,805	1,597	,210
Agotamiento		5,350	5,350	2,881	,093
Eficacia		0,051	0,051	,055	,816
Cinismo		0,041	0,041	,019	,889

Tabla 5. Análisis de efectos entre variables (Análisis de Covarianza).

Centro		Type Sum of Squares	Mean Square	F	Sig
	LOT	96,616	96,616	3,315	,072
	Agotamiento	16,071	16,071	8,699	,004
	Eficacia	2,481	2,481	2,782	,099
	Cinismo	19,058	19,058	8,928	0,04
Puesto					
	LOT	22,234	22,234	,763	,385
	Agotamiento	6,013	6,013	3,255	,075
	Eficacia	7,521	7,521	8,433	,005
	Cinismo	3,274	3,274	1,434	0,219

Tabla 6. Análisis de efectos entre variables (Análisis de Covarianza).

En cuanto a los factores organizacionales, en general en los diferentes estudios revisados se han observado diferencias entre las valoraciones realizadas por hombres y mujeres, aunque no se ha podido encontrar en las investigaciones revisadas un patrón común en la exposición de riesgos, pero sí la confirmación de que hombres y mujeres perciben de manera distinta los factores psicosociales y que por ese motivo es importante tenerlo presente para poder establecer estrategias preventivas que favorezcan un entorno más saludable para hombres y mujeres. (Cifre, Aguty Salanova, 2000; Cifre, Salanovay J., 2011; Artaco y Escriba-Agüir, 2004).

Los resultados encontrados en este trabajo indican diferencias en la exposición de hombres y mujeres en los diferentes factores organizacionales: los hombres tan solo expresan en el resultado del cuestionario FPscio3 que se encuentran expuestos a riesgo de Demanda Psicológica, frente a las mujeres para las cuales se identifican riesgos de Carga de Trabajo (CT), de Demanda Psicológica (DP) y de Participación-Supervisión (PS), siendo además el resultado en este último factor de riesgo Muy Elevado (Tabla 7). Teniendo en cuenta que en las preguntas relacionadas con carga de trabajo no existen ítems relacionados con la doble presencia en el hogar-puesto de trabajo y que exclusivamente hacen referencia a lo relacionado con las características de la tarea, no se puede establecer una relación con el aspecto de género vinculado a la asignación a la mujer del rol de cuidadora del hogar. Los aspectos que se analizan en este punto son los de presión de tiempo, esfuerzo de atención requerido y de cantidad y dificultad de la tarea, y los aspectos en los que el colectivo de mujeres expresa mayor riesgo según los porcentajes de respuesta son, en cuanto a intensidad de atención en la tarea, la atención a múltiples tareas, la cantidad elevada de trabajo, y el tiempo dedicado a trabajar fuera del horario habitual.

Otro factor de riesgo en el que se encuentran diferencias entre hombres y mujeres es el de Participación y Supervisión. Las cuestiones planteadas para la valoración de este factor son sobre la participación que se le posibilita al trabajador en cuanto a tomar decisiones sobre distintas cuestiones (introducir cambios de equipos y materiales, en nuevos métodos de trabajo, etc.) y también en cuanto a la valoración que realiza el sujeto sobre el tipo de supervisión que recibe sobre distintas cuestiones de su trabajo. A la hora de aplicar este cuestionario es habitual encontrar diferencias en el aspecto participación-supervisión entre colectivos de diferentes puestos de trabajo, el ejemplo más claro es entre operarios y mandos intermedios, y también es frecuente encontrar diferencias en relación al tipo de mando, por ejemplo existe el líder más democrático y que favorece la participación o aquel que establece una supervisión exhaustiva y no tiene en cuenta las opiniones de sus colaboradores. En este caso, el puesto de trabajo a nivel organizativo es el mismo, y en cuanto al tipo de liderazgo no podemos decir que sea una variable que pueda influir tan directamente al tener cada uno de los participantes en los diferentes grupos diferentes tipos de liderazgo en sus organizaciones. La cuestión que se nos plantea es si es la diferencia de sexo lo que hace que ambos colectivos sean requeridos a participar en la organización de manera diferente. Con la información de este estudio no podemos responder de forma contundente a esta cuestión, pero sí plantearnos este aspecto para profundizar en él y aclararlo en otros estudios.

	TT	AU	CT	DP	VC	PS	ITC	DR	RAS
Todos	A	A	E	E	A	E	A	A	A
Mujeres	A	A	E	E	A	ME	A	A	A
Hombres	A	A	A	E	A	A	A	A	A
Públicos	A	A	E	ME	A	E	A	A	A
Concertados	A	A	Mo	E	A	E	A	A	A
Secundaria	A	A	A	E	A	E	A	A	A
Primaria	A	A	E	E	A	ME	A	A	A
Indefinido	A	A	E	E	A	E	A	A	A
Temporal	A	A	Mo	E	A	ME	A	A	A
Hasta 5 años	A	A	E	E	A	E	A	A	A
Más 5 años	A	A	E	E	A	E	A	A	A

Identificación de Nivel de Riesgo A= Adecuado; Mo= Moderado; E= Elevado; ME=Muy Elevado

Tabla 7. Identificación de nivel de riesgo psicosocial por colectivo.

4.4. Riesgos psicosociales y desarrollo de Burnout

Otra de las cuestiones planteadas es la relación entre la exposición a riesgos psicosociales y el desarrollo del síndrome de Burnout. El modelo teórico de partida se encuentra dentro de un planteamiento sociocognitivo de manera que el desarrollo del síndrome de Burnout está relacionado no solamente con que las personas tengan cierta predisposición personal (variables personales como locus of control, tipología de personalidad tipo A o B, estilo atribuciones, variable disposicional de optimismo) sino con que los factores de la organización o factores psicosociales influyen en el desarrollo de este síndrome de Burnout, diferenciándose de esta manera organizaciones más saludables desde el punto de vista psicosocial de otras que por sus características presentan más riesgos para sus trabajadores.

Entre los diferentes centros que han participado en el estudio se han observado diferencias entre los resultados psicosociales de dos de ellos, que anteriormente hemos denominado A y B, el centro A presenta riesgos de Carga de Trabajo (CT), Participación-Supervisión (PS), Demandas Psicológicas (DP), Desempeño de Rol (DR); en el centro B tan solo se identifica riesgo de Demanda Psicológica (DP). Se trata de dos tipos de centros de distinto tipo de organización y de gestión, pública y concertada, y con diferentes enfoques de gestión de personal, lo que se traduce en una distinta valoración e identificación de situaciones de riesgo (Tabla 8). En el análisis de la diferencia de desarrollo del síndrome de Burnout entre los colectivos de ambos centros se ha encontrado que existe una diferencia significativa entre los datos de agotamiento, cinismo y eficacia. El nivel de agotamiento y de cinismo detectado en el centro tipo A está en un nivel medio alto, siendo el dato de agotamiento 2,84, y a partir de 2,9 nivel alto, y la eficacia profesional autopercebida baja. En el centro B los datos indican un menor desarrollo del síndrome de Burnout, la eficacia autopercebida es media-alta, y los datos de agotamiento y cinismo se encuentran en el intervalo medio-bajo (Tabla 9). Los datos obtenidos apoyan la teoría sobre el desarrollo del Burnout en cuanto a que los factores organizacionales, en concreto los riesgos psicosociales, son precursores del desarrollo del síndrome de Burnout.

	TT	AU	CT	DP	VC	PS	ITC	DR	RAS
Centro A	A	A	E	ME	A	ME	A	E	A
Centro B	A	A	A	E	A	A	A	A	A

Identificación de Nivel de Riesgo A= Adecuado; Mo= Moderado; E= Elevado; ME=Muy Elevado

Tabla 8. Identificación de nivel de riesgo psicosocial en los centros A y B.

		N	Media	Desviación	Error St. De Media
LOT	Centro A	28	13,2609	4,43352	,92445
	Centro B	23	15,2143	5,90892	1,11668
Agotamiento	Centro A	28	2,8435	1,37107	,28589
	Centro B	23	1,6821	1,15247	,21780
Eficacia	Centro A	28	3,8052	1,00992	,21058
	Centro B	23	4,7964	1,03153	,19494
Cinismo	Centro A	28	2,1848	1,62756	,33937
	Centro B	23	1,1250	1,52525	,28825

Tabla 9. Medias y Desviación para los Centros A y B en las variables de estudio.

Tabla 10 : Diferencia de medias entre los Centros A y B respecto a las variables de estudio

		Test de Leven		t- test Igualdad de Medias		
		F	Sig.	T	df	Sig. (2 tailed)
LOT	= Varianza	,761	,387	1,310	49	,196
	≠ Varianza			1,347	48,648	,184
Agotamiento	= Varianza	1,907	,185	-3,287	49	,002
	≠ Varianza			-3,231	43,114	,002
Eficacia	= Varianza	2,501	,120	3,447	49	,001
	≠ Varianza			3,454	47,62	,001
Cinismo	= Varianza	2,541	,111	-2,396	49	,020
	≠ Varianza			-2,380	45,779	,020

Tabla 10. Diferencia de medias entre los Centros A y B respecto a las variables de estudio.

En cuanto a la relación del optimismo con la presencia de los riesgos psicosociales en las organizaciones: los datos comparativos entre ambas organizaciones A y B en relación al optimismo disposicional nos indican que los datos de optimismo en ambas organizaciones no ofrecen diferencias significativas y que ambos están en un nivel medio de optimismo (Tabla 9 y 10). Dado que el dato de la valoración de

riesgos psicosociales con la metodología escogida se calcula por el dato obtenido de porcentaje de respuestas de un grupo de trabajadores y no de manera individual, no se ha podido realizar una correlación entre el resultado en optimismo disposicional de cada individuo y la valoración de riesgo psicosocial realizada por ese mismo sujeto. Esta sería una mejora en la realización de este tipo de estudio. Sí se puede decir que una organización con presencia de riesgos psicosociales parece no influenciar en una modificación de la variable disposicional optimismo de los individuos, aunque al no ser este un estudio transversal no podemos realizar una confirmación de este término.

Respecto a los riesgos psicosociales que han resultado en este estudio, se ha observado como el riesgo por Demandas Psicológicas está presente en el total de los colectivos analizados (Tabla 7), tanto el grupo Todos (el conjunto de la muestra), como en los diferentes grupos segmentados. El análisis de factor de riesgo Demandas Psicológicas recoge información sobre las siguientes cuestiones: los requerimientos psicológicos de la tarea, como por ejemplo la memorización, la creatividad, iniciativa, la adaptación requerida, el aprendizaje, etc. y por otra parte los requerimientos emocionales, si es necesario ocultar emociones, la exposición a situaciones emocionales, el trato personal requerido, etc. Que esa este factor de riesgo el que se presenta como común confirma lo indicado por los diversos autores y lo que supuso el inicio del estudio del síndrome de Burnout en los años 70. El desarrollo de este síndrome se observó principalmente en colectivos cuyo trabajo está sujeto a carga emocional y psicológica, siendo uno de estos colectivos el de los profesores. Esta característica de la tarea y del desempeño del puesto de trabajo no es modificable por lo que supone que forma parte del trabajo en sí mismo, pero sí que existen otros factores psicosociales que se valoran en el mismo cuestionario y que si gestionan en la organización de la manera adecuada pueden modular el impacto de este riesgo de demanda psicológica para que el trabajador no desarrolle síntomas de Burnout. Por ejemplo, las relaciones y apoyo social, el interés por el trabajador, la participación y supervisión serían factores organizacionales que servirían para prevenir el desarrollo del síndrome de Burnout en organizaciones escolares. Por otra parte, tal como se ha indicado en este estudio, variables personales como el optimismo disposicional favorecen que los docentes puedan disminuir el desarrollo del síndrome de Burnout; existen también otras características

personales relacionadas con la gestión emocional, estudiadas en otras investigaciones, que favorecen que el docente no desarrolle sintomatología de Burnout a pesar de verse expuesto a un riesgo de demanda psicológica.

Indicar que en las diferentes aplicaciones de los cuestionarios, en el contacto informal con los docentes, se pudo recoger información y opiniones sobre los cambios organizativos a los que se ven expuestos y de qué manera valoraban lo que les estaba afectando en su labor diaria. La mayoría opinaba, y en este caso no se puede incluir como dato objetivo en el estudio por no haber sido recogido como cuestionario formal, que la labor del profesor se estaba cargando de aspectos administrativos y de tareas de gestión, lo cual puede estar vinculado con la aparición del riesgo psicosocial de Carga de Trabajo. En este punto se puede añadir que durante este año se estaba iniciando la aplicación de la nueva Ley LOMCE, en el colectivo de Primaria, ya que en Secundaria se comenzaría la aplicación en el curso siguiente, y entre ambos colectivos se han encontrado diferencias en la exposición al riesgo Carga de Trabajo (Tabla 7). La aplicación de esta nueva Ley, según transmitían, les estaba suponiendo a los docentes de Primaria un doble esfuerzo y carga de trabajo en cuanto a adecuar programaciones, metodologías y maneras de evaluar, por lo que podemos pensar que durante este año esta carga de trabajo ha podido influir en la valoración del riesgo Carga de Trabajo.

5. Conclusiones y discusión

El resultado del trabajo de los profesionales de la docencia, los maestros, es clave para la educación de las futuras generaciones, por lo que, si en general ya es importante prevenir la aparición del síndrome de Burnout para cualquier trabajador, en este caso se añadiría un aspecto de impacto social y educativo. Por ese motivo, el estudio del Burnout en este colectivo y las posibles causas y aspectos que modulan y previenen el desarrollo del síndrome de Burnout se ha considerado importante.

El estudio cuenta con limitaciones, sobre todo en cuanto a la muestra, ya que es una muestra que no representa el total del colectivo de docentes en Aragón y no se han conseguido datos de otro tipo de centros como son los privados. El estudio de la variable género se ha quedado limitado a la consideración de diferencias entre hombre y mujer, ya que no se ha conseguido información sobre los aspectos que desarrollan el concepto de género y le otorgan sentido como tal.

No obstante, destacar que los datos obtenidos sirven como

indicadores sobre la importancia que determinadas variables personales tienen en el desarrollo del síndrome de Burnout, en este caso se ha estudiado la variable de optimismo disposicional, que la práctica de la docencia está expuesta fundamentalmente al riesgo de Demandas Psicológicas, y que la presencia del riesgo psicosocial en las organizaciones tiene influencia en la prevalencia del síndrome de Burnout entre los trabajadores de la organización.

Desde el aspecto preventivo se recomienda que los centros docentes trabajen en técnicas personales que sirvan para la prevención de este síndrome y que por otra parte se preste especial atención a la gestión de los factores psicosociales para favorecer organizaciones más saludables desde el punto de vista psicológico. Para terminar, solo recalcar que, independientemente del modelo teórico desde el que se analice el desarrollo de este síndrome, las estrategias deben estar focalizadas no solo en el individuo sino también en la gestión de la organización, estilo de mando, canales de participación, estudio de cargas de trabajo, apoyo social, claridad de funciones y responsabilidades (rol), transparencia en la comunicación, y reconocimiento a los trabajadores. En este caso, que se trabaje en los centros educativos para desde la dirección del centro y junto a la participación del claustro, proponer acciones encaminadas a la prevención como pueden ser la mejora en la comunicación, participación, apoyo social, definición de roles y tareas, etc.

6. Referencias

- ARANDA, C., PANDO, M., VELAZQUEZ, J., BRIZUELA, ACOSTA, M. Y PEREZ REYES, M. (Sept-Oct de 2003): «Síndrome de Burnout y factores psicosociales en el trabajo, en estudiantes de postgrado del Dpto. de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México», *Revista de Psiquiatría Fac Med Barna*, 30 (4).
- ARTACÓZ, L. (2007): «Trabajo y salud desde una perspectiva combinada de género y clase social», *Inguruak*, 44.
- ARTACÓZ, L. Y ESCRIBA-AGÜIR, I. (2004): «Genero, trabajos y salud en España», *Gaceta Sanitaria*, 18 (2), 24-35.
- BRILL, P. (1984): «The need for an operational definition of Burnout», *Family and Community Health*, 6, 12 24.
- BRISSETTE, I., SCHEIER, (2002): «The role of the optimism and social network development, coping and psychological adjustment during a life transition», *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102,111.

- CARVER, C. S. Y SCHEIER, M. F. (2002): «Handbook of Positive Psychology», *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, 231-243.
- CATALINA ROMERO, C., CORRALES ROMERO, H., CORTES ARCAS, M. V. Y GELPI MENDEZ, J. (2008): «Las diferencias de género en el nivel de exposición a riesgos psicosociales entre trabajadores de la Comunidad Autónoma de Madrid. Resultados preliminares del plan de investigación de estrés laboral Ibermutuamur», *eduPsykhé*, 7 (2), 185-200.
- CIFRE, E., AGUT, S. Y SALANOVA, M. (2000): «Demandas y características del trabajo como predictores de la salud mental en el trabajo en función del sexo», *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (3), 243-258.
- CIFRE, E., SALANOVA, M. Y J., F. (2011): «Riesgos Psicosociales de hombres y mujeres en el trabajo, ¿Una cuestión de diferencias?», *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 82.
- CHANG, E. (2000): «Optimism and Risk for job Burnout among working college students: Stress as a mediator», *Personality & Individual Differences*, 29, 255-263.
- ESPIÑOZA-DÍAZ, I., TOUS-PALLARES, J. Y VIGIL-COLET, A. (2015): «Efecto del clima psicosocial del grupo y de la personalidad en el síndrome de estar quemado en el trabajo de los docentes», *Anales de Psicología*, 31 (2), 651-657.
- EXTREMERA, N., DURA, A. Y REY, L. (2010): «Recursos personales, síndrome de estar quemado y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria», *Ansiedad y estrés*, 16 (1) 47-60.
- FERRANDO, P. J., CHICO, E. Y TOUS, J. M. (2002): «Propiedades psicométricas del Test de Optimismo Life Orientation Test», *Psicothema*, 14 (3), 673-680.
- GIL MONTE, P. Y PEIRO, J. (1997): *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*, Madrid, Editorial Síntesis.
- LIBRAN, E. C. (2002): «Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento», *Psicothema*, 14 (3), 544-550.
- MARTÍNEZ ROMAN, J. P. (2015): «Como se defiende el profesorado de secundaria del estrés: Burnout y estrategias de afrontamiento», *Revista del Trabajo y de las Organizaciones*, 31, 1-9.
- MASLACH, C. (1982): *Burnout: The cost of caring*, Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- MIRELES, A., PANDO, M. Y ARANDA, C. (2002): «Factores psicosociales y Síndrome de Burnout en una empresa de rama textil en Guadalajara México», *Investigación en Salud*, 4 (2), 104-110.

- MORENO, B., ARCENILLAS, M. V., MORANTE, M. E. Y GARROSA, E. (2005): «Burnout en profesores de Primaria: Personalidad y sintomatología», *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* (21), 71-78.
- MORENO-GIMENEZ, B., GARROSA, E., RODRIGUEZ, R. Y MARTÍNEZ GAMARRA, M. (2009): «El Burnout del Profesorado Universitario y las Intenciones de Abandono», *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25 (2), 149-163.
- MORENO-JIMENEZ, B., GARROSA-HERNÁNDEZ, E. Y GÁLVEZ HERRER, M. (2005): «Psicología Positiva y Salud», *Psicología de la Salud. Temas actuales de investigación en Latinoamérica*, 59-76.
- PANDO MORENO, M., FLORES SALINAS, E., ARANDA BELTRAN, C., ALDRETE, M. C. Y RADILLO, P. (2006): «Factores Psicosociales y Burnout en los docentes del centro universitario de Ciencias de la Salud», *Investigación en Salud*, VIII (3).
- SAGRIPANTI MAZUQUIN, O. G. (2012): «El efecto del Burnout en la antigüedad en el puesto de trabajo. Análisis Mediacional de la ansiendad», *Revista electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 1, 9-11.
- SALANOVA, M. Y LLORENS, S. (2008): «Estado actual y retos futuros en el estudio del Burnout», *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 59-67.
- SALANOVA, M., SHAUFEI, W., LLORENS, S., PEIRÓ, J. Y GRAU, R. (2000): «Desde el Burnout al engagement, ¿una nueva perspectiva?», *Revista de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.
- ZHILLA, O. (2014): «Different perspectives on teacher Burnout», *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (27).

Competencias emocionales y emprendimiento: un estudio con jóvenes emprendedores

Emotional competencies and entrepreneurship: a study with young entrepreneur

Eréndira Ivett Sánchez Ponce

Martha Leticia Gaeta González

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Resumen

El emprendimiento ha adquirido protagonismo en los últimos años, principalmente por su contribución al desarrollo económico y social en diferentes contextos, mediante propuestas de negocio innovadoras que facilitan el dinamismo laboral. En el aspecto social destaca el cambio de pensamiento y comportamiento de las generaciones actuales que emprenden. A nivel mundial los emprendedores más activos tienen entre 25 y 34 años de edad (Kelley, Singer y Herrington, 2015-2016: 26). Estos jóvenes deben saber enfrentar situaciones complejas y tener la habilidad para perseverar ante las adversidades. Para ello, deben contar con las competencias emocionales necesarias que les permitan afrontar los desafíos que la puesta en marcha y gestión de un negocio demandan. Las competencias emocionales se refieren a «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (Bisquerra, 2005: 22). Dichas competencias, como parte de la Inteligencia Emocional (Extremera y Fernández-Berrocá, 2003: 110), aportan una herramienta básica para potenciar la eficacia para alcanzar los resultados propuestos, condicionan las actitudes, intenciones y el comportamiento emprendedor y se relacionan con la capacidad de innovación y la creación de oportunidades (García-Cabrera, Déniz-Déniz y Cuéllar-Molina, 2015: 81-82). El objetivo principal de este trabajo fue indagar sobre las competencias emocionales y su importancia en el proceso emprendedor, desde la mirada de los jóvenes emprendedores. Para ello, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a cinco jóvenes emprendedores (menores de 30 años de edad), que contaban con un proyecto emprendedor. Los principales hallazgos indican que para los jóvenes emprendedores es importante contar con competencias emocionales para el desempeño de su labor profesional y consideran que requieren de una instrucción formal en este ámbito. Refieren además que el tener un coach o mentor es de gran utilidad en su formación para emprender.

Palabras clave: competencias emocionales, emprendimiento, formación.

Abstract

The entrepreneurship has acquired a leading role in recent years mainly for its contribution to the economic and social development in different contexts, through innovative business proposals that facilitate the work dynamism. Regarding the social aspect, the change of thought and behavior of the young entrepreneurs is outstanding. Globally the most active entrepreneurs are between 25 and 34 years old (Kelley, Singer & Herrington, 2015-2016: 26). These young people must be able to deal with complex situations and have the ability to persevere in the face of adversity. To do this they must have the emotional competencies necessary to face the challenges that the implementation and management of a business demand. Emotional competencies refer to «the set of knowledge, abilities, skills and attitudes necessary to properly understand, express and regulate emotional phenomena» (Bisquerra, 2005: 22). These competences, as part of Emotional Intelligence (Extremera and Fernández-Berrocal, 2003: 110), provide a basic tool to enhance effectiveness in achieving the proposed results, condition attitudes, intentions and entrepreneurial behavior and relate to the capacity for innovation and the creation of opportunities (García-Cabrera, Déniz-Déniz and Cuéllar-Molina, 2015: 81-82). The main objective of this work was to investigate the emotional competences and their importance in the entrepreneurial process from the perspective of young entrepreneurs. To this end, semi-structured interviews were applied to five young entrepreneurs (under 30 years of age), who had an entrepreneurial project. The main findings indicate that for young entrepreneurs it is important to have emotional competencies for their professional work and consider that they require formal instruction in this area. They also point out that having a coach or mentor is very useful in the entrepreneurial process.

Key words: *emotional competencies, entrepreneurship, training.*

1. Introducción teórica

El emprendimiento se ha convertido en una actividad importante desde diversas perspectivas, principalmente la económica y la social, ya que representa una alternativa de auto-empleo, así como un impulsor de cambio que permite mejorar la capacidad productiva y las condiciones de vida de las sociedades en donde se desarrolla (García, Martínez y Fernández, 2007), especialmente aquellas que atraviesan condiciones socioeconómicas desfavorables. Asimismo, se trata de un estilo de vida diferente, relacionado con una evolución de pensamiento que genera nuevas ideas de negocio en un campo determinado. De modo que emprender es una decisión que instrumenta elementos de novedad y dinamismo, que finalmente incide en lo económico pero también en el bienestar personal y social.

El acto de emprender, según Schumpeter, se refiere a fundar una empresa, innovar y romper con la forma tradicional de hacer las cosas (Schumpeter, 1934, en Carrasco y Castaño, 2008). Así, el emprendimiento tiene como objetivo principal desarrollar estrategias para la creación de nuevas formas de organización y de producción, así como de la introducción de nuevas ideas para la generación de negocios. Sin embargo, los emprendedores se pueden desarrollar en diferentes contextos o campos de acción. De ahí que se hable de emprendedores de negocio o empresariales, emprendedores sociales e intra-emprendedores.

Al hablar de emprendedores de negocio, se hace referencia a los empresarios o generadores de negocios, mientras que los emprendedores sociales están relacionados con el proceso mediante el cual los ciudadanos construyen o transforman las instituciones para avanzar en soluciones a problemas sociales como la pobreza, las enfermedades, el analfabetismo, etc. Por su parte, los intra-emprendedores son individuos cuya actividad emprendedora se da al interior de la organización a la que pertenecen, e innovan y crean desde dentro, por lo que su labor se refleja en todo un sistema o en la propia cadena de suministro. De esta forma, el intra-emprendedor impulsa cambios positivos dentro de una organización o empresa (Bornstein y Davis, 2012).

En este contexto, se sabe que el mayor número de personas que emprende a nivel mundial se ubica en el grupo poblacional conocido como millennials, con edades entre 25 y 34 años, lo que da un indicio y al mismo tiempo es reflejo de las acciones que se han implementado para incentivar esta actividad (Kelley et al., 2015-2016: 26). En este sentido, como señala Marina (2010), varias instituciones de nivel superior han optado por impulsar programas orientados al emprendimiento, buscando desarrollar en los estudiantes competencias técnicas y teóricas que les permitan llevar a cabo sus ideas de negocio. Asimismo, algunas universidades cuentan con incubadoras de empresas en las que participan expertos en emprendimiento que brindan asesoría a alumnos y al público en general (Arreola y Cardini, 2014).

Por su parte, algunas instituciones educativas enfatizan sobre la incidencia positiva que tiene en los jóvenes el incluir en sus programas prácticas que fomenten el desarrollo de competencias emocionales (Cicero, Asón y Santamaría, 2012), dado el proceso al cual se

enfrentarán una vez concluidos sus estudios; muchos jóvenes buscarán emplearse en alguna empresa, otros se dedicarán a los negocios familiares o decidirán poner en marcha una idea de negocio, sin embargo, algunos también se convertirán en desempleados. En todos los casos, estos jóvenes deben saber enfrentar situaciones complejas y tener la habilidad para perseverar ante las adversidades, por lo que las competencias emocionales serán necesarias para asumir retos y enfrentar dichas situaciones.

Las competencias emocionales se pueden definir como el «conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social» (Bisquerra, 2005: 22). Las competencias emocionales se estructuran a su vez en cinco grandes áreas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007).

Estas competencias, que forman parte de la Inteligencia Emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003: 110), aportan una herramienta básica para potenciar la eficacia para alcanzar los resultados propuestos. Además, al poner énfasis en la interacción entre la persona y el ambiente, permiten un mejor desarrollo en los distintos ámbitos de desarrollo del ser humano, entre ellos el profesional. Lo anterior justifica que hoy en día las organizaciones se enfoquen en reclutar personal altamente competitivo no solo en los aspectos técnicos o teóricos, sino que cuenten con perfiles autónomos, con habilidades de autogestión, con un alto locus de control interno y que además puedan desarrollar su trabajo agregando valor desde el punto de vista de las relaciones intra e interpersonales.

Es así como las competencias emocionales constituyen un factor primordial para el emprendimiento debido a las distintas relaciones que los emprendedores desarrollan con diferentes personas, entre ellas sus clientes y proveedores, así como con los socios e inversionistas. Asimismo, dichas habilidades ayudan al emprendedor a enfrentar distintas situaciones en donde se pone a prueba su autocontrol, la resiliencia y la tolerancia a la frustración, además de contribuir a la generación de valores que conciernen a aspectos relacionales. Así, las

competencias emocionales condicionan las actitudes, las intenciones y el comportamiento emprendedor y se relacionan con la capacidad de innovación y la creación de oportunidades (García-Cabrera et al., 2015: 81-82), mediante el despliegue de estrategias para hacer frente a los retos para lograr una idea de negocio innovadora, mediante un trabajo en equipo.

Aunado a lo anterior, varios investigadores (Castejón, Cantero y Pérez, 2008) reconocen la importancia de la educación emocional de los jóvenes como actividad preponderante para el desarrollo socio-emocional de los mismos, particularmente en el nivel de Educación Superior. Destacan también que debe haber un cambio en la formación universitaria, ya que muchos programas educativos están enfocados principalmente a las necesidades técnicas o de conocimientos que demanda la industria. Sin embargo, como hemos señalado, independientemente de que los egresados formen parte o no parte de una organización, las competencias emocionales les serán de utilidad en el ámbito en el que se desarrollen: como emprendedores empresariales, intra-emprendedores, o emprendedores sociales.

En suma, las competencias emocionales tienen un efecto sobre la inserción laboral o la empleabilidad, además de que estas competencias constituyen un factor clave en el desarrollo de todas las áreas de la vida (Castejón et al., 2008; Palomares-Ruiz, Ascensión y Serrano-Marugán, 2016).

2. Objetivos

A partir de los referentes anteriores, en este estudio de carácter situado se buscó generar evidencia empírica sobre la importancia de las competencias emocionales en la actividad emprendedora, a partir de la opinión de los propios actores sobre su experiencia y formación en el contexto laboral mexicano.

Este propósito puede desagregarse en objetivos más específicos:

En primer lugar, se buscó indagar sobre el desarrollo de las competencias emocionales, desde la mirada de los jóvenes emprendedores.

En segundo lugar, interesó identificar la importancia que los jóvenes emprendedores atribuyen a las competencias emocionales para el ejercicio de su labor emprendedora.

En tercer lugar, se buscó reconocer los factores que han contribuido al desarrollo de competencias emocionales en los jóvenes emprendedores.

3. Procedimiento

Por tratarse de una investigación de orden social, se optó por un enfoque metodológico cualitativo, a fin de profundizar en el fenómeno de estudio, en este caso, las competencias emocionales de los jóvenes emprendedores mexicanos. La investigación se basó en descripciones narrativas, a partir de las percepciones de los actores, e implicó además realizar registros que permitieran ir explicando el fenómeno a estudiar, mediante la utilización de técnicas no cuantitativas (Sánchez, 2014).

De esta forma, para obtener los datos que interesaban se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a cinco jóvenes emprendedores (menores de 30 años de edad), que contaban con un proyecto emprendedor. En la tabla 1 se recogen los datos generales de los participantes. La entrevista constó de 16 preguntas que atendían a tres categorías principales: (1) las competencias emocionales desarrolladas por los jóvenes, (2) la importancia que atribuyen a dichas competencias para su labor como emprendedores y (3) los factores que han contribuido al desarrollo de dichas competencias.

Los objetivos de la investigación se dieron a conocer al inicio de las entrevistas y estas fueron grabadas, siguiendo un protocolo de ética para el desarrollo y tratamiento de la información. Así, antes de iniciar la entrevista se informó a los participantes sobre el carácter voluntario y anónimo de su participación, así como el tratamiento confidencial de los datos. Se recurrió al análisis de contenido para el examen de los datos y con base en ello, se revisaron las categorías definidas que permitieron la discusión. Es importante señalar también que previo a la indagación en el campo, la guía de entrevista se sometió a la valoración de tres jueces expertos en el tema. Las entrevistas se llevaron a cabo entre noviembre y diciembre del 2016.

	Emprendedor 1	Emprendedor 2	Emprendedor 3	Emprendedor 4	Emprendedor 5
Edad	25 años	25 años	24 años	21 años	28 años
Sexo	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer	Hombre
Estudios realizados	Licenciatura en Psicopedagogía. Actualmente estudiante de Maestría	Licenciatura en Comunicación Organizacional	Licenciatura en Administración de Empresas. Actualmente estudiante de Maestría	Estudiante de Licenciatura en Diseño Gráfico y Digital	Licenciatura en Creación y Desarrollo de Empresas. Actualmente pasante de Maestría
Tipo de Emprendimiento	Social – Empresarial	Social	Social – Empresarial	Social	Empresarial
Edad a la que inició como emprendedor/a	18 años	21 años	10 años	18 años	23 años

Tabla 1. Datos generales de los participantes (n=5).

4. Resultados

A continuación se presentan los principales resultados encontrados en cuanto al desarrollo de competencias emocionales en los jóvenes emprendedores. Al respecto, es importante señalar en primer lugar que algunos de ellos desconocían el término «competencias emocionales». Sin embargo, una vez que se les explicó su definición, mencionaron comprenderla y tener desarrolladas competencias emocionales en mayor o menor medida.

De manera general, las principales competencias que mencionaron tener los emprendedores entrevistados son: empatía, liderazgo, perseverancia, creatividad, actitud de servicio, habilidad para percibir las problemáticas sociales, confiabilidad, compromiso, espíritu de lucha, pasión por resolver un problema, habilidad para desaprender, autoconocimiento, autocontrol, prudencia, capacidad de sentir, habilidad para vincularse con otros, capacidad de aprender sobre la experiencia y recomponer, manejo de grupos, resiliencia, control de las emociones, habilidad para desenvolverse en público, capacidad de comunicación, sentido del humor y tolerancia a la frustración.

Respecto a la importancia que los jóvenes emprendedores atribuyen a las competencias emocionales para el desarrollo de su labor emprendedora, todos ellos estuvieron de acuerdo en considerar que las competencias emocionales son necesarias para el desarrollo y puesta en marcha de una idea de negocio. Tal como lo menciona un emprendedor: «...Creo que es una clave muy importante [en relación a las competencias emocionales] para empezar a emprender y para continuar con tu emprendimiento, porque si no tienes pasión o no tienes como algo que te ayude, entonces tu proyecto se puede quedar como a medias» (Emprendedor 4, 21 años, mujer).

Asimismo, otro emprendedor señala: «...Creo que a veces algo a lo que no le prestamos atención, el tema emocional, y el tema emocional puede generar que se fracture una sociedad, puede generar que pierdas a un cliente, puede generar muchísimas cosas, yo creo que es fundamental, tan sencillo como para que el negocio camine... creo que es algo que va en la médula del negocio» (Emprendedor 3, 24 años, hombre). A lo cual otro emprendedor agrega: «...Son muy importantes las competencias emocionales, porque... es que hay muchos profesionistas que son expertos, o profesionales emprendedores, pero en esa parte emocional, no saben tratar a la gente» (Emprendedor 5, 28 años, hombre).

En cuanto a los factores que han contribuido al desarrollo de competencias emocionales en los emprendedores, la mayoría de los jóvenes entrevistados señala que la familia representa un pilar importante en el desarrollo de dichas competencias, porque consideran que en ellos han encontrado el respaldo e impulso para llevar a cabo sus proyectos. Algunos emprendedores refirieron además que sus proyectos se derivaron de una problemática o de una situación con la que no estuvieron conformes, por lo que decidieron emprender para mejorarla y contaron con el apoyo de su familia para ello.

Los entrevistados reconocen en su mayoría que su progreso en materia de competencias emocionales, desde el momento en que iniciaron su proceso emprendedor y hasta el día de hoy, ha sido en función de las experiencias tanto agradables como no agradables por las que han atravesado. Aunado a lo anterior, algunos jóvenes señalaron que fue a través de la universidad como decidieron iniciar una idea de negocio y conectaron con otras personas que les brindaron orientación y los vincularon a boot camps, y en algunos casos, donde les asignaron un coach o mentor que los ha acompañado en

su proceso como emprendedores. Por lo que respecta a este último aspecto, los jóvenes entrevistados refieren que el contar con un coach o mentor les ha ayudado a desarrollar competencias emocionales como la empatía, la autorregulación emocional y el autocontrol, ya que, al enfrentarse a situaciones de estrés y presión, los coaches a través de su experiencia les han guiado para sobreponerse.

No obstante lo anterior, los entrevistados refieren que en la universidad no recibieron una formación en el aula de manera explícita sobre competencias emocionales, por lo que ha sido a través de la experiencia que estos jóvenes han logrado avanzar y desarrollar dichas competencias: «... siento que eso les falta a las instituciones [en relación a las competencias emocionales], y más en emprendimiento, te abonan la parte administrativa, cognitiva, etcétera, etcétera, y la parte emocional no.... Entonces haces tu plan de negocios y todo es fabuloso, pero esa parte emocional que te pega en el proceso no nos enseñan a desarrollarla... se fijan más como en lo lógico, matemático, administrativo, gestión de recursos...» (Emprendedor 1, 25 años, hombre).

Por otro lado, algunos jóvenes en su mayoría consideran que la formación universitaria ha sido fundamental para el desarrollo de su compromiso social, a través del apoyo de distintos actores, como profesores, especialistas, asesores, entre otros. Tal como lo menciona un joven emprendedor: «En la universidad encontré muchísimo apoyo, encontré... o sea... me pude dar cuenta ya con otras experiencias que la universidad está muy actualizada en temas de emprendimiento social» (Emprendedor 2, 25 años, hombre).

Los entrevistados coincidieron además en que independientemente del tipo de emprendimiento que se realice, debe existir un compromiso social, para lo cual también son necesarias las competencias emocionales. Asimismo, los jóvenes concuerdan en que deben continuar desarrollando sus competencias emocionales, por lo que requieren apoyo y, dado que en la universidad fue donde la mayoría de ellos se desarrollaron como emprendedores, algunos mencionan que esta también les tendría que formar de manera explícita en competencias emocionales.

Al respecto, un mecanismo importante de apoyo para los emprendedores ha sido el contacto con otros emprendedores, quienes les comparten sus experiencias desde que se iniciaron, hasta el día de hoy, como directores de organizaciones exitosas. En otros casos,

algunos jóvenes emprendedores participan en reuniones que sesionan periódicamente, en donde se comparten experiencias alrededor del emprendimiento, lo que les ha servido para evitar posibles situaciones desfavorables por las que otros emprendedores ya han atravesado, además de que comparten sus emociones, así como prácticas exitosas de su quehacer como emprendedores.

5. Conclusiones y discusión

Los jóvenes emprendedores entrevistados reconocen poseer varias competencias emocionales que consideran han contribuido en su desarrollo personal y en su formación como emprendedores, algunas de ellas adquiridas en el seno familiar y otras derivadas del acompañamiento de sus coaches o mentores, asimismo a través de la experiencia al emprender. Además estas competencias han aportado a la puesta en marcha de su idea de negocio y al ejercicio de su labor profesional. En concordancia con otros estudios (García-Cabrera et al., 2015), dichas competencias se relacionan con la capacidad de innovación y la creación de oportunidades. Además de generar valor a las funciones profesionales y un mayor bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez, 2007), al permitir a los emprendedores perseverar cuando surgen problemas y desafíos, dados los niveles de riesgo que la actividad emprendedora conlleva, y hacerlo de manera colaborativa con su equipo de trabajo.

Como se ha planteado a partir de los hallazgos encontrados, los entrevistados no recibieron una instrucción formal sobre las competencias emocionales o incluso desconocían el término, sin embargo, su acercamiento a programas de incubación, boot camps, espacios de co-working y la asignación de un coach o mentor les permitieron adquirir y reforzar habilidades de diferente índole, entre ellas las competencias emocionales.

Los jóvenes están de acuerdo en que la universidad definitivamente representa un medio muy importante a través del cual se han desarrollado y han logrado dar forma a sus ideas de negocio. Además, la universidad tiene un papel preponderante en su formación emprendedora, ya que les permite tejer una red de diferentes recursos (humanos, técnicos, tecnológicos, de relaciones públicas, de formación e incluso económicos). Es por ello que consideran importante que los programas universitarios aborden el tema de las competencias emocionales de manera explícita en el currículum.

Lo anterior es debido a que las personas deben contar con una formación integral que les permita decidir y tener las herramientas necesarias para emprender en algún rubro, ya sea social, empresarial, social-empresarial, o desempeñarse como agente libre (Bornstein y Davis, 2012). Esto significa que en cualquier ámbito en el que los jóvenes decidan incursionar, requerirán de competencias emocionales, además de las competencias técnicas y de los conocimientos propios de su profesión.

Como se ha señalado, las competencias emocionales permiten a los emprendedores afrontar los desafíos que la puesta en marcha y gestión que un negocio demandan, dado que en algunas ocasiones, a través de experiencias inesperadas como la ruptura de los equipos de trabajo, la salida de algún miembro del equipo, el rechazo del proyecto o el poco apoyo recibido, pueden poner a prueba su compromiso y tolerancia a la frustración. Además de que estas competencias podrán ayudarles a sentirse capaces para llevar a cabo sus proyectos y de permitirles un mejor desarrollo de relaciones positivas.

A partir de los presentes hallazgos, podemos concluir que las condiciones sociales para el emprendimiento han cambiado en los últimos años, siendo cada vez más frecuente encontrarse proyectos en los que participan o son dirigidos por individuos más jóvenes (Kelley et al., 2015-2016). Asimismo, dadas las condiciones del entorno cambiante y complejo que viven los jóvenes emprendedores, requieren de elementos sólidos que contribuyan en su formación para la puesta en marcha y funcionamiento de una idea de negocio, sobre todo en contextos con condiciones socio-económicas desfavorables como lo es el mexicano. En este sentido destaca la formación que los jóvenes universitarios han tenido para un mayor compromiso social, para lo cual también son necesarias las competencias emocionales.

Es importante resaltar la necesidad de formar en competencias emocionales y de crear conciencia de la relevancia que toma que dicha formación se dé en el nivel superior, puesto que representa un nicho de oportunidades, además de que es a través de las universidades como se pueden tejer redes de trabajo y crear vínculos importantes para el ecosistema emprendedor, no limitándose a lo que se pueda desarrollar en el aula, sino más allá de ella, de manera integradora de la formación profesional y como un factor clave en el desarrollo de todas las áreas de la vida.

Como se ha señalado, los jóvenes que actualmente están egresando

de la universidad han modificado su pensamiento respecto a la actividad profesional, que en primera instancia origina una nueva tendencia en cuanto a la empleabilidad: por un lado, los que desean emprender una idea de negocio (autoempleo), y por el otro, los que se emplean y emprenden dentro de una organización. Sin embargo, en ambos casos la nueva dinámica del ecosistema (económico, laboral y social) requiere de profesionales más competentes no solo en el aspecto técnico, sino también en el emocional. Es por ello que las instituciones educativas tienen el reto de formar profesionales de manera integral. Esto es, que incluyan un desarrollo de competencias emocionales que permitan un desarrollo personal con incidencia en las relaciones entre individuos y finalmente en el bienestar e incidencia social.

6. Referencias

- ARREOLA, J. Y CARDINI, A. (24 de julio de 2014): «Las universidades y su impacto en el emprendimiento en México», *Forbes* (en línea). Recuperado de <http://www.forbes.com.mx/las-universidades-y-su-impacto-en-el-emprendimiento-en-mexico/>
- BISQUERRA, R. (2005): «Orientación y Educación Emocional», *II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad*, 14 al 15 de enero, Zaragoza, España.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007): «Las competencias emocionales», *Educación XXI*, 10, 61-82.
- BORNSTEIN, D. Y DAVIS, S. (2012): *Emprendedores Sociales: Lo que todos necesitan saber*, México, Debate.
- CASTEJÓN, J. L., CANTERO, M. P. Y PÉREZ N. (2008): «Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos», *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 339-362.
- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003): «La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula», *Revista de Educación*, 332: 97-116.
- GARCÍA, C., MARTÍNEZ, A. Y FERNÁNDEZ, R. (2007): «Análisis de los factores determinantes de la creación de empresas, una evidencia empírica en Castilla y León», XX Congreso anual de AEDEM.
- GARCÍA-CABRERA, A. M., DÉNIZ-DÉNIZ, M. C. Y CUÉLLAR-MOLINA, D. (2015): «Inteligencia Emocional y Emprendimiento: Posibles líneas de trabajo», *Cuadernos de Administración*, 28 (julio-diciembre), 65-101. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v28n51/v28n51a04.pdf>

KELLEY, D., SINGER, S. Y HERRINGTON, M. (2016): «2015-2016 Global Report», *Global Entrepreneurship Monitor*. Disponible en <http://www.gemconsortium.org/>

MARINA, J. A. (2010): «La competencia de emprender», *Revista de Educación*, 351, 49-71.

PALOMARES-RUIZ, A. Y SERRANO-MARUGÁN, I. (2016): «Influencia de las Competencias Emocionales y Financieras en la Formación Universitaria», *Formación universitaria*, 9 (5), 25-36.

SÁNCHEZ PUENTES, R. (2014): *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, UNAM-IISUE.



2 EMPLEABILIDAD Y EMPRESA

Experiencias
Profesionales

Desarrollo de competencias emocionales en el programa de ocupación y formación Jóvenes para el empleo

Development of emotional competences in the occupation and training program. Young people for employment

Núria Pérez Escoda

Universidad de Barcelona

Anna Ribera i Cos

M^a Victoria Cabanillas Sancho

Ayuntamiento de Igualada

Resumen

En esta comunicación se presenta una experiencia profesional innovadora en la que se ha introducido el desarrollo de competencias emocionales en un programa de ocupación dirigido a jóvenes entre 16 y 24 años sin empleo y con un nivel académico igual o inferior al de Enseñanza Secundaria Obligatoria, llamado Jóvenes para el Empleo. Una experiencia similar se está llevando a cabo en otros programas de Ocupación del Ayuntamiento de Igualada (Barcelona) desde el año 2007, en colaboración con el GROP (Grup de recerca i orientació psicopedagògica). El objetivo final es facilitar a los jóvenes mediante el desarrollo de competencias emocionales el tránsito hacia el mundo laboral y/o el retorno al sistema educativo.

Palabras clave: competencias emocionales, jóvenes y empleo, educación emocional.

Abstract

This paper presents an innovative professional experience in which the development of emotional competencies has been introduced into an employment-training program. The course is aimed at unemployed young people between the ages of 16 and 24 with an academic background equal to or less than compulsory secondary education. Since 2007 it has been included in various employment programs by the municipal government of Igualada, in the province of Barcelona, in collaboration with G.R.O.P. (Group on Research and Counselling). In the Youth for Employment program, was implemented in 2013. The ultimate goal is to help young people moving towards either finding a job or going back to school by developing their emotional competencies.

Keywords: emotional competencies, youth and employment, emotional education.

1. Presentación

Desde el año 2007 España está padeciendo una situación de crisis financiera y económica que ha tenido unos efectos devastadores en el mercado laboral, colocando la tasa de desempleo de Cataluña en el 14,9 % en el último trimestre del 2016 (Encuesta de Población Activa, EPA). Si hablamos de jóvenes la tasa de desempleo es aún más impactante. Según esta misma fuente, en Catalunya la tasa de jóvenes menores de 25 años sin empleo asciende al 32,2 %.

Otro factor que influye enormemente en el paro juvenil, es la falta de formación. En Cataluña la cifra de jóvenes que no han obtenido el graduado en Educación secundaria (ESO) alcanza el 31%, valor que duplica la media europea.

Según la Organización Internacional del Trabajo (2014), «si no se adoptan medidas inmediatas y enérgicas, la comunidad mundial se enfrentará a una triste herencia, una generación perdida».

El propio Servicio de Ocupación de Catalunya (SOC) en el preámbulo de la Orden EMO/293/2012, en la que se publican las bases reguladoras para la convocatoria de subvenciones del Programa «Joves per l'Ocupació/Jóvenes para la ocupación», indica que en esta situación de desempleo juvenil es necesario: «fomentar la inserción laboral y el retorno al sistema educativo, mediante la motivación, la cualificación, el incremento de la confianza y la autoestima».

Esta misiva del SOC, hace referencia explícita a la cualificación profesional y a la adquisición de competencias transversales, y es en el marco de estas últimas, donde es posible intervenir con el desarrollo de competencias emocionales. Tal como manifiestan los autores (Fernández, C.; 2006; Serreri, 2006; Hué, 2007), el desarrollo de estas competencias ha de tener un papel muy importante en el proceso de orientación profesional y formación ocupacional.

Actualmente mejorar las condiciones de empleabilidad en los jóvenes consiste en algo más que proveer de las competencias técnico-profesionales inherentes a las exigencias de un puesto de trabajo. Este modelo ha sido de enorme utilidad hasta hace muy poco, pero en nuestros días resulta totalmente insuficiente. De acuerdo con Maruenda, Bernad y Navas (2010) y Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri (2007) las competencias de empleabilidad comprenden un conjunto de capacidades y actitudes esenciales entre las que destacan la facilidad para la comunicación y relación interpersonal, para la resolución de problemas, para la toma de decisiones, el manejo de conflictos, la gestión del estrés e incertidumbre, la autoconfianza, etc.

En muchos estudios (Caruso y Wolfe, 2001; Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002; Donaldso-Feilder y Bond, 2004; Alberici y Serrei, 2005; Hettich, 2000; Hué, 2003; Hughes, 2005 y Giardini y Frese, 2006) estas competencias socio-emocionales se conciben como eje importante para mejorar la empleabilidad de las personas que buscan trabajo. Paralelamente otros estudios demuestran que las competencias socio-emocionales influyen favorablemente en el desarrollo profesional y se relacionan directamente con la consecución del éxito profesional (Bar On et al., 2000; Wong y Law, 2002; Repetto y Pérez, 2007), del mismo modo que su carencia supone un factor que aumenta el riesgo de exclusión (Repetto et al., 2007).

En este contexto, un óptimo desarrollo de las competencias emocionales ofrece más posibilidades de tener éxito en la búsqueda de empleo y contrariamente un menor nivel de competencia emocional dificultará el acceso y mantenimiento de la ocupación (Bisquerra, 2009).

Son numerosas y muy comunes las emociones negativas que experimentan los demandantes de empleo: ira, rabia, miedo, desolación, angustia, sentimientos de insuficiencia y de culpa sumados a las dudas sobre la propia autoestima (Pérez, 1996). Si estas emociones negativas no se transforman en emociones positivas (calma, valentía, sosiego, esperanza, motivación) la persona se verá inmersa en una espiral de decadencia personal. Csikszentmihali (1990), Scitovsky (1976) avalan este discurso y Oswald (1997) afirma que los desempleados padecen mayor angustia, menos satisfacción vital y mayor tasa de suicidios.

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que un óptimo desarrollo emocional ayuda a mejorar las competencias personales, así como a afrontar con mayores garantías de éxito el tránsito de situaciones de desempleo a empleo o de retorno al sistema educativo.

Es necesario continuar facilitando formación en competencias técnico-profesionales sin olvidar que, para ser efectiva, debe ir acompañada del desarrollo de las capacidades y competencias personales (Gil Galván, 2006; Pérez y Ribera, 2009).

Desde esta óptica, el Servicio Local del Ayuntamiento de Igualada (IG-NOVA Ocupació), conjuntamente con el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona, desde el año 2007 desarrolla un conjunto de acciones que tienen como objetivo la aplicación y el desarrollo de competencias emocionales en los procesos de orientación y formación para las personas desempleadas con el propósito de ayudarles a afrontar mejor su situación y mejorar sus posibilidades de inserción laboral.

2. Objetivos

- Incorporar en el diseño del currículum formativo de Jóvenes para el empleo un módulo de Educación Emocional. Este se impartirá al inicio del programa y preparará a los jóvenes para aprovechar de forma eficaz el resto de acciones del programa.
- Proporcionar a los/as alumnos/as herramientas que les ayuden a tomar consciencia y a gestionar sus emociones, tanto las negativas que obstaculizan su proceso de incorporación laboral, como las positivas frente a la búsqueda de empleo o a la toma de decisiones en relación a su proyecto personal, laboral y académico.
- Concienciar a los jóvenes de cómo los aspectos emocionales influyen en su proceso de incorporación laboral, y de su responsabilidad individual y capacidad de gestión de las mismas para incidir de forma favorable en sus acciones y en su entorno.

3. Contextos de aplicación

3.1. Antecedentes

Ig-Nova Ocupació (Ayuntamiento de Igualada) es un centro con el objetivo de fomentar la ocupación. Se trata de un equipamiento público del Ayuntamiento de Igualada que tiene como fin promover la empleabilidad de las personas, a través de la formación y la orientación profesional, así como favorecer la intermediación entre la oferta y la demanda de empleo en el municipio y la comarca, mediante la prestación de servicios a personas, así como a las empresas.

Como se ha mencionado anteriormente, en el año 2007 se empieza a aplicar el desarrollo de competencias emocionales en diferentes programas de empleo que dependen del área de Dinamización Económica.

A continuación, se exponen diferentes programas del ámbito de la ocupación donde se han aplicado módulos formativos de Educación Emocional y en alguno de ellos se ha evaluado el impacto de las competencias emocionales mediante el cuestionario de desarrollo emocional para adultos en su versión reducida (CDE_R) diseñado por el GROU (Pérez-Escoda, 2016).

3.2. Programas donde se ha aplicado el módulo de Educación Emocional

Programa Atenea. Inserción profesional de mujeres desempleadas con perfil laboral alto. Años 2008-2017. 66 mujeres. Herramientas aplicadas: CDE-R, programas formativos de Educación Emocional y coaching grupal (Ribera y Pérez-Escoda, 2009).

Taller de Ocupación. Inserción socio-laboral de personas desempleadas mayores de 25 años. Años 2008-2009. 33 personas. Herramientas aplicadas: CDE-R y programas formativos de Educación Emocional.

Escuela Taller. Inserción socio-laboral de jóvenes desempleados de 16 a 24 años. Años 2008-2009. 24 personas. Herramientas aplicadas: CDE-R, y programas formativos de Educación Emocional.

Casa de oficios. Inserción socio-laboral de jóvenes desempleados de 16 a 24 años. Años 2008-2009. 24 personas. Herramientas aplicadas: CDE-R, y programas formativos de Educación Emocional.

Jóvenes para el empleo. Inserción socio-laboral de jóvenes desempleados de 16 a 30 años. Años 2013-2015. 100 personas. Herramientas aplicadas: programas formativos de Educación Emocional.

Trabajo en las 7 comarcas. Formación integradora, para personas desempleadas, se aplican programas de formación en competencias profesionales. Años 2009-2016. 63 personas. Herramientas aplicadas: programa formativo de Educación Emocional.

Cuantitativamente un total de mil cien demandantes de empleo han realizado formación en el ámbito de la Educación Emocional. Esta primera aproximación al desarrollo de competencias emocionales se ha desarrollado bien desde la formación en módulos formativos o bien desde la orientación, acompañando mediante entrevistas a la persona desempleada. A partir de esta experiencia podemos afirmar que la toma de conciencia por parte de los usuarios sobre sus propias emociones y reacciones ante la falta de empleo es un elemento clave que les permite afrontar el proceso de búsqueda de empleo con mayor autoestima y con mayor capacidad para motivarse. Tanto desde la percepción de los usuarios como de los técnicos y orientadores se considera el desarrollo de competencias emocionales como uno de los factores de éxito más importantes en los procesos de inserción profesional.

3.3. Programas de aplicación actuales

Actualmente el módulo de Educación Emocional se está aplicando de forma regular y sistematizada en los siguientes programas de ocupación y formación:

- Programa ATENEA
- Trabajo en las 7 comarcas
- Jóvenes para el Empleo

4. Aplicación y resultados

En este trabajo presentamos la experiencia de introducción del módulo de Educación Emocional en el programa Jóvenes para el Empleo. Para ello se presenta en primer lugar el programa de Jóvenes para el Empleo de forma general, y seguidamente se expone con más detalle el programa de Educación Emocional.

4.1. Descripción del programa Jóvenes para el empleo

El Programa Jóvenes para el Empleo es un programa de formación en alternancia con experiencia práctica en empresas, destinado a personas jóvenes de entre 16 y 25 años y menores de 30 años en el caso de personas con un grado de discapacidad igual o superior al 33%. Mediante la combinación de actuaciones integradas se fomenta la inserción laboral de estos jóvenes en empresas y/o su regreso al sistema educativo.

El programa está dirigido a jóvenes inscritos en el Registro de Garantía Juvenil. Los participantes deben cumplir estas condiciones:

- Estar en situación de desempleo.
- No estar cursando estudios.
- Haber abandonado la ESO o que solo tengan cursada la ESO.

El programa tiene carácter integral por lo que todas las personas participantes deben comprometerse a participar en todas las actuaciones que contempla.

4.1.1. Especialidades formativas que se imparten

Las especialidades formativas, diseñadas a partir de las necesidades expresadas por los agentes socioeconómicos han sido las siguientes:

- Auxiliar de almacén.
- Operaciones auxiliares de servicios administrativos.
- Instalador de fibra óptica.
- Dependienta de moda y/o complementos.
- Operario de planta química.

4.1.2. Características de los jóvenes participantes

Los jóvenes que participan en este programa generalmente presentan situaciones personales como las que se describen a continuación:

- a) Fracaso en la educación reglada. Abandonos, expulsiones o falta de continuidad que genera una etiqueta que proyectan socialmente y una autovaloración negativa (poca capacidad, poca motivación, poca constancia, baja inteligencia, etc...).

- b) Fracaso en su experiencia laboral (sin experiencias previas y no habiendo podido acceder al mercado de trabajo, o bien con experiencias escasas, de baja calidad y poco gratificantes).
- c) Baja autoestima y pocas expectativas respecto posibles cambios en su futuro.
- e) Situaciones familiares de vulnerabilidad socioeconómica y en riesgo de exclusión social, donde existe una dificultad para realizar un adecuado acompañamiento y apoyo. Algunas familias pueden además tener problemáticas complejas (violencia intrafamiliar, desempleo de los/as padres, etc...).
- f) Entorno de amigos/as de otros jóvenes en situaciones similares entre los que se potencia la idea de que hay una situación externa que promueve de forma generalizada la exclusión de los jóvenes del mercado laboral, no asumiendo su responsabilidad personal en el proceso, y asumiendo como natural su propia exclusión.
- e) Falta de competencias emocionales personales e interpersonales y de conocimiento de recursos educativos y laborales para construir su proceso de inserción laboral y retorno académico.

Si a estas situaciones personales y familiares les añadimos las propias emociones que se experimentan en la adolescencia como son: «el miedo, la preocupación y la ansiedad para hacer frente a las relaciones sociales, el miedo al futuro laboral y personal y el miedo a la situación económica actual», (Pérez, Viñals. García-Aguilar, 2016), más la situación del mercado de trabajo actual, nos encontramos con un panorama difícil de gestionar para un joven que está en el proceso de tránsito entre la niñez y la vida adulta.

4.1.3. Diseño del Plan Formativo

Seguidamente se expone mediante un gráfico todo el proceso formativo que realiza el joven durante los 18 meses del programa (figura 1).

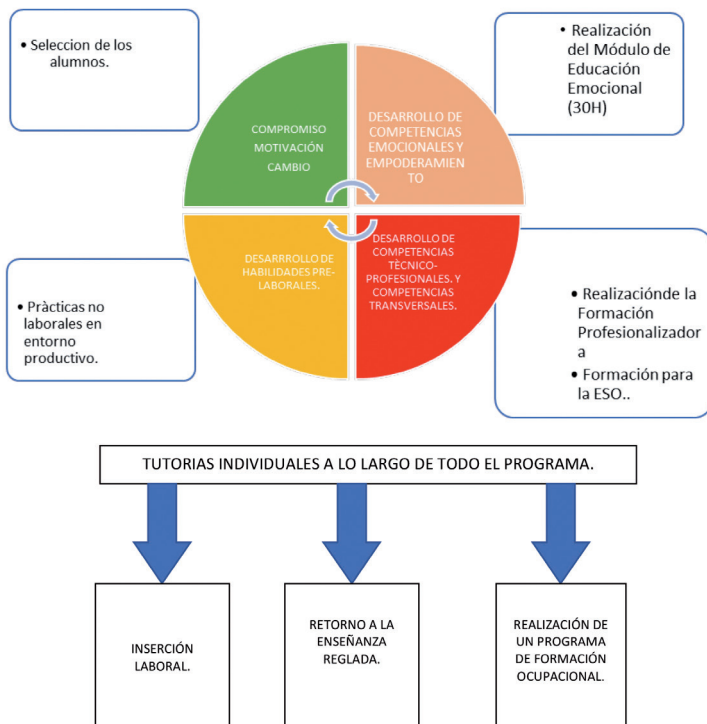


Figura 1. Elaboración propia. Proceso formativo del programa Jóvenes para el empleo.

Las acciones de formación y acompañamiento que se llevan a cabo en el programa de Jóvenes para el Empleo son las siguientes:

- Selección: momento en el que el joven explicita su compromiso para realizar y continuar el programa completo hasta el final, participando en todas las acciones, así como su motivación para recibir apoyo y acompañamiento para realizar un itinerario personalizado para su retorno educativo y su desarrollo de proyecto profesional e inserción laboral.

- Tutorización y acompañamiento a la inserción: consta de un conjunto de acciones destinadas a apoyar y orientar, de manera individualizada y grupal, a la persona joven. Se desarrolla durante todo el programa y combina mecanismos de diagnóstico, información, asesoramiento y motivación con el acompañamiento a la inserción laboral y al retorno académico. Se trata de una actuación integral, continuada y transversal al resto de actuaciones.
- Formación profesionalizadora: módulo formativo de 180 horas cuyo objetivo es mejorar la empleabilidad y facilitar las actuaciones de inserción laboral de las personas jóvenes destinatarias del programa.
- Formación en competencias básicas: módulo formativo de 90 horas que incluye competencia digital, matemática, lingüística y laboral.
- Formación en Educación Emocional: módulo de 30 horas, en que el alumno aprende a reconocer y gestionar sus emociones.
- Prácticas no laborales en entorno productivo: Actividad de 80 horas de formación que permite poner en práctica en un entorno laboral los aprendizajes realizados durante el curso de formación, consolidar hábitos laborales, así como establecer contactos con empresas que pueden derivar en contrataciones laborales una vez finalizado el período de prácticas.
- Formación para obtener el título de graduado en ESO y preparación para el acceso a ciclos de grado medio.
- Orientación académica y vocacional para retorno educativo para alumnos/as que tienen la ESO.
- Experiencia profesional en empresas: Esta actuación tiene como objetivo la adquisición de los conocimientos prácticos necesarios para el desarrollo adecuado de una ocupación, mediante la formalización de un contrato laboral bonificado de 6 meses, llevando a cabo una actividad profesional en empresas vinculadas con los diferentes sectores productivos del territorio. La empresa será encargada de tutelar el desarrollo de trabajo efectivo realizado por la persona joven.

4.2. Aplicación del módulo de Educación Emocional

Aplicamos un módulo de Educación Emocional, de forma sistematizada y escogiendo como marco teórico de referencia al modelo pentagonal de competencia emocional del GROU. Este enfoque posibilita el trabajo de competencias transversales que estarían incluidas en un módulo de Educación Emocional de treinta horas.

Este módulo está dividido en cinco bloques desarrollo de competencias emocionales según el GROPE: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Gráficamente se puede representar según esta figura (figura 2).

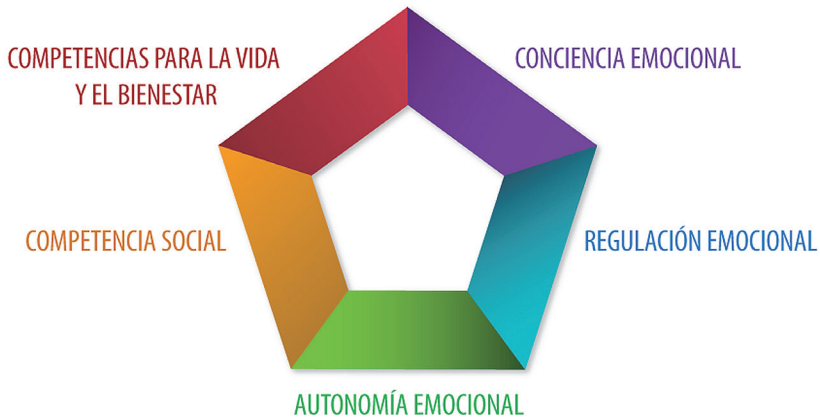


Figura 2. El modelo pentagonal de competencias emocionales (GROPE).

La metodología utilizada en la formación es participativa y vivencial. Además a aquellos participantes que necesitan profundizar en algunos aspectos del programa se les ofrece la posibilidad de realizar tutorías individuales con el experto que imparte el módulo de Educación Emocional o los tutores.

Todas las dimensiones de competencia emocional son importantes, pero para que el joven tome decisiones respecto a su futuro laboral y académico en primer lugar tiene que conocerse a sí mismo (consciencia emocional). En un momento de su vida en que a menudo se encuentran en situaciones de dificultad y/o discrepancias con otros compañeros o con su propia familia, es muy importante dotarles de herramientas para que puedan expresar una respuesta asertiva, es decir no agresiva y adecuada (regulación emocional), y finalmente si trabajamos su autoestima (autonomía emocional), conseguiremos que la percepción de su imagen no sea tan destructiva. En consecuencia, en el programa se dedica especial atención a tres dimensiones: consciencia emocional,

regulación emocional y autonomía emocional. Con ello se consigue un empoderamiento que les ayuda a trabajar posteriormente las competencias de competencia social y habilidades para la vida y bienestar.

4.2.1. Contenidos del módulo

Bloque 1. Marco teórico de las emociones.

Bloque 2. Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, conciencia emocional y habilidades de vida y bienestar.

Bloque 3. Definición de su proyecto personal y profesional.

4.3. Resultados

Al finalizar el módulo de formación en Educación Emocional a todas las personas participantes se les pasa una encuesta anónima. El cuestionario incluye un apartado cuantitativo y otro cualitativo. En la parte cuantitativa se miden en una escala de 0 a 10 los siguientes aspectos: contenidos, metodología, formador, satisfacción de las expectativas, aplicabilidad de los aprendizajes y valoración global de la formación. Ninguno de estos aspectos ha sido puntuado en ningún grupo por debajo de 8, siendo la valoración global del curso siempre superior a 9.

En la parte cualitativa se les ofrece la posibilidad de ofrecer opiniones abiertas sobre todos estos aspectos, y además se les consulta sobre puntos fuertes y débiles, aspectos que más les han interesado, propuestas de mejora personal, y otros comentarios.

A continuación, extraemos algunas respuestas textuales clasificadas por competencias emocionales (figura 3).

COMPETENCIAS EMOCIONALES	
CONCIENCIA EMOCIONAL	
<p>«Te ayuda a conocerte a ti mismo y a ser positivo»</p> <p>«Que te enseña mucho a valorarte, a escuchar y a muchas cosas más»</p> <p>«Te ayuda a conocerte mejor a uno mismo y a saber cómo mejorar los puntos débiles»</p> <p>«Pienso que un punto fuerte fue la explicación y el funcionamiento del cerebro y de nuestros sentimientos y emociones»</p> <p>«Crear tu programa. Descubrir tu fortaleza»</p> <p>«En mi opinión es la ayuda psicológica y otro punto de vista más real de las emociones, que siempre viene bien a todos»</p> <p>«Nuestras fortalezas»</p> <p>«El poder de auto conocerte tu solo en poco tiempo»</p> <p>«Conocerme a mí misma y conocer mis debilidades para buscar una alternativa»</p> <p>«Comprender a las personas por sus programas»</p>	
REGULACIÓN EMOCIONAL	
<p>«Cómo puedes llegar a cambiar tu estado de ánimo»</p> <p>«Aprender a cambiar un poco la forma de pensar»</p> <p>«Cómo controlarme a mí mismo y cómo ver las cosas en positivo y cómo intentar enfrentarme a mis momentos duros»</p> <p>«Cómo puedes cambiar tu estado emocional con tan solo cambiar tus programas»</p> <p>«Todo muy bien. Cambias la forma de pensar de uno mismo y cambias lo negativo por lo positivo»</p>	
AUTONOMÍA PERSONAL	
<p>«Valorarnos a nosotros mismos»</p> <p>«No tengo palabras, me parece que me va a servir de mucho»</p> <p>«Me aportará muchísimas cosas en lo que me queda de vida, ya que hay que mirar con positividad»</p> <p>«Te ayuda muchísimo a mejorar tanto en la vida cotidiana como en la personal»</p> <p>«Ayuda a subir los puntos débiles de las personas y eso ayuda en la vida»</p> <p>«Las valoraciones hacia nuestra persona»</p> <p>«Que nos valoremos más, que salgamos más motivados y creer más en nosotros mismos. Confiar más en mí misma»</p> <p>«Que nos valoremos más, que salgamos más motivados y creer más en mí»</p> <p>«Que podemos cambiar continuamente y ser mejores y que debemos amarnos a nosotros mismos»</p> <p>«Me han interesado varios temas, pero el que más el yo puedo»</p> <p>«La seguridad que hay que tener en uno mismo»</p>	

Figura 3. Elaboración propia. Opinión de los alumnos después del módulo de Educación Emocional. (Continúa en página siguiente)

COMPETENCIAS EMOCIONALES	
COMPETENCIA SOCIAL	
«Poco a poco ir sabiendo cosas de mí, y cosas que piensan los demás de mí» «Comprender a los demás y siempre pensar en las experiencias que han tenido»	
HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR	
«Las emociones y los sentimientos para poder seguir viviendo la vida mucho mejor» «Si queremos algo o algún cambio, imaginarlo que ya lo estamos haciendo y hacer nuevos programas en el cerebro» «Se puede aplicar fácilmente a la vida y te puede ayudar» «Útiles para afrontar la vida» «No solo me ha cambiado la manera de ver las cosas, me ha hecho mejor persona»	

Figura 3. Elaboración propia. Opinión de los alumnos después del módulo de Educación Emocional.

Como puede apreciarse leyendo las opiniones expresadas por los alumnos, podemos ver que han sido capaces de hacer un trabajo personal de autoconocimiento de sus emociones (el bloque donde hay más diversidad de opiniones es el de conciencia emocional), seguidamente expresan una mayor confianza en sí mismos/as (autonomía emocional) y por último lugar expresan haber aprendido a utilizar métodos de relajación y/o de reestructuración cognitiva para poder regular sus emociones (regulación emocional).

Seguidamente mostramos los resultados obtenidos desde el 2013 hasta el 2015, en cuanto a número de participantes, número de contratos (bonificados y no bonificados), número de prácticas y número de personas que retornan al sistema educativo (figura 4).

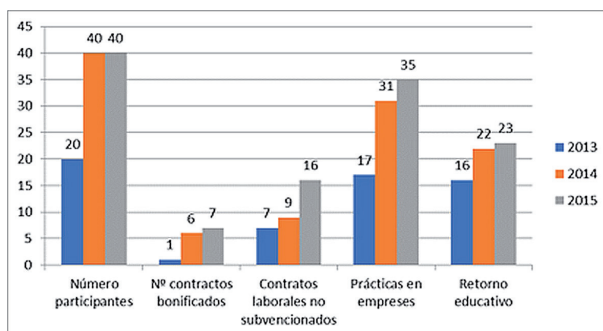


Figura 4. Elaboración propia. Resultados generales del programa Jóvenes para el empleo 2013-15.

5. Conclusiones

Después de haber aplicado durante tres ediciones consecutivas un módulo de competencias emocionales en el programa Jóvenes para el empleo, llegamos a las siguientes conclusiones:

El desarrollo de competencias emocionales ayuda en el proceso de formación y orientación profesional de los jóvenes.

La aplicación del módulo de Educación Emocional al inicio del programa favorece la cohesión del grupo clase, ayuda a los/as alumnos/as a detectar y trabajar sobre sus creencias preconcebidas, invita al respeto y empatía con los/as compañeros y facilita la toma de decisiones.

El módulo de Educación Emocional se convierte en una herramienta que actúa de forma preventiva a las posibles situaciones de riesgo o conflicto que pueden suceder en programas de este tipo. Nos avanzamos al conocimiento del grupo, los jóvenes se reconocen y son capaces de autogestionarse, esto facilita a posteriori el resto de acciones.

La capacidad de desarrollo emocional de los jóvenes a lo largo del programa les hace ser más competentes en términos de resolución de situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes, a perseverar en la tarea hasta completarla, a enfrentar los retos que se nos plantean. (Bisquerra y Pérez, 2007).

Los resultados positivos del programa se ven reflejados en: número de alumnos que realizan prácticas no laborales, el regreso al sistema educativo y el número de contratos bonificados.

Las profesionales que realizan la función de tutoras dentro del programa tienen experiencia profesional previa en trabajo en otras administraciones locales públicas en programas de empleabilidad y orientación académica con jóvenes del mismo perfil. En las experiencias anteriores no desarrollaron el módulo de Educación Emocional y las profesionales constatan una mejora en el desarrollo y en los resultados en el presente programa con la incorporación del mismo.

Los/as tutores/as de este programa interaccionan más rápidamente con las necesidades del joven. Se produce casi de inmediato una conexión, que se mantiene a lo largo de todo el programa a través de las tutorías individuales.

A la luz de la experiencia en el programa Jóvenes para el Empleo proponemos que se haga extensivo en otras políticas de ocupación, que integren en el desarrollo de competencias transversales, un módulo de formación de Educación Emocional.

Se trata de garantizar una mayor y mejor empleabilidad de los jóvenes, para ello es necesario seguir insistiendo en la formación profesionalizadora ajustada a las necesidades del mercado de trabajo, a las nuevas demandas de organización de las empresas, acompañado de esta formación en competencias básicas y transversales que les ayudan a mejorar sus capacidades y competencias personales y profesionales.

6. Referencias

- BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007): «Las competencias emocionales», *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 6229 – 9.10.2012 47133.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. Y MCKEE, A. (2002): *The new leaders*, London, Little Brown.
- HUÉ GARCIA, C. (2007): «Las emociones como herramienta de orientación profesional. Universidad de Zaragoza». [versión electrónica]. 05/09/2007. http://portal.aragon.es/portal/RED_ORIENTACIONAL/CONTENIDOS/MATERIALES_DIDACTICOS/JORNADAS+EMOCIONES+Y+SENTIMIENTOS+EN+LA+ORIENTACI%C3%93N.PDF
- PÉREZ-ESCODA, N. (2016): «Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE)», Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (coords.) *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705), Zaragoza, Ediciones Universidad San Jorge.
- PÉREZ-ESCODA, N., BISQUERRA, R., FILELLA, G. Y SOLDEVILA, A. (2010): «Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (ODE-A)», *REOP Revista Española de orientación psicopedagógica*, 21 (2), 367-379.
- PÉREZ-ESCODA, N., VIÑALS, M., GARCIA-AGUILAR, N. (2016): «Competències emocionals i dificultats quotidianes a l'adolescència» [versión electrónica], Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/grop/es/publicaciones/comunicacions/>
- RIBERA COS, A. Y PÉREZ-ESCODA, N. (2009): «Desenvolupament de Competències Emocionals en el Projecte d'Inserció i Orientació Professional ATENEA» [versión electrónica], Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/grop/es/publicaciones/comunicacions/>
- RIBERA, A. Y PÉREZ-ESCODA, N. (2010): «Desarrollo de Competencias Emocionales en el programa de Casa de Oficios de la Mancomunidad de la Conca d'Òdena» [versión electrónica], Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/grop/es/publicaciones/posters/>

TINOCO ELISABETH (2008): Organización Internacional del Trabajo [versión electrónica], <http://www.elmercuriodigital.net/2014/08/oit-alerto-en-madrid-sobre-la-necesidad.html?m=0#.WNeRZfmLTcs>.

«El Elemento», da la vuelta y descubre tu pasión

«The Element», turn around and find your passion

Saioa Villar Sola

Colegio Mayor Roncesvalles, Pamplona

Resumen

Se presenta la experiencia desarrollada en el seno de un Colegio Mayor femenino, relacionada con la búsqueda de «el Elemento» (Robinson y Aronica, 2009), contribuyendo en la orientación de jóvenes, iniciándoles en una ruta hacia el descubrimiento de sí mismos, de sus pasiones y de sus posibles profesiones futuras.

Los objetivos que enmarcan esta práctica tienen que ver con: (1) introducir en el concepto «el Elemento» a jóvenes que comienzan su andadura en la educación superior; (2) dotarles de herramientas prácticas que permitan desarrollar su autoconocimiento socio-profesional y; (3) posibilitar el diseño de itinerarios de futuro personalizados, desde la filosofía de «el Elemento» animándoles a descubrir sus pasiones y a ser felices.

Para lograr dichos objetivos, tiene lugar el desarrollo de un taller teórico-práctico relacionado con el concepto de «el Elemento» y su comprensión partiendo del estudio de personas que viven en su «Elemento».

Tras esta primera fase, tiene lugar una evaluación del grado de desorientación de los participantes en el taller y un grupo de discusión del que se extraen las primeras conclusiones de esta experiencia profesional. Estas tienen que ver con: (1) el alto grado de desorientación de los participantes; (2) la importancia de desarrollar buenas prácticas relacionadas con el autoconocimiento y el desarrollo de la empleabilidad de jóvenes universitarios; (3) el valor que las nuevas generaciones pueden aportar a las instituciones del futuro si conjugan pasiones, inquietudes y talentos; y (4) la necesidad de adquirir competencias emprendedoras que les ayuden a definir y a alcanzar su «Elemento» siendo felices en todos los ámbitos de sus vidas.

Palabras clave: «Elemento», autoconocimiento, pasión, empleabilidad y proyecto profesional.

Abstract

In the university context, the vocational guidance represents a continuous aid process that allows students to inherit a complete knowledge of their skills, in order to achieve the right options to fit in the socio-professional world (Sobrado and Cortés, 2009:402). Under this premise, we present the activity developed in a university

residence related to finding «the Element» (Robinson and Aronica, 2009), providing young women with guidance.

The main goals are: (1) to introduce «the Element» to the university students; (2) to supply the students with the necessary tools to develop their self-knowledge; and (3) to design future plans from the inside of «the Element» philosophy to reach happiness.

To achieve these goals, we performed a theoretical-practical workshop related to «the Element» and its understanding from the point of view of people who live in their «Element». After this first stage there's an evaluation of the degree of disorientation of the participants in this project and we got the first conclusions. These main conclusions are related with: (1) the degree of disorientation of the participants; (2) the significance of developing self-knowledge and the growth of employability of young university students; (3) the new changes that new generations can offer to enterprises on future institutions if they combine passion, professional skills and talent; and (4) the need to assimilate «the Element» in their lives to reach happiness.

Keywords: «Element», self-knowledge, passion, employability and professional project.

Introducción

En el contexto universitario, la orientación profesional supone un proceso de ayuda permanente que permite a los individuos adquirir un conocimiento completo de sus potencialidades, a fin de lograr unas adecuadas elecciones e integrarse a nivel personal, educativo, social y laboral (Sobrado y Cortés, 2009: 402). En la búsqueda de dichas elecciones, caminos o rutas profesionales, radica la necesidad de contar con acciones orientadoras de calidad que permitan desarrollar los talentos de cada estudiante, estimulando competencias emprendedoras que esbozen el futuro ideal de cada uno, a fin de lograr la felicidad laboral el día de mañana. Por esto, se escoge la obra de Ken Robinson *El Elemento*, descubrir tu pasión lo cambia todo, para poder posibilitar la construcción de una ruta hacia «el Elemento» haciendo que cada participante convierta sus pasiones, talentos y habilidades, en su modo de vida.

Al hablar de «el Elemento» se hace referencia al lugar donde convergen las cosas que nos gusta hacer y las cosas que se nos dan especialmente bien, siendo estas clave para sentirnos realizados y para cultivar nuestros talentos (Robinson y Aronica, 2009:18). También se habla del punto en el que las aptitudes naturales confluyen con las pasiones personales; del desarrollo de actividades que nos hacen sentir bien y por las cuales podemos obtener una retribución; y del sentimiento de que las horas fluyen cuando

estás haciendo lo que realmente te gusta. Supone encontrarse a sí mismo, conocerse y encontrar un equilibrio vital capaz de aportarnos felicidad en nuestro día a día.

Comprendiendo la trascendencia que el término implica para la persona, con respecto a bienestar y éxito, y para el mundo, aportando solidez a instituciones y efectividad al sistema educativo (Robinson y Aronica, 2009:28), se presenta esta experiencia teórico-práctica que sigue las directrices de Encuentra tu elemento. El camino para descubrir tu pasión y transformar tu vida (Robinson y Aronica, 2014). La práctica supone emprender un viaje en dos direcciones: interior, para explorar lo que hay dentro de cada participante, y exterior, para descubrir las oportunidades que el mundo ofrece, desarrollando así la empleabilidad y el autoconocimiento de los estudiantes.

1. Objetivos

Los principales objetivos que se derivan de este proyecto de investigación son:

- a) Introducir en el concepto «el Elemento» a jóvenes que comienzan su andadura en la Educación Superior.
- b) Dotarles de herramientas prácticas que permitan desarrollar su autoconocimiento socio-profesional.
- c) Posibilitar el diseño de itinerarios de futuro personalizados, desde la filosofía de «el Elemento», animándoles a descubrir sus pasiones y a ser felices.

2. Contextos de aplicación

Actualmente estamos presenciando un cambio de era marcado por la globalización de mercados, la movilización de profesionales y como no, estamos asistiendo a la llamada revolución tecnológica (Tezanos, 2001) y a la revalorización de los talentos. Todo esto trae consigo la creación de empleos emergentes, la reconceptualización de las profesiones y la alta especialización de los puestos de trabajo, generando así nuevas exigencias en los diversos servicios que se ofrecen al público universitario en cuanto a planes de estudios, prácticas e incluso opciones de alojamiento (Sánchez, 2004).

En este contexto, es vital aludir al desarrollo de un nuevo paradigma socio-profesional (Rodríguez, 2006) en el cual la educación se centra en el aprendizaje y en el desarrollo de los talentos de cada persona (Vergara, 2003). Esto permite que los individuos,

desde edades tempranas, miren en su interior y proyecten caminos fascinantes, redescubriendo la profesión que realmente concuerda con sus caracteres, incorporándose así al mercado laboral actual aportando un toque diferenciador, propio y creativo (Robinson y Aronica, 2014: 13).

Conociendo pues esta realidad, surge la experiencia que se desarrolla a lo largo de la presente comunicación. Decir que esta acción orientadora se produce en un contexto un tanto peculiar para la temática del congreso: un Colegio Mayor femenino en el que residen estudiantes universitarias de diversos puntos de la geografía española y mundial, dado que es la población a la que se tiene acceso y puesto que se considera importante desarrollar la orientación en una institución que pretende ser una plataforma educativa que oriente a sus residentes a encontrar la mejor versión de sí mismas.

En este centro, se detectó la necesidad de contar con el perfil del psicopedagogo para atender demandas personales, educativas y profesionales, dado que la mayoría de las residentes provienen de lugares lejanos y precisan de una figura que pueda auxiliar determinados momentos concretos que se presentan durante los años de estudio fuera de casa (superación de exámenes, prácticas, elaboración de currículums y demás). El taller de «el Elemento» es pues una acción más que se oferta dentro de las actividades de carácter profesional con el objetivo de contribuir en el desarrollo de la empleabilidad de las estudiantes, de cara a la elaboración de una ruta hacia «su Elemento» y hacia la construcción de sus proyectos profesionales, inspirando a cada una a ser feliz.

Esta práctica permite la posibilidad de generalizarse a diferentes ámbitos, tantos como áreas abarca el complejo mundo de la orientación. En palabras de Robinson y Aronica, su guía práctica es el mejor modo de encontrar un trabajo que realmente satisfaga al usuario de orientación (2014: 13). De este modo, es útil para personas que están tomando decisiones respecto a sus itinerarios futuros; que están en mitad de su carrera laboral; que están en situación de desempleo; jubilados... pues sirve como horizonte para emprender cambios, para mirar en el interior de cada uno y/o para encontrar un trabajo que engrane con las habilidades propias. Por tanto, cualquier persona que desee encontrarse a sí misma a nivel personal y profesional, podría apropiarse de esta praxis, pues trasciende al universo del Colegio Mayor.

3. Aplicación y resultados

Como se ha mencionado hasta ahora, el desarrollo de esta acción parte del análisis y la comprensión del término «el Elemento» y va pasando por diferentes fases hasta dotar a los participantes de herramientas prácticas que posibiliten el diseño de sus itinerarios.

Para dar sentido a la práctica y tratando de introducir un elemento innovador respecto a las herramientas que se ofrecen en el libro Encuentra tu Elemento. El camino para descubrir tu pasión y transformar tu vida, se utiliza la alegoría de «la Vuelta de España» para dar sentido al conjunto, aprovechando que el Colegio Mayor cuenta con estudiantes de diversos puntos de la geografía española. De aquí se deriva el título de la comunicación: «el Elemento, da la vuelta y descubre tu pasión». De este modo, las participantes se comprometen a completar su etapa para dar sentido a «la vuelta hacia el Elemento». A continuación se detallan las diferentes fases del proyecto.

3.1. Aplicaciones de la fase 1: «El Elemento». Ideas y principios

3.1.1. Aproximación al concepto

Esta primera fase está comprendida por una formación teórico-práctica inicial de carácter grupal a la que asisten 20 personas y cuya duración es de 45 minutos. En ella se despejan incógnitas y se comparten videos motivacionales («¿Qué harías si el dinero no importara?», «¿Te atreves a soñar?» y «El camino del éxito») a fin de introducir a los participantes en la filosofía de Ken Robinson. Partiendo de esta base, se presentan definiciones útiles y se habla sobre la necesidad de que cada persona desarrolle sus talentos y habilidades, creando una profesión que permita que otros se beneficien de lo que a cada uno se le da bien, dando valor, sentido y felicidad a la vida de las personas. Viendo esto, los participantes hablan sobre personas que conocen que están en «su Elemento» (padres, tíos, amigos o personas con renombre a las cuales admiran).

3.1.2. Análisis del perfil de Miguel Indurain – primera etapa de «la Vuelta»

Tras esto, se analiza por pequeños grupos de 5 personas, el perfil de un profesional que vive en «su Elemento»: Miguel Indurain. Como se ha comentado y por tratar de dar sentido a la temática de «la Vuelta de España», él es el encargado de dar comienzo a la primera de las etapas de «la Vuelta» y las 20 participantes se comprometen a realizar las 20 etapas restantes para llegar a completar «la Vuelta» y descubrir sus pasiones. Se escoge a Miguel Indurain por la vinculación con la propia «Vuelta de

España» y por su profesión exitosa como ciclista. Para analizarlo, se presenta su currículum, permitiendo que los grupos conozcan qué aspectos le han llevado hasta «su Elemento» y un «mapa base» del recorrido con sus diferentes etapas.

Cada base supone un punto clave para la ascensión hasta «el Elemento», siendo estas: (1) cualidades, habilidades y destrezas; (2) hobbies, aficiones y pasiones; (3) formación, preparación, entrenamiento y experiencias necesarias; (4) profesiones o profesionales de referencia; (5) empresas y lugares de referencia y (6) «el Elemento». Los grupos son los encargados de extraer la información necesaria para cumplimentar el trayecto de Indurain en sus diferentes bases. A continuación se presenta el «mapa base» que conduce al «Elemento» en la etapa: Sabiñánigo-Formigal.

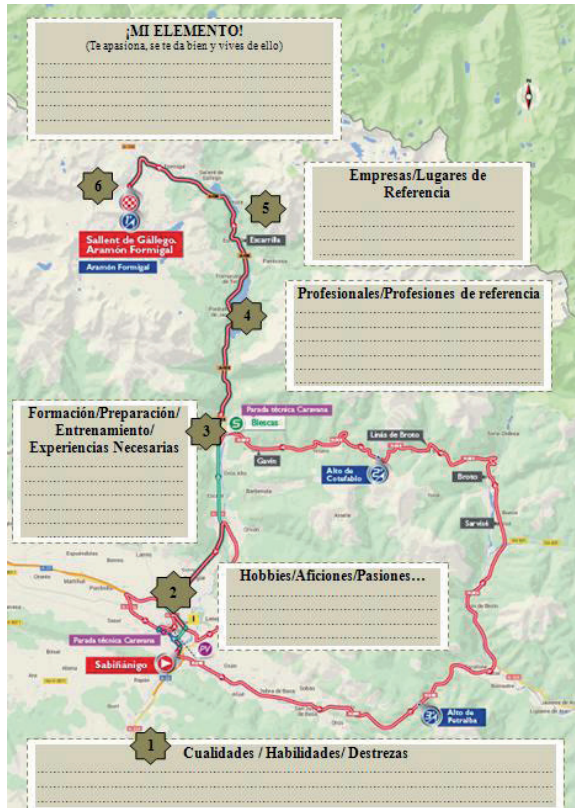


Figura 1. Herramienta para la construcción del «mapa base».

Una vez analizado el perfil de Indurain, los grupos ponen en común sus «mapas base» y comparten los hitos más importantes del tránsito del ciclista hasta la cima.

La duración de esta actividad es de 30 minutos aproximadamente. La próxima figura muestra los grupos de trabajo durante el estudio de la carrera de Indurain.



Figura 2. Estudio del perfil de Miguel Indurain en los diferentes grupos de trabajo.

3.1.3. Grupo de discusión y evaluación

Al terminar esta primera fase, los participantes cuentan con 20 minutos para dialogar respecto a la utilidad de la práctica y la continuidad en la segunda fase a través de un grupo de discusión en el que se requería de la participación activa de todos los miembros. El debate giró en torno a las siguientes cuestiones: (1) ¿La metodología empleada es un ejemplo de buenas prácticas que facilita la comprensión de «el Elemento»; (2) ¿Consideras importante el hecho de emprender un viaje hacia «el Elemento» (identificando pasiones, profesiones, cosas que se te dan bien y te gustan?; (3) ¿Valoras «el Elemento» como una herramienta útil para tu futuro?; (4) ¿Crees que es necesario que se desarrollen actividades de este

tipo en el Colegio Mayor y en otras instituciones?; (5) ¿Recomendarías el taller o participarías en una 2ª edición?; (6) ¿Estarías interesada en descubrir tu «Elemento»?; (7); ¿Qué motivaciones tienen para emprender esta ruta? (8) ¿Qué grado de desorientación presentan respecto a su carrera profesional en este momento? y (9) ¿Qué nota numérica daríais al taller?

Estas preguntas fomentaron el diálogo constructivo entre los participantes y sirvieron para evaluar la experiencia de tal modo que en el epígrafe de los resultados se recogen los aspectos más relevantes. Momentos después, el grupo de participantes contó con otros 10 minutos para la reflexión individual y la triangulación de opiniones, además de para consultar el dossier de actividades de la siguiente fase. Así, pudieron acordar la fecha de realización de la etapa individual de cada una con la psicopedagoga y orientadora profesional del centro. En total, la fase 1 tuvo una duración de 2 horas.

3.2. Aplicaciones de la fase 2: «Encuentra tu Elemento». Recursos útiles

Anteriormente se ha hablado sobre la utilidad del libro Encuentra tu Elemento. El camino para descubrir tu pasión y transformar tu vida como guía práctica que permite que el sujeto emprenda un viaje interior hacia la exploración personal, así como de un viaje exterior para descubrir las oportunidades que el mundo te ofrece. De esta manera, extrapolando las diversas herramientas que en él se encuentran y adaptándolas a la realidad existente del grupo de participantes, se configura un dossier de actividades que cada sujeto deberá emprender contando con la ayuda del orientador, para poder perfilar así su ruta hacia «el Elemento» y cumplimentar su etapa personal de «la Vuelta de España».

Dicho dossier está estructurado de la siguiente manera: balance inicial (3 ejercicios), cinco balances de entrenamiento (11 ejercicios en total), balance final (2 ejercicios), «mapa territorial Elemento» y compromiso final con el mismo. Los diferentes balances y ejercicios permiten allanar el camino para descubrir «el Elemento» de cada sujeto que emprende el viaje, haciendo reflexionar sobre cuestiones tales como: qué estás haciendo, qué aptitudes te definen, cómo identificar qué se te da bien, qué te apasiona, qué te atrae, con qué disfrutas, qué te hace feliz, qué círculos de bienestar tienes a tu alrededor, cómo ves las cosas, dónde estás ahora, qué tribu te rodea, cómo proyectas tu plan, qué dirías a un patrocinador y demás. Así pues, reflexionando y mirando en el interior de cada uno, se pretende dar forma al futuro de cada participante.

Desarrollar la totalidad de la guía didáctica con sus correspondientes sesiones individuales de tutoría y coaching, tiene una duración aproximada de 20 horas. Por el momento, dado que el curso académico 2016-2017 está en vigor, no se ha concluido ninguna etapa, ya que el grupo de participantes llegará al final de cada una durante el mes de mayo. No obstante, comentar que todos de los sujetos han iniciado su ruta y comenzado a esbozar su idea de itinerario futuro, complementando estas acciones con ejercicios de meditación y relajación.

3.3. Principales resultados

Tras haber superado la primera fase que comprendía el taller práctico: «el Elemento, da la vuelta y descubre tu pasión», se ofrecen los primeros resultados, fruto de los diálogos producidos en el grupo de discusión. Hay 9 participantes encargados de sintetizar lo que se trató en cada tema de debate. Al finalizar cada cuestión, se leyeron las conclusiones por si había algo que matizar. La siguiente tabla recoge los resultados más relevantes de esta primera fase de la experiencia, dado que, como se ha explicado en el anterior epígrafe, todavía no ha concluido la segunda fase del proyecto.

Cuestión 1: ¿La metodología empleada es un ejemplo de buenas prácticas que facilita la comprensión de «el Elemento»?

«El grupo considera importante utilizar una metodología participativa con momentos en los que poder debatir y contrastar opiniones entre los compañeros. Se apuesta por el diálogo como medio para facilitar el uso de la palabra en grupos numerosos como este. Está bien el hecho de que la orientadora ejerza de mediadora.

Partir del tratamiento de vídeos de interés y de ejemplos afines (Miguel Indurain) allana el camino de cara a la comprensión de la terminología, las fases y de la práctica en general.

Creemos que un tema tan complejo como la proyección futura se nutre de la reflexión del grupo dado que muchos compartimos la misma carrera universitaria, por lo que la metodología empleada es adecuada para esta práctica».

Cuestión 2: ¿Consideras importante el hecho de emprender un viaje hacia «el Elemento» identificando pasiones, profesiones, cosas que se te dan bien y te gustan?

«Sin duda alguna, el grupo reconoce la importancia de definir un futuro que combine talento con profesión, habilidades y gustos... pues sino, estaríamos enfocados a trabajar en cosas que no nos gustan y nos sentiríamos frustrados. De esta manera, el Elemento nos ayuda a seguir un norte, a tener una luz hacia la que dirigir el camino. Tomar este viaje contribuye en el desarrollo de nuestra empleabilidad ya que aprovechamos nuestros puntos fuertes para destacar en empresas e incluso nos permite diseñar las nuestras propias.

El hecho de que estemos en nuestros primeros años de carrera, no impide que comencemos a definir nuestra ruta porque, aunque no lo tengamos del todo claro, sabemos qué es lo que no queremos y sabemos que hay que apostar alto».

Cuestión 3: ¿Valoras «el Elemento» como una herramienta útil para tu futuro?

«Es una herramienta útil que se debería empezar a perfilar desde pequeños. Si nos expusieran a actividades prácticas variadas y divertidas que nos atrajeran en vez de a materias que nos aburren (tal vez sea culpa de la metodología en los centros educativos), tendríamos más opciones de saber qué se nos da bien, qué nos gusta... por tanto, aunque utilizemos diferentes vías para saber qué nos gusta hacer o qué se nos da bien, seguir el camino del Elemento, nos ayuda a encontrar respuestas y a conocernos mejor.

También nos sirve para darnos cuenta de que la motivación y el talento son la chispa que te mueve a hacer las cosas, pues en el mundo hay mucha gente que no está a gusto en sus trabajos y eso se refleja en los resultados, en su vida diaria... al igual que al contrario, quien está en su Elemento, se nota, por eso identificarlo nos ayuda a ser felices y a continuar nuestra ruta».

Cuestión 4: ¿Crees que es necesario que se desarrollen actividades de este tipo en el Colegio Mayor y en otras instituciones?

«Por supuesto. Es una necesidad muy importante. Nuestro Colegio Mayor ofrece actividades de todo tipo que enriquecen nuestro perfil en nuestro paso por aquí y nuestro currículum. Es cómodo ya que está en tu propia casa. Haces actividades con amigos, conocidos y compañeros de clase que viven contigo, luego también mejora el ambiente y hay confianza como para hablar en alto, mostrar tu opinión... Es una buena oportunidad el hecho de alguien que pasa tiempo con nosotras y es especialista, como es el caso de nuestra psicopedagoga y educadora, pueda ayudarnos en este tema tan importante como es nuestro futuro profesional».

Cuestión 5: ¿Recomendarías el taller o participarías en una 2ª edición?

«Unánimemente SÍ. Recomendamos este taller porque además de ayudarnos en la elaboración de un mapa, permite que esbochemos nuestra profesión deseada, aunque puede que todavía no exista o no sepamos cuál es. Nos anima a emprender y a definir nuestra felicidad. Hace que adquiramos una serie de competencias claves para los futuros puestos de trabajo y también hace que nos replanteemos todo lo que tenemos que aportar. Queremos comenzar la elaboración del dossier de actividades y nos gustaría que hubiera más ediciones para que el resto de compañeras que no pudieron asistir (dado que la oferta de plazas era de 20) conozcan el Elemento y emprendan el suyo, e incluso nuestros hermanos, padres y compañeros de clase».

Cuestión 6: ¿Estarías interesada en descubrir tu «Elemento»?

«Todas las participantes vamos a continuar en la elaboración del dossier pues... si no Indurain no llega a la Vuelta de España y los demás tampoco. Cada una lo va a plantear de una manera dados los tiempos, las asignaturas y los compromisos de cada una. Tres de nosotras lo vamos a definir durante este curso y principios del que viene, en nuestra vuelta al Colegio Mayor, pero las otras 17 restantes finalizarán este curso. Al fin y al cabo... ¿La vuelta termina en septiembre, no? Y... siempre hay quien gana la contrarreloj, aunque sea en la última etapa».

Cuestión 7: ¿Qué motivaciones tienen para emprender esta ruta?

«Desarrollar un plan de futuro estratégico. Conocer nuevas alternativas y salidas profesionales de cada carrera. Dedicarnos a desarrollar nuestro Elemento. Descubrir si lo que estamos estudiando se nos puede dar bien y hacernos felices. Combinar nuestras pasiones con nuestros estudios, gustos o formaciones complementarias que podamos tener. Construir un mundo mejor. Emprender una bonita experiencia junto a las compañeras. Buscar dentro de nosotras mismas. Conocer nuestros puntos fuertes y explotarlos para sacar lo mejor de cada una y conocernos mejor porque hay veces que nos cuesta valorarnos».

Cuestión 8: ¿Qué grado de desorientación presentan respecto a su carrera profesional en este momento?

«ALTO ha sido la opción de la mayoría por consenso. Hay quien teniéndolo más o menos claro sigue teniendo un panorama de desconcierto. Para ponderar la nota media, hemos hecho un tanteo en la pizarra y el resultado es de 3.95. La desorientación suspende, o es muy desorientado y lo es bien enfocado o seguro».

Cuestión 9: ¿Qué nota numérica daríais al taller?

«Al igual que en la pregunta anterior, ha habido dos modos de proceder. Esta última cuestión se ha desarrollado de dos modos. El primero ha sido haciendo una media aritmética al alza en la pizarra cuyo resultado es 8.4.

Y el segundo, por consenso, la experiencia en cuanto a formación se refiere ha sido muy gratificante, provechosa, constructiva y trascendental».

Tabla 1. Síntesis de los resultados obtenidos a través del grupo de discusión.

Como se puede apreciar en la tabla 1, el grupo de discusión ha servido como debate para diversos planteamientos referidos a la práctica de «el Elemento» con el grupo de participantes. Gracias a estos resultados, se procede a elaborar un apartado de conclusiones de la primera fase de esta experiencia práctica.

4. Conclusiones

Esta experiencia, cuyo eje vertebrador sienta sus bases en la filosofía de «el Elemento» de Ken Robinson, supone un ejemplo de buenas prácticas en orientación profesional, postulando al Colegio Mayor como institución capaz de acompañar a sus residentes universitarias en la construcción de proyectos profesionales, utilizando una metodología activa y participativa que ahonde en lo más profundo de las chicas para obtener lo mejor de cada una de ellas a través del diálogo constructivo.

En los primeros resultados, se observa el alto grado de desorientación de las jóvenes, siendo este un hecho sobre el que incidir a través de acciones que faciliten la tarea del autoconocimiento, el desarrollo de la empleabilidad y la concreción de un itinerario futuro como es el caso del presente taller. El grupo manifiesta que pese a que hay sujetos que tienen su futuro encauzado, todavía no tienen del todo claro las posibilidades que ofrecerá el mercado laboral cuando finalicen sus estudios universitarios. Esto denota que están interiorizando la idea de que la globalización de mercados, la era tecnológica y los cambios sociales van a seguir avanzando mientras ellas estudien, por tanto, aprenden a vivir y a aprovechar el caos y la incertidumbre planetaria (Morin, 1999) para integrar dichos cambios en sus itinerarios.

Como se aprecia, los sujetos parten de grandes motivaciones a la hora de desarrollar la praxis, concibiendo al taller como una oportunidad para emprender su viaje, crear planes estratégicos, conocerse mejor, trabajar su empleabilidad y demás. Esto tiene que ver con desarrollar la tarea del autoconocimiento y de conocimiento del mercado laboral potenciando la adquisición de competencias socio-profesionales emprendedoras que les ayuden a definir y a alcanzar su «el Elemento», siendo felices en todos los ámbitos de sus vidas como medio y como fin.

De esta manera, la utilidad de la herramienta hace que los sujetos se cuestionen preguntas trascendentales orientadas a encarar un futuro en el que puedan combinar pasiones, inquietudes y habilidades para poner el acento en sus talentos como valor diferenciador a ofrecer a las empresas e instituciones del futuro.

Las nuevas generaciones ya no conciben la idea de profesión si no está ligada a la de felicidad y así lo han manifestado. Inciden en el replanteamiento de los puestos de trabajo y en la idea de éxito, pues son conceptos que ayudan a que perfilen sus itinerarios. Todavía están en sus primeros años de Universidad y dudan sobre su «Elemento» pero saben qué quieren y qué no.

El alto grado de satisfacción con la actividad, la motivación a la hora de continuar con la segunda fase del proyecto y las recomendaciones del taller teórico-práctico, hacen que la experiencia se valore positivamente pues, además de suponer un norte o una luz en el camino profesional de las residentes, permite que se plantee la posibilidad de ampliar el grupo de población al que va dirigido el taller debido a las múltiples posibilidades de la práctica. De esta manera, no solo las futuras generaciones integrarían la filosofía del «Elemento» en sus proyectos de vida y en las empresas, sino que las personas que están en activo se pueden apropiar de los aprendizajes para orientar su futuro profesional dando sentido a la felicidad laboral y a la autorrealización personal.

Por esto mismo, que esta experiencia debe tener continuidad y cabida en orientación, pues como dijo Morín (1999: 21) es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

5. Referencias

- MORÍN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- ROBINSON, K. Y ARONICA, L. (2009): *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*, Mexico, Grijalbo.

- ROBINSON, K. Y ARONICA, L. (2014): *Encuentra tu elemento. El camino para descubrir tu pasión y transformar tu vida*, Barcelona, Debolsillo.
- RODRÍGUEZ, M. L. (2006): *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*, Barcelona, Laertes.
- SÁNCHEZ, M. F. (2004): *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*, Madrid, Sanz y Torres.
- SOBRADO, L. M. Y CORTÉS, A. (coords.) (2009): *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- TEZANOS, J. F. (2001): *El trabajo perdido. ¿Hacia una civilización postlaboral?*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- VERGARA, J. C. (2003): «Las competencias: un paradigma por construir», *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 48, 46-53.



3 SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA

Investigaciones

La influencia de la Inteligencia Emocional en las decisiones de compra de alimentos con declaraciones nutricionales

The influence of consumers emotional intelligence on purchase choice of product with nutritional claims

Belinda López-Galán

Tiziana de-Magistris

Centro de Investigación y Tecnología Agroalimentaria de Aragón. Instituto Agroalimentario de Aragón (IA2) (CITA-Universidad de Zaragoza)

Resumen

Nuestro estudio analiza la influencia de la Inteligencia Emocional en las decisiones de compra de alimentos con las declaraciones nutricionales. Se utilizó la escala de Inteligencia Emocional del Consumidor (CEIS) para evaluar las habilidades emocionales. Esta medida fue incluida en un modelo random parameter latent class para evaluar su influencia en la decisión de compra de papas fritas. Los principales resultados de nuestro estudio sugieren que la influencia de la Inteligencia Emocional en las decisiones de compra de los consumidores es heterogénea puesto que solo parte de la muestra se vio influenciada por las habilidades emocionales de los consumidores. Nuestro estudio amplía el estudio de la Inteligencia Emocional al ámbito de las decisiones de compra.

Palabras Clave: comportamiento de compra, elección de alimentos, Inteligencia Emocional del consumidor, análisis cluster.

Abstract

Our study assesses the influence of Emotional Intelligence of purchase decision of food with nutritional claims. We used the Consumer Emotional Intelligence Scale (CEIS) to evaluate emotional abilities and we included a random parameter latent class model to assess its influence on the purchase decision of potato chips. We found that in part of the sample purchase decision of food was influenced by their emotional intelligence ability. Our study expands the relationship of EI and food choices of consumers and shows how this relationship is heterogeneous across consumers.

Keywords: purchasing behavior, food choices, consumer Emotional Intelligence, latent class.

1. Introducción teórica

Algunos autores señalan que el incremento de la prevalencia de enfermedades no transmisibles (ENT) está relacionado con la mala calidad de nuestra dieta (Popkin, 2006). Y este desmejoramiento de la salud ha impactado de forma negativa en aspectos tales como el gasto en salud pública o la productividad laboral (Gupta, Richard y Forsythe, 2015). Como consecuencia, las autoridades en materia de salud pública han diseñado instrumentos como las declaraciones nutricionales para facilitar una mejor toma de decisiones alimentarias. No obstante, los esfuerzos realizados no han proporcionado los resultados esperados (Prieto-Castillo, Royo-Bordonada y Moya-Geromini, 2015) debido que en el diseño de los instrumentos empleados se ha asumido que los consumidores son conscientes de los pros y contras de sus elecciones alimentarias (Grunert et al., 2012). Sin embargo, con frecuencia los consumidores suelen elegir sus alimentos de manera inconsciente y muchos de ellos terminan por elegir alimentos más sabrosos pero menos saludables (Köster, 2009). En consecuencia, los consumidores dan más importancia a la utilidad a corto plazo (por ejemplo, el placer) y evitan pensar en los efectos negativos en la salud a largo plazo (Tan y Chow, 2014). Esta estrategia de elección no sería un problema si los consumidores no recurrieran a este proceso de toma de decisiones de manera recurrente (atajos mentales) favoreciendo que se creen malos hábitos alimenticios que son difíciles de modificar con acciones de enfoque cognitivo.

En este contexto, algunos psicólogos sostienen que los individuos recurren a este pensamiento heurístico porque tienen habilidades emocionales menos desarrolladas (Köster, 2009) y aseguran que para que un individuo pueda tomar decisiones de calidad debe poseer un alto nivel de Inteligencia Emocional (IE) (Mayer y Salovey, 1997). La Inteligencia Emocional es la capacidad de un individuo para reconocer, entender, utilizar y gestionar sus propias emociones, así como las de los individuos con los que interacciona (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Por lo tanto, los individuos que han desarrollado esta habilidad son capaces de resolver de manera adecuada los diferentes problemas a los que se enfrentan en el día a día (Köster, 2009; Mayer y Salovey, 1997). Algunos ámbitos en los que se ha estudiado el efecto de la IE en la toma de decisiones han sido la educación, el deporte y las organizaciones. No obstante, la gran mayoría de estos estudios coinciden en que las personas con un alto nivel de IE toman mejores decisiones.

Por ejemplo, Di Fabio y Kenny (2012) señalan que los estudiantes de formación profesional con un bajo nivel de IE tienden a evitar tomar decisiones sobre su futuro profesional o delegan esta responsabilidad en otras personas. En el ámbito del deporte, Saklofske, Austin, Rohr y Andrews (2007) encontraron que las personas que realizan actividad física de manera regular suelen tener altos niveles de IE. En el mismo sentido, Galdona et al., (2011) reportaron que las jóvenes que puntúan alto en IE también tienen un mayor bienestar físico y mental obtenido de la práctica regular de actividad física. Por otro lado, algunos estudios demostraron la existencia de una relación negativa entre la IE y conductas poco saludables. Brackett, Mayer y Warner (2004) demostraron que los estudiantes universitarios que tienen un bajo nivel de IE tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos maladaptativos como el consumo de drogas o el abuso del alcohol. Por su parte, Filaire, Trevelot y Toumi (2012) encontraron que los atletas masculinos que tienen bajas puntuaciones de IE emplean la alimentación como estrategia de afrontamiento cuando tienen un bajo rendimiento en sus disciplinas deportivas.

Recientemente el interés por analizar el papel de la IE en la toma de decisiones se ha extendido a las decisiones alimentarias, aunque los estudios en este ámbito siguen siendo escasos. Para nuestro conocimiento, el único estudio que analiza la influencia de las habilidades emocionales en las decisiones alimentarias es el de Kidwell, Hardesty y Childers (2008a). Los autores extendieron el modelo de IE de Mayer, Caruso y Salovey al contexto del comportamiento del consumidor y conceptualizaron la IE en el ámbito del comportamiento del consumidor. Kidwell y sus colegas definen la IE como la habilidad que poseen los consumidores para emplear la información emocional en el análisis y solución de un dilema de consumo. En su estudio, Kidwell et al., (2008a) concluyen que los consumidores que tienen una mayor habilidad emocional toman mejores decisiones relacionadas con los productos en general. En particular, los resultados de este estudio señalaron que los consumidores que puntúan alto en IE resisten mejor a la tentación de ciertos alimentos y suelen elegir alimentos más saludables (Kidwell, Hardesty y Childers, 2008a).

No obstante, las decisiones relacionadas a la alimentación implican más que su consumo de estos. En efecto, Wansik y Sobel (2007) calcularon que un individuo se enfrenta a diario a más de 220 decisiones que van desde que este siente la necesidad de comer, pasa por la com-

pra de un producto alimenticio y acaba, hasta que sacia su necesidad de comer. Esto evidencia la importancia de ampliar el análisis de la influencia de la Inteligencia Emocional a otras decisiones de consumo, en concreto a la compra de alimentos.

En este sentido, puesto que la tasa de enfermedades no transmisibles relacionadas a la alimentación va en aumento y que la evidencia empírica (Hoefkens et al., 2013; Miklavec et al., 2015) sostiene que las declaraciones nutricionales ayudan a los consumidores a elegir alimentos más saludables es esencial extender el estudio de la influencia de la Inteligencia Emocional a las decisiones de compra de alimentos que contengan declaraciones nutricionales.

2. Objetivos

En consecuencia, nuestro estudio pretende contribuir con un nuevo enfoque a la lucha contra el continuo aumento de las enfermedades no trasmisibles relacionadas a la alimentación. Particularmente, en este estudio analizaremos la influencia de la IE en las decisiones de compra de alimentos con declaraciones nutricionales. Además, dado que el trabajo de Kidwell et al., (2008b) demuestra que la IE parece tener un rol más importante que el conocimiento nutricional en la elección de alimentos, los resultados que aquí se presentan señalarán importantes implicaciones en la salud pública, en especial las relacionadas con la calidad de la alimentación de la población.

3. Procedimiento

3.1. Captación de la muestra y protocolo del experimento de elección
El experimento se implementó entre los meses de Marzo y Abril del 2015 a una muestra total de 309 individuos residentes en Zaragoza. La captación de los participantes fue realizada por una agencia especializada que empleó un procedimiento de muestreo estratificado por sexo, edad, nivel de educación e índice de masa muscular. El experimento se implementó siguiendo las indicaciones de la Declaración de Helsinki y el protocolo del comité de ética del CITA (FP7-MC-CIG-332769). A partir de esta base se siguió el siguiente procedimiento. Se convocó a los participantes a sesiones de 10-12 personas como máximo por sesión. Cada sesión iniciaba con un cuestionario que los participantes debían responder y se explicaba a los participantes que al final de la sesión recibirían 10€ como gratificación por su participación. El cuestionario medía la habilidad emocional de los participantes y recogía

sus principales características sociodemográficas. Las habilidades emocionales fueron medidas a través de la versión española de la Escala de Inteligencia Emocional del Consumidor (CEIS) de Kidwell et al., (2008a). Se empleó esta escala porque los autores demostraron que la escala CEIS es un mejor predictor de la habilidad emocional en el contexto del comportamiento de consumo que la escala general MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso). La escala CEIS contiene 18 ítems estructurados en cuatro dimensiones: percibir, facilitar, entender y manejar las emociones.

Una vez que los participantes cumplieron el cuestionario, se les informó sobre los productos que se analizarían, la metodología que se utilizaría y el objetivo del experimento. Después, los participantes inspeccionaron las diferentes bolsas de patatas fritas que se encontraban en las estanterías de la sala del experimento y que correspondían a las patatas fritas que estaban disponibles en ese momento en el mercado español. En su inspección, los participantes encontraron información relativa al tipo de patatas fritas, declaraciones nutricionales y precio por unidad, pero se les ocultó la información relativa a la marca, ingredientes y método de elaboración de las mismas.

El facilitador de la sesión explicó a los participantes que encontrarían en cada estantería 12 diferentes conjuntos de elección que incluían tres opciones: dos bolsas de patatas fritas diferentes y una opción de no compra (ver figura 1). Además, el facilitador les indicó que a medida que inspeccionaban cada conjunto de elección debían anotar sus respuestas en un folio que se les entregó al inicio de la sesión. Finalmente, el facilitador pidió a los participantes que anotaran en un trozo de papel un número del 1 al 12. Posteriormente mediante un sorteo, el facilitador seleccionó un número y comprobó las opciones del conjunto de elección correspondiente. En base a las respuestas de los participantes en ese conjunto de elección, el facilitador comprobó si el participante seleccionó alguna de las opciones de patatas fritas y procedió a cobrar el precio indicado en el conjunto de elección. Por lo que, el participante se llevó el producto seleccionado y el cambio de los 10€ que se les indicó tendrían como gratificación a menos que hubieran elegido no comprar en cuyo caso se llevaron los 10€ íntegros.



Figura 1. Ejemplo de un conjunto de elección empleado en el experimento.

3.2. Producto y diseño del experimento de elección

Para alcanzar el objetivo planteado se empleó un experimento de elección real que incorpora productos reales y un mecanismo de incentivo compatible. El producto seleccionado para analizar es un paquete de 150 gramos de patatas fritas. Los atributos seleccionados en el experimento de elección fueron tres: precio y dos declaraciones nutricionales. El atributo precio (PRECIO) tenía cuatro niveles (0,50 euros; 0,95 euros; 1,40 euros y 1,85 euros) que reflejaban los precios de mercado de una bolsa de patatas fritas en el mercado español. El segundo atributo fue la declaración nutricional contenido reducido de grasas (GRASA) y el tercer atributo fue la declaración nutricional muy bajo contenido de sal (SAL). Estas declaraciones nutricionales se seleccionaron porque la evidencia empírica sugiere que el consumo excesivo de algunos nutrientes como la grasa y la sal tienen efectos nocivos en la salud humana (WHO, 2003). Por ejemplo, algunos autores señalan que una alta ingesta de alimentos densos energéticamente está asociado al incremento de la masa corporal y por tanto es uno de los factores causantes de la alta prevalencia de obesidad en nuestra sociedad (Fernández et

al., 2011). Además, otros estudios muestran una relación entre un consumo excesivo de sal y el incremento del riesgo de padecer osteoporosis, problemas en los riñones, incremento de la presión sanguínea, entre otras enfermedades no transmisibles (He y MacGregor, 2009). En este sentido, la OMS recomienda no consumir más de 5 gramos al día de sal para mantener una dieta saludable.

En el segundo y tercer atributo se incluyeron dos niveles, el primer nivel representaba el producto sin declaración nutricional, es decir una bolsa de patatas fritas convencional y el segundo nivel cuando la bolsa de patatas fritas contenía la declaración nutricional. Además, se incluyó la interacción entre ambas declaraciones nutricionales GRASA*SAL (GRASAL).

Atributos	Niveles
Precio	0.50 €
	0.95 €
	1.40 €
	1.85 €
Contenido reducido de grasas (GRASA)	0= Sin etiquetar
	1= La reducción de las grasas en las patatas fritas es de, como mínimo, el 30% en comparación a las patatas fritas convencionales.
Muy bajo contenido de sal (SAL)	0= Sin etiquetar
	1= El contenido de sal en las patatas fritas no supera los 0.10 gramos por cada 100 gramos de patatas fritas

Tabla 1. Atributos y niveles empleados en el diseño del experimento de elección.

En el diseño del conjunto de elección se utilizó un enfoque secuencial Bayesiano para minimizar el D-error (de-Magistris y López-Galán, 2016). Como resultado se obtuvieron 12 conjuntos de elección que contenían dos opciones de compra que correspondían a dos bolsas de patatas fritas diferentes y una opción de no comprar. El diseño del conjunto de elección se obtuvo empleando el software Ngene versión 1.1.2.

3.3. Especificación econométrica del modelo

El modelo teórico de los experimentos de elección tiene su base en la teoría de la maximización de la utilidad de Lancaster (Lancaster, 1966) y ha sido especificado bajo el marco de la teoría aleatoria (McFadden, 1974).

Para evaluar la influencia de la IE en las decisiones de compra de patatas fritas con declaraciones nutricionales estimamos un random latent class model (RPLC) que es una extensión del latent class model (LC).

Al igual que un LC las preferencias de los consumidores son capturadas a través de la pertenencia de los individuos a diferentes grupos. Pero el RPLC asume que las preferencias de los consumidores son heterogéneas dentro del grupo y entre grupos (Greene y Hensher, 2013). Es decir, para representar la doble heterogeneidad en las preferencias, el modelo incorpora un vector de parámetros (β) que varía continuamente tanto entre individuos de un mismo grupo como entre grupos (Greene y Hensher, 2013). Por tanto, la probabilidad de que un individuo i elija entre j alternativas de patatas fritas en una situación de compra t , dado que se encuentre en un segmento en concreto c (Zito y Salvo, 2012), está dada por la siguiente ecuación:

$$P_{it,j|c} = \frac{\exp(V_{it,j|c})}{\sum_{j=1}^J \exp(V_{it,j|c})} = P_{it,j|c}$$

donde $V_{it,j|c}$ es la utilidad sistemática de la utilidad percibida $U_{it,j|c}$ de un individuo al elegir un bolsa de patatas fritas. La utilidad percibida puede ser expresada de la siguiente manera:

$$U_{it,j|c} = V_{it,j|c} + \varepsilon_{it,j|c} = x_{it,j} \beta'_c + \varepsilon_{it,j|c}$$

en el que $x_{it,j}$ es un vector de K atributos de una bolsa de patatas fritas j en una situación de compra t en la que tiene que elegir un individuo i . Además, $\varepsilon_{it,j|c}$ es un valor extremo, independiente e idénticamente distribuido (IID) entre individuos, alternativas de productos y situaciones de compra, mientras que β'_c es el vector de los parámetros de grupos específicos (Zito y Salvo, 2012).

En el RPLC, la probabilidad de un individuo de pertenecer a un grupo tiene la siguiente forma logit multinomial:

$$P_{it,j} = \sum_{c=1}^C P_{it,j|c} \cdot P_{ic}$$

$$= \sum_{c=1}^C \frac{\exp(\theta'_c z_i)}{\sum_{c=1}^C \exp(\theta'_c z_i)} \frac{\exp(x_{it,j} \beta'_c)}{\sum_{j=1}^J \exp(x_{it,j} \beta'_c)}$$

Donde z_j es un vector que representa las características observables de la muestra (por ejemplo, la habilidad emocional) y Θ_c es un vector de parámetros en el que el último es fijado a cero.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los atributos y niveles antes mencionados para describir una bolsa de patatas fritas, la utilidad que obtiene un individuo i derivada de una alternativa de producto j en una situación de compra t , la función de la utilidad puede ser expresada en la siguiente ecuación:

$$U_{it,j|c} = \beta_0 ASC + \beta_1 PRECIO_{it,j|c} + \beta_2 GRASA_{it,j|c} + \beta_3 SALT_{it,j|c} + \beta_4 GRASAL_{it,j|c} + \varepsilon_{it,j|c}$$

donde ASC es la constante específica alternativa que se codifica como una variable ficticia igual a 1 para la opción de no compra y 0 para las demás opciones. La variable precio ($PRECIO$) es una variable continua. Las variables $GRASA$, SAL y $GRASAL$ representan la interacción entre las declaraciones nutricionales contenido reducido de grasa y muy bajo contenido de sal y fueron codificadas como variables ficticias en la que 1 indica la presencia de la declaración nutricional y 0 la ausencia de esta y $\varepsilon_{it,j|c}$ es un valor extremo, independiente e idénticamente distribuido (IID) entre participantes, alternativas de patatas fritas y las 12 situaciones de compra o conjuntos de elección.

Para determinar el número idóneo de grupos (C) y siguiendo a Swait (1994) primero determinamos el Criterio de Información Akaike (CIA), el Criterio de Información Akaike Modificado (CIA_3), el Criterio de Información Bayesiano (CIB) y el Ratio Akaike de Verosimilitud (ρ_2). Luego, identificamos el modelo que obtuvo los valores más bajos de CIA , CIA_3 y CIB , y el valor más alto de (ρ_2). Por último, elegimos el modelo que proporcionara mayor información económica.

4. Resultados

La tabla 2 muestra las características sociodemográficas de la muestra. La mayor parte de los participantes eran mujeres (60%) con predomi-

nio de estudios secundarios (43%) y una edad media de 45 años. Además, el 38% de los participantes indicaron que los ingresos del hogar se encontraban entre 1.501 € y 2.500 €, lo que se acerca a la renta media de los españoles.

Definición de la variable	Muestra total	Segmento1	Segmento2	Segmento3
n=	309	153	61	95
Sexo				
Hombre	40.1	43.8	39.3	34.7
Mujer	59.9	56.9	60.7	64.2
Edad				
Edad	45.2	49.6	40.2	41.3
Entre 18-35 años	28.5	19.0	32.8	41.1
Entre 35-54 años	40.8	39.2	49.2	41.1
Más de 54 años	30.7	42.5	18.0	20.0
Nivel de estudios				
Primarios	19.7	25.5	14.8	13.7
Secundarios	42.7	41.2	44.3	44.2
Universitarios	37.5	34.0	41.0	41.1
Renta				
Inferior a 1500 €	31.8	34.0	24.6	32.6
Entre 1501 € y 2500 €	38.5	37.9	37.7	40.0
Entre 2501 € y 3500 €	20.1	20.3	24.6	16.8
Más de 3501 €	9.7	8.5	13.1	9.5

Tabla 2. Características sociodemográficas de la muestra total y de cada segmento.

Para evaluar la influencia de la IE en las decisiones de compra de patatas fritas con declaraciones nutricionales, estimamos un modelo RPLC siguiendo el siguiente procedimiento. Primero, estandarizamos las puntuaciones de Inteligencia Emocional de cada participante y las

estandarizamos para poderla incluir en la función de pertenencia al grupo que se describió en la ecuación (2). Luego, para seleccionar el número idóneo de segmentos estimamos un modelo usando dos, tres y cuatro segmentos y consideramos los criterios de información CIA, CIA₃, CIB y ρ^2 (Gracia y de- Magistris, 2013).

Como se puede observar en la tabla 3, los criterios CIA, CIA₃ y CIB decrecieron mientras que el criterio ρ^2 creció a medida que se agregaban más segmentos. Sin embargo, los mayores cambios se registraron cuando se pasó de un modelo de 2 segmentos a uno de 3 segmentos. Es importante destacar que observamos que el modelo con 4 segmentos presentaba mayores desviaciones estándar lo que nos sugirió no seguir agregando más segmentos. Finalmente, elegimos el modelo con 3 segmentos no solo por poseer mejores valores en los criterios de información sino también por aportar la mejorar información económica.

Número de segmentos	Números de parámetros	Log Likelihood al converger (LL)	AIC	AIC ₃	BIC	ρ^2
2	18	-2752.87	5541.74	5559.74	2826.84	0.32
3	28	-2512.24	5080.48	5108.48	2627.30	0.38
4	38	-2430.65	4937.29	4975.29	2586.79	0.40

Tabla 3. Criterios de información que determinan el número idóneo de segmentos.

La tabla 4 muestra dos modelos, uno con el modelo comparativo de un segmento y el modelo RPLC con tres segmentos. En el modelo con un segmento, tal como se esperaba, la ASC u opción de no compra resultó negativa y estadísticamente significativa al 1% lo que sugiere que los consumidores obtienen mayor utilidad de las diferentes alternativas de patatas fritas que de la opción de no compra. La variable PRECIO resultó negativa y significativa al 1% lo que confirma la teoría económica. Las variables GRASA y SAL fueron positivas y significativas al 1% lo que indica que los participantes reportaron una mayor utilidad de las patatas fritas con estas declaraciones nutricionales que de las patatas fritas convencionales. Sin embargo, el que la variable

GRASAL resultara negativa pero no significativa indica que los participantes fueron indiferentes ante las patatas fritas que contenían las dos declaraciones nutricionales juntas.

Variables	Modelo con 1 Segmento		Modelo con 3 segmentos					
			Segmento 1		Segmento 2		Segmento 3	
	Coef.	DE	Coef.	DE	Coef.	DE	Coef.	DE
Grasa	0.63***	0.09	1.52***	0.21	-0.53**	0.19	1.69***	0.40
Sal	0.36***	0.08	1.54***	0.18	-1.28***	0.22	1.20***	0.39
Grasal	-0.07	0.10	-0.19	0.22	0.06	0.22	-0.85***	0.41
Precio	-1.43***	0.07	-1.61***	0.21	-0.45***	0.17	-2.70***	0.20
ASC	-1.81***	0.14	-3.28***	0.43	-1.83***	0.33	-0.70	0.46
IE	-	-	-0.13	0.15	-0.32*	0.18	-	-
Probabilidad de pertenencia a cada segmento			50%		20%		30%	
(***) (**) (*) indica diferencias estadísticamente significativas al 1%, 5% y 10%.								

Tabla 4. Parámetros estimados con uno y tres segmentos.

Por otro lado, el modelo con 3 segmentos demostró que las preferencias de los participantes son heterogéneas no solo entre grupos sino también entre cada individuo. Tal como se puede observar en la tabla 4, el primer segmento está compuesto por el 50% de la muestra. El coeficiente de la función de segmentación indica que la probabilidad de pertenecer a este segmento no está determinada por la IE. Por otro lado, los coeficientes de las variables GRASA y SAL resultaron significativos al 1% lo que sugiere que estos individuos obtienen más utilidad de las patatas fritas con contenido reducido de grasas o con muy bajo contenido de sal que de las patatas fritas convencionales. El coeficiente de la variable GRASAL no resultó significativo lo que indica que los consumidores son indiferentes a las patatas fritas que contienen las dos declaraciones nutricionales juntas.

El segundo segmento representa el 20% de la muestra y el coeficiente de la función de segmentación muestra que la probabilidad de pertenecer a este segmento está negativamente influenciada por la IE.

Además, los coeficientes de las variables GRASA y SAL son negativos y significativos al 1% lo que sugiere que los consumidores prefieren las patatas fritas convencionales a las patatas fritas con cualquiera de las declaraciones nutricionales descritas. Respecto a la variable GRASAL resultó no significativa lo que muestra indiferencia a las patatas fritas que contienen las dos declaraciones nutricionales juntas.

Por último, el tercer segmento está formado por el 20% de la muestra. La función de segmentación muestra que la heterogeneidad de los consumidores depende de la habilidad emocional de los mismos. Además, las variables GRASA y SAL son positivas y significativas, lo que indica que los consumidores obtienen mayor utilidad de las patatas fritas que contienen cualquiera de las dos declaraciones nutricionales que de las patatas fritas convencionales. Por último, los consumidores de este segmento prefieren las patatas fritas que contienen las dos declaraciones nutricionales juntas a las patatas fritas convencionales, tal como se puede comprobar en el coeficiente positivo y significativo de la variable GRASAL.

5. Conclusiones y discusión

En este estudio analizamos la influencia de la Inteligencia Emocional en las decisiones de compra de alimentos con declaraciones nutricionales. Para evaluar las habilidades emocionales de los participantes aplicamos la escala CEIS y la incluimos en un RPLC que evaluaba la influencia de esta habilidad en las decisiones de compra de patatas fritas.

El principal resultado de nuestro estudio señala que una pobre habilidad emocional tiene una influencia negativa sobre la elección de la versión más saludable de patatas fritas. Efectivamente, una parte de los encuestados con bajas puntuaciones de IE presentan una menor probabilidad de elegir patatas fritas con declaraciones nutricionales, tal como muestran los signos negativos de los coeficientes de las variables GRASAL y SAL en el segmento 2.

Estos hallazgos son consistentes con los encontrados en los estudios de Kidwell et al., (2008a) y por Peter y Brinberg (2012). En estos estudios, los consumidores con puntuaciones altas de IE elegían alimentos con menos calorías que los consumidores con bajas puntuaciones de IE. Sin embargo, el que solo el 50% de los consumidores muestren tener alguna influencia de la IE nos sugiere que esta habilidad juega un papel diferente en el ámbito de la compra de alimentos respecto al de la ingesta de alimentos. La diferencia en nuestros resultados puede ser

explicada debido a diferencias en el diseño experimental. En concreto, los estudios de Kidwell et al., (2008a) y de Peter y Brinberg (2012) analizaron la influencia de la IE en la ingesta calórica mientras que nuestro estudio analiza la influencia de la IE en la compra de patatas fritas con declaraciones nutricionales. Otra diferencia en nuestro estudio es la inclusión de la variable PRECIO en el diseño de elección.

Al igual que en Wansik y Chandon (2006), nuestros resultados demostraron que las preferencias de los participantes por las declaraciones nutricionales pueden diferir según el tipo de alimento, declaración nutricional y consumidor. Por ejemplo, en nuestro estudio, los participantes del segmento 1 y 2 mostraron indiferencia a las patatas fritas que contenían dos declaraciones nutricionales mientras que preferían las patatas fritas con convencionales en comparación a los participantes del segmento 3 que indicaron preferir las patatas fritas con una declaración nutricional.

Aunque nuestro estudio proporciona nueva evidencia relacionada con la influencia de las habilidades emocionales en la elección de alimentos. Nuestro estudio sugiere que la IE influye en las preferencias por las patatas fritas con declaraciones nutricionales pero estas preferencias son heterogéneas. No obstante, nuestro estudio presenta algunas limitaciones. Para que nuestros resultados puedan ser extrapolados, nuestro estudio debería ser replicado en otros países europeos e incluir otras declaraciones nutricionales. Además, sería útil incluir en el diseño del modelo de elección el efecto de la interacción entre las habilidades cognitivas, las habilidades emocionales y la elección de compra. El análisis de esta interacción podría explicar porque algunos participantes valoran negativamente algunas declaraciones nutricionales (por ejemplo: muy bajo contenido de sal).

Por último, basándonos en nuestros hallazgos podemos proporcionar algunas recomendaciones para promover cambios en el comportamiento de compra de alimentos más saludables. En general, promoviendo el desarrollo de las habilidades emocionales además de mejorar la calidad de la toma de decisión de los individuos que obtuvieron las puntuaciones más bajas de IE, los individuos mejorarán la calidad de la elección de alimentos. Por consiguiente, las políticas de salud pública deberían incluir en sus estrategias no solo la mejora de las habilidades cognitivas sino también la de las habilidades emocionales. Por otro lado, si los decisores públicos consideran la utilización de políticas que promuevan la disponibilidad y asequibilidad de versiones más

saludables de los productos alimenticios (Story et al., 2008) ayudarían de manera menos intrusiva a los consumidores a elegir alimentos más saludables en especial a aquellos con pobres habilidades emocionales.

Instituciones colaboradoras

Este estudio ha sido financiado por el proyecto FP7-MC-CIG-332769, Fighting against obesity in Europe: the role of health relate-claim in food products (OBESCLAIM) y el proyecto INIA RTA 2013-0092-00-00 «Comportamiento del consumidor en la compra de alimentos con alegaciones nutricionales y/o de salud».

6. Referencias

BRACKETT, M. A., MAYER, J. D. Y WARNER, R. M. (2004): «Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour», *Personality and Individual Differences*, 36 (6), abril.

DE-MAGISTRIS, T. Y LÓPEZ-GALÁN, B. (2016): «Consumers' willingness to pay for nutritional claims fighting the obesity epidemic: the case of reduced-fat and low salt cheese in Spain», *Public health*, 135, junio.

DI FABIO, A. Y KENNY, M. E. (2012): «The Contribution of Emotional Intelligence to Decisional Styles Among Italian High School Students», *Journal of Career Assessment*, 20 (4).

FERNÁNDEZ, M. G. (SEEDO), BASULTO MARSET, J. (AEDN), BRETÓN LESMES, I. (SEEN) Y QUILES IZQUIERDO, J. (SENC) (2011): «Recomendaciones nutricionales basadas en la evidencia para la prevención y el tratamiento del sobrepeso y la obesidad en adultos», *Revista Española de Obesidad*, 9, No. Suplemento.

FILAIRE, E., TREUVELO, P. Y TOUMI, H. (2012), «Relationship between eating-behavior disorders and psychological parameters in male first-year physical education students», *International journal of sport nutrition and exercise metabolism*, 22 (5) (PMID: 23011656), octubre.

GALDONA, N., URDANETA, E., ALDAZ, E., LASKIBAR, I., YANGUAS, J. J., MARTÍNEZ-TABOADA, C. Y REOYO, A. M. (2011): «Relación entre Inteligencia Emocional, salud percibida y estilos de vida en una muestra de personas jóvenes», *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo II*, pág. 115-120.

GRACIA, A. Y DE-MAGISTRIS, T. (2013): «Preferences for lamb meat: A choice experiment for Spanish consumers», *Meat Science*, 95 (2), octubre.

GREENE, W. H. Y HENSHER, D. A. (2013): «Revealing additional dimensions of preference heterogeneity in a latent class mixed multinomial logit model», *Applied Economics*, 45 (14), 1 de mayo.

- GRUNERT, K. G., SHEPHERD, R., TRAILL, W. B. Y WOLD, B. (2012): «Food choice, energy balance and its determinants: Views of human behaviour in economics and psychology», 28.
- GUPTA, S., RICHARD, L. Y FORSYTHE, A. (2015): «The humanistic and economic burden associated with increasing body mass index in the EU5», *Diabetes, Metabolic Syndrome and Obesity: Targets and Therapy*, 8, julio.
- HE, F. J. Y MACGREGOR, G. A. (2009): «A comprehensive review on salt and health and current experience of worldwide salt reduction programmes», *Journal of human hypertension*, 23 (6) (PMID: 19110538).
- HOEFKENS, C., VALLI, V., MAZZOCCHI, M., TRAILL, W. B. Y VERBEKE, W. (2013): «European consumers' perceived seriousness of their eating habits relative to other personal health risks», *Preventive medicine*, 57 (5), noviembre.
- KIDWELL, B., HARDESTY, D. M. Y CHILDERS, T. L. (2008a): «Consumer Emotional Intelligence: Conceptualization, Measurement, and the Prediction of Consumer Decision Making», *Journal of Consumer Research*, 35 (1) (PMID: 44198421).
- (2008b): «Emotional Calibration Effects on Consumer Choice», *Journal of Consumer Research*, 35 (4) (PMID: 35677579).
- KÖSTER, E. P. (2009): «Diversity in the determinants of food choice: A psychological perspective», *Food Quality and Preference*, 20 (2) (PMID: 35503361). Publicación de las Naciones Unidas, No. de venta: 20.
- MAYER, J. D., CARUSO, D. R. Y SALOVEY, P. (1999): «Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence», *Intelligence*, 27 (4).
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997): «What is emotional intelligence?», *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Basic Books, pág. 3–34.
- MIKLAVEC, K., PRAVST, I., GRUNERT, K. G., KLOPČIČ, M. Y POHAR, J. (2015): «The influence of health claims and nutritional composition on consumers' yoghurt preferences», *Food Quality and Preference*, 43.
- PETER, P. C. Y BRINBERG, D. (2012): «Learning Emotional Intelligence: An Exploratory Study in the Domain of Health», *Journal of Applied Social Psychology*, 42 (6), 1 de junio.
- POPKIN, B. M. (2006): «Global nutrition dynamics: the world is shifting rapidly toward a diet linked with noncommunicable diseases», *The American journal of clinical nutrition*, 84 (2).
- PRIETO-CASTILLO, L., ROYO-BORDONADA, M. A. Y MOYA-GEROMINI, A. (2015): «Information search behaviour, understanding and use of nutrition labeling by residents of Madrid, Spain», *Public health*, 129 (3).

- SAKLOFSKE, D. H., AUSTIN, E. J., ROHR, B. A. Y ANDREWS, J. J. W. (2007): «Personality, emotional intelligence and exercise», *Journal of health psychology*, 12 (6).
- STORY, M., KAPHINGST, K. M., ROBINSON-O'BRIEN, R. Y GLANZ, K. (2008): «Creating Healthy Food and Eating Environments: Policy and Environmental Approaches», *Annual Review of Public Health*, 29 (1). doi:10.1146/annurev.publhealth.29.020907.090926
- SWAIT, J. (1994): «A structural equation model of latent segmentation and product choice for cross-sectional revealed preference choice data», *Journal of Retailing and Consumer Services*, 1 (2), octubre.
- TAN, C. C. Y CHOW, C. M. (2014): «Stress and emotional eating: The mediating role of eating dysregulation», *Personality and Individual Differences*, 66.
- WANSINK, B. Y SOBAL, J. (2007): «Mindless eating: The 200 daily food decisions we overlook», *Environment and Behavior*, 39 (1).
- WANSINK, B. Y CHANDON, P. (2006): «Can “low-fat” nutrition labels lead to obesity?», *Journal of marketing research*, 43 (4).
- WHO, WORLD HEALTH ORGANIZATION (2003): «Diet, Nutrition and the Prevention of Chronic Diseases», *Technical Report Series 916*, Geneva, World Health Organization.
- ZITO, P. Y SALVO, G. (2012): «Latent class approach to estimate the willingness to pay for transit user information», *Journal of Transportation Technologies*, 2 (3).

Percepción de la salud y factores psicológicos asociados, en adolescentes mexicanos

Perception of health and associated psychological factors in Mexican adolescents

Lorena Toribio Pérez

Norma Ivonne González-Arratia López-Fuentes

Hans Oudhof Van Barneveld

Universidad Autónoma del Estado de México

Marta Gil-Lacruz

Diana Carolina Mira-Tamayo

Universidad de Zaragoza

Resumen

La percepción de la salud constituye un indicador importante de bienestar, ya que permite una valoración integral del individuo de su estado de bienestar físico, psíquico y social. En la actualidad, se está analizando su relación con variables salutógenas como lo es la salud mental positiva, así como la diferenciación que se presenta en torno al sexo. El objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre percepción de la salud y salud mental positiva, asimismo analizar si existen diferencias en la percepción de la salud en hombres y mujeres. Se evaluaron un total de 533 adolescentes entre los 14 y 20 años de edad, 237 hombres y 296 mujeres del turno matutino de cinco escuelas públicas de la ciudad de Toluca (México). Los instrumentos que se aplicaron fueron el Cuestionario de Percepción de la Salud (Ware y Sherbourne, 1992) y la Escala de Salud Mental Positiva (Lluch, 1999). De acuerdo con los resultados, la muestra obtuvo altos niveles de percepción de la salud y salud mental positiva, presentándose correlaciones positivas y significativas entre ambas. Se muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres en las dimensiones: salud general, salud mental, ausencia de dolor corporal, vitalidad y rol emocional. Se concluye que se confirma la correlación entre percepción de la salud y salud mental positiva, de igual forma se corrobora parcialmente el supuesto de las diferencias por sexo, ya que se encontraron discrepancias en 5 de las 8 dimensiones de percepción de la salud. Se sugiere ampliar las líneas de investigación para indagar sobre otros factores que pudieran estar asociados a la percepción de la salud con la finalidad de obtener mayor evidencia científica al respecto.

Palabras clave: percepción de la salud, salud mental positiva, correlación, adolescencia.

Abstract

The perception of health is an important indicator of well-being since it allows a comprehensive assessment of the individual's physical, psychological and social well-being. At present, it is being analyzed its relationship with salutogenic variables such as positive mental health, as well as the differentiation that is presented around the sex. The objective of the present research is to analyze the relationship between health perception and positive mental health, as well as to analyze if there are differences in the perception of health in men and women. A total of 533 adolescents between 14 and 20 years of age, 237 men and 296 women of the morning shift of five public schools in the city of Toluca (Mexico) were evaluated. The Health Perception Questionnaire (Ware and Sherbourne, 1992) and the Positive Mental Health Scale (Lluch, 1999) were applied. According to the results, the sample obtained high levels of perception of health and positive mental health, and there were positive and significant correlations between both. According to the results, there are statistically significant differences in favor of men in the dimensions: general health, mental health, absence of body pain, vitality and emotional role. We conclude that the correlation between health perception and positive mental health is confirmed, and the assumption of the differences by sex is partially corroborated, as discrepancies were found in 5 of the 8 dimensions of health perception. It is suggested to expand the research lines to investigate other factors that could be associated with the perception of health in order to obtain more scientific evidence about it.

Key words: *health perception, positive mental health, correlation, adolescence.*

1. Introducción teórica

La percepción de la salud constituye un indicador importante del estado de salud de las personas. Una percepción negativa de dicho estado se relaciona con peores indicadores de morbilidad aguda y crónica (Idler y Benyamini, 1997), un mayor grado de incapacidad y una utilización más frecuente de los recursos sanitarios (Souto, 2012), carencias y/o dificultades en la realización de las actividades diarias laborales, domésticas y recreativas (Zúñiga, Carrillo, Fos, Gandek y Medina, 1999). Con frecuencia, dicho concepto se utiliza como sinónimo de: autopercepción de la salud, autoevaluación de la salud, salud autopercibida y percepción general de la salud (Abellán, 2003; Urzúa, 2010). Pese a la subjetividad de dicha medida los comportamientos a los que conduce son observables desde la práctica clínica (Castro, Espinosa, Rodríguez y Santos, 2007). De ahí, que su utilización en encuestas de salud se encuentre ampliamente consensuada (Gil-Lacruz, 2007).

Si bien su estudio resulta relevante en todas las edades, ya que permite obtener una valoración integral del individuo de su estado de bienestar físico, psíquico y social (Girón, 2010; Ware y Sherbourne, 1992; Zúñiga, et al., 1999), la mayor parte de las investigaciones se han centrado en adultos (Botero y Pico, 2007; Burgos et al., 2012; Lugo, García y Gómez, 2006). En cuanto a la adolescencia, se afirma que uno de los aspectos en el que los adolescentes tienen mejor percepción de su salud es en el área física (Duran-Arenas, Gallegos-Carrillo, Salinas-Escudero y Martínez-Salgado, 2004; TUESCA-MOLINA et al., 2008). Sin embargo, es necesario continuar con las investigaciones para conocer los diversos factores relacionados con esta valoración.

De entre los factores que influyen en la interpretación de la propia salud, destacan: las variables sociales, el sexo, el nivel educativo, el nivel socioeconómico, la calidad del entorno, etc. (Crossley y Kennedy, 2002; Blaxter, 1990; Fylkesnes y Forde, 1992; Schnittker, 2004; TUESCA-MOLINA et al., 2008; Wang, Smith, Cumming y Mitchell, 2006; Zimmer, Natividad, Lin y Chayovan, 2000). La influencia de estas variables tiende a darse de manera interdependiente (Gil-Lacruz, M. y Gil-Lacruz, A. 2016). Por ejemplo, en cuanto a la situación laboral, estar trabajando podría favorecer a reportar una mejor percepción de la salud, pero esta situación puede implicar que se es joven para trabajar o que no se sufre ninguna discapacidad, por lo tanto en el análisis de la situación laboral deberíamos considerar la influencia de la variable edad y/o grado de incapacidad.

Asimismo, en esta percepción, las creencias, actitudes y valores culturales presentan un peso importante (Schwartzmann, 2003). De hecho, se encuentran diferencias en dimensiones concretas de la salud y puntuaciones genéricas entre muestras colombianas (Amar et al., 2008; TUESCA-MOLINA et al., 2008) y mexicanas (Duran-Arenas, et al., 2004; Zúñiga et al., 1999). Esto significa que diferentes culturas varían en el grado de apertura a la manifestación pública de síntomas y dolencias, siendo este un factor habitualmente discriminador entre hombres y mujeres (Friedman, 2011). La literatura científica coincide en los resultados diferenciales en la percepción de la salud en función del sexo (Abellán, 2003; Duran-Arenas, et al., 2004; Gil-Lacruz, M. y Gil-Lacruz, A. 2007; Vilagut, et al., 2005). Por ejemplo, la cultura latina es más permisiva en la expresión de una percepción negativa de salud por parte de las mujeres, pero la dirección de estos resultados puede no tener una interpretación unidireccional (TUESCA-MOLINA, et al., 2008; Zúñiga, et al., 1999). Igualmente reveladora es la respuesta que el sistema sanitario

ofrece a los pacientes en función del sexo, ya que las mujeres tienen una mayor probabilidad de recibir recetas de ansiolíticos y ser remitidas a un sistema de salud mental ante los mismos síntomas que sus compañeros (Souto, 2012).

Es posible que los roles sociales y expectativas masculinas y femeninas asociadas a las diferencias en la salud puedan influir y cambiar según la cultura (Rohlf, Borrell, Artazcoz y Escriba-Agüir, 2007; Scott, 1988; Tiesca-Molina, et al., 2008; Zúñiga et al., 1999). Estos juicios emitidos para cada sexo pueden ser resultado de la influencia de los estereotipos sexuales (Díaz-Loving et al., 2015 y Díaz, Rivera y Wolfgang, 2012). En cualquier caso, el hecho de que estas diferencias entre hombres y mujeres sean frecuentes, plantea la necesidad de estudiar la percepción de la salud según el sexo y analizar qué factores específicos determinan la valoración del estado de salud en la población de mujeres y hombres.

El estudio de los factores culturales y sociales debe de complementarse con el análisis de los factores psicológicos que mediatizan esta percepción (Gil-Lacruz, M. y Gil-Lacruz, A. 2007) y su desarrollo en la infancia y la adolescencia (Amar, et al., 2008; Mercado, Madariaga y Martínez, 2012). Al respecto, destaca su relación directa con el grado de bienestar (Ware y Sherbourne, 1992). En este sentido, la psicología positiva ha contribuido decisivamente a la incorporación de la salud mental positiva (SMP) en este tipo de estudios (Amar et al., 2008; Mercado et al., 2012), la cual se puede entender como el conjunto de recursos psicológicos positivos, que facilitan a la persona una combinación equilibrada de actitudes, emociones y conductas positivas, que de acuerdo con Luch (1999) se compone de seis factores psicológicos: la satisfacción personal, el autocontrol, la actitud prosocial, la autonomía, las habilidades sociales, de resolución de problemas y la autoactualización.

La interacción entre percepción de salud y SMP se refleja en el bienestar de los adolescentes en las diversas esferas de su cotidianidad, como los estudios, la institución escolar (Chau y Saravia, 2014), los amigos e incluso en la relación con uno mismo, por ejemplo, con la satisfacción de disponer de criterio propio para tomar decisiones (Amar, et al., 2008; Mercado et al., 2012).

Si bien se han realizado estudios acerca de la asociación entre la percepción de la salud y la SMP, las investigaciones en adolescentes mexicanos siguen siendo escasas. Por lo que resulta fundamental su estudio en profundidad.

2. Objetivos

Analizar la relación entre la percepción de la salud y la salud mental positiva, así como las diferencias de percepción de la salud según el sexo en una muestra de adolescentes mexicanos.

3. Procedimiento

La presente investigación es de tipo empírica con estrategia descriptiva de corte transversal (Ato, López y Benavente, 2013). Se llevó a cabo en una muestra no probabilística por conveniencia, en el que participaron 533 adolescentes entre 14 y 20 años de edad, de los cuales un 44,4% fueron hombres (237) y un 55,6% mujeres (296). La media de edad fue de 16 años y la desviación típica de un año. Un 32,8% de los adolescentes cursaban segundo semestre, un 15% cuarto, un 39,4% quinto y un 12,8% sexto semestre del turno matutino. Todos ellos se encontraban estudiando en diferentes instituciones públicas de educación superior de la ciudad de Toluca (México).

El instrumento final se compuso de tres cuestionarios específicos:

1. Cuestionario sociodemográfico de elaboración propia en el que se preguntaba por el sexo, edad, curso e institución educativa y lugar de residencia.
2. Cuestionario de Salud SF-36 (Ware y Sherbourne, 1992). Es un instrumento diseñado para medir la valoración de aspectos positivos y negativos de la propia salud. Destaca por su consistencia psicométrica y aplicación tanto en diferentes contextos culturales como en diferentes momentos del ciclo vital. Se ha aplicado anteriormente con adultos y jóvenes (Arostegui, 2008; Vilagut, et al., 2006) y validado con muestras mexicanas (Zúñiga et al., 1999). Consta de 36 ítems, con 2, 3, 5 y 6 opciones de respuesta, por ejemplo: (sí, no), (excelente, muy buena, buena, regular y mala). Integra ocho dimensiones. En cada dimensión, los resultados se trasladan a una escala de 0 (peor salud) a 100 (mejor salud). Estas dimensiones son:
 - a) **Función física (10 preguntas):** Analiza el grado en el que los problemas de salud pueden limitar actividades cotidianas como: el cuidado personal, caminar, subir escaleras, transportar cargas y realizar esfuerzos moderados e intensos.
 - b) **Rol físico (4 ítems):** Ídem en relación a las actividades laborales y otras actividades diarias, que suponen un detrimento del rendimiento deseado o una limitación del tipo de tareas que se puede realizar o la dificultad de las mismas.

- c) **Dolor corporal (2 ítems):** Medida de la intensidad del dolor padecido y su efecto en el trabajo habitual y en las actividades del hogar.
 - d) **Salud general (5 ítems):** Evaluación del estado de salud, que incluye la situación actual, las perspectivas futuras y la resistencia a enfermar.
 - e) **Vitalidad (4 ítems):** Sentimiento de energía y vitalidad, frente al de cansancio y desánimo.
 - f) **Función social (2 ítems):** Grado en el que los problemas físicos o emocionales derivados de la falta de salud interfieren en la vida social habitual.
 - g) **Rol emocional: (3 ítems):** Grado en el que los problemas emocionales afectan al trabajo y otras actividades diarias, considerando la reducción del tiempo dedicado, disminución del rendimiento y del esmero en el trabajo.
 - h) **Salud mental: (5 ítems):** Valoración de la salud mental general, contemplando la depresión, ansiedad, autocontrol, y bienestar general.
3. Escala de Salud Mental Positiva SMP (Lluch, 1999). Integra 39 ítems contruidos en escala de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: (siempre, con bastante frecuencia, con poca frecuencia y nunca). A la opción «siempre» se le otorgan cuatro puntos y a la opción «nunca», un punto. Se integra de 6 dimensiones:
- a) **Satisfacción personal (8 ítems):** implica sentir satisfacción con la vida personal y con las perspectivas de futuro.
 - b) **Actitud prosocial (5 ítems):** consiste en mantener una predisposición dinámica hacia la sociedad, una actitud altruista, de apoyo y aceptación hacia los demás.
 - c) **Autocontrol (5 ítems):** es la capacidad para afrontar el estrés y las situaciones conflictivas, así como la aptitud para mantener el equilibrio, el control emocional y la tolerancia a la ansiedad.
 - d) **Autonomía (5 ítems):** supone tener criterios propios e independencia, tener seguridad personal, mantener la confianza en uno mismo y la autorregulación de la propia conducta.
 - e) **Resolución de problemas y autoactualización (9 ítems):** se caracteriza por la capacidad de análisis y de adaptación al cambio, la habilidad para tomar decisiones, la actitud de crecimiento y desarrollo personal continuo.

- f) **Habilidades de relación interpersonal (7 ítems):** habilidad para establecer relaciones interpersonales, ser empático, entender los sentimientos de los demás y dar apoyo emocional.

La aplicación de los instrumentos se realizó de forma grupal durante el horario lectivo y en el aula de los estudiantes, dedicando a su administración unos cuarenta minutos aproximadamente. Para la realización de esta investigación se obtuvo la autorización del Comité de Ética de la Universidad Autónoma del Estado de México, de la institución educativa y de los padres de los participantes.

Los análisis estadísticos se realizaron en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 23.0. Se desarrollaron en primer lugar análisis descriptivos. Se efectuaron análisis con t de Student para observar si hay diferencias en la percepción de la salud según el sexo. Así como análisis de correlación entre percepción de la salud y salud mental positiva.

4. Resultados

El análisis descriptivo del cuestionario de percepción de la salud, muestra que la dimensión función física ha obtenido la puntuación más alta ($M=94.16$, $DE=12.71$), seguida de la dimensión rol físico ($M=91.69$, $DE=21.02$). Por el contrario, la vitalidad constituye la dimensión que presenta una puntuación más baja ($M=67.60$, $DE=16.65$).

Respecto al análisis que se realizó de las dimensiones de SMP, destacan los puntajes altos en satisfacción personal ($M=3.52$ $DE=0.55$), frente a la más baja en la dimensión autocontrol ($M=2.88$, $DE=0.49$) (Ver Tabla 1).

Dimensiones	M	DE	Valor mínimo	Valor máximo
Percepción de la salud				
1. Función física	94.16	12.71	0	100
2. Rol físico	91.69	21.02	0	100
3. Dolor corporal	75.65	23.05	0	100
4. Salud general	70.12	17.32	0	100
5. Vitalidad	67.6	16.65	0	100
6. Función social	79.15	20.91	0	100
7. Rol emocional	80.86	33.21	0	100
8. Salud mental	70.56	16.95	0	100
SMP				
1. Satisfacción personal	3.52	0.55	1	4
2. Actitud prosocial	3.37	0.6	1	4
3. Autocontrol	2.88	0.49	1	4
4. Autonomía	3.07	0.54	1	4
5. Resolución de problemas y autoactualización	3.32	0.41	1	4
6. Habilidades de relaciones interpersonales	2.99	0.62	1	4

Tabla 1. Media y desviación estándar de las dimensiones de Percepción de la salud y Salud mental positiva.

De acuerdo con los resultados del análisis con la prueba t de Student, se muestran diferencias significativas más elevadas en los hombres en las dimensiones salud general, salud mental, ausencia de dolor corporal, vitalidad y rol emocional, respecto de las mujeres (Ver Tabla 2).

Dimensiones de Percepción de la Salud	Grupo	M	DE	p	t
Función física	Hombres	94.48	14.15	0.619	0.497
	Mujeres	93.91	11.44		
Rol físico	Hombres	90.4	23.01	0.212	-1.251
	Mujeres	92.73	19.25		
Dolor corporal	Hombres	78.21	22.8	0.021	2.307
	Mujeres	73.6	23.09		
Salud general	Hombres	74.66	16.54	0	5.584
	Mujeres	66.48	17.1		
Vitalidad	Hombres	69.51	16.28	0.017	2.384
	Mujeres	66.08	16.81		
Función social	Hombres	80.64	20.65	0.141	1.475
	Mujeres	77.96	21.07		
Rol emocional	Hombres	84.66	30.44	0.016	2.415
	Mujeres	77.81	35.03		
Salud mental	Hombres	72.7	16.5	0.009	2.636
	Mujeres	68.85	17.14		

Tabla 2. t de Student de diferencias de percepción de la salud según sexo.

Como se puede observar, se obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre la mayoría de las dimensiones de percepción de la salud y SMP. Destaca el hecho de que la dimensión autonomía presenta correlaciones positivas y significativas con todas las dimensiones de percepción de la salud. De igual forma, las dimensiones vitalidad y salud mental presentan correlaciones significativas con todas las dimensiones de SMP (Ver Tabla 3).

Dimensiones de percepción de la salud	Dimensiones de SMP					
	SP	AP	AUC	AUN	RPA	HRI
1. Función física	.113**	-.018	.174**	.141**	.135**	.102*
2. Rol físico	.106*	.071	.037	.097*	-.018	.117**
3. Dolor corporal	.067	-.026	.166**	.156**	.057	.045
4. Salud general	.246**	.028	.316**	.261**	.283**	.157**
5. Vitalidad	.326**	.141**	.330**	.317**	.266**	.206**
6. Función social	.222**	.040	.268**	.266**	.144**	.164**
7. Rol emocional	.216**	-.024	.178**	.175**	.075	.159**
8. Salud mental	.399**	.146**	.472**	.350**	.305**	.272**

Tabla 3. Correlación de Spearman entre las dimensiones de Percepción de la Salud y Salud Mental Positiva. * $p=0.05$ y ** $p=0.01$.

ST=Satisfacción personal. AP=Actitud prosocial. AUC= Autocontrol. AUN=Autonomía.

RPA= Resolución de problemas y autoactualización. HRI= Habilidad de relaciones interpersonales.

5. Conclusiones y discusión

De acuerdo con los resultados, la muestra analizada comparte un alto nivel de percepción de su salud, lo cual es similar con lo que se ha encontrado en otros estudios realizados con jóvenes mexicanos (Zúñiga et al., 1999). Específicamente, los resultados permiten inferir que los adolescentes otorgan mayor importancia a su salud física, lo cual coincide con hallazgos tanto en muestras colombianas (Tuesca-Molina et al., 2008) como en mexicanas (Duran-Arenas, et al., 2004). Asimismo, presentan un adecuado nivel de salud mental positiva (Amar, et al., 2008; Mercado et al., 2012), por lo que se puede concluir que se trata de un colectivo de adolescentes con una buena percepción de su salud física y psicológica. Es posible que una de las causas por las que los adolescentes reportan este alto grado de bienestar físico, psíquico y social, puede deberse precisamente a factores relacionados con la edad en la que se encuentran y al hecho de que su actividad principal sea ser estudiantes. Debido a que el papel de estos factores sobre la percepción de la salud es interdependiente (Gil-Lacruz y Gil-Lacruz, 2016), vale la pena tomar en cuenta estos resultados como base para realizar investigaciones en muestras diversificadas, puesto que además de la edad y el nivel educativo, la cultura también puede influir en la forma de valorar la propia salud.

Respecto a las diferencias según el sexo, las evidencias constatan la persistencia de las discrepancias que se reportan en la percepción de la salud que tienen que ver con el hecho de ser hombre o mujer (Abellán, 2003; Duran-Arenas, et al., 2004; Gil, M. y Gil, A. 2007; Vilagut, et al., 2005). Las adolescentes manifiestan con mayor frecuencia problemas de salud mental como estados de ánimo depresivos y ansiedad, lo que coincide con lo que expone Tuesca-Molina, et al., (2008). En cambio, los adolescentes continúan mostrando mejor percepción de su salud, como se ha encontrado en muestras mexicanas (Zúñiga et al., 1999).

Aunado a lo anterior, es posible que diversos factores socioculturales como menciona Schwartzmann (2003) y de estereotipos sexuales según Díaz-Loving et al., (2015) y Díaz, Rivera y Wolfgang (2012), puedan influir en la evaluación que los individuos realizan de su salud. Particularmente, en la cultura mexicana, rasgos asociados a la fortaleza, la inteligencia y el razonamiento objetivo se atribuyen a los hombres, y la sensibilidad emocional y la intuición a las mujeres. Por lo tanto, es posible que ambos sexos se encuentren condicionados a lo que su cultura dicta o permite expresar relacionado con la salud (Rohlf et al., 2007; Scott, 1988). En el caso de esta cultura, las mujeres tienen mayor permisividad para expresar estado de ánimo depresivo o de ansiedad, así como problemas de salud física (Friedman, 2011; Tuesca-Molina, et al., 2008; Zúñiga, et al., 1999), a diferencia de los hombres. Por lo tanto, si bien la evaluación de percepción de la salud permite una valoración integral del individuo, sería conveniente agregar una medida fisiológica, e incluso trabajar con muestras clínicas a fin de fortalecer estos hallazgos, respecto a la diferenciación de la salud en hombres y mujeres.

Los resultados evidencian la estrecha asociación entre percepción de la salud y la SMP tal y como lo confirman diversos autores (Amar, 2008; Mercado et al., 2012). En este sentido, la SMP muestra un papel fundamental en la evaluación que hacen los adolescentes de su salud. Es posible inferir que, en la medida que los adolescentes compartan actitudes positivas, equilibrio emocional y autonomía, obtendrán una mejor percepción de su salud. Desde el enfoque de la psicología positiva, es fundamental la promoción de factores como las emociones positivas, la felicidad, la satisfacción con la vida y el optimismo, ya que contribuyen de manera decisiva a la salud, sobre todo durante la adolescencia, ya que si cuentan con estos recursos tendrán la capacidad para enfrentarse de una manera eficaz al ámbito educativo (Chau y Saravia, 2014), así como a las distintas áreas y facetas de su vida.

Si bien estos hallazgos enriquecen la evidencia empírica de la percepción de la salud en adolescentes mexicanos, esta investigación presenta ciertas limitaciones. Los resultados no se pueden generalizar a toda la población. Sería importante incluir variables sociales y psicológicas, así como muestras diversificadas, para continuar la investigación acerca de los factores asociados a la percepción de la salud, asimismo, agregar una medida de deseabilidad social, y así discernir el por qué las mujeres manifiestan en mayor medida problemas en su salud, incluso en un periodo relativamente saludable como es la adolescencia.

Estas evidencias permiten deducir la necesidad de promover durante la adolescencia la salud mental positiva puesto que presenta un papel decisivo en la percepción de su salud (Amar, 2008; Mercado et al., 2012). Por lo que estos resultados pueden ser la base para continuar con la investigación y promoción de los factores psicológicos asociados a la percepción de la salud de los adolescentes, incluso desde la práctica clínica, ya que pueden contribuir para una utilización adecuada de los recursos sanitarios (Souto, 2012). El entrenamiento de los factores psicológicos positivos y fortalezas de la salud mental, el fomento de la inteligencia emocional y la coeducación en valores, constituyen estrategias formativas con un marcado carácter integrador y relativo al desarrollo psicosocial.

6. Referencias

- ABELLÁN, A. (2003): «Percepción del estado de salud», *Revista Gerontología*, 13 (5), 340-342.
- AMAR, J., PALACIO, J., LLINÁS, H., PUERTA, L., SIERRA, E., PÉREZ, A. M. Y VELÁSQUEZ, B. (2008): «Calidad de vida y salud mental positiva en menores trabajadores de Toluviéjo», *Suma Psicológica*, 15 (2), 385-403. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082010000100003>
- AROSTEGUI, M.I. (2008): «Aspectos estadísticos del Cuestionario de Calidad de Vida relacionada con la salud, Short Form-36 (SF-36)», *Estadística española*, 50 (167). 147-192.
- ATO, M., LÓPEZ, J. Y BENAVENTE, A. (2013): «Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología», *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- BLAXTER, M. (1990): *Health and lifestyles*, London, Routledge.
- BOTERO, M. B. E. Y PICO, M. E. (2007): «Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: una aproximación

- teórica», *Hacia la promoción de la salud*, 12, 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309126689002>
- BURGOS, D. P., RUIZ, A. T., QUEIPO, B. D., RESCALVO, S. F., MARTÍNEZ, L. M. M., AMO, M. P. Y BURGOS, D. C. (2012): «Calidad de vida relacionada con la salud en trabajadores sanitarios», *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 58 (226), 27-34.
- CASTRO, A., ESPINOSA, I., RODRÍGUEZ, P. Y SANTOS, P. (2007): «Relación entre el estado de salud percibido e indicadores de salud en la población Española», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 883-898. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770>
- CHAU, C. Y SARAVIA, J.C., (2014): «Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú», *Revista Colombiana de Psicología*, 23 (2), 269-284. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80434236003>
- CROSSLEY, T. Y KENNEDY, S. (2002): «The reliability of self-assessed health status», *Journal of Health Economics*, 21, 643-658. [http://dx.doi.org/10.1016/S0167-6296\(02\)00007-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0167-6296(02)00007-3)
- DÍAZ-LOVING, R., SALDIVAR, A., ARMENTA-HUARTATE, C., REYES, N. E., LÓPEZ, F., MORENO, M., ROMERO, A. Y CORREA, F. E. (2015): «Creencias y normas en México, una actualización del estudio de las premisas psico-socio-culturales», *Psykhé*, 24 (2), 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.2.880>
- DÍAZ, L. R., RIVERA, A. S. Y WOLFGANG, V. M. P. (2012): «Masculinidad, feminidad y salud mental», *Persona*, 15, 137-156.
- DURAN-ARENAS, L., GALLEGOS-CARRILLO, K., SALINAS-ESCUADERO, G. Y MARTÍNEZ-SALGADO, H. (2004): «Hacia una normativa mexicana en la medición de la calidad de vida relacionada con la salud, mediante el Formato Corto 36», *Salud Pública de México*, 46 (4), 306-315. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10646404>
- FRIEDMAN, H. (2011): *Health Psychology Handbook*. Oxford. Oxford Books.
- FYLKESNES, K. Y FORDE, O. (1992): «Determinants and Dimensions Involved in Self-Evaluation of Health», *Social Science and Medicine*, 35, 271-279.
- GIL-LACRUZ, M. (2007): *Psicología social aplicada al bienestar*, Zaragoza, Prensas Universitarias.
- GIL-LACRUZ, M. Y GIL-LACRUZ, A. I (2007): «Percepción de la salud según sexo y edad», *Revista de Ciencias Sociales*, 3-4 (117-118), 183-195. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311813>

- GIL-LACRUZ, M. Y GIL-LACRUZ, A.I. (2016): «Calidad de vida relacionada con la salud, ¿cómo influye el nivel educativo?», *Ponencia de clausura de I International Congress, Health, Education and Quality of Life*, Lérida, GESEC Societat, Salut, Educació i Cultura.
- GIRÓN, P. (2010): *Los determinantes de la salud percibida en España*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- IDLER E. L. Y BENYAMINI Y. (1997): «Self-rated health and mortality: a review of twenty-seven community studies», *Journal of Health and Social Behavior*, 38, 21-37.
- LLUCH, M. T. (1999): «*Construcción de una escala para evaluar la salud mental positiva*» (Tesis de Maestría), Barcelona, Universidad de Barcelona.
- LUGO, L. L., GARCÍA, G. H. I. Y GÓMEZ R. C. (2006): «Confiability del cuestionario de calidad de vida en salud SF-36 en Medellín, Colombia», *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 24 (2), 37-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12024205>
- MERCADO, S. D., MADARIAGA, O. C. Y MARTÍNEZ, G. M. (2012): «Salud mental positiva y calidad de vida en adolescentes trabajadores y no trabajadores del municipio de Tolúviejo, Sucre», *Cultura, educación, sociedad*, 3 (1), 157-174.
- ROHLFS, I., BORRELL, C., ARTAZCOZ, L. Y ESCRIBA-AGÜIR, V. (2007): «The incorporation of gender perspective into Spanish health surveys», *Journal of Epidemiology and Community Health*, 61 (2), 20-25. DOI: 10.1136/jech.2007.059956
- SCHNITTKER, J. (2004): «Education and the Changing Shape of the Income Gradient in Health», *Journal of Health and Social Behaviour*, 45, 286-305. DOI: 10.1177/002214650404500304.
- SCHWARTZMANN, L. (2003): «Calidad de vida relacionada con la salud, aspectos conceptuales», *Ciencia y Enfermería*, 9 (2), 9-21. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532003000200002>.
- SCOTT, J. W. (1988): *Gender and the politics of history*. Nueva York, Columbia University Press.
- SOUTO, S. (2012): «*Percepción de la salud, determinantes sociales en la atención primaria*» (Tesis doctoral), Universidad de A Coruña.
- TUESCA-MOLINA, R., CENTENO, R. H., OSSA, S. M., GARCÍA, D. N. Y LOBO, L. J. (2008): «Calidad de vida relacionada con la salud y determinantes sociodemográficos en adolescentes de Barranquilla (Colombia)», *Salud Uninorte. Barranquilla*, 24 (1), 53-63. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So120-55522008000100007&lng=es&tlng=es.

- URZÚA, M. A. (2010): «Calidad de vida relacionada con la salud: elementos conceptuales», *Revista Medicina Chile*, 138, 358-365. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000300017>
- VILAGUT, G., FERRER, M., RAJMIL, L., REBOLLO, P., PERMANYER-MIRALDA, G., QUINTANA, J. M. Y ALONSO, J. (2005): «El cuestionario de Salud SF-36 español: una década de experiencia y nuevos desarrollos», *Gaceta Sanitaria*, 19 (2). 135-50. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So213-91112005000200007&lng=es&tlng=es.
- WANG, J., SMITH, W., CUMMING, R. Y MITCHELL, P. (2006): «Variables Determining Perceived Global Health Ranks: Findings from a Population based Study», *Annals Academy of Medicine*, 35, 190-197.
- WARE, J. J. Y SHERBOURNE, C. (1992): «The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection», *Medical Care*, 30 (6), 473-483.
- ZIMMER, Z., NATIVIDAD, J., LIN H. Y CHAYOVAN, N. (2000): «A Cross-national Examination of the Determinants of Self-assessed Health», *Journal of Health and Social Behavior*, 41, 465-481.
- ZÚÑIGA, M. A., CARRILLO, J. G. T., FOS, P. J., GANDEK, B. Y MEDINA, M. M. R. (1999): «Evaluación del estado de salud con la encuesta SF-36: resultados preliminares en México», *Salud Pública de México*, 41 (2), 110-118. <https://dx.doi.org/10.1590/S0036-36341999000200005>



3 SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA

Experiencias
Profesionales

La Ciudad de las Niñas y los Niños de Huesca: Todos Juntos a la Escuela

The City of Girls and Boys of Huesca: All together to school

Ester Ayllón Negrillo

M^o Jesús Vicén Ferrando

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza

Silvia Martínez Olivas

Ayuntamiento de Huesca

Elena Lobo Escolar

Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Universidad de Zaragoza

Resumen

La iniciativa Todos Juntos a la Escuela forma parte del proyecto La Ciudad de las Niñas y los Niños de Huesca. A través de ella se busca que los chicos y chicas puedan moverse con seguridad y autonomía por las calles, recuperen el uso y disfrute del espacio público y puedan socializar con amigos y amigas. Porque el moverse libremente por la ciudad es una forma de participación y de ciudadanía.

El objetivo de esta comunicación es mostrar la puesta en marcha de esta experiencia en algunos colegios de Huesca. El proceso de aplicación incluye tres fases de implantación progresiva incluyendo acciones de información, sensibilización, análisis y diseño participativo y la puesta en marcha.

Como conclusiones, se ha logrado que los niños y niñas vayan al colegio de manera autónoma sin acompañamiento adulto y, en compañía de sus compañeros/as y amigos/as de clase. Se fomenta un hábito muy saludable con gran efecto de socialización. Como consecuencia, se consigue minimizar el uso del coche y que los padres y madres confíen en sus hijos e hijas, educándoles en el valor de la responsabilidad y el ejercicio de la libertad, haciendo hincapié en el proceso social y cooperativo, destacando el hecho de ir en grupo sin obviar educar en la autonomía.

Palabras clave: autonomía, participación, movilidad y socialización.

Abstract

The "Together to School" initiative is part of the "City of Girls and Children" project in Huesca. Through it, it is sought that boys and girls can move safely and autonomously

through the streets, recovers the use and enjoyment of public space and socialize with friends. Because moving freely around the city is a form of participation and citizenship.

The purpose of this communication is to show the implementation of this experience in some schools in Huesca. The implementation process includes three phases of progressive implementation including information actions, sensitization, participatory design and analysis and start-up.

As a conclusion, it has been achieved that the children go to school autonomously without adult accompaniment and in the company of their classmates and friends. It promotes a very healthy habit with great effect of socialization. As a consequence, it is possible to minimize the use of the car and that parents trust their sons and daughters, educating them in the value of responsibility and the exercise of freedom, with emphasis on the social and cooperative process, highlighting the fact go in groups without forgetting to educate in the autonomy.

Keywords: autonomy, participation, mobility and socialization.

1. Presentación



Foto 1. Los niños ocupando la ciudad. Viñeta de Frato.

1.1. Fundamentación teórica de la educación para la participación Infantil y ciudadana y autonomía como base fundamental del proyecto. La Ciudad de las Niñas y los Niños

En las sociedades democráticas actuales, una de las preocupaciones habituales que se reflejan en la redacción de los currículos escolares es, sin duda, la educación para la participación ciudadana.

Este interés no es novedoso para los docentes, que lo han tenido presente mucho antes de la definición explícita de la mencionada competencia, como muestra la publicación de numerosas propuestas didácticas y estudios sobre la educación democrática, cívica y en valores que se han realizado sobre todo desde la década de los 80 del anterior siglo.

Tal como señala Novella (2012), en la actualidad la participación infantil está en su mejor momento, porque tiene unas buenas bases legislativas que la reconocen, la defienden y la impulsan. Dicha participación está en boca de todos y todas, pero falta la parte más esencial y es que sea real, que forme parte de nuestra cotidianidad y sobre todo que pensemos en ella como formativa de la identidad de los niños.

Este proyecto quiere hacer presentes a los niños y niñas de nuestro municipio, escuchándoles, haciéndoles partícipes del bienestar común y responsabilizándoles de contribuir al mismo. Estaríamos ante uno de los mejores indicadores de calidad de la ciudad: «la calidad de la ciudad se mide por el grado del ejercicio de la ciudadanía: los ciudadanos hacen la ciudad y la ciudad hace los ciudadanos» (Trilla, 1998: 19).

Por otra parte, se ha hablado de que, para los niños, perder la posibilidad de moverse autónomamente en los espacios públicos de su ciudad es un gran obstáculo para su crecimiento. Precisamente en el primer Forum Internacional de las ciudades a la medida de los niños, en Nápoles, el entonces presidente del Consejo italiano, Romano Prodi, en 1997, decía: «Ya no es suficiente dar a los niños servicios para la infancia, debemos devolverles las ciudades» (Tonucci, 2004).

Pero este no es solo un proyecto para los niños y las niñas, supone también una mejora para la ciudadanía en general es un proyecto de recuperación de la confianza mutua, de mejora de la calidad de vida, por eso el proyecto busca fortalecer una red en la que todos y todas propiciemos dentro de nuestras posibilidades, hacer más fácil que los niños y niñas se muevan con autonomía por la ciudad.

1.2. Justificación desde una perspectiva de salud comunitaria

Este proyecto sobre la ciudad, los niños y su desarrollo, concebido sobre todo desde el ámbito educativo, urbanístico y de la participación ciudadana, va en la misma línea de los modelos y teorías que actualmente se utilizan para promocionar la salud de las personas.

Podría decirse que la búsqueda del desarrollo integral del niño, de su autonomía y participación en la toma de decisiones que le afectan, haciendo de la ciudad un lugar mejor para vivir, engarza plenamente

con los principios y estrategias fundamentales de la Promoción de la Salud que se establecieron en la Carta de Ottawa, sobre el desarrollo de habilidades personales, el fortalecimiento de la acción y participación comunitaria y la creación de entornos que apoyen la salud.

El valor que adquiere la autonomía del niño en la ciudad, puede traducirse en su potencial para la toma de decisiones. Desde la perspectiva de la salud, que el niño aumente el control sobre las decisiones que afectan a su salud hace referencia a la definición misma de promoción de la salud: «Proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud para mejorarla» (OMS, 1986).

En este sentido, para que las niñas y niños tomen decisiones saludables es preciso abarcar no solo las acciones dirigidas directamente a aumentar sus habilidades y capacidades personales, sino también las acciones dirigidas a modificar las condiciones sociales, ambientales y económicas que tienen impacto en los determinantes de salud. Es decir, influir en aspectos del entorno, de la ciudad en este caso, para ampliar el espectro de opciones saludables. El proyecto también promueve la implicación de los distintos protagonistas de la ciudad para hacerla más habitable, saludable y segura. Diversos estudios muestran que los diferentes modelos de movilidad tienen consecuencias directas en la autoestima, la propia imagen y el sentido de realización personal, factores que intervienen en el fracaso escolar o en el desarrollo de comportamientos antisociales (Wallström, M. 2002).

A pesar de que el desarrollo del proyecto hasta la fecha tiene un carácter integrador que incluye la promoción de la salud, con el objetivo de impulsar esta perspectiva y dar mayor énfasis a la ciudad como entorno saludable y a la autonomía del niño en cuanto a su salud, se proponen actuaciones concretas desde el paradigma salutogénico.

El modelo salutogénico de Antonovsky, a partir del que surge el modelo de activos -assets- para la salud (Morgan y Ziglio, 2007; Hernán y Líneros, 2010), está cobrando cada vez mayor fuerza en el campo de la salud pública, convirtiéndose en uno de los referentes más prometedores en el diseño de políticas de prevención y promoción de la salud.

1.3. El Proyecto La Ciudad de las Niñas y de los Niños y su aplicación en la ciudad de Huesca

Es un proyecto internacional de participación ciudadana que pretende tomar al niño y a la niña como parámetro de la construcción de la ciudad, persigue su participación social plena. Se trata de un proyecto para

la ciudad y la ciudadanía, en definitiva, el fomento de una ciudadanía activa y solidaria, donde todas y todos nos damos la mano para una convivencia más humanizada y humanizadora.

Fue impulsado por el pedagogo italiano Francesco Tonucci fundamentado en la experiencia que realizó en Fano y que dio lugar a la publicación del libro *La ciudad de los niños*.

Pretende y pone todo su empeño en hacer efectivo el cumplimiento del Artículo 12 de la Convención sobre los derechos del Niño: «El niño tiene derecho a expresar su opinión y a ser escuchado cada vez que se tome una decisión que le afecte».

Apuesta por incluir en su día a día la diversidad del niño que, a su vez, incluye las diversidades del resto de la ciudadanía tal como afirma Tonucci: «Quien sea capaz de contemplar las necesidades y deseos de los niños no tendrá dificultades en tener en cuenta la necesidad del anciano, del minusválido, de personas de otras comunidades». Es una apuesta por el encuentro intergeneracional de niños y abuelos en las calles de las ciudades.

Su puesta en marcha se inicia el 25 de marzo de 2011, a propuesta del grupo interdisciplinar *La Ciudad de los Niños* de la Facultad de CC. HH. y de la Educación con la aprobación en el pleno del Ayuntamiento del proyecto en Huesca y las consiguientes actuaciones como el compromiso de crear el Laboratorio de la Ciudad de las Niñas y los Niños y el Consejo de las Niñas y los Niños.



Foto 2. Viñeta de Frato.

El 21 de octubre de 2011 se firmó la adhesión del ayuntamiento oscense al proyecto internacional gracias a la presencia en Huesca de Francesco Tonucci y el 6 de marzo de 2012 se realizó el primer Consejo de Niñas y Niños con gran asistencia de público.



Foto 3. Salón azul del Círculo oscense.

1.4. Todos Juntos a la Escuela

Esta experiencia pretende que los niños y las niñas recuperen la tradición de caminar juntos hasta el colegio y moverse con seguridad, autonomía y diversión por las calles, recuperen el uso y disfrute del espacio público y puedan volver a experimentar algo tan natural como abrir la puerta, salir de casa y caminar en busca de otros amigos o amigas. Porque la posibilidad de moverse libremente en la propia ciudad es una forma de participación y de ciudadanía (Tonucci, 2009:11-24).

Esta opción se considera más segura que ir en coche. Mejor para el desarrollo integral y la formación de los niños y niñas. Más cívico, barato, ecológico, sano, y divertido. Con los niños caminando juntos al colegio la ciudad también mejorará, será más alegre, más amable y sociable y menos contaminada.



Foto 4. Viñeta «Vamos solos a la Escuela».

Tonucci (2015: 135) la denominó Vamos Solos a la Escuela, término que el grupo de trabajo del Proyecto LCNN decidió cambiar por Todos Juntos a la Escuela para salvar las reticencias que las familias puedan tener al hecho de caminar solos, con independencia del adulto, por «miedo» a los peligros que puedan surgir. Huesca como es bien conocido

por todos, es una ciudad de un tamaño reducido que permite salvar ciertos escollos e idónea para este proyecto aunque se aplica igualmente en más de doscientas ciudades a nivel mundial algunas de gran población, como Rosario en Argentina y Ciudad de México. Las distancias mayoritariamente son cortas y, además, como explicamos a continuación en las fases 3.1, se han establecido los trayectos a seguir desde sus domicilios hasta el colegio previa y consensuadamente con las familias.

Previamente a la presentación del proyecto objeto de esta comunicación, se dio a conocer el de La Ciudad de las Niñas y los Niños a los equipos directivos de los respectivos centros escolares, representantes de los ciclos de Educación Primaria y representantes de la AMYPA.

Los colegios que tras las sesiones informativas explicitaron su interés en participar fueron durante los cursos 2013-16, el C.E.I.P El Parque, el C.E.I.P. Alcoraz y el colegio San Viator. Durante el curso 2015-16 manifestó su deseo de participar el Colegio Santa Ana, actualmente en fase de implantar dicha experiencia.

2. Objetivos

- 2.1. Recuperar la ciudad para todos los ciudadanos, en una decidida apuesta por la calidad de vida con la participación activa de los niños y niñas y de la ciudadanía en general.
- 2.2. Mejorar, a nivel urbanístico y estético, la ciudad para propiciar que los niños a partir de determinada edad puedan moverse por la ciudad con autonomía y seguridad.
- 2.3. Potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas en relación con aspectos tanto físicos como psíquicos, incidiendo en el aumento de la actividad física, la autoestima, la cooperación, la autonomía, la responsabilidad, la sociabilidad, la sensación de bienestar, la capacidad de concentración, el juego como herramienta de aprendizaje y la alegría.
- 2.4. Mejorar el entorno en aspectos relacionados con el medioambiente, la convivencia y la cohesión social.

Realizar el recorrido de casa al colegio autónomamente brinda a los niños y niñas oportunidades como las de explorar y conocer su espacio más cercano, las calles, plazas y comercios de su barrio; entrar en contacto y conocer a otras personas, compañeros del colegio, vecinos del barrio; o superar pequeños problemas que les puedan surgir en el camino, aquí cobra protagonismo el Comercio y el Espacio Amigo (3.2.1.).

Todos estos factores repercuten de forma beneficiosa en su madurez creciendo en responsabilidad, creatividad y habilidades sociales.

3. Contexto de Aplicación

3.1. Fases de aplicación

El proceso incluye tres fases de implantación progresiva incluyendo acciones de información, sensibilización, análisis y diseño participativo y la puesta en marcha.

1. Se realizan sesiones de trabajo con las familias y los profesores, en primer lugar, para informarles del proyecto global de LCNN y, posteriormente, del proyecto Todos Juntos a la Escuela.
2. Encuestas a los protagonistas del proceso (cursos 4º, 5º y 6º de Educación Primaria) y a sus padres y madres o tutores legales para proceder al
3. Estudio y diseño de los trayectos que más suelen usar los niños a partir de una observación directa del entorno para hacer un diagnóstico y, posteriormente, elaborar unas propuestas de cómo mejorar las condiciones de acceso a los colegios. Así se establecen los «caminos o rutas escolares». Tras las propuestas elaboradas por los protagonistas (niños, niñas y padres), el Ayuntamiento debe realizar una intervención en las mismas para mejorar su accesibilidad en todos los sentidos: señalización, eliminar obstáculos, colocar semáforos, rebaje de aceras.



Foto 5. Observación directa del entorno por los niños.

3.2. Los aliados del proyecto

3.2.1. Comercio y Espacio Amigo de los niños

Es una iniciativa del Proyecto LCNN que colabora para lograr que el proyecto TJE pueda llevarse a cabo con éxito, su apoyo es clave para lograr seguridad en los trayectos a la escuela. Es uno de los logros del Laboratorio de la Ciudad de las Niñas y los Niños oscense presentado a la ciudad en Septiembre de 2013.



Foto 6. Logo Comercio Amigo.

Logo diseñado por uno de los escolares oscenses tras un concurso en el que participaron todos los colegios públicos y concertados de la ciudad.

Otra entidad colaboradora del proyecto Todos Juntos a la Escuela es el Espacio Amigo, específico de la ciudad oscense y a propuesta de La Hoya de Huesca, iniciativa a la que se han sumado y comprometido entidades como el Instituto Estudios Altoaragoneses, Montearagón: Espacio Ibercaja, etc.

3.2.2. Los maestros y las maestras

El grupo está formado por un representante de cada uno de los colegios de la ciudad al que se le atribuye la función de coordinación entre el colegio y el proyecto educativo de participación infantil.

Se realizan reuniones bimensuales en las que participan los coordinadores de los respectivos colegios de la ciudad. Se les informa del nivel de desarrollo del proyecto con una dinámica participativa e interactiva, aportando ellos sus propias experiencias cooperativas y participativas, e ideas al respecto para mejorar el proceso.

Asimismo, tienen la misión de informar en sus centros, con el apoyo de carteles informativos colocados en el hall del colegio con el objetivo de actualizar la información de las actividades que se van realizando.

3.2.3. Las familias

Se realizan reuniones con padres y madres de los/as consejeros y consejeras, con periodicidad bimensual y alternando con las de los maestros coordinadores, paralelamente al Consejo de Niñas y Niños. El objetivo es, informarles, hacerles protagonistas del seguimiento de la experiencia y conocer sus opiniones para mejorarla. Su colaboración en determinadas acciones aplicadas en el marco del proyecto es enriquecedora y muy valorada.

3.2.4. Los estudiantes del Grado de Maestro

Al alumnado que colabora en el proyecto se les imparte, por parte del equipo, un proceso de formación teórica, fundamentación del proyecto general (LCNN) y específico (TJE) con lecturas seleccionadas a tal fin, además de la lectura del libro de Tonucci La ciudad de los niños en las clases de Pedagogía del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria. Cada comienzo de curso se les forma en participación infantil por técnicos del Gobierno de Aragón. Dichos se comprometen a colaborar en las actividades del Todos Juntos a la Escuela como colaboradores de los Miércoles Juntos al Colegio que exponemos en 4.2.3, también participan como monitores en las actividades del Día del Juego, asisten al Consejo de Niñas y Niños, al Laboratorio (solo representantes), a las Comisiones derivadas del Consejo como la del Día del Juego, la remodelación de la Placeta de M^a Auxiliadora o la sensibilización de conductores, entre otras.

3.2.5. La policía municipal amiga de los niños

Colaboran en todos los eventos que son necesarios, en concreto, los Miércoles Juntos al Colegio.

4. Aplicación y Resultados

4.1. Análisis

En cada uno de los colegios se realizan al menos cinco acciones de análisis participativo:

4.1.1. ¿Cómo vamos al colegio?

En el marco de la actividad «Caperucita camina sola por la ciudad».

4.1.2. DAFO

Análisis de las debilidades y fortalezas en el marco de la actividad «Explorando mi camino escolar».

4.1.3. La actividad «Camino divertido y saludable»

4.1.4. Reuniones

Padres, madres y equipos educativos de los respectivos centros.

4.1.5. Trazado participativo

Rutas escolares más usadas por escolares y familias.

4.2. Actividades

4.2.1. Caperucita camina sola por la ciudad

Está basado en la Exposición del CENEAM (Sintes, 2010) que reflexiona sobre las dificultades de la infancia en el medio urbano. Ayuda a reflexionar sobre la autonomía, la sociabilidad y el sedentarismo de los niños y niñas y, sobre todo, sobre su relación con la ciudad.



Foto 7. La exposición «Caperucita camina sola» (CENEAM. Área de Educación).

Propuesta de trabajo de la exposición con los niños y niñas:

1. Recorrido por la exposición: en la primera parte con el formato de cuento, en la segunda ayudando a reflexionar sobre el contenido de los paneles informativos.
2. Gráfica de sectores Cómo vamos al colegio: Trabajamos todos juntos construyendo un gráfico de quesitos con gomets de colores para ver de qué manera llegan al cole y se les pide que alguien cuente una anécdota que les haya pasado de camino al colegio.
3. Trabajo en grupo pequeño. Cada grupo trabaja a través de una ficha y una representación de uno de estos temas: Autonomía, Sedentarismo y Sociabilidad.

4. Salimos a un punto cercano al colegio para jugar sin material y en el que participamos todas y todos.

Propuesta de trabajo de la exposición con personas adultas:

1. Presentación. El sentido de esta exposición.
2. Recorrido por el cuento. Hacemos hincapié en el papel del coche en las ciudades.
3. Recorrido por los paneles y análisis de todos ellos.
4. Rellenamos una silueta de una prenda de vestir con la pregunta de qué hacía yo de pequeña cuando iba al colegio. Compartimos esa experiencia.
5. ¿Qué son capaces de hacer tus hijos? Reflexión a partir de supuestos reales y desmontaje de mitos.
6. Propuestas concretas.

4.2.2. Explorando mi camino escolar

Esta actividad busca que los niños y las niñas se acerquen de una manera más consciente al entorno más próximo, que lo sientan como propio, tomen conciencia sobre la responsabilidad compartida en su cuidado y refuercen su sentimiento de seguridad de cara a caminar hacia mayores niveles de autonomía.

Por otro lado, pretende conocer cómo las niñas y niños sienten el camino a la escuela y cómo se puede mejorar desde su punto de vista. Es un ejercicio para realizar juntos, una mirada diferente a la ciudad, una mirada que nos ayude a conocerla mejor, a sentirla, a apreciarla y a mejorarla

La actividad tiene formato de gymkana y se desarrolla en los alrededores del centro escolar, en grupos de unos diez niños.

Ayuda a reflexionar sobre la autonomía, la sociabilidad y el sedentarismo de los niños y niñas y, sobre todo, sobre su relación con la ciudad.



Foto 8. El Lazarillo.

1. El Lazarillo: Recorrido por parejas, uno de los dos con los ojos tapados para ayudar a experimentar el camino de otra manera.
2. Lista para sentir la ciudad: Recogida de sensaciones del camino (como por ejemplo olores, sonidos, vistas relajantes o estresantes...).
3. El juego: Parada para jugar a un juego cooperativo.
4. Análisis DF: Recogida de debilidades y fortalezas: ¿Qué cosas positivas encontramos en ese lugar? ¿Qué cosas podemos mejorar?
5. Puntos de quedada: Recogida en el plano de los posibles puntos de quedada para encontrarnos con los amigos/as y venir juntos al colegio.

Trazado participativo de las rutas escolares seguras

En esta actividad los niños y niñas marcan sobre un mapa gigante dónde viven y el recorrido que hacen cada día para llegar al colegio. Esto nos ha permitido dibujar los caminos escolares más utilizados, normalmente dos por colegio, con la idea de utilizar estas rutas en las actividades posteriores del Todos/as Juntos/as al Colegio.

Sobre el mapa y con la participación de padres, madres, profesores y técnicos municipales se analizan estas rutas más usadas para buscar los pasos más seguros, los posibles puntos de quedada, los lugares sobre los que sería necesario intervenir...

4.2.3. Los Miércoles Juntos a la Escuela

Invitación a los niños a que vayan al colegio sin acompañamiento adulto, en grupo, con otros chicos y chicas, que vivan en su entorno. A través de esta experiencia y durante varios miércoles, invitamos a los niños y niñas desde 3º a 5º (los de 6º entendemos que ya lo hacen) a que vayan al colegio sin

acompañamiento adulto, en grupo, con otros chicos y chicas, que vivan en su entorno y contando, para facilitar este paso, con la presencia de personas adultas en algunos cruces del camino para apoyarles, en caso necesario.

A cada niño que acude al colegio sin acompañamiento adulto se le entrega, al pasar por esos puntos, una hoja de árbol para componer todos juntos el «árbol de la autonomía infantil», que esperamos que sea cada semana más frondoso. El árbol se sitúa en la entrada del colegio y los niños van colocando en él las hojas al llegar.



Foto 9. El árbol de la autonomía.

Otra modalidad es el Piedibús o bus a pie. Consiste en quedadas para ir en grupo a la escuela, con paradas donde se recoge a los diferentes niños que se van incorporando al grupo, a veces, acompañado por algún adulto.



Foto 10. El Piedibús o bus a pie.

Para facilitararlo se ha logrado la Señalización vertical, son señales verticales colocadas en los negociados «puntos de quedada» de las rutas escolares como el de la siguiente figura.



Foto 11. Los puntos de quedada.

4.2.4. Camino divertido y saludable

Como su propio nombre indica y se ha avanzado anteriormente, se pretende que los niños lo pasen bien y sea bueno para su salud al favorecer caminar en lugar de ir en coche.

Dinámica de intervención

Sesión 1ª

1. Introducción, contextualización del proyecto, objetivo principal, qué vamos a hacer, explicación breve de las sesiones.
2. Muestra de fotos como primera lluvia de ideas y referencias (fotos y vídeos de otros lugares en los que se ha intervenido en la calle en este sentido).
3. En cada clase nos dividimos en grupos y trabajamos:
 - ¿En qué lugares y con qué materiales o cosas juegas habitualmente?
 - ¿Qué acciones quieres realizar en tu camino escolar?
 - ¿Qué lugares, materiales o cosas querrías transformar de vuestro camino escolar?

Si da tiempo, se hace una puesta en común. Si no, simplemente se les plantea a los niños y niñas la «tarea» de que observen su camino escolar y qué les gustaría llevar a cabo para compartirlo en la siguiente sesión, que vayan pensando qué les gustaría crear.

Sesión 2ª

La actividad se plantea como una gymkana.

Dividimos en tres grupos al igual que en la primera sesión: trabajando cada grupo en una de las zonas cercanas al colegio en la que la intervención sea posible.

A partir de la información extraída de la sesión de trabajo anterior, las niñas y niños trabajan in situ cómo hacer sus caminos divertidos. Para ello tienen que localizar dónde poder ubicar en el espacio que les ha tocado las distintas categorías de acciones y juegos que propusieron en la sesión anterior y experimentar con el espacio de una manera lúdica para que in situ puedan surgir nuevas ideas de transformación con los elementos que ya existen.

Las aportaciones se recogen con pegatinas que se ubicarán en los diferentes espacios.

Los resultados obtenidos en la primera y segunda sesión se contrastan, con los técnicos municipales, para valorar su viabilidad.

Sesión 3ª

En una tercera sesión, se interviene con la participación de los niños y niñas en una acción grupal de transformación llevando a la realidad alguna de las propuestas recogidas y el resto será llevado a cabo por las brigadas municipales.

5. Conclusiones

Se ha logrado que los niños y niñas vayan al colegio de manera autónoma sin acompañamiento adulto y en compañía de sus compañeros/as y amigos/as de clase. Se fomenta un hábito muy saludable con gran efecto de socialización.

Como consecuencia, se consigue minimizar el uso del coche y que los padres y madres confíen en sus hijos e hijas, educándoles en el valor de la responsabilidad y en el ejercicio de la libertad, haciendo hincapié en el proceso social y cooperativo, destacando el hecho de ir en grupo sin obviar educar en la autonomía.

Esperamos la concienciación del conductor a través de la campaña de sensibilización que se inicia en este momento, tratamos de incidir en mejorar sus comportamientos en relación con los niños y niñas peatones y lograr su implicación en la transformación de la ciudad.

Al utilizar el camino escolar se educa desde la infancia en seguridad vial, movilidad sostenible y medio ambiente y se facilita que niños y

niñas incorporen nuevos conceptos a su modo de desplazamiento futuro de forma natural.

Los escolares sienten que forman parte de una comunidad y son más conscientes de lo que les rodea. Aprenden a valorar, respetar y cuidar no solo al prójimo, sino los espacios públicos, que pasan a formar parte de su mundo.

En relación con los ámbitos patrimoniales y de mejora del territorio también hay aportaciones importantes como la mejora de las condiciones de los espacios públicos y también de los espacios verdes en la ciudad tomando como protagonistas a niños y niñas, familias y escuela, cumpliendo una función de visibilidad y sensibilización, el aumento de la seguridad en el entorno de la escuela y en las vías de acceso, extendiendo este comportamiento a toda la ciudad, y la detección de problemas en el diseño urbano (anchura de aceras y rebaje, iluminación, semaforización, cruces peligrosos, eliminación de obtáculos, etc). Se logra la reapropiación del espacio público por parte de los niños y niñas, la reducción del sedentarismo y la ejecución municipal de los proyectos como la señalización vertical de caminos escolares, juegos de líneas en entornos escolares, y replanteamiento de una plaza de la ciudad cercana a varios colegios que actualmente han finalizado el proceso de remodelación según propuestas de los/as niños/as consejeros/as.

6. Referencias

HERNÁN M., LINEROS C. (2010): «Los activos para la salud. Promoción de la salud en contextos personales, familiares y sociales», *Revista Fundesfam*, 2-2.

MORGAN A., ZIGLIO E. (2007): «Revitalising the evidence base for public health: an assets model», *Promotion and Education*, Suppl 2, 17-22.

NOVELLA CÁMARA, A. M. (2012): «La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana», *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403, [Fecha de consulta: 21/3/2017] Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9015/9259

OMS (1986): *Promoción de la Salud Glosario*, Ministerio de Sanidad y Consumo. Recuperado de: <https://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf>

SINTES, M. (coord.) (2010): *Caperucita Camina Sola. La reintroducción de la infancia en la ciudad*, Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM).

TONUCCI, F. (2009): «¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede

enseñar la democracia?», *Investigación en la Escuela*, 68.

TONUCCI, F. (2004): *Cuando los niños dicen ¡Basta!*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

TONUCCI, F. (2015): *La ciudad de los niños*, Barcelona, Editorial Graó.

TRILLA, J. (1998): «Pensar la ciutat des de l'educació. Document del seminari Projecte educatiu de ciutat», *Temes d'Educació*, 12, 13-55.

WALSTRÖM, M. (2002): *La ciudad, los niños y la movilidad*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.

¡Aprendiendo a ser felices! Impulso y desarrollo de habilidades emocionales en pacientes crónicos

Learning to be happy! Motivating and developing emotional skills in chronic patients

Sara González Yubero

Observatorio de Salud Pública de Cantabria

Resumen

El bienestar emocional y la felicidad son aspectos básicos de la salud que se han convertido en los primeros años del siglo XXI en un tema de interés social prioritario. Existe evidencia empírica creciente que sugiere una importante asociación entre los aspectos psicológicos positivos y la salud de las personas.

Desde el Observatorio de Salud Pública de Cantabria, consideramos que el desarrollo de habilidades emocionales se hace imprescindible para ayudar al paciente crónico a convivir con su enfermedad, previniendo su desajuste psicosocial e incrementando su calidad de vida.

Este proyecto se desarrolla bajo los siguientes objetivos:

- 1) Identificar emociones básicas y complejas.
- 2) Aprender técnicas sobre gestión positiva de emociones.
- 3) Conocer actividades específicas para incrementar la calidad de vida y establecer un plan de entrenamiento diario adaptado a las características de cada participante.
- 4) Impulsar una comunidad virtual de pacientes y profesionales.

El pilar fundamental de este proyecto es la formación presencial mediante la que se entrenan actividades cognitivas, motivacionales y conductuales validadas científicamente para incrementar el bienestar y la calidad de vida de los pacientes con enfermedades crónicas.

En 8 meses han participado 319 personas entre pacientes, familiares y profesionales que demandaron formación. Los resultados de la prueba pretest-postest para medir el impacto de las intervenciones indican diferencias significativas ($p < 0.001$) en la evaluación sobre la percepción de importancia que los que participaron dieron a la atención del cuidado de su salud física y emocional manteniéndose los resultados diez meses después de la intervención.

Este proyecto piloto visibiliza una necesidad verbalizada por las personas con enfermedades crónicas sobre la inexistencia de acciones formativas en el ámbito de la salud emocional.

Palabras clave: felicidad, empoderamiento, habilidades emocionales, cronicidad.

Abstract

Emotional wellness and happiness are basic health aspects which have become an important social topic along the beginning of the XXI century.

Scientific evidence shows us a significant association between positive psychological aspects and human health. From The Public Observatory Health of Cantabria we believe in the benefits of developing emotional skills as powerful tools to improve chronic patient's well-being and quality of life.

This project development is supported under the next goals:

- 1) To identify basic and complex emotions.
- 2) To learn positive management techniques of emotions.
- 3) To know specific activities to increase quality of life and happiness, establishing a daily training plan in accordance with each one's characteristics.
- 4) To promote a virtual community of citizens, patients and professionals in order to be engaged.

The main purpose of this intervention is to develop classroom courses to train cognitive, motivational and behavioral activities which are scientifically proved to increase well-being and quality of life in chronic patients.

In 8 months 319 people among patients, relatives and professionals who demanded training courses they have participated on this project. The pre-test and post-test data collections after measuring the impact of the interventions indicate significant differences ($p < 0.001$) in the assessment of the importance that participants have given to physical and emotional health care being maintained ten months later after interventions.

This Project showed up the necessity demanded by chronic patients and professionals facing the lack of training activities in this field.

Keywords: happiness, empowerment, emotional skills, chronicity.

1. Presentación

La relación entre emoción y salud es una cuestión antigua, a pesar de ello, su estudio y abordaje de manera experimental es relativamente reciente.

El proyecto «Aula de Salud Emocional y Bienestar», está diseñado para impulsar el empoderamiento de pacientes con enfermedades crónicas. Desde el mismo, se potencia la formación en habilidades emocionales con el objetivo de mejorar la calidad de vida y la autogestión positiva de la enfermedad. Así, se inspira en los resultados de investigación que demuestran cómo las emociones participan decisivamente en el inicio y curso de un gran número de trastornos cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, endocrinos, dermatológicos, musculares y alteraciones del sistema inmunológico.

En este sentido, son muchos los estudios que indican que la ira y la hostilidad son factores de riesgo significativos de enfermedad coronaria y trastornos cardiovasculares (Barefoot, Dahlstrom y Williams, 1983;

Everson et al. 1997; Hecker, Chesney, Black y Frautschi, 1988; Matthews, Glass, Rosenman y Bortner, 1977; Siegman, Demebroski y Ringel, 1987), también de hipertensión (Gentry, Chesney, Gary, Hall y Harburg, 1982; Suarez y Williams, 1990) e incluso de cáncer (Barefoot et al. 1983) y dolor crónico (Kerns, Rosenberg y Jacob, 1994). Por otro lado, diferentes investigaciones revelan la asociación entre la ansiedad o ira y hostilidad y estilos de vida poco saludables, tales como consumo de alcohol, dieta alta en grasas, consumo de tabaco, patrones de sueño inadecuados, etc. (Scherwitz, et al. 1992; Siegler, Peterson, Barefoot y Williams, 1992). De la misma manera, se sabe que la enfermedad lleva a un declive en el funcionamiento y a una interrupción de las actividades diarias cuando se aumenta el humor depresivo (Berkman et al. 1986; Zeiss, Lewinsohn, Rohde y Seeley, 1996). La depresión está asociada a un incremento de riesgo de todas las causas de mortalidad (Wulsin, Vaillant y Wells, 1999).

Sin embargo, el impacto de las emociones positivas en la salud es todavía un ámbito poco explorado. Estudios preliminares desvelan que la Inteligencia Emocional nos hace menos vulnerables al estrés, la ansiedad y la depresión (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, Pizarro, 2006; Gohm, 2003; Rude y McCarthy, 2003).

Fredrickson (1998), comprobó que las emociones positivas tienen la capacidad de regular la aceleración cardiovascular que se produce tras una emoción negativa, favoreciendo una recuperación más rápida de la actividad del sistema nervioso. Otros autores examinaron la capacidad de estas emociones para restablecer el pensamiento flexible, favoreciendo un mejor entendimiento de las situaciones complejas y un mayor distanciamiento emocional ante los acontecimientos negativos y estresantes (Keltner y Bonanno, 1997; Lyubomirsky y Tucker, 1998).

Entre los efectos de las emociones positivas, son destacables los resultados que aportan los estudios sobre mortalidad, los cuales evidencian una asociación entre afecto positivo y supervivencia. Lyubomirsky, King y Dinner (2005), sostienen que es posible plantear la utilidad de las emociones positivas para prevenir enfermedades, reducir su intensidad y duración y también para alcanzar niveles elevados de bienestar subjetivo. Estos autores señalan que debido a que la felicidad está más asociada a una variedad de sucesos de la vida relacionados con la supervivencia (relaciones estables, tasas bajas de accidentes, suicidios, menos estrés, mejores estrategias de afrontamiento, etc.), es un hecho que los niveles sostenidos de afecto positivo se relacionen con longevidad global.

Las emociones positivas se asocian a una mejor resistencia a eventos muy estresantes (Fredrikson, Tugade, Waug y Lakin, 2003), bienestar y éxito en la vida (Harker y Keltner, 2001) y una vida más prolongada (Daner, Snowdown y Friesen, 2001), efectos mediados por un mejor funcionamiento cardiovascular, hormonal e inmunitario (Steptoe, Wardle y Marmot, 2005).

Desde el Observatorio de Salud Pública de Cantabria y la Escuela Cántabra de Salud, se consideran las siguientes aportaciones para poner en marcha esta iniciativa: el incremento de emociones positivas produce una menor sensibilidad al dolor; promueve un estilo de vida más activo, aumenta la motivación hacia el cuidado personal; se asocia a la prevención de enfermedades y a la promoción de las conductas de salud y facilita la creación de relaciones sociales y de amistad que, a su vez, permiten que la persona adquiera recursos sociales que podrá emplear en el momento en que los necesite (Martín-Díaz, 2013).

2. Objetivos

Este proyecto persigue impulsar la formación para el aprendizaje de habilidades emocionales en pacientes con enfermedades crónicas, incluyendo a sus cuidadores, familiares y profesionales del ámbito sanitario, social y educativo.

El «Aula de Salud Emocional y Bienestar» es una iniciativa que surge en 2014, desde la que se promueven de manera gratuita sesiones formativas presenciales para el entrenamiento de actividades cognitivas, motivacionales y conductuales validadas científicamente para incrementar el bienestar y la calidad de vida (Lyubomirsky, 2008). De la misma forma, se cuenta con el soporte de una comunidad virtual a través de la que se ofrecen recursos, eventos y un espacio de encuentro y comunicación entre pacientes, ciudadanos y profesionales.

La metodología docente empleada durante el desarrollo del programa, persigue alcanzar un aprendizaje significativo a través de dinámicas de trabajo enfocadas a la reflexión, al intercambio de experiencias vitales y a la construcción de conocimiento en grupo. De la misma forma, se promueve un ambiente distendido y relajado, teniendo en cuenta las adaptaciones psicopedagógicas correspondientes que pueda necesitar cada participante.

Los objetivos desarrollados durante las sesiones son los siguientes:

- 1) Ampliar el vocabulario emocional.
- 2) Identificar emociones básicas y complejas en diferentes contextos y situaciones.

- 3) Entrenar estrategias de bienestar (práctica del pensamiento positivo, gratitud, optimismo y sentido del humor).
- 4) Ejercitar actividades de afrontamiento para combatir el estrés (evitación de los pensamientos obsesivos y comparación social, técnicas de relajación, mindfulness).
- 5) Fortalecer la calidad de las relaciones sociales.
- 6) Establecer un plan de metas y objetivos vitales ajustado y alcanzable
- 7) Impulsar una comunidad virtual de pacientes, familiares, profesionales y ciudadanos.

El despliegue del proyecto implica las siguientes fases:

- 1º Diseño del programa de sesiones formativas y temporalización de actividades en coordinación con las asociaciones de pacientes de Cantabria.
- 2º Diseño de un proyecto piloto para medir el impacto de las intervenciones.
- 3º Habilitación de un aula virtual que incluye página web, blog, plataforma Moodle, redes sociales (twitter, facebook y g+), cursos online e información sobre eventos y jornadas de salud.
- 4º Plan de difusión de las actividades abierto a todos los ciudadanos.
- 5º Establecimiento de una comisión de seguimiento por parte del Observatorio de Salud Pública de Cantabria (OSPC) y de la Escuela Cántabra de Salud (ECS) para la supervisión del proyecto.

3. Contextos de aplicación

Los grupos de pacientes tienen un papel clave en la mejora de la calidad de vida, el acceso a recursos y la asistencia a las necesidades de las personas con enfermedades crónicas. Su implicación en el proceso de toma de decisiones, y la creación de mecanismos de participación, es uno de los objetivos prioritarios de las asociaciones e instituciones para garantizar sus derechos.

El «Aula de Salud Emocional y Bienestar» es una iniciativa puesta en marcha desde el Observatorio de Salud Pública de Cantabria, unidad de investigación, análisis e información sobre la situación de la salud pública de Cantabria dependiente de la Consejería de Sanidad del Gobierno de Cantabria e incardinado en la Fundación Marqués de Valdecilla. El OSPC parte de una concepción de la salud como derecho humano. Persiguiendo la consecución del más alto grado de bienestar

físico, emocional y social de la población de Cantabria, garantizando la equidad en salud, teniendo en cuenta los distintos aspectos que la condicionan, con particular atención a los grupos de población más vulnerables por su edad, género, discapacidad, etnia, condición socio-económica y entorno ambiental. Así, su misión es la de generar información relevante y de calidad a políticos, gestores, investigadores, profesionales de la salud y a los ciudadanos, con el fin de mejorar las políticas, programas y servicios socio-sanitarios de forma que respondan equitativa y eficientemente a las necesidades de la población promoviendo la reducción de las desigualdades en salud.

Por otro lado, la Escuela Cántabra de Salud es una unidad incardinada en el OSPC, desde la que se recogen las peticiones realizadas por parte de las asociaciones de pacientes de Cantabria. Su función es proveer información y formación a pacientes, cuidadores y familiares, así como ampliar la incorporación de pautas y hábitos saludables promoviendo el papel del ciudadano activo y responsable.

4. Aplicación y resultados

Con el objetivo de recoger información para conocer el impacto de las sesiones formativas en la percepción de salud física y emocional de los participantes, se ha diseñado un proyecto piloto sencillo que comprende una prueba de pretest-postest llevada a cabo con los pacientes, antes, y diez meses después de su participación en el programa.

Los datos que se ofrecen son parciales y representan a personas de las siguientes asociaciones: Asociación para la Ayuda a Mujeres con Cáncer de Mama, Asociación de Personas con Afasia, Asociación Lupus de Cantabria, Asociación de Enfermos de Cronh y Colitis ulcerosa, Asociación de Afectados de Esclerodermia, Asociación de Enfermos de Fibromialgia, Plataforma de Asociaciones Gitanas, Asociación Montañesa de Ayuda al Toxicómano, Asociación de Mujeres de Campoo de Yuso, Asociación de Personas con Discapacidad y Asociación de Celiacos de Cantabria.

La muestra está constituida por 319 sujetos, poco equilibrada en cuanto a género: un 79.0% (252) son mujeres y el restante 21.0% (67) son hombres (figura 1). El rango de edad oscila entre los 18 y los 69 años, siendo la edad media de 40.55 con una desviación típica 10.30.

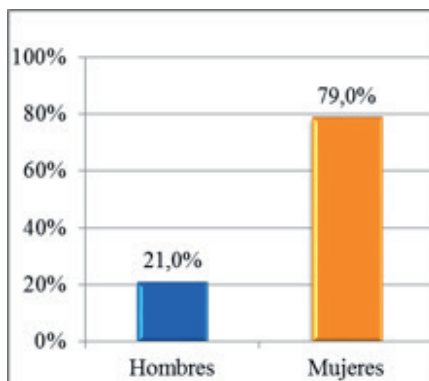


Figura 1. Gráfico de barras: participación según género.

A continuación se detallan los resultados de la prueba, para la que se han utilizado dos preguntas sencillas puntuadas a través de una escala Likert de 1 a 10 puntos.

1.-El cuidado diario de mi salud física es importante para mí:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2.-El cuidado diario de mi salud emocional es importante para mí:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Para la parte exploratoria sobre la forma de estas variables, se han empleado los índices de asimetría y curtosis junto al Test de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (KS). Tras su aplicación observamos que las variables se desvían significativamente del modelo de la normal ($p < 0.000$) para cada una de las cuestiones planteadas. Por lo que se emplea la prueba no paramétrica de Test de Friedman para observar si existen diferencias significativas con respecto a las dos medidas tomadas en el tiempo.

1. El cuidado diario de mi salud física es importante para mí: Se observa una valoración más alta (puntuaciones Likert de 8 a 10) que oscila de un 64,3% en pretest a 81,4% en el postest. Dándose un resultado positivo final del 32.6% de los participantes que incrementan su valoración diez meses después de su paso por las sesiones formativas (figura 2).

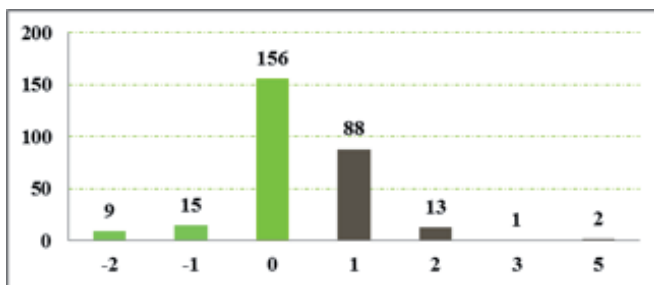


Figura 2. Gráfico de barras. Cambio en la percepción de la importancia que los participantes conceden al cuidado diario de su salud física tras la intervención.

2. El cuidado de mi salud emocional es importante para mí: Se observa una valoración más alta (puntuaciones Likert de 8 a 10) que oscila de un 70% en pretest a 91,4% en el postest. Dándose un resultado positivo final del 73.2% de los participantes que incrementan su valoración diez meses después de su paso por las sesiones formativas (figura 3).

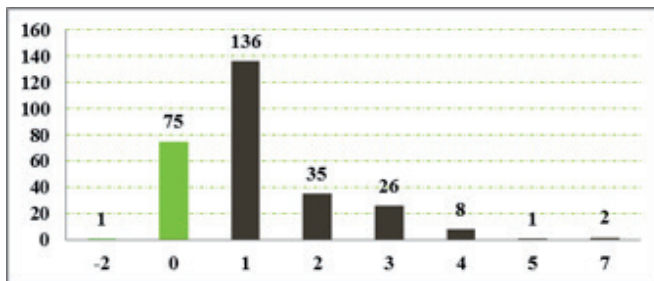


Figura 3. Gráfico de barras. Cambio en la percepción de la importancia que los participantes conceden al cuidado diario de su salud emocional tras la intervención.

La comparativa de los resultados visibiliza diferencias significativas ($p < 0.001$) entre ambos momentos temporales. Siendo especialmente destacable el cambio positivo en la percepción de importancia del cuidado de la salud emocional tras el paso de los pacientes por el programa.

Estas observaciones permiten afirmar que las sesiones produjeron impacto entre los sujetos que se mostraron más concienciados del cuidado diario de su salud física y emocional respecto al momento inicial.

Si bien es cierto, este estudio piloto contempla limitaciones, por lo que se plantea consolidar un abordaje integral desde la comparativa de un grupo experimental con otro grupo control de similares características. Asimismo, se plantea incluir instrumentos estandarizados para estudiar la relación entre diferentes variables de interés en torno a este ámbito.

5. Conclusiones

Pese a estas limitaciones, la evidencia empírica con la que cuenta la comunidad científica refleja el papel significativo que juegan las emociones positivas en el proceso de salud-enfermedad física y mental (Martín-Díaz, 2013). Los estudios experimentales han demostrado que las emociones positivas promueven un estilo de vida más activo, incrementando la actividad física y la motivación hacia el cuidado personal (Fredrickson, 1998). De la misma forma, facilitan la creación de relaciones sociales y de amistad, lo que permite que la persona adquiera recursos para afrontar diferentes situaciones durante el proceso de enfermedad (Salovey, Rothman, Detweiler y Steward, 2000). En esta línea y considerando que la salud es algo más que la ausencia de enfermedad, es posible plantear la utilidad de las emociones positivas para prevenir enfermedades, para reducir su intensidad y duración y también para alcanzar niveles elevados de bienestar subjetivo (Lyubomirsky, King y Diener, 2005).

Por lo anteriormente mencionado, parece lógico continuar profundizando en el conocimiento en torno a este constructo, así como seguir potenciando intervenciones enfocadas a mejorar las condiciones de bienestar de los pacientes con enfermedades crónicas. Igualmente, resulta considerable intervenir de manera preventiva y temprana, cuando el proceso de desajuste psicosocial no está presente tras el impacto que produce la noticia de enfermedad en la persona. Para ello, se hace indispensable potenciar el afrontamiento activo mediante el aprendizaje de habilidades emocionales, con el objetivo de promover una autogestión y convivencia positiva con la enfermedad.

Finalmente, destacar que este proyecto visibiliza y articula una necesidad verbalizada por los ciudadanos y las asociaciones de pacientes de Cantabria, acerca de la inexistencia de acciones formativas para incrementar sus condiciones actuales de bienestar y calidad de vida.

Por todo ello, esperamos que esta experiencia pueda servir de utilidad para el diseño y desarrollo de otros proyectos en el ámbito de la salud.

6. Referencias

- BAREFOOT, J. C., DAHLSTROM, G. Y WILLIAMS, R. B. (1983): «Hostility, CHD incidence, and total mortality: A 25 year follow-up study of 255 physicians», *Psychosomatic Medicine*, 45 (1), 59-63.
- BERKMAN, L. F., BERKMAN, C. S., KASI, S., FREEMAN, D. H., LEO, L., OSTFELD, A. M., CORNONI-HUNTLEY, J. Y BRODY, J. A. (1986): «Depressive symptoms in relation to physical health and functioning in the elderly», *American Journal of Epidemiology*, 124 (3), 372-388.
- CLARK, L. A., WATSON, D. Y LEEKA, J. (1989): «Diurnal variation in the positive effects», *Motivation and emotion*, 13 (3), 205-234.
- DANNER, D. D., SNOWDON, D. A. Y FRISEN, W. V. (2001): «Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study», *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 804-813.
- DIENER, E. Y DIENER, M. (1995): «Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem», *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (4), 653-663.
- EVERSON, S. A., KAUKANEN, J., KAPLAN, G. A., GOLDBERG, D. E., JULKUNEN, J., TUOMILEHTO, J. Y SALONEN, J. T. (1997): «Hostility and increased risk of mortality and acute myocardial infarction: the mediating role of behavioral risk factors», *American Journal of Epidemiology*, 146 (2), 142-152.
- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2006): «Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students», *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 45-51.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P., ALCAIDE, R., EXTREMERA, N. Y PIZARRO, D. A. (2006): «The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents», *Individual Differences Research*, 4 (1), 16-27.
- FREDRICKSON, B. L. Y LEVENSON, R. W. (1998): «Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions», *Cognition and Emotion*, 12 (2), 191-220.
- FREDRICKSON, B. L., TUGADE, M. M., WAUGH, C. E. Y LARKIN, G. R. (2003): «What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United State on September 11, 2001», *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 365-376.
- GENTRY, W. D., CHESNEY, A. P., GARY, H. E., HALL, R. P. Y HARBURG, E. (1982): «Habitual anger-coping styles: I. Effect on mean blood pressure and risk for essential hypertension», *Psychosomatic Medicine*, 44 (2), 195-202.

- GOHM, C. L. (2003): «Mood regulation and emotional intelligence: individual differences», *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (3), 594-607.
- HARKER, L. A. Y KELNER, D. (2001): «Expressions of positive emotions in women's college yearbook pictures and their relationship to personality and life outcomes across adulthood», *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1), 112-124.
- HECKER, M. H. L., CHESNEY, M. A., BLACK, G. W. Y FRAUTSCHI, N. (1988): «Coronary-prone behaviors in the western collaborative group study», *Psychosomatic Medicine*, 50 (2), 153-164.
- KELTNER, D. Y BONANNO, G. A. (1997): «A study of laughter and dissociation: Distinct correlates of laughter and smiling during bereavement», *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (4), 687-702.
- KERNS, R. D., ROSENBERG, R. Y JACOB, M. C. (1994): «Anger expression and chronic pain», *Journal of Behavioral Medicine*, 17 (1), 57-67.
- LYUBOMIRSKY, S. (2008): *La ciencia de la felicidad: Un método probado para conseguir el bienestar*, Barcelona, Editorial Urano.
- LYUBOMIRSKY, S., DIENER, E. Y KING, L. (2005): «The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?», *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.
- LYUBOMIRSKY, S. Y TUCKER, K. L. (1998): «Implications of individual differences in subjective happiness for perceiving, interpreting, and thinking about life events», *Motivation and Emotion*, 22 (2), 155-186.
- MATTHEWS, K. A., GLASS, D. C., ROSENMAN, R. H. Y BORTNER, R. W. (1997): «Competitive drive, pattern A, and coronary heart disease: A further analysis of some data from the Western Collaborative Group Study», *Journal of Chronic Disease*, 30 (8), 489-498.
- MARTÍN-DÍAZ, M. (2013): «Emociones positivas y salud», Fernández-Abascal, E.G. (coord.) *Emociones positivas*, Madrid, Editorial Pirámide, 393-420.
- RUDE, S. S. Y MCCARTHY, C. T. (2003): «Emotional functioning in depressed and depression-vulnerable college students», *Cognition and Emotion*, 17 (5), 799-806.
- SALOVEY, P., ROTHMAN, A. J., DETWEILER, J. B. Y STEWARD, W. T. (2000): «Emotional states and physical health», *American Psychologist*, 55 (1), 110-121.
- SCHERWITZ, L., PERKINS, L., CHESNEY, M., HUGHES, G., SIDNEY, S. Y MANOLIO, T. (1992): «Hostility and health behaviors in young adults: The CARDIA Study Coronary Artery Risk Development in Young Adults Study», *American Journal of Epidemiology*, 136 (2), 136-145.

- SIEGLER, I., PETERSON, B., BAREFOOT, J. Y WILLIAMS, R., JR. (1992): «Hostility during late adolescence predicts coronary risk factors at mid-life», *American Journal of Epidemiology*, 136 (2), 146-154.
- SIEGMAN, A. W., DEMBROSKI, T. M. Y RINGEL, N. (1987): «Components of hostility and the severity of coronary artery disease», *Psychosomatic Medicine*, 49 (2), 127-135.
- STEPTOE, A., WARDLE, J. (2005): «Positive affect and biological function in everyday life», *Neurobiology of Aging*, 26S (suplemento 1), S108-S112.
- SUAREZ, E. C. Y WILLIAMS, R. B. (1900): «The relationships between dimensions of hostility and cardiovascular reactivity as a function of task characteristics», *Psychosomatic Medicine*, 52 (3), 558-570.
- WULSIN, L. R., VAILLANT, G. E. Y WELLS, V. E. (1999): «A systematic review of the mortality of depression», *Psychosomatic Medicine*, 61 (1), 6-17.
- ZEISS, A. M., LEWINSOHN, P. M., ROHDE, P. Y SEELEY, J. R. (1996): «Relationship of physical disease and functional impairment to depression in older people», *Psychology and Aging*, 11 (4), 572-581.



3 SALUD
Y ACTIVIDAD
FÍSICA

Estudios
Teóricos

La práctica de mindfulness y la relación entre la Inteligencia Emocional y el Síndrome de Burnout

The practice of mindfulness and the relationship between Emotional Intelligence and Burnout Syndrome

Gabriel González Valero

Pilar Puertas Molero

Universidad de Granada

Resumen

La Inteligencia Emocional es un concepto bastante tratado en la actualidad por su importancia en la forma en que la información emocional es procesada. Enfatizando así, los aportes emocionales, personales y sociales sobre la conducta inteligente. Uno de los posibles riesgos psicosociales con los que se pueden ver afectadas nuestras emociones es el Síndrome de Burnout. Este síndrome de quemarse por las situaciones que nos rodean en cualquier ámbito de trabajo o disciplina académica, puede entenderse como cansancio emocional o estrés. El mindfulness, es una práctica que nos hace tomar la conciencia de los sucesos internos que sentimos en nuestro día a día, donde se adopta una actitud de aceptación propia. Los estudios nos hablan de que integrar la práctica del mindfulness en el ámbito de la Inteligencia Emocional pueden facilitar una buena atención, la comprensión y la regulación de estados emocionales. Otras investigaciones resaltan la importancia de los programas de mindfulness para la prevención del Burnout, ya que muchas personas experimentan estrés y agotamiento profesional. Además, existen estudios que afirman la existencia de relación entre la Inteligencia Emocional, los niveles de Burnout y la supresión de pensamientos. La mayoría de las investigaciones se centran en el ámbito de la salud y perfiles docentes. Es así como se ha realizado una revisión de la literatura científica existente sobre el tema y se han organizado los datos obtenidos para su mejor comprensión. La finalidad es la de observar el vínculo entre la Inteligencia Emocional y el Burnout y mostrar como la práctica de las estrategias de mindfulness influyen en la canalización de estas emociones en ámbitos como la salud o la educación.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, síndrome de Burnout y mindfulness.

Abstract

Emotional Intelligence is a concept that is currently treated for this importance in the way emotional information is processed. Emphasizing thus, the emotional, personal and social

contributions on the intelligent behavior. One of the possible psychosocial risks with which our emotions may be affected is the Burnout Syndrome. This syndrome of being burned by the situations that surround us in any field of work or academic discipline, can be understood as emotional exhaustion or stress. Mindfulness is a practice that makes us aware of the internal events we feel in our day to day life, where we adopt an attitude of acceptance of our own. Studies tell us that integrating the practice of mindfulness into the realm of Emotional Intelligence can facilitate good attention, understanding and regulation of emotional states. Other research highlights the importance of mindfulness programs for the prevention of Burnout, as many people experience stress and Burnout. In addition, there are studies that affirm the existence of a relationship between Emotional Intelligence, levels of Burnout and suppression of thoughts. Most research focuses on health and teacher profiles. This is how a review of the existing scientific literature on the subject has been carried out and the data obtained for its better understanding have been organized. The purpose is to observe the link between emotional intelligence and Burnout and show how the practice of mindfulness strategies influence the channeling of these emotions in areas such as health or education.

Keywords: *Emotional Intelligence, Burnout syndrome and mindfulness.*

1. Temática analizada

Cada vez es de mayor interés los temas que tratan el estado emocional, espiritual y psicosocial del individuo, ya que conocernos más y encontrar la fórmula de la felicidad son temas muy tratados en la actualidad. Comprender el concepto de Inteligencia Emocional requiere explorar los términos «inteligencia» y «emoción». En este sentido, la inteligencia es un concepto amplio del que en las últimas décadas algunos autores hacen referencia al denominado cociente intelectual (Gutiérrez-Cobo, Cabello Fernández-Berrocal, 2016 y Martín y Boeck, 2000).

En consecuencia, Bisquerra y Pérez (2007) nos dicen que el término emoción es un estado del organismo caracterizado por una excitación o perturbación generada por algún acontecimiento externo o interno. Respecto a la Inteligencia Emocional, en el año 1920 el psicólogo estadounidense Thorndike publicó un artículo donde introdujo la inteligencia en referencia al manejo de las relaciones humanas, y en el 1983 surge la figura de Gardner, quien expone un enfoque del pensamiento humano de los más aceptados hasta la fecha, en el que se comienza a adoptar el término «inteligencias múltiples», a partir del cual Salovey y Mayer (1990) acuñan el concepto de Inteligencia Emocional, entendida como un tipo de inteligencia que facilita la habilidad de manejar nuestras propias emociones, además

de conocer y responder a las emociones de los demás, lo que facilita guiar el pensamiento y la acción propia, mientras que para Goleman (2012), la Inteligencia Emocional es la capacidad de reconocer sentimientos en uno mismo y en otros, para gestionarlos con habilidad al trabajar con otros (Gómez-Díaz, Delgado y Gómez-Sánchez, 2015).

La Inteligencia Emocional es objeto de gran interés, debido a que hay evidencias de que las diferencias en el procesamiento de la información predicen el éxito y la adaptación de las personas al medio en diferentes ámbitos de la vida, además de ser un recurso personal que facilitaría una mayor autoeficacia y mejor afrontamiento de conflictos (Brown, Williams y Etherington, 2016; Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002 y Schweizer, Hampshire, Dalgleish, 2011). En este sentido, hay estudios que defienden que las habilidades para identificar, comprender y regular nuestras emociones y la de los demás, son recursos que facilitan el afrontamiento de los eventos estresantes (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes y Salovey, 2010; Martins, Ramalho, Morin, 2010; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002 y Zeidner, Matthews y Roberts, 2004).

Como evento estresante, el Síndrome Burnout es uno de los posibles riesgos psicosociales con los que más se pueden ver afectadas nuestras emociones. En los años setenta, Freudenberger se refirió al término Burnout (síndrome de estar quemado), como una combinación de cansancio emocional, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral, baja realización personal y deshumanización en el cuidado y atención del usuario (Carlin y de los Fayos, 2010; Suárez-Barros, 2017).

Este síndrome se trata de una respuesta al estrés laboral, caracterizado por actitudes y sentimientos negativos hacia los profesionales y la propia persona, y presenta sensaciones de encontrarse emocionalmente agotado (Dyrbye et al., 2014; Dyrbye y Shanafelt, 2016). Son numerosos los trabajos empíricos que evidencian que el Burnout no solo es muy aplicable en el ámbito laboral, ya que en el ámbito educativo y deportivo el Burnout también se ajusta a los docentes, estudiantes y deportistas (Dahlin, Fjell y Runeson, 2010; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Fiorilli, Albanese, Gabola y Pepe, 2016; Gerber et al., 2015; Jowett, Hill, Hall y Curran, 2016; Wang, Chow, Hofkens y Salmela-Aro, 2015).

La salud y calidad de vida de la sociedad se están alterando debido a las altas cargas de trabajo y a la presión para realizar las tareas, lo que acarrea consecuencias como la depresión y el agotamiento. Es aquí

donde el mindfulness puede ser una forma adecuada para reducir el estrés en los contextos laborales, educativos y físico-deportivos (Goldhagen, Kingsolver, Stinnett y Rosdahl, 2015; O'Driscoll, Byrne, Mc Gillicuddy, Lambert y Sahn, 2017). En este sentido, la práctica de meditación más utilizada actualmente en occidente es la meditación vipassana o mindfulness, cuya definición más utilizada en psicología es la de Kabat-Zinn (2003), definiéndola como la conciencia que deriva de prestar atención de forma intencional a la experiencia en el momento presente, sin juzgarla ni reaccionar con ella. Son diversos los autores que han señalado que la práctica del mindfulness puede generar cambios en los patrones de pensamiento y actitudes. Además, una ventaja práctica de las habilidades del mindfulness en el fomento del cambio cognitivo es que su práctica puede ejecutarse cuando existen pensamientos depresivos o estresantes (Aherne, Farrant, Hickey, Hickey, McGrath y McGrath, 2016; Kuyken et al., 2016; Schutte y Malouff, 2011; Wang y Kong, 2014).

2. Estado de la cuestión

El propósito de esta revisión sistemática es justificar que la práctica de mindfulness puede producir beneficios a nivel psicológico, y resulta de interés comentar algunos trabajos de investigación de gran relevancia para la Inteligencia Emocional, el Síndrome de Burnout y el mindfulness. A lo largo de estos años, es más abundante la literatura que aborda esta línea de trabajo sobre todo a partir del 2010, en donde comienzan a aparecer los primeros estudios en castellano.

En función al tema de estudio, podemos decir que los sujetos instruidos en el mindfulness experimentan un efecto más positivo para afrontar los sucesos estresantes, y adquieren beneficios emocionales (Kuyken et al., 2016). En el estudio de Ramos-Díaz, Jiménez-Jiménez y Lopes (2014), el grupo control experimentó un cambio positivo inmediatamente después de la inducción del estrés, aunque tal práctica de mindfulness, no tuvo ningún efecto sobre los pensamientos y las emociones.

Testa y Sangganjanavanich (2016) determinan que en la población estudiante, el mindfulness contribuye a la conciencia emocional y al afrontamiento de procesos estresantes. En este sentido, encontramos el modelo de aula de Jennings y Greenberg (2009), donde se destaca la importancia de la competencia emocional, la gestión eficaz del aula, el bienestar en el desarrollo y mantenimiento de las relaciones

de los docentes apoyados en programas de mindfulness. Es así como Chu (2010) y Pegalajar-Palomino y López-Hernaez (2015) corroboran que el mindfulness, como práctica de meditación que persigue la felicidad y las emociones positivas, produce beneficios respecto a la Inteligencia Emocional y el estrés percibido.

Existen evidencias empíricas de diversas profesiones que sugieren que existen relaciones directas entre la Inteligencia Emocional y el mindfulness, mientras que a mayor practica de mindfulness menor presencia de síntomas que deriven del Burnout (Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong y Gelfand, 2010; Snowden, Stenhouse, Young, Carver y Brown, 2015). En esta misma línea, cabe destacar el estudio de De la Fuente-Arias, Salvador-Granados y Franco-Justo (2010), quienes determinaron los efectos de un programa de entrenamiento (mindfulness) sobre la Inteligencia Emocional percibida en maestros de diversos niveles educativos, llegando a la conclusión de que los programas de intervención en mindfulness modifican las habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional. Por ello, tanto el mindfulness como la Inteligencia Emocional están asociados con los resultados positivos de la vida, incluido el bienestar subjetivo (Schutte y Malouff, 2011). Incluso en la actualidad se pueden observar estudios que incluyen el mindfulness como práctica físico-saludable para el tratamiento de la Inteligencia Emocional en ciudadanos con tendencias impulsivas por las compras (Park y Dhandra, 2017).

Por último cabe destacar que el estrés y el agotamiento relacionado con el trabajo se ha vuelto un tema muy común, en el que las intervenciones de mindfulness tienen un papel potencial en la disminución del estrés y el agotamiento (Goldhagen, Kingsolver, Stinnett y Rosdahl, 2015; Matthew y John, 2012). Del mismo modo Aherne et al., (2016) y O'Driscoll Byrne, Mc Gillicuddy, Lambert y Sahn (2017) en sus estudios abordan programas de reducción del estrés basados en el mindfulness, los cuales lo asocian con altos niveles de satisfacción particular y mayor comprensión. Son diversos los estudios que apuntan que a medida que se practica mindfulness el agotamiento personal se encuentra mejor canalizado y se resalta el papel del afecto positivo (Gustafsson, Skoog, Davis, Kenttä y Haberl, 2015 y Zhang, Si, Chung y Gucciardi, 2016).

Esa intensidad emocional derivada de los eventos estresantes en las personas acarrea un mayor mayor riesgo de sentirse quemados y por lo tanto no pueden apreciar los recursos externos e internos

de los que disponen. Ahí es donde los programas de intervención deben incidir para reducir el riesgo de agotamiento en las personas, incluyendo el trabajo sobre la competencia emocional (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes y Salovey, 2010; Fiorilli, Albanese, Gabola y Pepe, 2016; Zurita, Rojas, Linares, López, Martínez y Castro, 2015).

3. Elementos de revisión

El presente estudio tiene como finalidad realizar una revisión bibliográfica para extraer información sobre las posibles relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Síndrome de Burnout, así como plasmar la importancia y relevancia de la práctica de programas de mindfulness en función de las variables comentadas.

Para desarrollar la revisión sistemática se han empleado estudios de investigación empírica y trabajos de revisión bibliográfica sobre Inteligencia Emocional y Síndrome de Burnout en relación a la práctica del mindfulness en diferentes muestras de estudio y situaciones. En la revisión bibliográfica se han considerado artículos publicados en lengua inglesa y castellana, descartando aquellos trabajos que no fueron evaluados por pares. La búsqueda fue realizada durante el mes de febrero de 2017 incluyendo como palabras clave «Inteligencia Emocional», «Burnout» y «Mindfulness». Se ha utilizado como principal motor de búsqueda la Web of Science (WOS), además nos hemos apoyado en bases de datos como SCOPUS y Psychology and Behavioral Sciences Collection. En la tabla 1 podemos observar los resultados obtenidos a lo largo del siglo XXI y tras filtrar la información de diferente manera.

Palabras Claves	A	Idioma		Total
		Castellano	Inglés	
Mindfulness, Inteligencia Emocional y Síndrome de Burnout	2000-2009	0	1	4
	2010-2017	0	3	
Mindfulness e Inteligencia Emocional	2000-2009	0	6	61
	2010-2017	3	52	
Mindfulness y Síndrome de Burnout	2000-2009	0	13	219
	2010-2017	5	201	
Inteligencia Emocional y Síndrome de Burnout	2000-2009	0	34	186
	2010-2017	9	143	
	Total	17	453	470

Tabla 1. Resultado obtenidos en la Web of Science según la relación de las palabras clave, años e idiomas de publicación.

Tras considerar el título y el resumen de la literatura revisada, en la tabla 2 podemos observar una síntesis de los trabajos de investigación más actuales y relevantes (N=22) sobre Inteligencia Emocional, Síndrome de Burnout y mindfulness, según conceptualización y población de estudio, los cuales constituyen el cuerpo de esta revisión bibliográfica.

Referencias	Conceptualización	Población
Aherne et al. (2016)	SB / M	Estudiantes
Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes y Salovey (2010)	IE / SB	Estudiantes
Brown, Williams y Etherington (2016)	IE	Estudiantes
Chu (2010)	IE / SB / M	Estudiantes
De la Fuente-Arias, Salvador-Granados y Franco-Justo (2010)	IE / M	Docentes
Fiorilli, Albanese, Gabola y Pepe (2016)	IE / SB	Docentes
Goldhagen, Kingsolver, Stinnett y Rosdahl (2015)	SB / M	Profesiones
Gustafsson, Skoog, Davis, Kenttä y Haberl (2015)	SB / M	Deportistas
Jennings y Greenberg (2009)	IE / SB / M	Docentes
Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong y Gelfand (2010)	IE / M	Profesiones
Kuyken et al. (2016)	IE / SB / M	Varias (Revisión)
Matthew y John (2012)	SB / M	Profesiones
O'Driscoll Byrne, Mc Gillicuddy, Lambert y Sahn (2017)	SB / M	Estudiantes
Park y Dhandra (2017)	IE / M	Profesiones
Pegalajar-Palomino y López-Hernández (2015).	IE / M	Docentes
Ramos-Díaz, Jiménez-Jiménez y Lopes (2014).	IE / SB / M	Estudiantes
Schutte y Malouff (2011)	IE / M	Profesiones
Snowden, Stenhouse, Young, Carver, Carver, Brown (2015)	IE / M	Estudiantes
Testa y Sangganjanavanich (2016)	IE / SB / M	Estudiantes
Wang y Kong (2014)	IE / M	Estudiantes
Zhang, Si, Chung y Gucciardi (2016)	SB / M	Deportistas
Zurita, Rojas, Linares, López, Martínez y Castro (2015)	IE / SB	Docentes
<p>*Inteligencia Emocional (IE) **Síndrome de Burnout (SB) ***Mindfulness (M)</p>		

Tabla 2. Síntesis de los estudios que constituyen el cuerpo de la revisión bibliográfica.

4. Conclusiones

Los hallazgos resultantes de la revisión sistemática para la Inteligencia Emocional, el Síndrome de Burnout y el mindfulness en diferentes contextos y poblaciones, ponen de manifiesto la estrecha relación entre los aspectos psicosociales y los emocionales (Kuyken et al., 2016). Dado que los procesos estresantes difieren con la Inteligencia Emocional y es ahí donde se debe incidir con los programas de intervención en mindfulness para canalizar los procesos estresantes y el agotamiento profesional, además de ayudar a la autorregulación emocional, lo que produce mayor satisfacción personal y calidad de vida (Chu, 2010; Jennings y Greenberg, 2009).

Aun dada la estrecha relación existente entre parámetros, son escasos los estudios e investigaciones que abarcan conjuntamente la Inteligencia Emocional, el Síndrome de Burnout y que intervienen con el mindfulness, donde la literatura en castellano comienza a abrirse paso (De la Fuente-Arias, Salvador-Granados y Franco-Justo, 2010). Por ello, dada la gran relevancia e interés de la población en aspectos psicosociales y físico-saludables, animamos a realizar investigaciones de las que se extraigan perspectivas descriptivas de diversas muestras en contextos diferentes, donde se intervenga con el mindfulness para ver esos claros efectos (Zurita, Rojas, Linares, López, Martínez y Castro, 2015).

5. Referencias

- AHERNE, D., FARRANT, K., HICKEY, L., HICKEY, E., McGRATH, L. Y McGRATH, D. (2016): «Mindfulness based stress reduction for medical students: optimising student satisfaction and engagement», *BMC Medical Education*, 16 (1), 209.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007): «Las competencias emocionales», *Educación XXI*, 10, 61-82.
- BRACKETT, M. A., PALOMERA, R., MOJSA-KAJA, J., REYES, M. Y SALOVEY, P. (2010): «Emotion-regulation ability, Burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers», *Psychology in the Schools*, 47 (4), 406-417.
- BROWN, T., WILLIAMS, B. Y ETHERINGTON, J. (2016): «Emotional Intelligence and Personality Traits as Predictors of Occupational Therapy students' Practice Education Performance: A Cross-Sectional Study», *Occupational Therapy International*, 23 (4), 412-424.
- CARLIN, M. Y DE LOS FAYOS, E. (2010): «The Burnout syndrome: Historical evolution since the employment context to the sports field», *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26 (1), 169-180.

- CHU, L. C. (2010): «The benefits of meditation vis-à-vis emotional intelligence, perceived stress and negative mental health», *Stress and Health*, 26 (2), 169-180.
- CIARROCHI, J., DEANE, F. Y ANDERSON, S. (2002): «Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health», *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- DAHLIN, M., FJELL, J. Y RUNESON, B. (2010): «Factors at medical school and work related to exhaustion among physicians in their first post-graduate year», *Nordic journal of psychiatry*, 64 (6), 402-408.
- DE LA FUENTE-ARIAS, M., SALVADOR-GRANADOS, M. Y FRANCO-JUSTO, C. (2010): «Effects of a training program in full consciousness (mindfulness) in self-esteem and perceived emotional intelligence», *Behavioral Psychology*, 18 (2), 297-315.
- DYRBYE, L. N., WEST, C. P., SATELE, D., BOONE, S., TAN, L., SLOAN, J. Y SHANAFELT, T. D. (2014): «Burnout among US medical students, residents, and early career physicians relative to the general US population», *Academic Medicine*, 89 (3), 443-451.
- DYRBYE, L. Y SHANAFELT, T. (2016): «A narrative review on Burnout experienced by medical students and residents», *Medical education*, 50 (1), 132-149.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y DURÁN, A. (2003): «Inteligencia Emocional y Burnout en profesores», *Encuentros en psicología social*, 1 (5), 260-265.
- FIORILLI, C., ALBANESE, O., GABOLA, P. Y PEPE, A. (2016): «Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 1-12.
- GERBER, M., LANG, C., FELDMETH, A. K., ELLIOT, C., BRAND, S., HOLSBOER-TRACHSLER, E. Y PÜHSE, U. (2015): «Burnout and mental health in Swiss vocational students: the moderating role of physical activity», *Journal of research on adolescence*, 25 (1), 63-74.
- GOLDHAGEN, B. E., KINGSOLVER, K., STINNETT, S. Y ROSDAHL, J. A. (2015): «Stress and Burnout in residents: impact of mindfulness-based resilience training», *Advances in Medical Education and Practice*, 6, 525-532.
- GOLEMAN, D. (2012): *Inteligencia Emocional*, Barcelona, Editorial Kairós.
- GÓMEZ-DÍAZ, M., DELGADO, M. S. Y GÓMEZ-SÁNCHEZ, R. (2015): «Mindfulness e Inteligencia Emocional: Aspectos Comunes y Diferenciales», *Revista de psicología de la salud*, 3 (1), 158-201.

- GUSTAFSSON, H., SKOOG, T., DAVIS, P., KENTTÄ, G. Y HABERL, P. (2015): «Mindfulness and its relationship with perceived stress, affect, and Burnout in elite junior athletes», *Journal of Clinical Sport Psychology*, 9 (3), 263-281.
- GUTIÉRREZ-COBO, M. J., CABELLO, R. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2016): «The relationship between emotional intelligence and cool and hot cognitive processes: a systematic review», *Frontiers in behavioral neuroscience*, 10, 101.
- JENNINGS, P. Y GREENBERG, M. T. (2009): «The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes», *Review of educational research*, 79 (1), 491-525.
- JHA, A. P., STANLEY, E. A., KIYONAGA, A., WONG, L. Y GELFAND, L. (2010): «Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience», *Emotion*, 10 (1), 54.
- JOWETT, G. E., HILL, A. P., HALL, H. Y CURRAN, T. (2016): «Perfectionism, Burnout and engagement in youth sport: The mediating role of basic psychological needs», *Psychology of Sport and Exercise*, 24, 18-26.
- KABAT-ZINN J. (2003): «Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future», *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 144-156.
- KUYKEN, W., WARREN, F. C., TAYLOR, R. S., WHALLEY, B., CRANE, C., BONDOLFI, G. Y SEGAL, Z. (2016): «Efficacy of mindfulness-based cognitive therapy in prevention of depressive relapse: an individual patient data meta-analysis from randomized trials», *JAMA psychiatry*, 73 (6), 565-574.
- MÄRTIN, D. Y BOECK, K. (2000): *Qué es Inteligencia Emocional: Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*, Madrid, ADAF, S.L.
- MARTINS, A., RAMALHO, N. Y MORIN, E. (2010): «A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health». *Personality and individual differences*, 49 (6), 554-564.
- MATTHEW, G. Y JOHN, S. (2012): «A mindfulness course decreases Burnout and improves well-being among healthcare providers», *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 43, 119-128.
- O'DRISCOLL, M., BYRNE, S., MC GILICUDDY, A., LAMBERT, S. Y SAHM, L. J. (2017): «The effects of mindfulness-based interventions for health and social care undergraduate students—a systematic review of the literature», *Psychology, Health and Medicine*, 1-15.

- PARK, H. Y DHANDRA, T. (2017): «Relation between dispositional mindfulness and impulsive buying tendency: Role of trait emotional intelligence», *Personality and Individual Differences*, 105, 208-212.
- PEGALAJAR-PALOMINO, M. Y LÓPEZ-HERNAEZ, L. (2015): «Emotional Competences in the Childhood Education Teacher Training», *REICE*, 13 (3), 95-106.
- RAMOS-DÍAZ, N. S., JIMÉNEZ-JIMÉNEZ, O. Y LOPES, P. (2014): «The role of mindfulness in coping with recollections of acute stressors: A laboratory study», *Psicothema*, 26 (4), 505-510.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. (1990): «Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality», 9, 185-211.
- SALOVEY, P., STROUD, L. R., WOOLERY, A. Y EPEL, E. S. (2002): «Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale», *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- SCHUTTE, N. S. Y MALOUFE, J. M. (2011): «Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being», *Personality and Individual Differences*, 50 (7), 1116-1119.
- SCHWEIZER, S., HAMPSHIRE, A. Y DALGLEISH, T. (2011): «Extending brain-training to the affective domain: increasing cognitive and affective executive control through emotional working memory training», *PLoS One*, 6 (9), 24-37.
- SNOWDEN, A., STENHOUSE, R., YOUNG, J., CARVER, H., CARVER, F. Y BROWN, N. (2015): «The relationship between emotional intelligence, previous caring experience and mindfulness in student nurses and midwives: a cross sectional analysis», *Nurse education today*, 35 (1), 152-158.
- SUÁREZ-BARROS, A. (2017): «Subjective Well-being (Sb) and Burnout Syndrome (BnS): Correlational Analysis Teleworkers Education Sector», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1012-1018.
- TESTA, D. Y SANGGANJANAVANICH, V. F. (2016): «Contribution of Mindfulness and Emotional Intelligence to Burnout Among Counseling Interns», *Counselor Education and Supervision*, 55 (2), 95-108.
- WANG, M. T., CHOW, A., HOFKENS, T. Y SALMELA-ARO, K. (2015): «The trajectories of student emotional engagement and school Burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents», *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- WANG, Y. Y KONG, F. (2014): «The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress», *Social Indicators Research*, 116 (3), 843-852.

ZEIDNER, M., MATTHEWS, G., ROBERTS, R. D. (2004): «Emotional intelligence in the workplace: A critical review. Applied Psychology», *An International Review*, 53 (3), 371-399.

ZHANG, C. Q., SI, G., CHUNG, P. K. Y GUCCIARDI, D. F. (2016): «Mindfulness and Burnout in elite junior athletes: The mediating role of experiential avoidance», *Journal of Applied Sport Psychology*, 28 (4), 437-451.

ZURITA, F., ROJAS, M., LINARES, D., LÓPEZ, C. J., MARTÍNEZ, A. Y CASTRO, M. (2015): «Satisfacción laboral en el profesor de educación física de Cienfuegos (Cuba)», *Revista de Ciencias sociales*, 21 (2), 261-274.



**4 SOCIAL
Y FAMILIA**

Investigaciones

Formación docente virtual en inteligencia emocional: opiniones sobre alcance, ubicación y agentes implicados en la educación emocional

Virtual teaching training in emotional intelligence: opinions on scope, location and agents involved in emotional education

Esther Soria Aldavero

Dirección Provincial de Educación de Soria. Doctoranda Universidad de Valladolid

Resumen

La Red de Formación de la Consejería de Educación de Castilla y León apuesta entre sus estrategias de innovación por una amplia oferta de actividades de formación presencial y virtual. Los Centros de Formación e Innovación Educativa provinciales y los específicos regionales responden a necesidades de formación de los docentes, y a expectativas que el Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado, desarrollado por esta red de formación, genera en dicha Comunidad. Entre ellas, las competencias intrapersonal e interpersonal, social relacional y de gestión de la convivencia, junto a competencias que se espera desarrollen los alumnos a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, son esenciales para favorecer interacciones positivas e inclusivas en la comunidad educativa.

El Centro Regional de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación oferta el curso virtual titulado "Inteligencia Emocional: me entiendo, me quiero, crezco". Esta experiencia reflexiona sobre el aprendizaje virtual de distintos contenidos, sintetizando además opiniones que 32 profesores de Castilla y León han aportado voluntariamente para una investigación sobre Educación Emocional de los Docentes. Las preguntas, incluidas en el trabajo de la última unidad del curso virtual, consisten en: "¿Crees que sería interesante que la educación emocional tuviera un espacio propio en cada ciclo educativo académico?"; "¿Sería mejor establecer la Educación Emocional como asignatura transversal?" y "¿Qué agentes deberían recibir información sobre Educación Emocional para que la implantación escolar tuviera sentido y probabilidades de éxito?".

Se considera esencial disponer información sobre cómo el colectivo docente percibe el alcance, ubicación y agentes implicados en Educación Emocional, dado que son quienes, junto la familia, más relación e influencia tienen en el proceso de identificación y gestión emocional del alumnado. Esta recogida de opiniones se perfila como una adecuada manera de trabajar la Inteligencia Emocional con calidad, éxito e intervención coherente en la comunidad educativa.

Palabras clave: formación, virtual, emoción, agentes, inteligencia

Abstract

The Training Network of the Department of Education of Castilla y León includes among its innovation strategies a wide range of on-site and virtual training activities. The Provincial and Specific Regional Education and Training Centers respond to the training needs of teachers, and to the expectations that the Professional Teacher Competencies Model developed by this training network generates in that Community. Among them, intrapersonal and interpersonal skills, social relational and management of coexistence, together with competences that students are expected to develop through the teaching and learning process, are essential to foster positive and inclusive interactions in the educational community.

The Regional Resource Center and Teacher Training in Information and Communication Technologies offers the virtual course entitled "Emotional Intelligence: I understand me, I estimate me, I grow." This experience reflects on the virtual learning of different contents, summarizing opinions that 32 teachers from Castile and Leon have voluntarily contributed for a research on Emotional Education of Teachers. The questions, included in the work of the last unit of the virtual course, consist of: "Do you think it would be interesting that emotional education had its own space in each academic educational cycle?"; "Would it be better to establish Emotional Education as a cross-curricular subject?" And "Which agents should receive information about Emotional Education so that school implantation makes sense and chances of success?"

It is considered essential to provide information on how the teaching group perceives the scope, location and agents involved in Emotional Education, since they are the ones who, along with the family, have more relationship and influence in the process of identification and emotional management of students.

This collection of opinions is shaping up as an adequate way of working Emotional Intelligence with quality, success and coherent intervention in the educational community.

Key words: *training, virtual, emotion, agents, intelligence*

1. Introducción teórica

Se entiende por formación permanente el conjunto de actuaciones y actividades que promueven el perfeccionamiento, actualización y mejora continua en el desempeño de funciones y desarrollo de competencias profesionales. La formación permanente de los docentes es uno de los principios básicos del sistema educativo, que pretende una educación integral a través de todos los componentes de la comunidad educativa. Se perfila necesario disponer de recursos especializados que apoyen la acción en este campo, planificando y coordinando el desarrollo de actuaciones que se organicen en los Centros para atender a la diversidad de necesidades formativas de los docentes, optimizando sus posibilidades de innovación, cambio y mejora. Esta formación permitirá un mayor y mejor cumplimiento de sus

funciones, fines y objetivos para los centros y alumnos, en un entorno inclusivo que nos demanda continuas adaptaciones, innovaciones y mejoras.

La Ley Orgánica de Educación de 2006 establece que la formación permanente constituye un derecho y obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones Educativas y Centros en la planificación de actividades de formación, garantizando una oferta diversificada y gratuita y estableciendo medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado. Determina que los programas de formación deberán contemplar adecuación de conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y didácticas, así como aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención a la diversidad y organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

La Red de Formación es la estructura de órganos y personas que planifican, ejecutan y evalúan la formación permanente del profesorado en la Comunidad de Castilla y León. Forman parte los Centros de Formación e Innovación Educativa, Área de Programas Educativos, Servicio de Inspección y profesionales de Orientación Educativa, desempeñando un importante papel en la cobertura de necesidades de formación, asesoramiento y apoyo a Equipos Docentes ante los procesos de cambio e innovación que implica el complejo desarrollo actual del proceso de enseñanza y aprendizaje. La planificación de la formación permanente del profesorado se adecúa a la realidad educativa y a los resultados de encuestas de detección de necesidades anuales de los profesores y de su evaluación de las actividades realizadas. Se impulsa así un modelo de formación al servicio del sistema educativo, conjugando necesidades formativas expresadas y evaluadas por los docentes –y su inherente propia diversidad y fuente de diferencias– con las derivadas de objetivos institucionales e innovaciones educativas.



Figura 1. Modalidades de la Red de Formación Permanente del profesorado de Castilla y León

Doce Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIEs) provinciales distribuidos geográficamente por toda la comunidad de Castilla León, referencia para la formación del profesorado en un contexto determinado, y tres Centros de formación específicos de ámbito regional (Superior, Idiomas y Tecnologías de Información y Comunicación), que ofertan formación más especializada compatible con la provincial, trabajan por mejorar la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva que normalice la diversidad y desarrollo de currículos con docentes más competentes, dando también respuesta a expectativas de mejora en el ejercicio profesional, aprendizaje, promoción y satisfacción laboral.

El Grupo de trabajo colaborativo de la Red de Formación Permanente de Castilla y León, coordinado por el Centro Superior de Formación del profesorado y dirigido por la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, en coherencia con el modelo propuesto por la Unión Europea, han recogido y difundido para el diseño de la oferta formativa, con el fin de optimizar el éxito del proceso de Enseñanza y Aprendizaje, el Modelo de Competencias profesionales del profesorado, representado:



Figura 2. Modelo Competencias Profesionales Profesorado de Castilla y León (CSFP, elaboración propia)

El reto educativo actual, según el informe de la UNESCO de Delors (1996), incluye para el alumno aprender a Conocer, Hacer, Vivir Juntos y Ser. También las diez competencias profesionales del profesorado definidas se clasifican dentro del modelo europeo, identificando los ámbitos del Saber, Saber Ser, Saber Hacer Qué, Saber Hacer Cómo y Saber Estar. Parece que no cabe duda o excusa para asumir que dentro de nuestras funciones y nuestro salario como profesionales está el gestionar nuestra competencia emocional en el tratamiento y atención a nuestros alumnos y sus familias, favoreciendo la calidad y equidad educativa.

Las innovadoras corrientes pedagógicas y metodológicas, como el aprendizaje basado en proyectos y tareas colaborativas en entornos presenciales o virtuales, consideran esencial trabajar los diferentes

componentes de la inteligencia para lograr un aprendizaje basado en competencias, y no debe obviarse que profesores y familias participan de este aprendizaje. El concepto de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) incluye los conceptos de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Salovey y Mayer, autores en 1990 del extendido término de Inteligencia Emocional, contribuyeron a reconocer la importancia de la gestión que cada uno hagamos de nuestras emociones, y de cómo actuemos respecto a ellas en nuestra comprensión e interacción con las de los demás.

Evidencias científicas sobre neuroplasticidad cerebral, amígdala y su relación con la corteza prefrontal, muestran que emoción y motivación dirigen el sistema de atención. La tendencia actual en neurociencia y la investigación sobre emociones y educación resaltan el papel fundamental del profesor en el proceso de interacción personal y logro de un ambiente positivo en el aula y centro como condicionantes de un aprendizaje exitoso. No solo es mediador en el proceso de aprendizaje de contenidos, sino elemento fundamental en el aprendizaje de gestión de emociones, comprensión y resolución de situaciones y vivencias de aula y centro, que cada alumno, docente y familiar observa, vive y siente como propias. Nuestra colaboración coherente y positiva con las familias se torna fundamental para el éxito de un desarrollo integral y comunitario del alumnado.

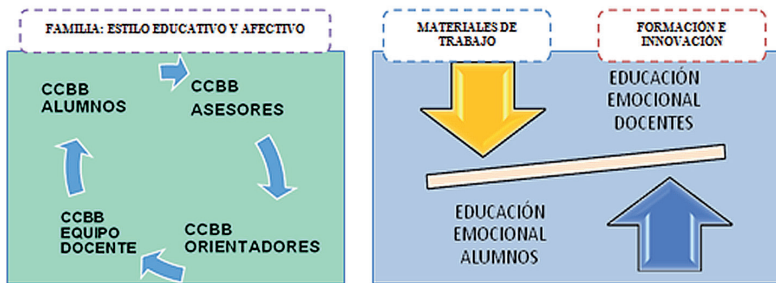


Imagen 1. Interacción competencias básicas personales Imagen 2. Relación educación emocional alumnos-docentes

Figura 3. Interacción competencias y formación componentes comunidad educativa (elaboración propia)

El Centro Regional de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación, oferta cursos de modalidad virtual que facilitan el acceso y organización temporal del aprendizaje,

conciliando la vida personal con la necesidad y voluntad de formación. Son compatibles con las múltiples opciones formativas presenciales que con temática de educación emocional ofrecen los CFIEs provinciales de la comunidad de Castilla y León. También este centro coordina la Revista Digital de Educación La Junta de Castilla y León, donde mensualmente se publica un artículo que difunde buenas prácticas en la sección específica de Educación Emocional.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen escuela inclusiva como un proceso de análisis sistemático de las culturas, políticas y prácticas escolares, para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, participación y progreso de alumnos y profesores en la vida escolar de los centros, con atención a los más vulnerables. El proceso de apoyo y asesoramiento formativo debe centrarse en el logro del mejor ajuste de la respuesta formativa a cada docente, centro y entorno, desarrollando su capacidad para implicarse en su optimización de competencias profesionales, mejorando en última instancia el éxito educativo y competencias del alumnado. La tendencia actual en neurociencia e investigación sobre emociones y educación resaltan el papel fundamental del profesor en el proceso de interacción personal y logro de un ambiente positivo en el aula como condicionantes de un aprendizaje eficaz e inclusivo. Cuidar las condiciones y oferta formativa es esencial para su éxito.

La Consejería de Educación de Castilla y León apuesta entre sus estrategias de innovación por incorporar la investigación al entorno educativo. El psicólogo alemán Kut Lewin acuñó el término Investigación Acción, exponiendo en 1946 que “la mejor caracterización de la investigación necesaria para la práctica social (...) es una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de diversas formas de acción social y una investigación que conduce a la acción social”. El autor inglés John Elliot amplió esta concepción, aplicando estas intervenciones agentes expertos externos. La profesora Montero (1998) representa a investigadores que avanzaron un paso más, entendiendo que los profesores pueden adquirir un papel investigador desde dentro de la comunidad, aprovechando su conocimiento y trabajo en el sistema. Se pasa de investigar para la comunidad a investigar desde la comunidad, enmarcándose este análisis descriptivo e interpretativo de la oferta de formación virtual y las opiniones de 32 profesores sobre formación en Educación Emocional en la investigación cualitativa.

2. Objetivos

- Realizar un trabajo descriptivo e interpretativo sobre las opiniones de docentes en un proceso de formación sobre Educación Emocional.
- Replantear funciones docentes y competencias personales, comunicativas y emocionales implicadas en el trabajo diario y coordinación con la comunidad.
- Fomentar y aumentar la percepción de satisfacción y mejora de la actividad docente y calidad educativa inclusiva a través de la mejora de nuestra competencia emocional, normalizando la diversidad de la comunidad educativa.
- Reflexionar sobre las comunidades virtuales de aprendizaje en relación a la formación en competencia intra e interpersonal del profesorado.
- Contribuir a la mejora de contenidos y modalidades de formación relacionadas con las emociones, formando al profesorado para que revierta con su modelado y modelo al alumnado en los centros, beneficiándose ambos.
- Difundir las modalidades formativas que en materia de educación emocional oferta virtualmente la comunidad de Castilla y León, junto a buenas prácticas y materiales recogidos en la Revista Digital y Centro de Recursos On Line (CROL), visibilizando que el término innovación también está asociado a competencias emocionales.
- Participar de forma activa en la mejora de la convivencia y bienestar de los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Contribuir al desarrollo de docentes críticos y reflexivos, interesados en aprender y mejorar sus competencias profesionales y personales desde dentro de la comunidad.
- Potenciar un trabajo de investigación y reflexión compartida cuyos beneficios grupales se extiendan a los centros, contribuyendo y motivando al profesorado en su formación y orientación para la mejor gestión de estas competencias intra e interpersonales, mejorando su desempeño profesional y bienestar personal.
- Difundir la experiencia realizada, incluyendo valoración y oportunidades de mejora.

3. Procedimiento

La primera actuación contempla una recogida de opciones formativas en la provincia de Soria, incluidas en la presente investigación sobre Educación Emocional de los Docentes. Destacan en relación a las competencias intra e interpersonal del profesorado:

- Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria
 - Educación emocional en las aulas (Cursos)
 - Educación emocional de los docentes (Equipo Trabajo)
- Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC
 - Afrontando el estrés laboral
 - El sentido del humor como herramienta didáctica
 - Inteligencia emocional: me entiendo, me quiero, crezco
 - Mindfulness y su aplicación en el aula
- Cursos INTEF Cursos verano INTEF
 - Estrategias del coaching educativo en el desarrollo de competencias
 - Bienestar emocional y mental en el entorno educativo
 - Espacio de tutoría
 - Inclusión educativa: iguales en la diversidad
- Otros de carácter público o privado

Figura 4. Opciones formativas sobre Competencia Intra e Intepersonal (elaboración propia)

El Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC, con sede en Palencia, coordina la Revista Digital regional, donde existe un apartado específico de experiencias educativas con temática de Educación Emocional: un artículo mensual recoge materiales, formación y sensibilización para todos los componentes de la comunidad educativa y sociedad. El Centro de Recursos On Line (CROL) también ofrece materiales sobre educación emocional que facilitan la tarea del profesorado en su trabajo diario del aula.

Entre los cursos formativos con modalidad virtual ofertados por este CFIE regional de TICs, se ha elegido el denominado “Inteligencia Emocional: me entiendo, me quiero, crezco” para fundamentar este trabajo. La plataforma de trabajo virtual colaborativo incluye materiales para cinco unidades didácticas, así como foros de comunicación, envío de correo, chats, sección de enlaces y archivos para facilitar el trabajo y acceso al aprendizaje. Entre los contenidos de dicho curso, la unidad 5 recoge un trabajo obligatorio sobre la temática “Inteligencia Emocional más allá de la escuela”:

TRABAJO 5

UNIDAD 5: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

Por fortuna, comienza a ser relativamente habitual que salten informaciones sobre la implantación de la Educación Emocional en los centros escolares. Lee los siguientes artículos (2):

<http://www.aim-solo.com/canañas-impartira-una-asignatura-de-educacion-emocional-en-primaria/>

<http://www.abc.es/familia-educacion/20150610/abc-inteligencia-emocional-botin-201506092019.html>

Desde esta perspectiva, responde, de forma razonada y con argumentos, las 3 preguntas siguientes:

- 1- ¿Crees que sería interesante que la EE tuviera un espacio propio en cada ciclo educativo académico?
- 2- ¿Crees que sería mejor establecer la Educación Emocional como asignatura transversal?
- 3- ¿Qué agentes sociales debería, según tu punto de vista, recibir formación sobre Educación Emocional para que la implantación escolar tuviera sentido y probabilidades de éxito?

Figura 5. Tareas incluidas en el trabajo de formación que fundamenta la investigación

Domingo y Gómez (2014), argumentan que actualmente la práctica reflexiva se aplica a la génesis del pensamiento de los docentes y se utiliza como metodología para que éstos y otros profesionales aprendan a partir de su propia práctica y la de sus compañeros. Los foros existentes en este curso virtual han supuesto una práctica reflexiva compartida. Dado que la investigadora del presente artículo era en diciembre de 2016 tutora virtual de este curso, solicitó que aquellas personas que voluntariamente quisieran colaborar en el estudio le comunicaran su autorización para utilizar sus trabajos en esta investigación, cuando este curso ya había finalizado (procurando así no condicionar ni asociar su interés a la calificación de su formación).

Este artículo pretende enriquecer la práctica reflexiva docente difundiendo y compartiendo la valoración de 32 profesores (22 mujeres y 10 hombres) sobre la formación y aplicación de la Educación Emocional y los agentes implicados en la misma. Se presenta a continuación la síntesis de resultados en relación al análisis de contenidos de las respuestas recogidas en una tabla de trabajo interno cualitativo, dado el interés por interpretar ambos aspectos conjuntamente. Se incluyen algunas citas de aportaciones para ofrecer ejemplos del contenido interpretado.

4. Resultados

4.1. Pregunta 1. ¿Crees que sería interesante que la Educación Emocional tuviera un espacio propio en cada ciclo educativo académico?

La amplia mayoría del profesorado coincide en afirmar que es no solo interesante, sino necesario, trabajar la educación emocional en los centros educativos, diferenciando por etapas los contenidos y procesos trabajados. Dos profesores creen no obstante que existen muchas dificultades de formación y competencia para hacer esta función en el aula, y que dado que no hay recursos especializados, deberían trabajarse fuera de las materias comunes o centro.

La mayoría de los profesores comparte que la educación emocional ha de ser global, trabajada en los diferentes momentos y materias, dada su implicación en cualquier proceso educativo y de desarrollo personal, aunque sí consideran que Infantil por su metodología, y Secundaria por tener tutorías, facilitan esta tarea, incluso considerando que en esta etapa, la adolescencia supone más demanda de intervenciones por conflictos entre alumnos o necesidades personales individuales que precisan trabajar la conciencia, expresión y gestión emocional interna y en sociedad.

Los argumentos que apoyan el espacio de la educación emocional en los diferentes ciclos son su contribución para el desarrollo integral del alumno y permitirle tener atención y bienestar para la adquisición de contenidos. Mejoraría la convivencia y serviría de prevención para el acoso escolar personal o virtual, trabajando la gestión necesaria para evitar descontrol conductual o verbal que muchas veces surge en el aula y dificulta la tarea del profesorado. Todos los profesores coinciden en la fundamental implicación que tienen las emociones en la interacción profesor-alumno del proceso de enseñanza y aprendizaje, generalizado al resto de comunidad educativa y sociedad.

Algunos docentes aportan datos sobre evidencias científicas de la importancia de las emociones en el aprendizaje, relacionando los valores y problemas de la sociedad actual y algunas situaciones tecnológicas de despersonalización, que incrementan la necesidad de reflexionar y trabajar con tiempo las situaciones cotidianas que surgen en las aulas. Creen no obstante que la sociedad y las administraciones tienen cada vez mayor conciencia y recursos formativos en esta materia emocional, porque además la ley recoge la importancia del desarrollo integral, aunque siguen demandando mejoras públicas en inclusión educativa y emocional, y que en la etapa de primaria exista un tiempo específico de tutorías. Dos profesores sí consideran que debería existir algún profesional en los centros expertos en esta materia. Más del 50% de los otros destacan entre sus opiniones la necesidad de que en los planes de formación del profesorado se incluyan contenidos específicos de educación emocional.

Algunos ejemplos de respuesta son:

“Por supuesto. Empezando en Infantil y continuando hasta acabar la enseñanza obligatoria. Desde que los niños entran en la escuela hasta que salen, solo reciben un modelo inalcanzable, las más de las veces, la perfección que no existe ni en sus profes ni en su entorno familiar. Es una carrera loca hacia el precipicio emocional. Educamos en el fracaso personal. La complejidad de los contenidos impuestos por los diferentes programas educativos tan solo contemplan el crecimiento del armario de los saberes que harán de ellos hombres y mujeres “con futuro”. Cada vez hay menos espacio, a pesar de hablarse de competencias y estándares de aprendizaje relacionados con ellas, para educar realmente las emociones. Muchos alumnos llegan a Bachillerato tras repetir en la ESO y se descubren a sí mismos. Llegan como “fracasados” y en un esfuerzo titánico, reforzándose a sí mismos, comprenden que su fracaso no fue suyo realmente, sino de todos los adultos. Un fracaso social”.

“Tener un espacio propio en el horario escolar da pie a que además se pueda utilizar como eje transversal el resto de horas, es decir, los conocimientos que van adquiriendo los alumnos y las aptitudes en materia emocional las usarán tanto dentro como fuera de la escuela; aunque las técnicas y estrategias más concretas las desarrollen durante ese tiempo dedicado a la Educación Emocional. Por otra parte lo mismo que las personas evolucionan, crecen, maduran a lo largo de su vida, sus emociones también. Por ello, creo necesario que este tipo de temas se traten en todos los ciclos académicos, ya que no tiene nada que ver lo que sienta un niño de 3 años en relación a una situación concreta, que lo que pueda experimentar uno de 17. A parte que las inquietudes y estados emocionales cambian también”.

“Hoy en día, desde mi experiencia y punto de vista, una de las dificultades que encontramos en las aulas no son alumnos con necesidades educativas concretas, sino más bien alumnos con carencias afectivas o emociones descontroladas que hacen que el clima del aula sea incómodo y que dificulte su desarrollo y aprendizaje. Los padres de hoy apenas tienen tiempo para estar con sus hijos, cuando lo hacen están cansados o no hay tiempo para jugar, dialogar, etc. Otro factor a tener en cuenta tal vez sea la enorme carga de responsabilidades o tareas de los niños de hoy, no han salido del cole y ya están en karate, inglés, manualidades o cualquier taller que ocupe su tiempo o que le haga ser los mejores en todo y saber de todo. Estamos olvidando que somos seres sociales y que necesitamos de ese tiempo social de disfrute, de conversación, de aburrimiento, de lectura y solo queremos hacer y hacer y hacer... sin una carga emocional o sentimental, queriendo únicamente unos resultados numéricos. No importa tanto el problema o la alegría que se ha tenido en el cole como la nota del examen o las tareas pendientes”.

“Nuestro actual marco normativo (la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa) subraya la importancia de educar la dimensión emocional al citar entre sus *fines* –el pleno desarrollo de la personalidad del alumno–”.

4.2. Pregunta 2. ¿Crees que sería mejor establecer la Educación Emocional como asignatura transversal?

Existe en esta cuestión una mayor divergencia de opiniones. En lo que sí coinciden todos los profesores es en que los componentes de la Educación Emocional impregnan cualquier materia o situación de las aulas y centros. Unos pocos consideran que debe trabajarse de manera transversal, dado

que ven complicado perfilarla como asignatura por la insuficiente formación de los docentes y las complicaciones que su evaluación supondría, creyendo que debe ser un trabajo y contenidos individualizados a cada persona, grupo, centro y entorno. Sin embargo, una amplia mayoría cree que daría mayor rigor y seriedad incluirla en el currículo y leyes como contenido obligatorio, recibiendo los docentes formación. Coinciden en afirmar que tener un horario específico aseguraría esa enseñanza con continuidad, sin que deba depender de la buena voluntad o interés del profesorado, como creen sucede en los temas transversales, que suelen abarcarse solo puntualmente.

No obstante, los que apoyan su carácter específico expresan que aunque fuera asignatura, debería generalizarse también esa enseñanza y competencias al resto de áreas, espacios y momentos del centro, porque sí la consideran transversal, aunque promuevan su enseñanza específica.

Los profesores también resaltan la importancia de la familia en este proceso de enseñanza de la Educación Emocional, y su propia necesidad de formación. Igualmente, reclaman más horas de trabajo al respecto para orientadores y coordinadores de convivencia. Y muchos reiteran la necesaria formación previa que los docentes debemos hacer respecto a nuestra propia gestión emocional, favoreciendo un modelo y técnica de modelado positiva ante el proceso de gestión emocional de los alumnos.

Algunos ejemplos de respuesta dadas por los profesores son: “No. La transversalidad desde cada materia está bien, pero al final se queda en *el día de*. No se afronta nada en profundidad. En cambio, si desde pequeños nos van o vamos educando las emociones, el ser emocional estará siempre presente y será más fácil la adaptación desde el currículum. Debería ser una asignatura con entidad propia, ya que si es solamente transversal, su desarrollo sería muy pobre y deficiente”.

“Lo ideal sería hacerlo de forma combinada, es decir, tener una asignatura como tal llevada a cabo por profesorado especialista o con una formación básica (al igual que se necesita para impartir inglés o educación física) y por otro lado llevarla a cabo de manera transversal en todas y cada una de las asignaturas. Para ello, como he dicho anteriormente, necesitaríamos maestros con una buena formación en Inteligencia Emocional, porque, yo al menos, solo me sentiría capaz de hacer pequeños bocetos. Desde mi punto de vista dejar algo transversal en manos de los profesores sin preparación previa y con un currículo extenso que impartir, es un error”

4.3. Pregunta 3. ¿Qué agentes sociales debería, según tu punto de vista, recibir formación sobre Educación Emocional para que la implantación escolar tuviera sentido y probabilidades de éxito?

Expresado de una manera más o menos completa y similar, existe acuerdo absoluto entre el profesorado sobre la importancia de que todos los componentes de la comunidad educativa, cada uno en su ámbito, nivel y sector laboral o educativo, reciba formación en competencia emocional. En cuanto al ámbito escolar, coinciden en reconocer que todos somos agentes y a la vez destinatarios de una mejor o peor gestión emocional, por lo que es un interés compartido que tiene como intención final el desarrollo integral y saludable de los alumnos y su incorporación positiva a la sociedad.

Muchos profesores recuerdan la importancia de incorporar contenidos de educación emocional en los estudios universitarios, no solo en los estudios ligados a la educación, aunque éstos lo requieran de forma imprescindible.

Hay unidad en considerar que los políticos y la administración educativa deben formarse y liderar el cambio e incorporación de estas competencias intra e interpersonales, y favorecer que otros componentes de la comunidad con enorme impacto cotidiano directo (cuidadores de comedor, conductores de autobús, monitores, personal de limpieza y administración, entrenadores, etc.) reciban formación y tengan una adecuada gestión y comunicación emocional eficaz, como personal no docente.

Se destaca la necesidad de optimizar la formación de las familias para favorecer una adecuada coordinación y colaboración coherente entre centro y casa. Algunos profesores nombran el sistema de salud mental como implicado en estos aspectos para casos más complicados. Destaca también la alusión a los medios de comunicación y su responsabilidad en la difusión ética de actuaciones positivas y promoción saludable de la convivencia en sociedad.

Algunos ejemplos de respuesta son:

“Creo que todos aquellos que se relacionan de una forma u otra con el mundo educativo. Por supuesto, debería estar sistematizada en la formación del profesorado para que pudiera llevarse a los centros. Probablemente como una asignatura propia que debería profundizarse en los cursos del grado. En los colegios está claro que todos los docentes deberían tener esta formación a fin de trabajar en sus clases desde esta perspectiva. Para los propios alumnos creo que sería necesario que llegara a todas las áreas del currículo, pues en todas es necesaria al mediar

el aprendizaje. Pero también sería necesario formar adecuadamente a los padres a fin de que tomen conciencia de su importancia y como herramienta de autoconocimiento y desarrollo personal propio y del de sus hijos”.

“Según mi punto de vista, las instituciones educativas, la familia, el medio social cercano y los medios de comunicación, son los agentes sociales que deberían recibir esa información, para participar de manera activa en el desarrollo de una formación integral y completa del individuo; lo que supondría la implantación de una educación emocional con sentido y éxito”.

“Para que esto se diera con éxito, todos los agentes sociales deberían ir en la misma dirección, sentir y percibir los beneficios que aporta la Educación Emocional, implicarse de manera activa, estar en conexión, sensibilizarse, complementarse y completarse, para poder llegar a todos y cada uno de los individuos”.

5. Conclusiones y discusión

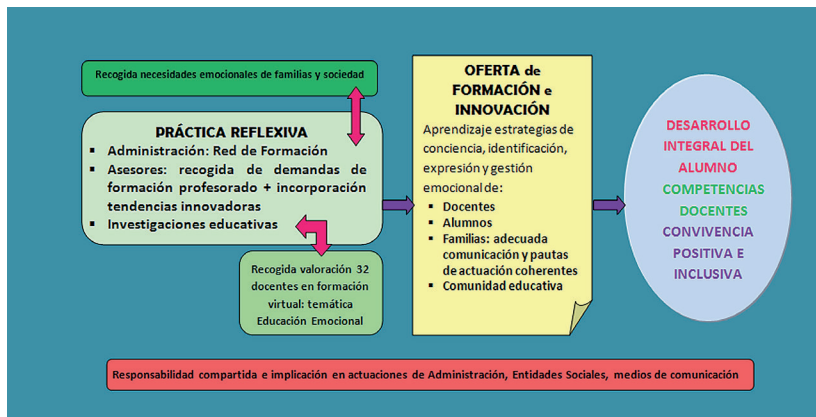


Figura 6. Componentes formativos implicados en el proceso de investigación (elaboración propia)

Los Centros de Formación e Innovación Educativa son la principal referencia en materia de formación permanente en Castilla y León, tanto en detección de necesidades como en gestión y realización de actividades formativas, con funciones de asesoramiento en desarrollo profesional y curricular, implantación de programas educativos, promoción de innovación, investigación e intercambio de experiencias y

relaciones inclusivas con la comunidad educativa y entorno. Partiendo de un curso de formación con temática de educación emocional en modalidad virtual, se ha obtenido el beneficio de un aprendizaje colaborativo entre profesores de las nueve provincias de la comunidad a través de los foros, que ha finalizado con una recogida de valoraciones sobre tres cuestiones específicas en relación a la educación emocional.

Habiendo revisado y acordado una amplia mayoría de los profesores que la educación emocional es esencial en los centros y específica a trabajar en cada etapa, opinando la mayoría que de forma concreta como materia, y que formamos parte de un entorno comunitario con responsabilidad compartida y necesidad de coherencia de actuaciones, se encuentra entre el proceso ético de esta investigación el agradecimiento manifestado a estos profesores participantes voluntarios, por su generosidad al compartir sus opiniones, permitiendo, aquí de forma sintetizada, visibilizar que la Educación Emocional se perfila como un contenido esencial de formación para alumnos, docentes, familias y sociedad. La continuidad de los recursos formativos presenciales y virtuales, o la combinación de ambos para un proceso de generalización saludable, se constata como una adecuada manera de garantizar el desarrollo integral y saludable de todos los miembros de la comunidad educativa.

6. Referencias

- AINSCOW, BOOTH AND DYSON (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion (Improving Learning)*, Manchester, Ediciones Routledge.
- DELORS, J (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del S.XXI*, Madrid, Ediciones UNESCO.
- Centro Recursos On Line. Recuperado (19.04.2017) de <http://www.educa.jcyl.es/crol/es>
- Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC. Recuperado (19.04.2017) de <http://crfptic.centros.educa.jcyl.es/sitio/>
- DOMINGO ROGET, Á. Y GÓMEZ SERÉS, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*, Madrid, Editorial Narcea.
- G. LEÓN, O. Y MONTERO, I (2012). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*, Madrid, Mc Graw Hill.
- IBARROLA, B. (2013) *Aprendizaje Emocionante. Neurociencia para el aula*, Madrid, SM.
- LEWIN, KURT. (1988). *La teoría del Campo en la Ciencia Social*, Barcelona, Ed. Paidós Iberica

Modelo de competencias profesionales del profesorado elaborado por la Red de Formación de Castilla y León. Documento marco de la formación y del desarrollo profesional docente. Recuperado (19.04.2017) de <http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

Normativa educativa de formación. Recuperado (19.04.2017) de <http://www.educa.jcyl.es>

Revista Digital. Recuperado (19.04.2017) de http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/

SALOVEY, P., BRACKETT, M. Y MAYER, J (2004). *Emotional Intelligence*, Naples, Dude.

Evaluación de un programa de educación emocional para madres y padres

Evaluation of an emotional education program for mothers and fathers

Jon Berastegui Martínez

Universidad del País Vasco

Resumen

En este trabajo se presenta la evaluación de un programa de educación emocional dirigido a madres y padres compuesto por dos niveles de formación, mediante una investigación cuasi-experimental de un solo grupo de series cronológicas cuasi-experimentales con tratamientos múltiples. Participaron de la experiencia 76 madres y padres de un centro educativo de San Sebastián. El programa incidió en el desarrollo de la competencia emocional siguiendo el modelo de Bisquerra y Pérez (2007): conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. El proceso investigador se desarrolló desde una metodología mixta, combinando los datos de tipo cuantitativo y cualitativo. Los resultados muestran, por un lado, una mejora significativa de la competencia emocional de los participantes al final de la experiencia y sugieren, por otro lado, que la aplicación del programa índice en la toma conciencia de la necesidad de practicar la educación emocional en la familia y promueve la adquisición de nuevos conocimientos y recursos para ello.

Palabras clave: educación de las emociones, competencia emocional, formación madres y padres.

Abstract

This paper presents the evaluation of an emotional education program for mothers and fathers composed of two levels of training, through a quasi-experimental investigation of a single group of quasi-experimental chronological series with multiple treatments. Seventy-six mothers and fathers from an educational centre in San Sebastian participated in the experiment. The program affected the development of emotional competence following the model of Bisquerra and Pérez (2007): awareness, regulation, autonomy, social competence and skills for life and well-being. The research process was developed from a mixed methodology, combining data of quantitative and qualitative type. The results show, on the one hand, a significant improvement in the emotional competence of the participants at the end of the experience and suggest, on the other hand, that the application of the index

program in the awareness of the need to practice emotional education in the Family and promotes the acquisition of new knowledge and resources for it.

Keywords: *education of emotions, emotional competence, training mothers and fathers.*

1. Introducción teórica

Entre las razones que justifican la educación de las competencias emocionales de las madres y padres, destacan, por un lado, la necesidad de afrontar y adaptarse al reto que supone ser madres y padres, y por otro lado, la necesidad de educar las competencias emocionales de sus hijos e hijas.

En las últimas décadas, la sociedad española viene experimentando cambios significativos en los ámbitos político, económico y tecnológico que afectan a las estructuras y dinámicas familiares. Estos cambios que se están dando –la elevada tasa de desempleo, la precariedad laboral, los bajos salarios, la cada vez mayor tasa de separaciones de pareja, la presión de la sociedad de consumo– influyen directa e indirectamente en la estructura familiar y en el comportamiento familiar (Aparici, 2002): el retraso en la edad de la maternidad, la incorporación de la mujer al mundo laboral extradoméstico, el cambio en las tipologías familiares, el incremento en la esperanza de vida, etc. Asimismo, estos cambios modifican las estructuras socio-culturales provocando que este proceso de adaptación y modificación a las nuevas demandas socio-familiares no resulte fácil (López, 1995).

También, como consecuencia del cambio social, la red social de apoyo de la cual disponía la familia (abuelos, primos, vecinos, etc.), que de alguna manera ejercía una función de coparentalidad, ha ido reduciendo su presencia, provocando que los padres y las madres tengan más dificultad para compartir dudas respecto al modelo de educación de sus hijos o hijas. Estos aspectos han propiciado que muchas familias se encuentren inseguras y desorientadas en cuanto a pautas de crianza adecuadas y modelos educativos coherentes y que, en consecuencia, parezca que acaben delegando la educación de sus hijas e hijos en el profesorado (Vila, 2000a, 2000b).

Conviene señalar que la familia es el primer agente de educación emocional y la escuela su complemento ideal (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015). En el contexto familiar se aprende cómo ser persona y cómo relacionarse con los demás en el hogar, cuando los modelos parentales son positivos. En este aprendizaje social y emocional las emociones toman un papel indispensable. La responsabilidad de educar a los hijos e hijas ha recaído durante muchos años en el grupo familiar

exclusivamente. Progresivamente, la escuela y otros agentes educativos han ido asumiendo la tarea de preparar el futuro de los niños y las niñas en el seno de la sociedad. A pesar de compartir este protagonismo, la familia es el primer núcleo de convivencia y de actuación, donde se irá modelando su persona, a partir de las relaciones que allí establezca y, de forma particular, según sean atendidas sus necesidades básicas (Brazelton y Greenspan, 2005). Por ello, el desarrollo de las competencias emocionales de las madres y los padres se antoja indispensable.

Los resultados de varias investigaciones reflejan que las prácticas educativas parentales no solo son la primera influencia, sino también la más significativa (Goodnow, 1996; Rodrigo y Palacios, 1998; Moreno, 2001; Sánchez, 2001). Los buenos tratos aseguran el buen desarrollo y el bienestar infantil, constituyendo la base del equilibrio mental de los futuros adultos y, por tanto, de toda la sociedad (Barudy, 2005). El punto de partida de los buenos tratos es la capacidad de las madres y los padres para responder correctamente a las necesidades de cuidado, protección, educación, respeto, empatía y apego. La competencia parental en estos aspectos vitales permite poder crecer como personas capaces de tener una buena autoestima y de tratar bien a los demás. Barudy ofrece una descripción precisa de los daños que puede causar la falta de conciencia de madres y padres que, por diversos factores de tipo individual o contextual, están demasiado ocupados para hacerse cargo de sus hijos e hijas, proyectando en ellos y ellas sus propias carencias e insatisfacciones. Esta clase de malos tratos, a menudo inadvertidos, pueden causar trastornos de apego y otros síntomas del comportamiento que manifiestan el sufrimiento invisible de los niños y de las niñas. Gottman, Katz y Hooven (1997) ponen de manifiesto que cuanto mejor es la conexión emocional entre padres, madres e hijos e hijas, mayor será la facilidad para empatizar con otras personas. En este sentido, Gottman y DeClaire (1997) afirman «con certeza que, la preparación emocional ejercida por los padres y las madres influye de modo significativo en el éxito y la felicidad de los hijos/as» (p.17). Las investigaciones que Bowlby (1969), Ainsworth y Bell (1970) llevaron a cabo con niños y niñas criados en instituciones y separados de sus familias, pusieron de manifiesto la importancia que la familia tiene para la salud mental y, sobre todo, para la capacidad de establecer vínculos afectivos con posterioridad. Las experiencias de amor y seguridad, o por el contrario de temor y soledad, que los niños y niñas tengan en sus primeros años pueden ser determinantes para el desarrollo de su personalidad futura.

En un estudio realizado con niños institucionalizados que habían sido abandonados por sus familias entre el tercer mes y el primer año de vida, que eran cuidados sin suficientes estímulos afectivos, se descubrieron en ellos y ellas importantes retrasos cognitivos y sociales, además de una mayor susceptibilidad a las enfermedades infecciosas. El factor fundamental que capacita al niño para construir una imagen de sí mismo y su mundo procede de las relaciones entre la madre o el padre y el hijo o la hija, entendida como una relación privilegiada (Spitz, 1962). El apego seguro y la parentalidad competente resultan particularmente cruciales en la primera infancia, porque inciden directamente en el desarrollo de la personalidad, en aspectos tan esenciales como el desarrollo emocional, cognitivo y, particularmente, en comportamientos resilientes. Asimismo otros estudios sostienen que la calidez maternal se relaciona con una mayor seguridad emocional en la adolescencia y con una menor incidencia de problemas de ajuste interno y externo (Cummings y Davies, 2010; Alegre, Benson y Pérez-Escoda, 2014). La parentalidad competente se caracteriza por un modelo afectivo de apego seguro, un estilo relacional centrado en las necesidades de los hijos y las hijas, junto a una autoridad afectuosa caracterizada por la empatía, pero con la capacidad de establecer límites (Marrone, 2001).

1.1. Cambios sociales y necesidades educativas de la familia

Se ha pasado de una mejora sustancial en las condiciones y la calidad de vida de la ciudadanía a la crisis económica que sacude a la sociedad. Estos cambios han hecho que las personas tengan que modificar muchos de sus patrones de comportamiento, de pensamiento, de ajuste de expectativas, de comportamiento y de interacción social para adaptarse a los nuevos retos sociales.

Son varios los factores que acompañan a los cambios socio-culturales mencionados: la elevada tasa de desempleo, la precariedad laboral, los bajos salarios, la cada vez mayor tasa de separaciones de pareja, la presión de la sociedad de consumo, la competitividad, la modernización tecnológica de la información y la comunicación, la tendencia a la globalización y a la despersonalización, el incremento de la diversidad cultural debida a factores de inmigración, etc., Estos cambios en los ámbitos político, económico y tecnológico modifican las estructuras socio-culturales e indirectamente influyen en el comportamiento familiar. Este proceso de adaptación y modificación a las nuevas demandas socio-familiares no resulta fácil.

Son varios los cambios que se están dando en la estructura familiar (Aparici, 2002): el retraso en la edad de la maternidad, la incorporación de la mujer al mundo laboral extradoméstico, el cambio en las tipologías familiares, el incremento en la esperanza de vida, etc. También, como consecuencia del cambio social, la red social de apoyo de la cual disponía la familia (abuelos, primos, vecinos, etc.) que de alguna manera ejercía una función de coparentalidad, ha ido reduciendo su presencia, provocando que los padres y las madres tengan más dificultad para compartir dudas respecto al modelo de educación de sus hijos o hijas. Estos aspectos han propiciado que muchas familias se encuentren inseguras y desorientadas en cuanto a pautas de crianza adecuadas y modelos educativos coherentes y que, en consecuencia, parezca que acaben delegando la educación de sus hijas e hijos en el profesorado (Vila, 2000a, 2000b). En este sentido, Vila (2006) opina que quizás sea cierto que haya familias desorientadas respecto al ejercicio de sus responsabilidades, pero no lo es tanto que deleguen la educación de sus hijos e hijas o que los abandonen a su suerte. Las madres y los padres ven el cuidado en la educación como un reto de la vida moderna que puede producir inseguridad, miedo y ansiedad. Por todo ello, no es sorprendente que tanto madres como padres duden de sus competencias y habilidades respecto a su rol parental. Esta duda sobre el rol parental hace todavía más patente y relevante la necesidad de apoyo entre la escuela y la familia. La escuela es, en muchos casos, el único referente claro y estable que tienen los padres y las madres para contrastar y conformar su modelo de crianza. Ante la nueva configuración social se reclama la intervención del sistema educativo y del sistema social para las familias (Vila, 2006). Asimismo, Martínez-González, Pérez-Herrero y Álvarez-Blanco (2007) estiman necesario organizar programas y acciones formativas que permitan a los padres y madres compartir sus experiencias de la vida familiar y adquirir estrategias educativas y métodos no violentos. Estos autores indicaron algunas de las necesidades educativas para el ejercicio positivo del rol parental: información sobre el desarrollo evolutivo de los hijos y las hijas, habilidades cognitivas, habilidades de autorregulación emocional, autoestima, asertividad en el desarrollo parental, habilidades de comunicación, regulación del comportamiento de los hijos y las hijas, etc. En otro estudio, con una muestra de 183 padres y madres, se observó la necesidad de las familias de recibir formación en educación emocional y particularmente, en la regulación emocional y en la autonomía emocional (Sánchez y Pérez Escoda, 2009).

2. Objetivos

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el propósito de este trabajo fue analizar hasta qué punto se podían potenciar las competencias emocionales de las madres y los padres participantes. Para el logro de este objetivo se definió una cuestión-guía, en forma de hipótesis, que dirigió la investigación: las madres y los padres participantes, después de la aplicación del programa de educación emocional, experimentarán una mejora en las puntuaciones de la competencia emocional total y en cada una de sus dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

3. Procedimiento

3.1. Participantes

El programa de educación emocional para las familias se desarrolló en dos niveles. En el primer nivel participaron 76 personas, distribuidas en cuatro grupos diferentes, de los cuales 16 eran padres y 60 madres. Los grupos 1, 2 y 3 (58 participantes) completaron el primer nivel en un curso académico. En el siguiente curso se volvió a ofertar la formación del primer nivel (se generó un nuevo grupo con 18 personas participantes) y como novedad se ofertó el segundo nivel de formación. De las 58 personas participantes que iniciaron el primer nivel del programa, 27 continuaron con la formación en su segundo nivel, 4 padres y 23 madres. El 46,55% de las personas participantes decidió aceptar la posibilidad de continuar con su formación en un segundo nivel. La edad de las personas participantes se situó entre los 28 y los 55 años ($M=41$ años). Por lo que respecta a nivel de estudios realizados, el 52% de las personas participantes tenía estudios de ciclo formativo de grado medio (26.3%) o estudios universitarios de primer ciclo (26.3%). Asimismo, la inmensa mayoría de participantes (89.5%) no habían participado en ninguna actividad previa relacionada con el desarrollo personal. Quienes sí tenían experiencia previa (10.5%) habían participado en actividades variadas como escuela de padres y madres, conferencias, terapias individuales o grupales.

3.2. Procedimiento de recogida de datos

Se accedió a las madres y los padres a través del centro educativo donde el investigador desempeñaba sus labores como orientador psicopedagógico. Este centro educativo es una escuela concertada y de confesión cristiana, situada en Donostia-San Sebastián. En cuanto al contexto socio-económico, el centro acogía a estudiantes de familias de clase

media y media-baja. Las personas participantes intervienen por voluntad propia después de ser debidamente informadas y de que firmasen el correspondiente consentimiento. El investigador pasó las pruebas entre las madres y padres, para evaluar sus competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

3.3. Diseño e instrumento

Para la evaluación del programa dirigido a las madres y a los padres se planteó un diseño de un solo grupo de series cronológicas cuasi-experimentales con tratamientos múltiples (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2007). Se pretendió analizar los efectos del programa al finalizar cada uno de los dos niveles, aplicando un pretest de la variable dependiente al inicio de primer nivel y un posttest (postest 1) al finalizar el mismo. Con las madres y los padres que optaron por continuar y finalizar su formación en un segundo nivel se realizó un nuevo posttest (postest 2) de la variable dependiente. El esquema fue el siguiente:

Grupo	Pretest	Intervención	Postest 1	Intervención	Postest 2
Grupo 1 nivel	O ₁	X ₁	O ₂	-----	-----
Grupo 2 niveles	O ₁	X ₁	O ₂	X ₂	O ₃

Tabla 1. Diseño cuasi-experimental. Programa de educación emocional para familias.

El proceso investigador se desarrolló desde un enfoque mixto, realizando un proceso de recogida, análisis y vinculación de datos de tipo cuantitativo y cualitativo, en lo que se denomina cruce de los enfoques (Lincoln y Gubba, 2000). En esta investigación se utilizó el diseño en paralelo, que conduce simultáneamente dos estudios: uno cuantitativo y otro cualitativo (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2006).

Se emplearon tres instrumentos para la evaluación del programa de educación emocional para las madres y padres y sus posibles efectos. Por un lado, para evaluar la autopercepción del grado de dominio de la competencia emocional total de las madres y los padres se empleó el Cuestionario de desarrollo emocional CDE-R, diseñado por el GROPE, a partir del «Modelo pentagonal de competencias emocionales» (Bisquerra y Pérez, 2007). Este cuestionario es una versión reducida del «Cuestionario de Desarrollo emocional de adultos» (CDE-A), que consta de 27 ítems, destinada a personas adultas (mayores de 18 años) con un nivel medio o inferior de estudios y ofrece

una evaluación para cada una de las dimensiones de las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar) y una valoración global (Pérez-Escoda, 2015). Este cuestionario (CDE-R), ha sido aplicado en diversas investigaciones con personas desempleadas, usuarios de centros cívicos, padres y madres de centros escolares diversos (Sánchez y Pérez, 2009; Pérez-Escoda y Ribera, 2009; Pérez-Escoda, Velar y Ruiz, 2014). Su coeficiente de fiabilidad es de 0,81 según el Alpha de Cronbach (α).

3.4. Análisis realizados

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 22 para Windows. En primer lugar, se calcularon las distribuciones de frecuencias y porcentajes de las variables simples como de las compuestas, así como los estadísticos descriptivos de las variables continuas: medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica). En segundo lugar, para valorar si existía alguna diferencia global en el pretest de las variables a estudio de cada una de las dimensiones de la competencia emocional se utilizó la prueba t para muestras independientes. Finalmente, tras comprobar la homogeneidad de las varianzas con el estadístico de Levene, se utilizó la prueba paramétrica t para muestras relacionadas, para determinar si existía o no un cambio global en las personas participantes. Para ello se compararon los cambios entre las puntuaciones del pretest (inicio del programa) y del postest (fin del primer nivel del programa), el postest y el postest 1 (fin del segundo nivel del programa) y entre el pretest y el postest 1.

4. Resultados

Para analizar los posibles efectos del programa en el nivel de la competencia emocional total y cada una de sus dimensiones (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y bienestar) de las personas participantes y de la formación en cada nivel se compararon las medias obtenidas antes de empezar el curso inicial de formación y a su finalización (pretest-postest 1). Asimismo, se compararon las medias obtenidas en estas dimensiones antes de empezar el curso inicial de formación y al finalizar el curso de formación en sus dos niveles (pretest-postest 2). Por último, se compararon las medias obtenidas después de cada uno de los dos niveles de formación (postest 1-postest 2).

Antes de presentar los resultados de la comparación de medias, en la tabla 1 puede apreciarse el número de participantes en cada fase, así como los estadísticos principales de la competencia emocional total y de cada una de sus dimensiones, de acuerdo al cuestionario CDE-R.

	Pretest			Postest 1			Postest 2		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Total competencia emocional	76	5.88	0.82	65	6.03	0.84	27	6.56	0.88
Conciencia emocional	76	6.61	1.26	65	6.69	1.33	27	7.4	0.96
Regulación emocional	76	4.42	1.4	65	4.97	1.25	27	5.37	1.29
Competencia social	76	6.46	1.18	65	6.32	1.04	27	6.68	1.1
Autonomía emocional	76	5.22	1.16	65	5.32	1.09	27	5.94	1.09
Competencia para la vida y el bienestar	76	6.44	1.27	65	6.58	1.26	27	7.05	1.1

Tabla 2. Competencia emocional de las madres y los padres en diferentes momentos.

Al observar las medias del postest 1 en relación con el pretest, se aprecia que con la única excepción de la dimensión competencia social se ha producido un ligero aumento en todas las dimensiones y en el total de la competencia emocional. En competencia emocional total y en cada una de sus dimensiones, las puntuaciones de los 27 sujetos participantes del postest 2 fueron superiores a las del pretest y a las del postest.

Previo a la comparación de medias se comprobó, en primer lugar, el cumplimiento de los requisitos para la utilización de estadísticos paramétricos. Mediante la prueba Kolgomorov-Smirnov, se asumió que las puntuaciones de variables del instrumento en el pretest, en el postest 1 y en el postest 2 seguían una distribución normal, salvo en el pretest de la dimensión autonomía emocional ($F = 0.72$, $p < .05$). Esta dimensión presentó curtosis = .21 y error típico = .27 y asimetría = -.71 y error típico = .55. Ante esta situación, Pardo y Ruiz (2005) informan de que, ante tamaños muestrales mayores de 30, como es nuestro caso, la violación de este supuesto no suele suponer mayores problemas.

Atendiendo estas indicaciones, se estimó apropiado la utilización como estadístico de contraste la prueba paramétrica *t* de Student para muestras relacionadas en todas las variables y en los distintos momentos de la intervención. Se aplicó la de Student entre el pretest 1 y el postest 1 (fin del primer nivel de formación), entre el pretest y el postest 2 (fin del segundo nivel de formación) y entre el postest 1 y el postest 2.

Se presentan los resultados de cada factor del CDE-R y el total a partir de la comparación de medias.

	Pretest - postest 1			Postest 1 - postest 2			Pretest - postest 2		
	<i>T</i>	<i>gl.</i>	<i>Sig.</i>	<i>T</i>	<i>gl.</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>gl.</i>	<i>Sig.</i>
Total competencia emocional	-1.61	64	.11	-2.84	26	.00**	-4.74	26	.00***
Conciencia emocional	-.10	64	.91	-3.92	26	.00***	-3.37	26	.00**
Regulación emocional	-4.09	64	.00***	-1.40	26	.17	-4.90	26	.00***
Autonomía emocional	-.93	64	.35	-2.71	26	.01*	-3.46	26	.00**
Competencia social	1.60	64	.11	-1.24	26	.22	-1.31	26	.20
Competencia para la vida y el bienestar	-.90	64	.36	-1.57	26	.12	-2.99	26	.00**

p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tabla 3. Comparación de la competencia emocional entre diferentes momentos.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias del pretest y del postest 1 para la dimensión de regulación emocional en base a la prueba t de Student ($t(64) = -4.09$, $p < .001$). Las diferencias de medias en el resto de las dimensiones, por el contrario, no llegaron a ser estadísticamente significativas. No hubo diferencias significativas ni en competencia emocional total ($t(64) = -1.61$, $p > .05$), ni en conciencia emocional ($t(64) = -0.10$, $p > .05$), ni en competencia social ($t(64) = 1.60$, $p > .05$), ni en autonomía emocional ($t(64) = -0.93$, $p > .05$), ni finalmente, en la competencia para la vida y el bienestar ($t(64) = -0.90$, $p > .05$).

En el análisis comparativo de la competencia emocional, entre el postest 1 y el postest 2, se observaron diferencias significativas en la competencia emocional total ($t(26) = -2.84$, $p < .01$) y en las dimensiones: conciencia emocional ($t(26) = -0.39$, $p < .001$) y autonomía emocional ($t(26) = -2.71$, $p < .05$). Por el contrario, no llegaron a ser estadísticamente significativas las diferencias entre los valores de las medias postest 1 y postest 2, ni en regulación emocional ($t(26) = -1.40$, $p > .05$), ni en competencia social ($t(26) = -1.24$, $p > .05$), ni tampoco en la competencia para la vida y el bienestar ($t(26) = -1.57$, $p > .05$).

En el análisis comparativo de la competencia emocional, entre el pretest y el postest 2, se observaron diferencias significativas en la competencia emocional total ($t(26) = -4.74$, $p < .001$) y, a excepción de la competencia social ($t(26) = 1.31$, $p > .05$), en el resto de sus dimensiones: conciencia emocional ($t(26) = -3.37$, $p < .01$), regulación emocional ($t(26) = -4.90$, $p < .001$), autonomía emocional ($t(26) = -3.46$, $p < .01$) y la competencia para la vida y el bienestar ($t(26) = -2.99$, $p < .01$).

5. Conclusiones y discusión

Del análisis de los resultados de este trabajo se concluye que el programa de educación emocional para las madres y los padres produjo mejoras significativas en el desarrollo de sus competencias emocionales. Sin embargo, la intervención no desarrolló en la misma medida las cinco dimensiones de la competencia emocional. Al finalizar el primer nivel de la formación, las madres y los padres percibieron una mejora en su capacidad para manejar las emociones de forma adecuada. Asimismo, la participación en el segundo nivel incidió positivamente en la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, y en aquellos elementos relacionados con su autogestión emocional. Finalmente, las madres y los padres que completaron los dos niveles de formación percibieron mejoras significativas en el total de la competencia emocional, como en el resto de sus dimensiones, exceptuando la competencia social. Los padres y las madres mejoraron la conciencia emocional, la capacidad para manejar sus emociones de forma adecuada, la autonomía emocional y la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. A la luz de estos resultados cabe concluir que con una profundización mayor del proceso formativo y mayor espacio temporal es posible adquirir, de forma progresiva, nuevas competencias emocionales. De acuerdo con Pérez-Escoda, Sabariego y Filella-Guiu (2015), conviene recordar que para la integración de las competencias emocionales se necesita práctica y esta requiere tiempo.

Mediante esta investigación, teniendo en cuenta sus limitaciones, hemos querido aportar tanto a la comunidad científica como a los y las profesionales de la Educación, una propuesta de desarrollo de la educación emocional en un centro educativo a partir del programa de entrenamiento de competencias emocionales. De hecho, los resultados de esta investigación constituyen una nueva evidencia de que las madres y los padres pueden beneficiarse de la intervención y desarrollar sus competencias emocionales a través de programas de educación emocional.

Desafortunadamente son escasas las investigaciones centradas en el diseño, implementación y evaluación de programas de educación emocional para madres y padres. En este sentido, la investigación realizada puede constituir un punto de partida para investigaciones más amplias que traten el desarrollo de competencias emocionales para la mejora del rol parental mediante programas de educación emocional.

6. Referencias

- AINSWORTH, M. D. S. Y BELL, S. M. (1970): «Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation», *Child Development*, 41, 49-67.
- ALEGRE, A., BENSON, M. J. Y PÉREZ-ESCODA, N. (2014): «Maternal warmth and early adolescents' internalizing symptoms and externalizing behavior: Mediation via emotional security», *The Journal of Early Adolescence*, 34 (6), 712-735. DOI: 10.1177/0272431613501408.
- APARICI, E. (2002): *La realitat familiar a les Illes Balears. Estudi en torn als canvis organitzatius i estructurals de la família*, Palma, Editorial Lleonard Muntaner.
- BARUDY, J. (2005): «Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres», Barudy, J. y Dantagnan, M. (eds.) *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*, Barcelona, Gedisa.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ ESCODA, N. (2007): «Las Competencias emocionales», *Revista Educación XXI*, 10, 61-82.
- BISQUERRA, R., PÉREZ GONZÁLEZ, J. C. Y GARCÍA NAVARRO, E. (2015): *Inteligencia emocional en educación*, Madrid, Editorial Síntesis.
- BOWLBY, J. (1969): *El vínculo afectivo*, Buenos Aires, Paidós.
- BRAZELTON, T. Y GREENSPAN, I. (2005): *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*, Barcelona, Graó.
- CUMMINGS, E. M. Y DAVIES, P. T. (2010): *Marital conflict and children: An emotional security perspective*, New York, The Guildford Press.
- GOODNOW, J.J. (1996): «From household practices to parents ideas about work and interpersonal relationships», Harkness, S. & Super, C. M. (eds.) *Parent's cultural belief systems. Their origins, expressions and consequences* (pp. 313-344), New York, Guildford.
- GOTTMAN, J. Y DECLAIRE, J. (1997): *Raising and Emotionally Intelligent Child: The Heart of Parenting*, Nueva York, Fireside.
- GOTTMAN, J. M., KATZ, L. F. Y HOOVEN, C. (1997): *Metaemotion: How families communicate emotionally*, Hisdale, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO, P. (2006): *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO, P. (2007): *Fundamentos de metodología de la investigación*, Madrid, McGraw Hill.

- LINCOLN, Y. S. Y GUBA, E. G. (2000): *Naturalistic Inquiry*, Berverly Hills, CA, Sage.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A., PÉREZ-HERRERO, M. H. Y ÁLVAREZ-BLANCO, L. (2007): *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MARRONE, M. (2001): *La teoría del apego: Un enfoque actual*, Madrid, Psimática.
- MORENO, A. (2001): *Sentir i pensar*, Barcelona, Cruilla.
- SÁNCHEZ, J. (2001): *Aprendizaje visible, tecnología invisible*, Santiago, Dolmen Ediciones.
- PALACIOS, J. Y OLIVA, A. (1991): *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- PÉREZ-ESCODA, N. (2015): «Cuestionarios de GROP para la evaluación de la competencia emocional (CED)», Comunicación presentada al II Congreso internacional de inteligencia emocional y bienestar, Zaragoza.
- PÉREZ-ESCODA, N. Y RIBERA, A. (2009): «Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (3), 251-256.
- PÉREZ-ESCODA, N., SABARIEGO PUIG, M. Y FILELLA, G. (2015): «Valoración de la efectividad de la formación en competencias emocionales en educación superior», AIDIPE (ed.) *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 965-976), Cádiz, España, Bubok.
- PÉREZ-ESCODA, N., VELAR CEBALLOS, K. Y RUIZ BUENO, A. (2014): «Competencias emocionales y depresión en cuidadores familiares de personas mayores dependientes», *Ansiedad y Estrés*, 20 (2-3), 181-191.
- RODRIGO, M.J. Y TRIANA, B. (1985): «El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teoría implícita de los padres», *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 165-172.
- SÁNCHEZ, R. Y PÉREZ, N. (2009): «Las competencias emocionales en padres y madres», Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional organizado por la Fundación Marcelino Botín, Santander.
- SPITZ, R. A. (1962): *El primer año de la vida del niño*, Madrid, Aguilar.
- VILA, I. (2000a): «Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas», *Iberoamericana de Educación*, 22, enero-abril.
- VILA, I. (2000b): «Los nuevos contextos de crianza», *Cultura y Educación*, 19, 3-22.
- VILA, I. (2006): «Viaje de ida y vuelta: de la familia participante a molesto incordio, y ahora, salvavidas», *Cuadernos de Pedagogía*, 361, 82-85.

Impacto de la congruencia entre la música y la imagen publicitaria sobre la respuesta emocional y la intención de compra

Impact of the congruence between advertising music and images on the emotional response and purchase intention

Carlos Candela Agulló

Begoña Candela Llorens

Universidad Miguel Hernández

Resumen

La música en el contexto publicitario tiene un elevado potencial a la hora de generar determinadas emociones, por lo que ha sido utilizada con el fin de influir en el estado anímico y facilitar la formación de actitudes positivas hacia los mensajes publicitarios y los productos anunciados (Anisimova y Müllern, 2014). Diversas investigaciones han tratado de determinar el papel de la música en el mensaje emocional, así como la congruencia percibida en dicho mensaje, y el impacto sobre la formación de actitudes y la intención de compra (Alpert, Alpert y Maltz, 2005). Este trabajo se plantea el objetivo de comprobar el impacto de la congruencia entre la imagen y la música de la comunicación publicitaria sobre la respuesta emocional y la intención de compra. En primer lugar, se realiza un estudio previo para comprobar la asociación de las imágenes y fragmentos musicales con las emociones de alegría y tristeza. Los resultados positivos del estudio previo indican la idoneidad de estas imágenes y fragmentos musicales para ser utilizados en el estudio principal. En el estudio principal participa una muestra de 126 sujetos, alumnado de la Universidad Miguel Hernández, que se divide en dos grupos experimentales: congruente vs. incongruente. Los resultados muestran el potencial evocador de emociones que tiene la música, así como la influencia de la congruencia imagen-música sobre la intención de compra.

Palabras clave: publicidad, intención de compra, emociones, congruencia música-imagen.

Abstract

In the advertising context, the music has a high potential to generate emotions, therefore it has been used to influence moods and to enhance the development of positive attitudes towards advertising messages and products (Anisimova and Müllern, 2014).

Several studies try to determine the role of music in the emotional message, as well as the impact of perceived congruence on attitudes and purchase intention (Alpert, Alpert and Maltz, 2005). This study aims to verify the impact of the congruence between image and music of the advertising communication on the emotional response and the purchase intention. First, a previous study is developed to verify the association of the images and musical fragments with happy and sad moods. Positive results of the previous study indicate the suitability of these images and musical fragments to be used in the main study. A sample of 126 students from the Miguel Hernández University participate in the main study. Participants are divided into two experimental groups: congruent vs. incongruent. Results show the potential of music to evoke emotions, as well as the influence of image-music congruence on purchase intention.

Keywords: advertisement, purchase intention, emotions, congruity image-music.

1. Introducción teórica

La música usada en un anuncio publicitario y el estado emocional evocado por el mismo son dos variables que influyen en la respuesta comercial de un posible consumidor (Bruner, 1990; Gorn, 1982; Kellaris y Cox, 1989). Estos elementos publicitarios pretenden influir en el estado anímico de los espectadores, y facilitar el recuerdo o la formación de actitudes positivas (Anisimova y Müllern, 2014).

En el mercado actual hay gran cantidad y variedad de productos, marcas o servicios que compiten para ser adquiridos por un público determinado (Clow y Baack, 2010). Debido a esta gran variedad, los fabricantes emplean herramientas específicas para atraer la atención de los consumidores, como las estrategias de marketing y la comunicación publicitaria. Estos mecanismos, se usan con el objetivo de incitar al posible comprador para adquirir un producto (Rivadeneira-Albornoz, 2016). Como consecuencia del gran número de anuncios publicitarios, el consumidor tiende a mostrar atención selectiva, es decir, se fija en los estímulos que se relacionan con sus necesidades (Ortega-Martínez, 1997). Si el sujeto se interesa por el contenido, presta mayor atención al mismo y realiza mayor elaboración y procesamiento cognitivo del mensaje.

Teniendo en cuenta el fenómeno de la atención selectiva, los creadores de la publicidad incorporan gran variedad de recursos para potenciar la expresión del mensaje, llamar la atención y modificar las preferencias de los consumidores (García-Uceda, 2008). Con esos recursos, pretenden conseguir la diferenciación de un producto respecto al resto y la creación de una determinada actitud hacia el mismo. La persuasión emotiva está vinculada a las emociones y a los sentimientos

de los receptores. En la publicidad se manifiesta la persuasión emotiva mediante un estilo publicitario afectivo-emotivo, al exponer situaciones o comportamientos afectivos con los que el receptor se puede sentir identificado. Con el uso de un estilo publicitario que apela a las emociones, se pretende que el anuncio no pase desapercibido para los consumidores (Ortega-Martínez, 1997). Y como se ha señalado al inicio, la música juega un papel fundamental en el proceso de generación de emociones a través de la comunicación publicitaria.

La efectividad de la música para aumentar la intención de compra, en el contexto publicitario, se ha demostrado mediante situaciones experimentales en las que se presentaba un objeto acompañado con música tanto agradable como desagradable. Como consecuencia, se halló que la música considerada como más agradable, favorecía la creación de actitudes positivas hacia el producto y se relacionaba con mayor intención de compra (Blair y Shimp, 1992; Gorn, 1982). Sin embargo, MacInnis y Park (1991) concluyen que, para que la música funcione como una señal persuasiva relevante, tiene que ajustarse de forma adecuada al resto de elementos del anuncio. Si un espectador que no está altamente involucrado con el producto anunciado percibe sensación de desajuste, creará mayor número de emociones negativas que los espectadores involucrados con dicho producto (MacInnis y Park, 1991).

Teniendo en cuenta estas investigaciones, Alpert, Alpert y Maltz (2005) analizan el papel de la música en la determinación del mensaje emocional transmitido en un anuncio y cuál es el impacto de la congruencia percibida entre el mensaje emocional y la música que acompañaba a ese mensaje, en la formación de actitudes hacia el producto y en la posterior intención de compra. Estos autores concluyen que la música tiene un impacto significativo en la respuesta emocional, y que la congruencia entre el estado emocional evocado por la música y los sentimientos representados en la situación aumentan la intención de compra.

2. Objetivos

Basándose en el trabajo de Alpert, Alpert y Maltz (2005), se realiza un estudio transversal para analizar el impacto de la música en los estados emocionales y la intención de compra. El objetivo del estudio es comprobar si la congruencia entre una imagen que sugiere un estado emocional (triste o alegre) y la música que evoca una respuesta emocional (triste o alegre) está relacionada con la intención de compra.

3. Procedimiento

Se realiza una prueba previa al estudio, con una muestra de alumnado de la carrera de Psicología de la Universidad Miguel Hernández, para comprobar si la música y las imágenes elegidas en el experimento evocan los estados emocionales deseados. En esta prueba previa participan 102 personas, diferentes a los participantes en el estudio principal.

El estudio principal se realiza con alumnado de la Universidad Miguel Hernández. La muestra está compuesta por 126 personas, de las carreras de Administración y Dirección de Empresas y Derecho. Se forman dos grupos experimentales para poner a prueba la hipótesis del efecto de la congruencia e incongruencia entre la música y la imagen sobre la intención de compra. Se presentan dos fragmentos de música instrumental clásica (una alegre y otra triste) durante 30 segundos y dos imágenes de dibujos de animales (una alegre relacionada con un cumpleaños y otra triste relacionada con un hospital). Se evita el uso de música e imágenes conocidas, para evitar desencadenar un condicionamiento previo en la muestra, y además se seleccionan imágenes sin color para no provocar otras actitudes en los participantes (Bellizzi y Hite, 1992).

4. Resultados

En una fase previa del estudio se lleva a cabo un test de las imágenes y fragmentos musicales a utilizar en el experimento. Los resultados de esta prueba revelan que un porcentaje elevado del alumnado participante relaciona la imagen del cumpleaños con la alegría (99%) y la imagen del hospital con la tristeza (88%). Por otra parte, el análisis de los fragmentos de música ofrece también porcentajes elevados en la percepción del alumnado: música alegre (97%), música triste (77%).

A partir de los resultados obtenidos en la prueba previa, se decide utilizar las imágenes y fragmentos musicales relacionados con las emociones de alegría y tristeza en el experimento principal, cuyos resultados se describen a continuación.

En primer lugar, se analiza en qué medida se relacionan las tarjetas con las emociones de alegría y tristeza, en función de la congruencia o incongruencia de la música que la acompaña; esto es, música alegre con imagen alegre y música triste con imagen triste en el caso de la congruencia, y música triste con imagen alegre y música alegre con imagen triste en el caso de la incongruencia. Por otra parte, se analiza también la intención de compra en cada una de las condiciones del

estudio (congruencia e incongruencia de la imagen con la música).

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos en la comparación de las emociones de alegría, tristeza e intención de compra, al observar la tarjeta de cumpleaños. En este caso, la emoción concordante con la imagen es la alegría, dado que se representa una escena alegre. En la condición de congruencia se acompaña de una música alegre, mientras que en la condición de incongruencia se acompaña de una música triste.

Tarjeta CUMPLEAÑOS	Grupo Congruente (IA – MA)	Grupo Incongruente (IA – MT)	t	p
Alegría	4,83	2,82	5.504	.000**
Tristeza	1,11	2,16	4.590	.000**
Intención de compra	2,25	1,19	2.356	.022*

Tabla 1. Análisis de la respuesta emocional en la tarjeta de cumpleaños.

Como se puede observar en la tabla 1, se produce una mayor asociación de la tarjeta con la emoción de alegría cuando está acompañada de una música alegre que triste ($t=5.504$, $p<.000^{**}$). Mientras que la valoración de la emoción de tristeza en la imagen aumenta cuando está presente la música triste ($t=4.590$, $p<.000^{**}$). Por último, la intención de compra es mayor cuando aparece congruencia entre la imagen y la música, en este caso ambas son alegres ($t=2.356$, $p<.022^{*}$). Por tanto, en relación a la tarjeta de cumpleaños, la música alegre aumenta la respuesta emocional de alegría, provocando además un aumento de la intención de compra. Por otra parte, la música triste aumenta la percepción de la tristeza, aunque la imagen sea alegre.

A continuación, se realiza el mismo análisis en la tarjeta que representa una escena triste, en una cama de hospital (Tabla 2). En este caso, el grupo congruente visualiza la imagen triste acompañada de música triste, mientras que el grupo incongruente visualiza la imagen triste acompañada de música alegre.

Tarjeta HOSPITAL	Grupo Congruente (IT – MT)	Grupo Incongruente (IT – MA)	t	p
Alegría	1,45	2,67	3.936	.000**
Tristeza	4,14	2,30	4.926	.000**
Intención de compra	1,49	1,52	0.072	.943

Tabla 2. Análisis de la respuesta emocional en la tarjeta de hospital.

Como se puede observar en la tabla 2, se produce una mayor asociación de la tarjeta con la emoción de alegría cuando la imagen triste está acompañada de una música alegre que triste ($t=3.936$, $p<.000^{**}$), es decir, en el grupo incongruente. Mientras que la valoración de la emoción de tristeza en la imagen triste es mayor cuando está presente la música triste que la música alegre ($t=4.926$, $p<.000^{**}$), esto es, en el grupo congruente. Por último, no se encuentran diferencias en intención de compra entre ambas condiciones experimentales, congruente e incongruente ($t=0.072$, $p<.943$). Por tanto, en relación a la tarjeta de hospital, la música triste aumenta la percepción de tristeza en la evaluación de la tarjeta, mientras que la música alegre aumenta la percepción de la alegría, sin que esto afecte a la intención de compra.

Al inicio de la encuesta se pide al sujeto que indique su estado emocional actual, en una escala de 5 puntos, entre muy triste, triste, normal, alegre y muy alegre. Interesa conocer si el estado anímico de la persona, a la hora de realizar el experimento, puede condicionar las respuestas de asociación de emociones e intención de compra.

Se lleva a cabo un análisis de correlación para comprobar si existe relación entre el estado de ánimo y la percepción de las emociones. La tabla 3 muestra los resultados obtenidos con el coeficiente de correlación de Pearson. No aparecen relaciones significativas entre el estado emocional y la percepción de las emociones en las tarjetas del experimento.

	Alegría	Tristeza	Intención de compra
T. Cumpleaños Estado de Ánimo	0.269	0.165	0.204
T. Hospital Estado de Ánimo	0.208	0.403	0.079

Tabla 3. Coeficiente de correlación.

La ausencia de correlación entre las variables de estado de ánimo y percepción de emociones o intención de compra se pone de manifiesto también en el análisis de las puntuaciones obtenidas por el grupo de personas con estado anímico positivo (alegres o muy alegres).

Se observa que la media obtenida en la asociación de la emoción de alegría en la tarjeta de cumpleaños es mayor en el grupo de personas con estado anímico positivo (5,13) que en la muestra general (4,83). Sin embargo, una comparación de medias revela que dicha diferencia no es estadísticamente significativa ($t=0.549$, $p<.292$). Por otra parte, se compara la intención de compra en la muestra general (2,25) y el grupo de personas con estado anímico positivo (2,87). La comparación de medias revela que dicha diferencia no es estadísticamente significativa ($t=0.771$, $p<.224$).

A continuación, se muestra el análisis de las respuestas a ambas tarjetas en los grupos de personas con estados anímicos extremos, esto es, en las personas que indican sentirse tristes o muy tristes, y en las personas que indican sentirse alegres o muy alegres.

Las siguientes tablas (Tablas 4 y 5) recogen los resultados de la comparación de medias del grupo de personas tristes o muy tristes en la valoración de las emociones e intención de compra de las tarjetas de cumpleaños y hospital, respectivamente. En ambos casos, tanto en la tarjeta de cumpleaños como en la del hospital, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales congruente e incongruente. El número de personas que afirman estar tristes o muy tristes es muy bajo, $n=5$, motivo que puede condicionar el resultado estadístico obtenido en la comparación de medias.

Tarjeta CUMPLEAÑOS (Estado anímico triste o muy triste)	Grupo Congruente (IA – MA)	Grupo Incongruente (IA – MT)	t	p
Alegría	5,00	2,00	1.342	.272
Tristeza	1,00	3,50	0.845	.460
Intención de compra	4,00	1,50	1.168	.327

Tabla 4. Análisis de la respuesta emocional en la tarjeta de cumpleaños en sujetos con estado anímico triste o muy triste.

Tarjeta HOSPITAL (Estado anímico triste o muy triste)	Grupo Congruente (IA – MA)	Grupo Incongruente (IT – MA)	t	p
Alegría	1,00	4,00	1.342	.272
Tristeza	5,00	2,00	2.012	.138
Intención de compra	0,00	1,00	1.342	2.72

Tabla 5. Análisis de la respuesta emocional en la tarjeta de hospital en sujetos con estado anímico triste o muy triste.

Por otra parte, las tablas 6 y 7 muestran los resultados obtenidos por el grupo de personas alegres o muy alegres en las tarjetas de cumpleaños y hospital, respectivamente. En primer lugar, se observan diferencias en la asociación de la alegría a la tarjeta de cumpleaños ($t=3.491$, $p<.001^{**}$); de forma que el grupo congruente, en el que tanto la imagen como la música son alegres, asocia dicha tarjeta con la alegría, en mayor medida que el grupo incongruente (imagen alegre con música triste). Además, se observa mayor intención de compra de la tarjeta en el grupo congruente ($t=2.201$, $p<.032^*$). Las personas indican tener una mayor intención de compra de la tarjeta cuando la música y la imagen son congruentes, en este caso, alegres.

Tarjeta CUMPLEAÑOS (Estado anímico alegre o muy alegre)	Grupo Congruente (IA – MA)	Grupo Incongruente (IA – MT)	t	p
Alegría	5,13	3,03	3.491	.001**
Tristeza	1,27	1,89	1.808	.077
Intención de compra	2,87	1,44	2.201	.032*

Tabla 6. Análisis de la respuesta emocional en la tarjeta de cumpleaños en sujetos con estado anímico alegre o muy alegre.

Por otra parte, en la tarjeta de imagen triste en el hospital, las personas con estado anímico alegre o muy alegre asocian la alegría con la tarjeta cuando la música alegre está presente, es decir, en la condición incongruente ($t=2.456$, $p<.018^*$). La asociación de la tarjeta con la emoción de tristeza es mayor con la música triste que con la música alegre ($t=2.868$, $p<.006^{**}$). Por último, no se encuentran diferencias en intención de compra de la tarjeta triste en este grupo.

Tarjeta HOSPITAL (Estado anímico alegre o muy alegre)	Grupo Congruente (IT – MT)	Grupo Incongruente (IT – MA)	t	p
Alegría	1,50	2,50	2.456	.018*
Tristeza	4,05	2,47	2.868	.006**
Intención de compra	1,68	1,59	0.152	.879

Tabla 7. Análisis de la respuesta emocional en la tarjeta de hospital en sujetos con estado anímico alegre o muy alegre.

5. Conclusiones y discusión

Los resultados permiten extraer conclusiones acerca del impacto de la música en los estados emocionales, así como el efecto de la congruencia música-imagen en la intención de compra.

Los resultados de este estudio son congruentes con los resultados obtenidos por Alpert, Alpert y Maltz (2005), según los cuales la música incrementa la efectividad comunicativa en el contexto publicitario, cuando existe congruencia entre el mensaje y el significado emocional que se pretende evocar. Según los resultados de este estudio, la música tiene un elevado potencial para evocar emociones, logrando aumentar la percepción de una emoción incluso cuando es contraria a la imagen que se está presentando. La presencia de la música genera la respuesta emocional esperada según el tipo de música.

En relación a la congruencia e incongruencia de la música y la imagen, la congruencia tiene impacto sobre la respuesta emocional y la intención de compra. La congruencia es importante para el desarrollo de actitudes positivas hacia la imagen publicitaria (MacInnis y Park, 1991). Cuando la música es congruente con la imagen, aumenta la percepción de la emoción y aumenta también la intención de compra, aunque en nuestro estudio, la intención de compra se ve aumentada por la congruencia solo en la condición de la tarjeta alegre de cumpleaños.

La congruencia en el mensaje, en el que no hay contradicción entre las emociones evocadas por la imagen y la música, favorece el desarrollo de actitudes positiva. Como afirman Blair y Shimp (1992), la música agradable favorece la formación de actitudes positivas hacia el producto y aumenta la intención de compra. La congruencia facilita la respuesta emocional, intensifica la percepción de las emociones y aumenta la intención de compra.

En el contexto publicitario es necesario desarrollar estrategias para potenciar la expresión del mensaje, para crear una actitud positiva. Para lograr este objetivo, es importante tener en cuenta el factor emocional de la actitud, y el impacto de la congruencia música-imagen sobre las emociones evocadas por el acto de comunicación.

6. Referencias

ALPERT, M. I., ALPERT, J. I. Y MALTZ, E. N. (2005): «Purchase occasion influence on the role of music in advertising», *Journal of Business Research*, 58, 369-376.

- ANISIMOVA, T. Y MÜLLERN, T. (2014): «Popular Music in Audio-Visual Advertising: A Study of the Roles and Functions of Lyrics in TV-Commercials», *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1 (5), 8-21.
- BELLIZZI, J. A. Y HITE, R. E. (1992): «Environmental Color, Consumer Feelings, and Purchase Likelihood», *Psychology & Marketing*, 9 (5), 347-363.
- BLAIR, M. E. Y SHIMP, T. A. (1992): «Consequences of an Unpleasant Experience with Music: A Second-Order Negative Conditioning Perspective», *Journal of Advertising Research*, 21 (1), 35-43.
- BRUNER, G. C. (1990): «Music, Mood, and Marketing», *Journal of Marketing*, 54 (4), 94-104.
- CLOW, K. E. Y BAACK, D. (2010): *Publicidad, promoción y comunicación integral en marketing*, México, Prentice Hall.
- GARCÍA-UCEDA, M. (2008): *Las claves de la publicidad*, Madrid, ESIC Editorial.
- GORN, G. J. (1982): «The Effect of Music in Advertising On Choice Behavior: A Classical Conditional Approach», *Journal of Marketing*, 46 (1), 94-101.
- KELLARIS, J. J. Y COX, A. D. (1989): «The Effects of Background Music in Advertising: A Reassessment», *Journal of Consumer Research*, 16, 113-118.
- MACINNIS, D. J. Y PARK, C. W. (1991): «The Differential Role of Characteristics of Music on High- and Low-Involvement Consumers' Processing of Ads», *Journal of Consumer Research*, 18, 161-173.
- ORTEGA-MARTÍNEZ, E. (1997): *La comunicación publicitaria*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- RIVADENEIRA-ALBORNOZ, G. A. (2016): *Cómo influencia la música en la publicidad para que el consumidor tenga interés por un producto o servicio*, Quito, Universidad San Francisco de Quito.

La Inteligencia Emocional en los centros de protección de menores

Emotional Intelligence in child protection centers

Alberto Nolasco Hernández

Universidad de Zaragoza

Raúl Carretero Bermejo

Alba Grande Moreno

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Los jóvenes residentes en centros de protección se encuentran con la, normalmente complicada, situación de que tienen que abandonar el recurso al cumplir los 18 años y pasar a vivir de una forma completamente independiente, dado que siendo verdad la existencia de recursos para su situación, estos son insuficientes y en ningún caso pueden atender a toda la población que queda en esta situación.

Los objetivos de nuestro estudio eran conocer las puntuaciones en Inteligencia Emocional de estos menores residentes en centros de protección y compararlas con las puntuaciones de menores que no residen en este tipo de recursos. Esperábamos, y en este sentido fueron formuladas nuestras hipótesis de trabajo, encontrar diferencias significativas entre ambos grupos, donde los menores que residen en algún recurso de protección obtienen puntuaciones significativamente inferiores a los menores que residen en su unidad familiar. Para el diseño se ha decidido seleccionar a jóvenes de ambos grupos que están estudiando bachillerato y controlar variables relacionadas con nivel académico, formación y motivaciones familiares. Se ha construido un cuestionario que recoge información sociofamiliar e incluye el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) para recoger la información relativa a las creencias de estos jóvenes sobre su Inteligencia Emocional.

Los resultados muestran que, tal como esperábamos, existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por ambos grupos. Los menores residentes en centros de protección obtienen puntuaciones significativamente inferiores en Inteligencia Emocional y en las tres habilidades que incluye nuestra prueba (atención, claridad y regulación).

Palabras clave: Inteligencia Emocional, menores, protección, reforma.

Abstract

The young people who live in protection centers find themselves in a situation, usually hard, where they have to leave the resource when they reach the age of 18 and move on to life

in a completely independent way, since the existence of resources for their situation is true, these are insufficient and in no case can they work with the entire population that remains in this situation.

The objectives of our study were to know the Emotional Intelligence scores of these minor residents in protection centers and to compare them with the scores of children who do not reside in this type of resources. We expected, and in this sense our working hypotheses were formulated, to find significant differences between both groups, where children who reside in some protection resource obtain significantly lower scores than the children residing in their family unit.

For the design it has been decided to select young people from both groups who are studying and control variables related to academic level, training and family motivations. A questionnaire has been constructed that collects information about their family and social situation, and includes the TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos, 2004) to find the information regarding the beliefs of these young people have about their Emotional Intelligence.

The results show that, as expected, there are significant differences in the scores obtained by both groups. Children living in protection centers receive significantly lower scores on Emotional Intelligence and on the three skills included in our test (care, clarity and regulation).

Keywords: *Emotional Intelligence, protection, reform, minor.*

1. Introducción teórica

Existe la percepción, entre los colectivos de profesionales vinculados con los centros de reforma de menores y las recursos institucionales de reforma, de que la mayoría de los menores condenados en centro de reforma han tenido, con anterioridad, alguna medida de protección. En concreto esta percepción apunta hacia la residencia en recursos de protección bajo la tutela de la Comunidad Autónoma correspondiente. No hemos podido tener acceso a estadísticas oficiales sobre esta imagen colectiva por lo que no podemos afirmar si es o no cierta, más allá de las entrevistas y conversaciones profesionales mantenidas con este grupo de profesionales, pero, en todo caso, los menores tutelados por la Comunidad y que residen en uno de los centro de protección se encuentran con la situación, normalmente complicada, de que con la mayoría de edad tienen que abandonar el recurso en el que vivían y en el que tenían todas sus necesidades cubiertas para vivir de manera completamente independiente. Es cierto que existen recursos especializados para facilitar en tránsito a la vida autónoma pero no tienen la capacidad de atender a todas las personas que se encuentran con esta situación, por lo que la mayoría de menores que dejan sus recursos de protección

tienen que enfrentar este cambio sin ayuda institucional y/o familiar.

Diversos estudios científicos presentan a la Inteligencia Emocional como una de las principales variables predictoras del éxito académico (Ferragut y Fierro, 2012; Jiménez Morales y López Zafra, 2009), la inserción e integración laboral (Solano-Gómez, 2014) y del bienestar psicológico (Bermúdez, Álvarez y Sánchez, 2003; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruíz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011). En este contexto especialmente duro, la Inteligencia Emocional se presentan con una variable especialmente importante y relevante para este grupo de menores, en comparación con aquellos que residen con sus familias (considerando las diversas situaciones familiares posibles) que, en principio, disponen de más recursos y ayudas para enfrentar esta, ya de por sí difícil, situación de cambio.

El presente estudio se ha desarrollado desde la perspectiva teórica del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). Dicho modelo centra la atención en los aspectos cognitivos, quedando la IE descrita en este modelo como «la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender las emociones y la cognición emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional» (Mayer y Salovey, 1997). Este enfoque presenta la IE desde una perspectiva cercana a los modelos de inteligencia del procesamiento de la información (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Grewlar, 2006) quedando el modelo de IE conformada por cuatro aptitudes relacionadas entre sí. 1ª) Capacidad para percibir y expresar las emociones de forma precisa: Percepción y expresión de las emociones. 2ª) Capacidad para encauzar las emociones de modo que faciliten el pensamiento y el razonamiento (uso inteligente de las emociones). 3ª) Capacidad para comprender las emociones, especialmente el lenguaje de las emociones (comprensión emocional), y 4ª) Capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás (manejo de las emociones).

Estas cuatro habilidades que conforman el modelo de Mayer y Salovey están íntimamente relacionadas entre sí, de tal forma que el deficiente desempeño de una de ellas influye directamente en el funcionamiento de las demás. Parece evidente que no podremos regular una emoción sino somos capaces de percibirla y reconocerla. Desde este modelo de habilidad la Inteligencia Emocional se muestra en dos vertientes: por un lado en lo referido a como utilizar la Inteligencia Emocional

con uno mismo, lo que se denomina Inteligencia Intrapersonal, y por otro en lo referido a la utilización de la Inteligencia Emocional con los demás, denominada Inteligencia Interpersonal.

2. Objetivos

Los objetivos de nuestro estudio eran: en primer lugar conocer las puntuaciones en Inteligencia Emocional de las personas menores de edad que residen en un centro de protección tutelados por su Comunidad Autónoma de referencia. En segundo lugar comparar estas puntuaciones con las puntuaciones de menores de edad que viven con sus familias y no han tenido ninguna medida de protección ni son objeto de intervención de Servicios Sociales. Por último encontrar información sobre las variables, en este caso la Inteligencia Emocional, que puedan ayudarnos a comprender y a mejorar los procesos de cambio a los que se enfrentan las personas en esta situación de protección.

Derivadas de estos objetivos, nuestra hipótesis de trabajo era: las personas menores de edad que residen en centro de protección obtienen puntuaciones significativamente más bajas en Inteligencia Emocional que las personas menores de edad que residen con sus familias y no tienen ninguna medida de protección ni son objeto de intervención en Servicios Sociales.

3. Procedimiento

3.1. Muestra

Se escogió una muestra de 162 personas menores de edad mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, con un 5,66% de margen de error, controlando el número de participantes por sexo, edad, estudios y ciudad de residencia.

Para el desarrollo de nuestro trabajo hemos contado finalmente con 136 personas, quienes completaron correctamente la prueba utilizada, con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años, siendo la edad media de 17,23. De ellas, 66 eran mujeres (48,5%) y 70 hombres (21,5%).

En nuestra muestra 46 de las personas que han participado (36,8%) tienen medida de protección y viven en un centro de protección y las 90 restantes (63,2%) viven con sus familias sin ningún tipo de medida de protección ni trabajo de intervención desde los Servicios Sociales.

¹ No se hace referencia a los centros que han participado, a las provincias ni comunidades autónomas donde se ha seleccionado la muestra para mantener la más absoluta confidencialidad y privacidad de los menores de edad, fundamentalmente de los menores tutelados y residentes en centros de protección.

Por cuestiones relativas a la confidencialidad, legislación vigente sobre el derecho a la intimidad y la situación concreta de este colectivo de menores residentes en centros de protección hemos decidido no publicar datos relativos a ciudades, centros de protección o Institutos que han participado.

3.2. Método

Para el desarrollo de este proyecto, que forma parte de un diseño de investigación más amplio, se ha pedido, en primer lugar, mantener una entrevista para tener ocasión de explicar y matizar el contenido del diseño y su finalidad a los responsables técnicos y políticos de los centros de protección que han querido ² participar y autorización para poder recoger la información sobre las personas que convivían en cada recurso. Se ha decidido que fuera un educador de cada centro quien administrara el cuestionario para evitar, en la medida de lo posible, distorsionar las rutinas del centro y no interferir en la vida del mismo. Simultáneamente se contactó con los equipos directivos en los Institutos situados en las localidades de los centros de protección para poder también recoger información en sus centros. En este caso, se optó por que fuéramos los responsables del diseño quienes recogieramos la información en horario de tutoría.

Una vez recogida la información se creó la base de datos, en esta ocasión en el programa SPSS, para poder realizar los cálculos y pruebas necesarias. En primer lugar se ha descrito nuestra muestra y calculado la fiabilidad de nuestro cuestionario. Después hemos calculado y comparado las medias de cada grupo y comprobado si estas diferencias existían y eran significativas, o no, desde una perspectiva estadística, para poder establecer si nuestra hipótesis era rechazada o se mantenía.

3.3. Instrumento de recogida de información

Para la realización de este trabajo se ha usado el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Esta prueba está formada por 24 ítems, más bien breves, que cada persona tiene que valorar a través de una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 indica que la persona está totalmente en desacuerdo y 5 que la persona está totalmente de acuerdo con el ítem en cuestión.

² Por diversos motivos no todos los centros y responsables políticos han considerado positiva la participación en el diseño.

Esta escala recoge información sobre tres dimensiones fundamentales en la Inteligencia Emocional intrapersonal: Atención a los propios sentimientos, definida como el grado en que las personas prestan atención a sus sentimientos y emociones, Claridad emocional, se refiere a las formas cómo las personas perciben sus emociones y reparación de las propias emociones, referida a la capacidad para interrumpir los estados emocionales negativos y prolongar en el tiempo los positivos, siendo la escala de evaluación de Inteligencia Emocional más utilizada en los estudios desarrollados con población de habla hispana. En esta escala los 8 primeros ítems miden el factor Atención, los 8 siguientes el factor Claridad Emocional y los 8 últimos el factor Regulación Emocional.

Además, se han incluido una serie de preguntas para recoger información sociodemográfica sobre las personas que han participado en nuestro estudio.

4. Resultados

En la siguiente tabla presentamos los resultados obtenidos en relación a la Inteligencia Emocional de las personas menores de edad tuteladas por la administración y que viven en un recurso de protección y la comparación de estas medidas con las puntuaciones en Inteligencia Emocional de las personas que residen en su domicilio con su familia y sin ningún tipo de medida o intervención desde Servicios Sociales.

	N	Inteligencia Emocional	Atención emocional	Claridad emocional	Regulación emocional
Recursos de protección	46	62.20	21.95	20.56	20.08
Residencia familiar	90	85.84	27.68	27.42	30.73
Diferencia de medias		23.23	5.73	6.85	10.64
Sig. Bilateral		.000	.000	.000	.000

Tabla 1. Comparación de medias en Inteligencia Emocional.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias en Inteligencia Emocional, y las tres habilidades que conforman el cuestionario empleado: Atención, Claridad y Regulación Emocional, entre los grupos de personas tutelados por la administración y que residen en un recursos de protección y las personas que viven en su residencia familiar y que, además, no tienen ninguna medida ni proceso de intervención en Servicios Sociales, donde el

segundo grupo obtiene unas puntuaciones significativamente más altas en todas las variables de estudio.

Estos datos presentan la mayor diferencia en Regulación emocional, siendo, además, la Regulación la variable con mayor puntuación media en el grupo de personas que viven en su residencia familiar y la variable con menor puntuación media entre las personas que residen en recursos de protección y están tuteladas por la administración.

5. Conclusiones y discusión

5.1. Discusión

Los resultados obtenidos en la implementación de este diseño de investigación confirman nuestra hipótesis de trabajo y contestan en una dirección muy clara las preguntas que estaban en el origen de este estudio. Considerando que la Inteligencia Emocional es una de las principales predictoras de éxito académico (Ferragut y Fierro, 2012; Jiménez Morales y López Zafra, 2009), está directamente relacionada con la inserción e integración laboral (Solano-Gómez, 2014) y correlaciona significativamente con el bienestar psicológico (Bermúdez, Álvarez y Sánchez, 2003; Salguero et al., 2011), podemos mantener la afirmación de que las personas menores de edad tuteladas por la administración y que, en nuestro caso de estudio, residen en un recursos de protección, parten, no solo de una situación más complicada, sino que también han de hacer frente a esta situación con menos herramientas, en este caso referidas a la Inteligencia Emocional. Esto puede explicar en parte, la percepción inicial de por qué parte de estos menores pasan a reforma y/o presentan diversos problemas legales, de violencia, falta de adaptación o integración social.

Por otro lado, encontramos que además de obtener puntuaciones significativamente más bajas en las tres habilidades emocionales estudiadas, las puntuaciones son sensiblemente más bajas, y hay aún mayor diferencia con el grupo control, en la habilidad de regulación emocional, que por definición es la más directamente relacionada con los comportamientos que se ponen en práctica. Estos datos parecen indicar que, además de tener más dificultades para percibir e identificar las emociones, tienen especiales dificultades en el momento de decidir qué hacer con esas emociones. Esta dificultad con la regulación puede estar en la base de problemas de comportamiento relacionados con la ira, violencia, tolerancia a la frustración, como algunas de las más problemáticas en cuanto a la posible generación de problemas en las vidas de estas personas.

5.2. Conclusiones

Del análisis de nuestros resultados se desprenden diferentes conclusiones. En primer lugar, los resultados presentan la necesidad de trabajar en el desarrollo de las habilidades emocionales de las personas que residen en un recurso de protección. Desde nuestra perspectiva, sistémica y ecológica, consideramos que obtendremos mejores resultados si abordamos esta acción desde una doble dimensión: trabajando directamente con las personas que residen en estos recursos y trabajando con los trabajadores responsables de la educación y cuidados de estas personas, puesto que en la mayoría de los casos estas personas son las principales figuras de apego y referentes, también emocionales, de los menores bajo su responsabilidad.

En segundo lugar, si bien es verdad que las puntuaciones son significativamente inferiores en el caso de las personas menores de edad que residen en recursos de protección en las tres habilidades emocionales que incluye nuestra prueba (atención, claridad y regulación emocional), estas diferencias son aún más amplias en el caso de la regulación. Según estos datos, la especial dificultad para regular las emociones, y por tanto para adecuar el comportamiento, podría explicar, al menos en parte, y estar en la base, junto con otras variables, de los motivos por los que muchas de las personas que pasan por un recurso de protección pasan también por algún recurso de reforma (si aún son menores de edad). A falta de estadísticas oficiales y guiados únicamente por la percepción de los trabajadores de protección, parte importante de las personas que están en reforma han pasado antes por protección.

En tercer lugar, y aunque el grupo control obtenga puntuaciones significativamente más altas que el grupo experimental, parece, también, evidente la necesidad de incluir la emoción en los institutos y colegios. Por varios motivos: a institutos y colegios también asisten personas con especiales dificultades en inteligencia emocional y que no tienen una familia estable (en el tiempo ni en las personas que la componen), con un entorno cambiante en cuanto a referentes y figuras de apego, que no siempre tienen la oportunidad de contar con una figura adecuada para el desarrollo emocional. Además, que las puntuaciones sean más altas no significa que estas sean altas con respecto a los indicadores del cuestionario o no pudieran ser mejores, y por lo tanto, aumentar las probabilidades de éxito de toda la población. Por último, es hora de normalizar e incluir los contenidos emocionales en los planes de estudio, como forma, también, de visibilizar y dotar de la importancia que merecen estos contenidos.

Consideramos, para terminar, que si el objetivo del sistema educativo es, precisamente, educar, dejar fuera del sistema el mundo emocional es olvidarse de parte fundamental del desarrollo de la persona.

5.3. Limitaciones de la investigación

Este diseño presenta algunas limitaciones relativas, primero, a la no existencia, o negación del permiso para consultarlas, de estadísticas relativas al número de menores de protección que ahora están en reforma. En segundo lugar, nos encontramos con dificultad para tener acceso a los centros de protección por cuestiones legales, de regulación interna de los recursos, diferentes condiciones para acceder a los diferentes recursos según localización y responsables políticos y técnicos del mismo. Por último, en relación con la situación de parte de la muestra, aparecen limitaciones relacionadas con la manera de no sesgar la información obtenida en el grupo control y con que no tuvieran contacto con los Servicios Sociales.

En cuanto al tamaño de la muestra, es representativa de los lugares seleccionados pero no del conjunto de recursos de protección de España, por lo que nos sirve para tener acceso a una primera evaluación diagnóstica acerca de cómo puede estar la situación, y al confirmar nuestra hipótesis darnos una dirección y sentido en la que seguir investigando. Por tanto, estos resultados a priori no son representativos de la población de menores que residen en algún recurso de protección en todo el país.

5.4. Propuestas de futuro

Consideramos necesario y muy relevante para el futuro de las personas menores de edad que están tutelados por la administración y residen en recursos de protección avanzar en el estudio de su situación en cuanto a las habilidades con las que cuentan para enfrentarse con éxito a su emancipación del recurso e incluir no solo a un mayor número de personas, con el objetivo de poder generalizar los resultados a toda la población, sino también incluir el estudio de otras variables que puedan explicar la situación con mayor precisión y, también, darnos información sobre posibles contenidos de trabajo en estos recursos y así aumentar las probabilidades de éxito de estas personas.

Nos planteamos también la necesidad de estudiar las variables que hacen que los jóvenes que pasan a reforma estén allí, puesto que esta información nos podría ayudar a prevenir estas situaciones a través del trabajo de las mismas en los recursos correspondientes: centros de

protección, familias de acogida, colegios, institutos y otras instituciones. Además, esta información podría estar en la justificación del diseño de planes de trabajo, planes de estudio, y por qué no, legislación relativa a cuestiones educativas, menores y recursos.

Por último consideramos importante conocer la situación, las habilidades y capacidades que tienen las personas que viven con alguna otra medida de protección: en familias de acogida, en acogimiento familiar, con situación de riesgo declarada o algún otro proceso de intervención desde Servicios Sociales, para conocer cómo están en relación, en nuestro caso, a las habilidades emocionales, y si el trabajo que se realiza desde las familias de acogida o los propios recursos sociales resulta positivo, o no tan positivo, para las personas objeto de la acogida y la intervención.

6. Referencias

- BERMÚDEZ, M. P., ÁLVAREZ, I. T. Y SÁNCHEZ, A. (2003): «Análisis de la relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico», *Universitas Psychologica*, 2 (1), 27-32.
- 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.
- FERRAGUT, M. Y FIERRO, A. (2012): «Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes», *Revista latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.
- GARTZIA, L., ARITZETA, A. Y BALLUERKA, N. (2012): «Inteligencia emocional y Género: más allá de las diferencias sexuales. Introducción», *Anales de Psicología*, 28, 567-575.
- GONZÁLEZ, A. (2010): «Inteligencia emocional en la salud física y mental», *Educational Journal of Research in Educational in Psychology*, 8 (2), 861-890.
- GOROSTIAGA, A., BALLUERKA, N. Y SOROA, G. (2014): «Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional», *Revista de Educación*, 364, 43-61.
- JIMÉNEZ MORALES, M. I. Y LÓPEZ-ZAFRA, E. (2009): «Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión», *Revista latinoamericana de psicología*, 2 (1), 69-79.
- MAYER, J. D. Y SALOVEY, P. (1997): *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, New York, Basic Books.

- MAYER, J. D. Y SALOVEY, P. (2000): «Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales», Bar-On, R. y Parker, J. D. (eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*, San Francisco, Jossey Bass, 320-342
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. Y CARUSO, D. (2004): «Emotional intelligence: Theory, findings and implications», *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- MERINO, E., MARTÍNEZ, M. Y DÍAZ-AGUADO, M. J. (2010): «Sexismo, Inteligencia Emocional y Adolescencia», *Revista de Psicología Educativa*, 16 (1), 77-88.
- SALGUERO, J. M., PALOMERA, R. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2012): «Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study», *European Journal of Psychology of Education*, 27 (1), 21-34.
- SALOVEY, P. Y GREWAL, D. (2006): «Inteligencia Emocional», *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990): «Emotional intelligence», *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.
- SALOVEY, P., MAYER, J. D. Y CARUSO, D. (2002): «The positive psychology of emotional intelligence», Snyder, C. R. y Lopez, S. J. (eds.) *The Handbook of positive psychology*, New York, Oxford University Press.
- SÁNCHEZ-NÚÑEZ, M. T., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y LATORRE, J. M. (2013): «Assessment of emotional intelligence in the family: influences between parents and children on their own perception and that of others», *The Family Journal*, 21, 44-52.

Bienestar psicológico e Inteligencia Emocional en el voluntariado

Psychological well-being and Emotional Intelligence in volunteers

Marta Corral Martínez

Universidad Internacional de Valencia

Resumen

El voluntariado es un activo importante para el Tercer Sector, de modo que para las entidades que trabajan con voluntarios es importante saber qué variables psicológicas se relacionan con su bienestar. Cuidar del bienestar psicológico del voluntario favorece su implicación y permanencia.

En el presente trabajo se ha explorado la relación entre la Inteligencia Emocional y el bienestar psicológico de un grupo de 82 voluntarios de Cruz Roja Española en la Comunidad Valenciana. El bienestar se midió con la escala BIEPS (Casullo y Castro, 2000) y la Inteligencia Emocional con la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Los resultados muestran que la Claridad emocional está relacionada significativamente con cuatro de las cinco dimensiones del bienestar medidas (Aceptación-Control, Autonomía, Proyectos y Bienestar total), mientras que Reparación emocional se relaciona con Bienestar total y Aceptación-Control. El análisis de regresión da la Claridad emocional como el principal factor explicativo de la varianza sobre el bienestar.

Se realizaron también análisis comparativos de edad y sexo en las variables estudiadas. No se observaron diferencias de sexo, pero sí en edad. Los voluntarios de edades mayores (20-58) puntuaron significativamente más alto en Claridad y Reparación que los voluntarios jóvenes (14-19).

Los resultados muestran que la Inteligencia Emocional es una variable asociada al bienestar en el voluntariado. Las entidades del Tercer Sector pueden partir de estos datos para entrenar a los voluntarios en Inteligencia Emocional (por ejemplo a través de la formación) para contribuir al desarrollo del bienestar psicológico de sus voluntarios, favoreciendo de este modo la implicación y la permanencia.

Palabras clave: bienestar, Inteligencia Emocional, voluntariado.

Abstract:

Volunteers are an important asset in helping organizations. Knowing which psychological variables are related to well-being in volunteers is a key issue. Taking care about volunteers's psychological well-being promotes their implication and permanence.

The aim of this study was to investigate the relationship between Emotional Intelligence and psychological well-being in 82 Red Cross volunteers. Well-being was measured using BIEPS scale (Casullo y Castro, 2000), and Emotional Intelligence was measured using TMMS-24 scale (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). The results revealed significant relationship between Emotional Clarity and four dimensions of psychological well-being (Acceptance-Control, Autonomy, Projects and Total Well-being. Emotional Repair was significantly related to Acceptance-Control and Total well-being. This dimension of Well-being was significantly predicted by emotional Clarity.

Analysis also showed no gender differences, but there was significant differences in age: medium age (20-58) volunteers showed significantly more emotional Clarity and Repair than adolescent volunteers (14-19).

The discussion focusses on implications for the design of volunteers' emotional intelligence training programmes and well-being promotion.

Keywords: *well-being, Emotional Intelligence, volunteering.*

1. Introducción teórica

El voluntariado se ha definido como una actividad realizada en beneficio de otros, ejercida desde la libertad y la generosidad, y que necesariamente se da en el marco de una organización (Penner, 2002:448; Wilson, 2000:215). En España, un 90,1% de las entidades del Tercer Sector cuenta con la participación de voluntariado, y un 18,9% de las entidades solo tiene personal voluntario entre sus integrantes (Plataforma de ONG de Acción Social, 2015:85). Esto supone que el sector se sostiene en gran medida gracias a la implicación de personas voluntarias.

Ante esta situación, las entidades tienen la responsabilidad de desarrollar mecanismos que mejoren la calidad y la satisfacción y permanencia del voluntariado (Chacón y Vecina, 2002; Chacón y Vecina, 2005; Omoto y Snyder, 2008).

La literatura sobre el bienestar ha distinguido habitualmente dos tipos de bienestar: psicológico o eudaimónico y subjetivo o hedónico. El bienestar psicológico se refiere a una satisfacción asociada a un sentido y un propósito (Ryan, Huta y Deci, 2008:160), mientras que el bienestar subjetivo se refiere más a la experimentación reiterada de afecto positivo y a la reducción de experiencias de afecto negativo (Kahneman, Diener y Schwartz, 1999). Aunque las investigaciones sobre el bienestar subjetivo son más numerosas en el campo de la psicología, para la valoración del bienestar voluntario parecen ajustarse más las medidas de bienestar psicológico/eudaimónico (Vecina, Chacón, Marzana y Marta, 2013:293), dado que con frecuencia el voluntario

experimenta satisfacción aunque las situaciones que se enfrentan sean difíciles y generen también afecto negativo, malestar o estrés.

Los autores que se han centrado en averiguar las causas del bienestar o satisfacción del voluntariado coinciden al citar la relevancia de aspectos como la integración social, la distracción de los propios problemas y causas de tipo emocional, como el incremento del afecto positivo y la mejora del estado de ánimo (Dávila y Díaz-Morales, 2005; Midlarsky, 1991). Algunas investigaciones han destacado que experimentar emociones positivas y sentirse bien incrementa la probabilidad de implicarse en tareas de ayuda (Bisquerra, 2011; Son y Wilson, 2012; Thoits y Hewitt, 2001; Vecina y Chacón, 2005). Desde la perspectiva de la motivación del voluntariado, diversos autores también han mencionado aspectos de tipo emocional. Por ejemplo, Clary et al. (1998) incluyen en su modelo de motivación voluntaria seis motivaciones distintas, entre las que figuran la Defensa del yo (reducir la culpa) y la Mejora del estado de ánimo. Chacón, Pérez, Flores y Vecina (2010) proponen dos motivaciones similares: la Mejora de la Estima, que incluye sentirse importante o necesario para las personas a las que se asiste, y, coincidiendo con Clary et al. (1998), la Motivación de Defensa del yo, que tiene como objetivo evitar amenazas al autoconcepto.

Estos datos invitan a considerar la importancia de la Inteligencia Emocional como una variable a tener en cuenta a la hora de analizar el bienestar del voluntariado. La Inteligencia Emocional se ha definido como la capacidad para razonar sobre las emociones, percibir las con precisión, utilizarlas para asistir al pensamiento, comprenderlas y regularlas (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). La literatura propone dos grandes grupos de modelos: los modelos de habilidad, que consideran las habilidades emocionales básicas de identificación, comprensión y regulación, y los modelos mixtos, que incluyen además de las habilidades la consideración de la personalidad y los valores (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Distintas investigaciones han encontrado una relación consistente entre el bienestar y la Inteligencia Emocional: Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda-Galán y Salguero (2011) observaron correlaciones significativas entre la Inteligencia Emocional y las medidas de bienestar hedónico y eudaimónico. Los autores sugirieron que la Inteligencia Emocional podría ser un predictor único e independiente de ambos tipos de bienestar, pero destacaron que la relación con el bienestar eudaimónico era mayor. Berrios-Martos, Pulido-Martos, Augusto-Landa y López-Zafra (2012)

también observaron que la relación entre Inteligencia Emocional y bienestar tenía mayor apoyo empírico cuando se trataba de la asociación Inteligencia Emocional-bienestar psicológico que cuando se analizaba la Inteligencia Emocional en relación al bienestar subjetivo. Zeidner, Matthews y Roberts (2012) concluyeron tras una extensa revisión que la Inteligencia Emocional estaba relacionada con un amplio rango de resultados de salud que incluían índices de calidad de vida, bienestar y estrés. Observaron además que otros estudios realizados con la medida de auto-informe TMMS-24 mostraban que Claridad emocional es la dimensión que más relación tiene con el bienestar. Este resultado ha sido apreciado también por Costa et al. (2013), y por Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás y Vozmediano (2015). Di Fabio y Kenny (2016) observaron que la Inteligencia Emocional medida con autoinformes se asociaba tanto al bienestar hedónico como al eudaimónico, pero la relación entre la Inteligencia Emocional rasgo con el bienestar hedónico presenta mucha variabilidad en función de las herramientas de medición.

Por su parte, Reparación emocional también ha mostrado tener relaciones positivas con el bienestar (Pineda, 2012; Vergara et al., 2015). Respecto a la variable Atención emocional, Costa et al. (2013) observaron que esta dimensión no solo no predecía el Bienestar, sino que además presentaba una relación negativa y significativa con la salud mental. Este resultado también ha sido obtenido en otras investigaciones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Vergara et al., 2015).

Dada esta relación, se han llevado a cabo algunas experiencias en las que implementando programas de formación en Inteligencia Emocional se han obtenido mejoras en variables como el afrontamiento positivo y distintos resultados de salud y bienestar (Campo, Laborde y Weckemann, 2015; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009; Nelis et al., 2011; Slasky y Cartwright, 2003; Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013; Zijlmans, Embregts, Gerits, Bosman y Derksen, 2015).

En síntesis, literatura revisada sugiere la existencia de relación entre el bienestar y la Inteligencia Emocional. En población voluntaria, aunque los estudios son escasos, las investigaciones existentes apuntan a que las emociones desempeñan un papel crítico en la atracción, retención y bienestar del voluntariado (Härtel y O'Connor, 2015).

Resulta interesante también analizar las diferencias de edad y sexo en Inteligencia Emocional y bienestar. Parece que la Inteligencia Emocional

tiende a mejorar con la edad (Kafetsios, 2004; Bar-On, 2006; Márquez-González, Izal, Montorio y Losada, 2008; Navarro, Latorre y Ros, 2009; Arias y Giuliani, 2014). También se han observado cambios en bienestar según se avanza en edad, pero siempre asociados al modo en que la persona se ha ido adaptando a los retos que surgen durante el ciclo vital, y dependiendo de variables moduladoras (Koo, Rie y Park, 2004; Ryff, 2014). En cuanto al sexo, tradicionalmente se han encontrado algunas diferencias en la Inteligencia Emocional de hombres y mujeres, pero son pequeñas y se consideran un producto de la cultura (Hyde, 2005, 2014; Sánchez-Núñez et al., 2008). Asimismo, se ha observado una tendencia entre los hombres a experimentar más bienestar asociado a la autonomía, mientras que las mujeres presentan más bienestar asociado a la expresividad emocional y afectiva; es decir, son diferencias basadas en estereotipos sexuales tradicionales (Daukantaité, 2006).

El presente estudio se diseñó para explorar si las asociaciones entre la Inteligencia Emocional y el bienestar que han sido halladas en la literatura con otras poblaciones, se dan también en una muestra de voluntariado.

2. Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo es explorar la relación entre la Inteligencia Emocional y el bienestar psicológico en una muestra de voluntariado en la Comunidad Valenciana.

También se plantea como objetivo la exploración de posibles diferencias en las variables según la edad y el sexo.

3. Procedimiento

3.1. Participantes

Se evaluó a 82 voluntarios de Cruz Roja Española en la Comunidad Valenciana. Las edades estaban comprendidas entre los 14 y los 58 años. El 55% eran mujeres y el 45% hombres.

Para operar con la variable edad se procedió a categorizarla en dos grupos: adolescentes y adultos. Los sujetos comprendidos entre los 14 y los 19 se asignaron al grupo de adolescentes y los sujetos entre 19 y 58, a edad adulta. La elección del punto de corte en la edad de 19 años corresponde al criterio de la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, [WHO], 1986:11), que considera la edad de 19 años como final de la adolescencia.

3.2. Instrumentos

La Inteligencia Emocional se evaluó con la Escala TMMS-24, medida de autoinforme adaptada a la población española (Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Está basada en la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Incluye 24 ítems a responder mediante escala Likert de cinco puntos. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, referida a la capacidad del sujeto par sentir y expresar los sentimientos de manera adecuada; Claridad emocional, referida a la capacidad del sujeto para comprender bien los estados emocionales; y Reparación emocional referida a la capacidad de regulación adecuada de los estados emocionales.

La escala ofrece un coeficiente alfa de 0.90 para Atención y Reparación y de 0.86 para Regulación (Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Para la medición del bienestar psicológico se utilizó la Escala BIEPS- Escala de Bienestar Psicológico (Casullo y Castro, 2000, en Casullo et al., 2002). El instrumento evalúa la percepción subjetiva del bienestar psicológico. La escala está integrada por 13 ítems que puntúan en escala Likert de tres puntos. Esta puntuación total se obtiene de la suma de las puntuaciones de las cuatro dimensiones: Control de situaciones y Aceptación de sí mismo, Vínculos psicosociales, Autonomía y Proyectos.

La escala ofrece una puntuación total (Bienestar Total), suma de las puntuaciones del resto de dimensiones, y tiene un alfa de Cronbach de 0.70, siendo el valor algo menor cuando se analizan las escalas por separado (entre 0.46-0.61).

3.3. Procedimiento

Se pidió la colaboración para la realización del estudio a voluntariado asistente a distintos cursos de formación llevados a cabo por la institución. Se presentó el estudio previamente al inicio de los cursos y se explicó el objetivo de la investigación. Los voluntarios que accedieron a la cumplimentación de los cuestionarios fueron evaluados en el momento, de forma totalmente anónima.

3.4. Análisis de datos

Se llevaron a cabo análisis de correlación de Pearson para el análisis de relación entre variables, y análisis de regresión múltiple para la valoración de las variables predictoras del bienestar. Asimismo, se utilizaron

pruebas T para estudiar las diferencias de medias en edad y sexo. El programa utilizado para la ejecución de los análisis fue el paquete estadístico SPSS, versión 20 para Windows.

4. Resultados

En el análisis de correlación de Pearson se han observado correlaciones significativas entre las medidas de Bienestar psicológico e Inteligencia Emocional. En la Tabla 1 se puede apreciar que la medida de Bienestar Total está relacionada significativamente con dos de las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional, Claridad (.49) y Reparación (.32), ambas con $p \leq .01$.

	Bienestar total	Aceptación-control	Vínculos	Autonomía	Proyectos
Atención	-,01	-,06	,21	-,21	,07
Claridad	,49**	,23*	,13	,30**	,42**
Reparación	,32**	,37**	,13	,13	,14

** La correlación es significativa $p \leq 0,01$

* La correlación es significativa $p \leq 0,05$

Tabla 1. Correlaciones entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico.

Bienestar Control/Aceptación también correlaciona significativamente con las mismas dimensiones de la Inteligencia Emocional: .23 con Claridad ($p \leq .05$) y .32 con Reparación ($p \leq .01$). Bienestar Vínculos no tiene ninguna correlación significativa con las dimensiones de la Inteligencia Emocional en esta muestra. Finalmente, las medidas de Bienestar Autonomía y Bienestar Proyectos correlacionan significativamente con la misma dimensión, Claridad Emocional (Autonomía .30 y Proyectos .42, ambas con $p \leq .01$). Como se puede observar, Claridad Emocional es la dimensión de la Inteligencia Emocional que más relaciones significativas tiene con las medidas del bienestar, puesto que correlaciona significativamente con cuatro de las cinco dimensiones (excepto Vínculos). Reparación Emocional correlaciona significativamente con dos de las cinco medidas del Bienestar. Por último, Atención Emocional no tiene relaciones significativas con ninguna de las medidas del bienestar. Es interesante destacar que, aunque no hay significatividad, las relaciones entre la Atención y tres de las cinco medidas de Bienestar son negativas.

Respecto a las diferencias de edad y sexo, en la Tabla 2 se puede observar que no hay ninguna diferencia de sexo en Inteligencia Emocional. En cambio, sí se observan dos diferencias significativas en edad. Las puntuaciones de las personas del grupo de mayor edad son significativamente más altas

en Claridad y Reparación emocional respecto al grupo de adolescentes. También Percepción Emocional muestra una media más elevada en el grupo de mayor edad, aunque no significativa.

	Edad					Sexo				
	14-19		20-58		SIG	Hombres		Mujeres		SIG
	N= 25		N= 57			N= 37		N= 45		
X	DT	X	DT		X	DT	X	DT		
Atención	24,60	6,32	26,74	6,55	,173	27,00	6,18	25,33	6,76	,252
Claridad	22,84	4,78	28,53	6,43	,000	27,73	6,19	26,02	6,72	,239
Reparación	24,52	6,48	28,26	7,22	,029	27,49	6,93	26,82	7,44	,679
Bienestar Total	33,28	3,08	34,09	2,38	,200	33,76	2,46	33,91	2,76	,792
Aceptación-control	7,88	1,01	8,12	1,07	,340	7,86	1,16	8,20	,94	,153
Vínculos	8,20	,95	8,30	,84	,643	8,24	,86	8,29	,89	,816
Autonomía	6,88	1,05	6,98	1,23	,719	7,00	1,02	6,91	1,29	,735
Proyectos	10,32	1,40	10,68	1,32	,264	10,65	1,29	10,51	1,41	,650

Tabla 2. Diferencias entre edad y sexo en inteligencia emocional y bienestar psicológico.

En referencia al bienestar no se han observado diferencias significativas. En este caso, las medias de las personas de mayor edad también tienden a ser ligeramente mayores, pero la diferencia es mínima y no significativa.

Con el fin de comprobar si las dimensiones de la Inteligencia Emocional predecían el Bienestar Total se llevaron a cabo varios análisis de regresión múltiple.

Se introdujo como variable dependiente la medida total de Bienestar y se tomaron como variables independientes las dimensiones de la Inteligencia Emocional. Se testaron los efectos individuales y combinados de las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional. En la Tabla 3 se puede ver un resumen del modelo que resultó más explicativo.

	B	F	β	P	%R ²
VD Bienestar Total	28,596	24,781		,000	,237
Claridad emocional	,196		,486	,000	

Tabla 3. Análisis de regresión sobre el Bienestar Total de la Inteligencia Emocional.

La dimensión que resultó predictora del Bienestar total con mayor porcentaje de varianza explicada fue Claridad Emocional, que explica por sí sola un 23,7% de la varianza ($\beta=,486$, $p=,000$). Esto significa que el Bienestar Total está significativamente afectado por la variable Claridad emocional.

5. Conclusiones y discusión

El presente trabajo tenía como objetivo principal la exploración de las relaciones entre la Inteligencia Emocional y el bienestar psicológico en el voluntariado. Los resultados han mostrado que la Claridad emocional es la faceta de la Inteligencia Emocional más relacionada con el bienestar. Estos resultados coinciden con los hallados por Costa et al. (2013), Vergara et al. (2015) y Zeidner et al. (2012), que observaron que la Claridad emocional medida con el TMMS-24 era la dimensión más relacionada con el bienestar. Claridad emocional es además la principal variable predictora del bienestar psicológico total en el voluntariado evaluado. Reparación emocional también ha mostrado tener relaciones significativas con el bienestar, en consonancia con los resultados observados por Pineda (2012) y Vergara et al. (2015).

Estos resultados implican que los voluntarios que tienen claras sus emociones y que comprenden los motivos por los que surgen, también son personas que presentan mayor nivel de bienestar asociado a la autoaceptación y a la sensación de ser competentes. Asimismo, muestran alto bienestar asociado a la autonomía personal y al establecimiento de proyectos personales. Los voluntarios que presentan adecuada Regulación emocional presentan también altos niveles de bienestar psicológico global, y bienestar referido a la autoaceptación. Parece que el Bienestar general y el bienestar asociado a la aceptación de sí mismo guardan una relación significativa con la Inteligencia Emocional en esta muestra.

Aunque Atención emocional no ha presentado correlaciones significativas, se observa que está asociada de manera negativa con tres de las dimensiones del Bienestar, apuntando a los resultados obtenidos por otros autores (Extremera y Fernández Berrocal, 2006; Costa et al., 2013; Vergara et al., 2015). Es posible que una atención excesiva al estado emocional produzca estrés, afectando a los niveles de bienestar del individuo.

Los resultados obtenidos en las comparaciones de edad en Inteligencia Emocional coinciden con la literatura previa consultada (Kafetsios, 2004; Bar-On, 2006; Márquez-González, Izal, Montorio y

Losada, 2008; Navarro, Latorre y Ros, 2009; Arias y Giuliani, 2014), al observarse un menor nivel de Inteligencia Emocional en edades más jóvenes. Este hecho sugiere que las entidades de voluntariado deben tener en cuenta la edad de sus voluntarios participantes, ya que si son muy jóvenes podrían necesitar formación especial en aspectos emocionales.

Es destacable también la ausencia de diferencias de sexo en las variables estudiadas, en contra de lo observado por otros estudios (Hyde, 2005, 2014; Sánchez-Núñez et al., 2008). Una posible explicación, relacionada con la propuesta de Daukantaité (2006) y Martínez et al. (2011), es que el voluntariado evaluado esté reflejando el efecto del factor educativo en las diferencias psicológicas entre hombres y mujeres. Cabe mencionar que la formación inicial de los voluntarios en Cruz Roja hace especial hincapié en el principio de igualdad, de manera que el voluntariado de esta entidad constituye un grupo bien formado en este aspecto. Sería interesante analizar esta cuestión en nuevos estudios donde se comparasen las puntuaciones en muestras de personas voluntarias y no voluntarias, o entre voluntarios que reciben formación específica en igualdad y voluntarios que no la reciben.

En síntesis, se observa una relación significativa entre Claridad y Reparación emocional y distintas dimensiones del Bienestar psicológico, tal y como se ha indicado en investigaciones previas. Los datos sugieren que, también en población voluntaria, ambas variables están relacionadas. Aunque no es posible establecer relaciones de causalidad, dado el carácter descriptivo de este trabajo, puede ser un punto de partida para que las entidades favorezcan el desarrollo de aspectos psicológicos de la Inteligencia Emocional relacionados con el bienestar. Las organizaciones del Tercer Sector pueden desarrollar dichas variables a través de cursos de formación y analizar de forma experimental si la formación en competencias emocionales tiene efecto sobre el bienestar de los voluntarios. Aunque existen estudios que efectivamente han observado mejoras de bienestar asociadas a la mejora de la Inteligencia Emocional (Campo, Laborde y Weckerman, 2015; Nelis et al., 2009; Nelis et al., 2011; Slasky y Cartwright, 2003), es necesario profundizar en la cuestión en la población voluntaria. Como indican Vecina, Chacón y Sueiro (2009:112), dado que el voluntariado en esencia carece de reforzadores de tipo material, es necesario centrarse en el fomento de elementos asociados a su satisfacción y bienestar. El desarrollo de la Inteligencia Emocional podría ser, pues, la clave para favorecer la satisfacción y también implicación y permanencia del voluntariado.

Es preciso continuar las investigaciones y profundizar en estudios centrados en población voluntaria, utilizando muestras más amplias y pertenecientes a voluntariado de distintas entidades y ámbitos.

6. Referencias

- ARIAS, C. J. Y GIULIANI, M. F. (2014): «Explorando la Inteligencia Emocional percibida en tres franjas etarias: estudio realizado en Argentina», *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 19 (1), 123-140.
- BAR-ON, R. (2006): «The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)» *Psicothema*, 18, (supl.), 13-25.
- BERRIOS-MARTOS, P., PULIDO-MARTOS, M., AUGUSTO-LANDA, J. M. Y LÓPEZ-ZAFRA, E. (2012): «La Inteligencia Emocional y el sentido del humor como variables predictoras del bienestar subjetivo», *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 20 (1), 211-222.
- BISQUERRA, R. (2011): *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- CAMPO, M., LABORDE, S. Y WECKEMANN, S. (2015): «Emotional intelligence training: implications for performance and health», *Advances in Psychology Research*, 101, 75-92.
- CASULLO, M. M., BRENLLA, M. E., CASTRO, A., CRUZ, M. S., GONZÁLEZ, R., MAGANTO, C., MARTÍN, M., MARTÍNEZ, M., MONTOYA, I. Y MOROTE, R. (2002): *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica. Cuadernos de evaluación psicológica*, Buenos Aires, Paidós.
- CHACÓN, F. Y VECINA, M. L. (2002): *Gestión del voluntariado*, Madrid, Síntesis.
- CHACÓN, F. Y VECINA, M. L. (2006): «Modelo de las tres etapas de la permanencia del voluntariado», paper presented at the I Seminario Internacional Complutense «Permanencia del Voluntariado», Madrid.
- CHACÓN, F.; PÉREZ, T; FLORES, J; VECINA, M. L. (2010): «Motivos del voluntariado: categorización de las motivaciones de los voluntarios mediante pregunta abierta», *Intervención Psicosocial*, 19(3), 213-222.
- CLARY, E., SNYDER, M., RIDGE, R., COLEPAND, J., STUKAS, A., HAUGEN, J., MIENE, P. (1998): «Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach», *Journal of Personality and social Psychology*, 74 (6), 1516-1530.
- COSTA, H., RIPOLL, P., SÁNCHEZ, M., CARVALHO, C. (2013): «Emotional intelligence and Self- Efficacy: effects on psychological well-being in college students», *Spanish Journal of Psychology*, 16(e50), 1-9.

- DAUKANTAITÉ, D. (2006): «Subjective well-being in Swedish women», Tesis no publicada, Department of Psychology, Stockholm University. Extraído de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189775/FULLTEXT01.pdf>
- DÁVILA, M. C., DÍAZ-MORALES, J. F. (2005): «Voluntariado y Satisfacción vital», *Revista de Intervención Psicosocial*, 14 (1), 81-94.
- DI FABIO, A. Y KENNY, M. E. (2016): «Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence», *Frontiers in Psychology*, 7, 1-13.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2005): «Inteligencia Emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS», *Ansiedad y estrés*, 11, 101-102.
- EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2006): «Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students», *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- EXTREMERA, N., RUIZ-ARANDA, D., PINEDA-GALÁN, C., SALGUERO, J. M (2011): «Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study», *Personality and Individual Differences*, 51, 11-16.
- 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., EXTREMERA, N. (2006): «Special issue on emotional intelligence: An overview», *Psicothema*, 18(supl.), 1-6.
- HÄRTEL, C. E. J., O'CONNOR, J. M. (2015): «The critical role of emotions in the recruitment, retention and well being of volunteers: a review and call for research», Härtel, C.E.J., Zerbe, W.J. y Ashkanasy, N.M. (Eds.) *New Ways of Studying Emotions in Organizations*, (443-456). Emerald Group Publishing Limited.
- HYDE, J. S. (2005): «The Gender Similarities Hypothesis», *American Psychologist*, Vol. 60(6), 581-592.
- HYDE, J.S. (2014): «Gender similarities and differences», *Annual Review of Psychology*, 65, 373-398.
- KAFETSIOS, K. (2004): «Attachment and emotional intelligence abilities across the life course», *Personality and Individual Difference*, 37, 129-145.
- KAHNEMAN, D., DIENER, E., SCHWARTZ, N. (1999): *Well-being: the foundations of Hedonic Psychology*, New York: Russell Sage.
- KOO, J., RIE, J., PARK, K. (2004): «Age and gender differences in affect and subjective well-being», *Geriatrics and Gerontology International*, 4, 268-270.

- MÁRQUEZ-GONZÁLEZ, M., IZAL, M., MONTORIO, I. Y LOSADA, A. (2008): «Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad», *Psicothema*, 20, 616-622.
- MARTÍNEZ, A. E., PIQUERAS, J. A. E INGLÉS, C. J. (2011): «Relaciones entre Inteligencia Emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés», *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol XIV, nº 37.
- MAYER, J. D; SALOVEY, P. Y CARUSO, D. R. (2004): «Emotional intelligence: Theory, Findings and Implications», *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- MIDLARSKY, E. (1991): «Helping as coping», Clark, M. C. (Ed) *Prosocial behavior: Review of personality and social psychology*, Vol 12, 238-264, Newbury Park, CA: Sage.
- NAVARRO, B., LATORRE, J. M. Y ROS, L. (2009): «Inteligencia Emocional Autoinformada en la vejez, un estudio comparativo con el TMMS-24», Fernandez-Berrocal, P. (Ed.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 331-335), Fundación Marcelino Botín.
- NELIS, D; QUOIDBACH, J., MIKOLAJCZAK, M. Y HANSENNE, M. (2009): «Increasing emotional intelligence: (How) Is it posible?», *Personality and Individual Differences*, 47 (1), 36-41.
- NELIS, D., KOTSU, I., QUOIDBACH, J., HANSENNE, M., WEYTENS, F., DUPUIS, P. Y MIKOLAJCZAK, M. (2011): «Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability», *Emotion*, 11, 354-366.
- OMOTO, A. M. Y SNYDER, M. (2008): «Influences of Psychological Sense of Community on Voluntary Helping and Prosocial Action», *The Psychology of Prosocial Behavior: Group Processes, Intergroup Relations, and Helping*, 223-243.
- PENNER, L. (2002): «Dispositional and Organizational Influences on Sustained Volunteerism: An Interactionist Perspective», *Journal of Social Issues*, 58, (3), 447- 467.
- PINEDA, C. (2012): «Inteligencia Emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud», Tesis doctoral no publicada, Universidad de Málaga, Málaga.
- Plataforma de ONG de Acción Social (2015): «El Tercer Sector de Acción Social en 2015: Impacto de la crisis», 04/10/2017. http://www.plataformaong.org/ciudadaniaactiva/tercersector/estudio_completo_el_TSAS_en_2015_impacto_de_la_crisis.pdf
- RYAN, R. M., HUTA, V. Y DECI, E. L. (2008): «Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia», *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.

- RYFF, C. D. (2014): «Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia», *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28.
- SALOVEY, P., MAYER, J. D., GOLDMAN, S., TURVEY, C. Y PALFAI, T. (1995): «Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale», Pennebaker, J.W. (Ed.) *Emotion, disclosure and health* (pp.125-154), Washington DC: American Psychological Association.
- SÁNCHEZ-NÚÑEZ, M. T., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., MONTAÑÉS, J. Y LATORRE, J. M. (2008): «Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies on men and women and its implications», *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6 (2), 455-474. 12/04/2016 <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/english/>
- SCHUTTE, N. S., MALOUFE, J. M. Y THORSTEINSSON, E. B. (2013): «Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions», *The International Journal of Emotional Education*, 5, 56-72.
- SLASKY, M. Y CARTWRIGHT, S. (2003): «Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance», *Stress and Health*, 19 (4), 233-239.
- SON, J. Y WILSON, J. (2012): «Volunteer work and hedonic, eudemonic and social well-being», *Sociological Forum*, 27 (3), 658-681.
- THOITS, P. A. Y HEWITT, L. N. (2001): «Volunteer work and well-being», *Journal of Health and Social Behavior*, 42, 115-131.
- VECINA, M. L. Y CHACÓN, F. (2005): «Emociones positivas en el voluntariado», *The Spanish Journal of Psychology*, 8 (1), 30-35.
- VECINA, M. L., CHACÓN, F. Y SUEIRO, M. (2009): «Satisfacción en el voluntariado: estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones», *Psicothema*, 21 (1), 112-117.
- VECINA, M. L., CHACÓN, F., MARZANA, D. Y MARTA, E. (2013): «Volunteer engagement and organizational commitment in nonprofit organizations: what makes volunteers remain within organizations and feel happy?», *Journal of Community Psychology*, 41 (3), 291-302.
- VERGARA, A., ALONSO-ÁLBERCA, N., SAN-JUAN, C., ALDÁS, J. Y VOZMEDIANO, L. (2015): «Be water: direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being», *Australian Journal of Psychology*, 67 (1), 47-54.
- WILSON, J. (2000): «Volunteering», *Annual Review of Sociology*, 26, 215-240.

World Health Organization (1986): «Young people's health, a challenge for society. Report of a Study Group on Young People and Health for All by the Year 2000», *Technical Report Series*, No. 731, Geneva: World Health Organization 07/15/2015; http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_731.pdf

ZEIDNER, M., MATTHEWS, G. Y ROBERTS, R. D. (2012): «The emotional intelligence, health and well-being nexus: what have we learned and what have we missed?», *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4 (1), 1-30.

ZIJLMANS, L. J. M., EMBREGTS, P. J. C. M., GERITS, L., BOSMAN, A. M. T. Y DERKSEN, J. J. L. (2015): «The effectiveness of staff training focused on increasing emotional intelligence and improving interaction between support staff and clients», *Journal of Intellectual Disability Research*, 59 (7), 599-612.

ANEXO 1. TABLAS

	Bienestar total	Aceptación-control	Vínculos	Autonomía	Proyectos
Atención	-,01	-,06	,21	-,21	,07
Claridad	,49**	,23*	,13	,30**	,42**
Reparación	,32**	,37**	,13	,13	,14

** La correlación es significativa $p \leq 0,01$.

* La correlación es significativa $p \leq 0,05$.

Tabla 1. Correlaciones entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional y el bienestar psicológico.

	14-19		20-58			Hombres		Mujeres		
	N= 25		N= 57			N= 37		N= 45		
	X	DT	X	DT	SIG	X	DT	X	DT	SIG
Atención	24,60	6,32	26,74	6,55	,173	27,00	6,18	25,33	6,76	,252
Claridad	22,84	4,78	28,53	6,43	,000	27,73	6,19	26,02	6,72	,239
Reparación	24,52	6,48	28,26	7,22	,029	27,49	6,93	26,82	7,44	,679
Bienestar Total	33,28	3,08	34,09	2,38	,200	33,76	2,46	33,91	2,76	,792
Aceptación-control	7,88	1,01	8,12	1,07	,340	7,86	1,16	8,20	,94	,153
Vínculos	8,20	,95	8,30	,84	,643	8,24	,86	8,29	,89	,816
Autonomía	6,88	1,05	6,98	1,23	,719	7,00	1,02	6,91	1,29	,735
Proyectos	10,32	1,40	10,68	1,32	,264	10,65	1,29	10,51	1,41	,650

Tabla 2. Diferencias de edad y sexo en Inteligencia Emocional y bienestar psicológico.

VD Bienestar Total	28,596	24,781		,000	,237
Claridad emocional	,196		,486	,000	

Tabla 3. Análisis de regresión sobre el Bienestar Total de la Inteligencia Emocional.

Inteligencia Emocional en mayores de 55 años: diferencias de género

Emotional Intelligence in people over 55 years: gender differences

Cordelia Estévez Casellas

Diana Melchor Rodríguez

Sira Agulló Pastor

Esther Sitges Maciá

Departamento Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández

Resumen

El paso de los años conlleva un inexorable deterioro de capacidades cognitivas y físicas. No ocurre lo mismo con las emociones. Sabemos que la edad ayuda a las personas a establecer mejores redes de apoyo social y a seleccionar las relaciones que les aportan bienestar emocional (Carstensen, Isaacowitz y Charles, 1999:165). Es también cierto que esta evolución emocional parece ser diferente entre hombres y mujeres. (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá 2012:567), aunque no sigue la pauta evolutiva observada en otros momentos de la vida.

El objetivo de este trabajo es describir las características en el perfil de Inteligencia Emocional entre las personas mayores de 55 años y determinar si existen diferencias de género en este aspecto.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, vejez, género.

Abstract

Ageing implicates the inevitable deterioration of cognitive and physical abilities. However, the same does not occur with emotions; it is well known that ageing helps the individuals to establish better social support networks and select the relationships that provide better emotional wellbeing (Carstensen, Isaacowitz y Charles, 1999:165). Furthermore, the emotional evolution seems to differ among men and women (Gartzia, Aritzeta, Balluerka an Barberá, 2012:567), although this does not seem to follow the evolutionary pattern observed in other moments of life.

The objective of this work is to describe the characteristics of the Emotional Intelligence profile among individuals over 55 years of age, and determine if there are gender differences among them

Key words: Emotional Intelligence, elderly, gender.

1. Introducción teórica

El estudio de las emociones en mayores es objeto de interés en todos los profesionales que trabajamos en este ámbito. Ciertamente diferentes estudios han hecho evidente la influencia de estas en el proceso de envejecimiento (Pérez-Fuentes, Ruiz, Molero, Gázquez Y Fernandez, 2012:329), así como en la salud y calidad de vida de esta población (Diener y Chan, 2011:40).

Es un hecho demostrado que la edad en general lleva a una mejor regulación emocional, tal y como describen Navarro, Latorre y Ros (2009:331), también, por otro lado, algunos estudios describen como, con el paso del tiempo, determinados rasgos emocionales negativos como puede ser el neuroticismo disminuyen (Allemand, Zimprich y Hertzog 2007:324), dejando paso a otros positivos como la confianza personal, la calidez o la apertura a la experiencia. Es por esto por lo que se afirma que los adultos mayores sufren menos trastornos mentales, son más felices y se sienten más satisfechos con la vida que los adultos más jóvenes (Stone, Schwartz, Broderick y Deacon, 2010:9986).

Por un lado, los psicólogos del ciclo vital describen en la teoría de la selectividad socioemocional esta evolución positiva (Carstensen, 1999:165), ya que según ellos, a medida que las personas envejecen tienden a buscar aquellas relaciones y contactos que producen más emociones positivas, así como a alejarse de aquellas que les generan malestar emocional. Esto no implica que todos los mayores gocen de más bienestar y equilibrio psicológico que en la juventud. Factores personales como el tipo de afrontamiento ante los problemas serían relevantes para predecir la salud mental en la vejez. Según esta autora, las estrategias maduras como el altruismo, el sentido del humor o la sublimación se asociarían con una mejor percepción de bienestar por parte de los más mayores.

Por otro lado autores como Mattias, Theodor y Louose (2007:218) encuentran que las personas más mayores muestran mejores estrategias de reparación emocional que los adultos más jóvenes. Y Lavouvie-Vief, Dile, Jain y Zhang (2007:738) señalan que las estrategias complejas de regulación afectiva tienden a disminuir a partir de los 60 años. Así pues vemos que el periodo de la madurez tardía sigue siendo una etapa de cambios y crecimiento emocional, dejando un lugar importante para la educación emocional.

Con relación a la importancia de la Inteligencia Emocional en la vejez en concreto, y a su validez predictiva, existen cada vez un mayor

número de evidencias que demuestran que esta está asociada a una mayor satisfacción vital, mayor felicidad subjetiva (Martínez-Pons, 1997:4), mayor optimismo, y mayor autoestima (Rey, Extremera y Pena, 2011:24). Por otro lado y como ya comentábamos, también se asocia la inteligencia emocional al uso de estrategias de afrontamiento más adaptativas y a una mayor capacidad de resolución de problemas sociales (Rey, Extremera y Pena, 2011:24). En los más mayores la Inteligencia Emocional predice buenos resultados en salud percibida y mejores resultados en relación con la salud propia así como una vida más plena y más satisfactoria (Navarro, Latorre y Ros, 2009:331).

En lo que se refiere al género como variable asociada a la Inteligencia Emocional, nos encontramos que tradicionalmente se ha considerado a las mujeres como más emocionales y con más habilidades que los hombres en ciertas competencias interpersonales (Candela, Barbera, Ramos y Sarrio, 2002:13). Por otro lado Ciarrochi et al. (2000:538), encuentran que las mujeres puntúan más alto que los hombres en Inteligencia Emocional evaluada a través del Multi-factor Emotional Intelligence Scale (MEIS). En cambio Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thome (2000:1108) utilizando el Bar-On Emotional Quotient Inventory, EQ-i no encuentran diferencia entre géneros en esta variable, aunque sí en dimensiones como las habilidades interpersonales (superando las mujeres a hombres) y tolerancia al estrés y control de impulsos, siendo más hábiles en esto los hombres. Gartzia, Arizeta, Balluerka y Barberá (2012:567) describen las causas de la diferencia entre género en marcadores de Inteligencia Emocional y afirman que está muy influenciada por los patrones de socialización y el desempeño de rol. En la sociedad occidental existen rasgos típicamente masculinos más relacionados con la independencia, la orientación a la meta o la ambición, mientras que los femeninos se relacionan más con la sociabilidad, la empatía o la sensibilidad. Esto nos lleva, en este estudio, a profundizar acerca de las características de la Inteligencia Emocional en la tercera edad así como su relación con otras dimensiones ya exploradas en población más joven, como es el género.

El objetivo de este trabajo es describir las características en el perfil de Inteligencia Emocional entre las personas mayores de 55 años y determinar si existen diferencias de género.

2. Material y método

2.1. Participantes

La muestra de este estudio fue constituida por los alumnos de las diferentes sedes de AUNEX (Elche, Torrevieja y Orihuela) de la Universidad Miguel Hernández. El total de participantes es de 129 personas con edades comprendidas entre los 55 y los 80 años.

2.2. Instrumentos

El instrumento utilizado para evaluar la Inteligencia Emocional fue la Adaptación Peruana de Nelly Ugarriza del EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory de Reuven BarOn. Consta de 133 ítems con 5 alternativas de respuesta en una escala tipo Likert (1= rara vez o nunca es mi caso y 5= con mucha frecuencia o siempre es mi caso) y cinco factores: Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad y Estado de ánimo). Por lo que respecta a los referentes estadísticos la «consistencia interna de los ítems» es excelente con un valor de Alfa de Cronbach de 0.918 para el total de la muestra.

Se recopiló la información mediante la aplicación del inventario a los alumnos de las diferentes sedes de AUNEX. Una vez recogida dicha información se procesaron todos los datos mediante una base de datos.

2.3. Análisis de datos

Este estudio es de tipo descriptivo. Los datos se analizaron utilizando la versión 20 del paquete estadístico para ciencias sociales (SPSS para Windows). Los análisis que se realizaron fueron descriptivos, como la media y el rango, y correlacionales entre las distintas variables, así como una división entre género y estudios.

3. Resultados

En primer lugar, se muestra el número total de participantes y su discriminación por género. En dicha tabla se puede observar que la muestra está compuesta por 129 personas: 91 mujeres (el 71% de la muestra) y 38 hombres (el 29% de la muestra). Con una media de edad de 64,41 años (DT 6,275; rango 54-85). Véase Tabla 1.

En la siguiente tabla se observa la muestra dividida en 4 grupos según el nivel de estudios, distribuidos de la siguiente manera: 23 con estudios básicos, 19 con bachillerato, 16 con FP y 23 con estudios universitarios. Véase Tabla 2.

En la tabla 3 se representan las dimensiones de Inteligencia Emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general) y la puntuación total divididas por género. Se

observa que los hombres presentan puntuaciones mayores en todas las dimensiones. Véase Tabla 3.

A continuación se puede observar que al realizar la prueba T student para muestras independientes, en todas las dimensiones de Inteligencia Emocional, excepto en la dimensión «Manejo del estrés», la puntuación es mayor de 0,05, por lo que se puede considerar que las varianzas son iguales. Centrándonos en los datos sobre varianzas iguales, podemos observar que la sig. (bilateral) de cada una de esas dimensiones es mayor de 0,05, a excepción de la dimensión «Manejo del Estrés», por lo que no existen diferencias significativas en la totalidad de la variable de Inteligencia Emocional y en sus dimensiones entre hombres y mujeres. Véase Tabla 4.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	38	29
Mujer	91	71
Total	129	100,0

Tabla 1. Frecuencia sujetos según género.

Estudios	Frecuencia	Porcentaje
Básicos	19	22,6
Bachillerato	18	21,4
FP	16	19,0
Universitarios	23	27,4
Total	76	90,5

Tabla 2. Frecuencia de sujetos según estudios.

Género		INTRAPER- SONAL*	INTERPER- SONAL*	ADAPTABI- LIDAD*	MANEJO DE ESTRÉS*	ESTADO DE ÁNIMO GENERAL*	PUN- TUACIÓN TOTAL*
Hombre	Válidos	34	36	36	37	37	31
	Media	110,09	100,33	104,17	110,73	99,76	114,26
	Mínimo	79	64	72	90	66	93
	Máximo	160	122	124	132	119	133
Mujer	Válidos	84	87	84	84	89	74
	Media	102,52	100,30	100,26	103,87	94,78	107,51
	Mínimo	66	65	66	72	53	65
	Máximo	172	131	131	133	125	133

Tabla 3. Estadísticos Inteligencia Emocional por género: media, mínimo y máximo.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Intrapersonal	Se han asumido varianzas iguales	0,737	0,392	1,621	116	0,108	7,56443	4,66508	-1,67536	16,80421
	No se han asumido varianzas iguales			1,567	56,991	0,123	7,56443	4,82725	-2,102	17,23086
Interpersonal	Se han asumido varianzas iguales	0,757	0,386	0,012	121	0,99	0,03448	2,83288	-5,57395	5,64291
	No se han asumido varianzas iguales			0,013	75,795	0,99	0,03448	2,6566	-5,25682	5,32578
Adaptabilidad	Se han asumido varianzas iguales	3,319	0,071	1,416	118	0,159	3,90476	2,75692	-1,5547	9,36422
	No se han asumido varianzas iguales			1,546	81,785	0,126	3,90476	2,52619	-1,12083	8,93035
Manejo estrés	Se han asumido varianzas iguales	6,338	0,013	2,538	119	0,012	6,86068	2,70363	1,50721	12,21415
	No se han asumido varianzas iguales			3,029	105,879	0,003	6,86068	2,26536	2,36932	11,35204

Estado ánimo	Se han asumido varianzas iguales	1,367	0,245	1,856	124	0,066	4,98148	2,68392	-0,33075	10,2937
	No se han asumido varianzas iguales			2,009	81,015	0,048	4,98148	2,47993	0,0472	9,91575
Total_IE	Se han asumido varianzas iguales	2,028	0,157	1,851	103	0,067	6,74455	3,64432	-0,48309	13,9722
	No se han asumido varianzas iguales			2,289	93,287	0,024	6,74455	2,94588	0,89485	12,59425

Tabla 4. T Student con variables IE y género.

4. Conclusiones

Por un lado y acorde a la gran mayoría de la bibliografía publicada, evidenciamos que las puntuaciones en Inteligencia Emocional en los mayores son altas, situándose todas por encima del punto de corte. Esto apoya la tesis de que con el paso del tiempo tendemos a gestionar mejor nuestras emociones, cuidando más nuestras relaciones sociales ya que son las proveedoras de la mayor parte de las emociones positivas. También es interesante observar que no encontramos diferencias significativas en lo que se refiere a las puntuaciones de Inteligencia Emocional relacionadas con el nivel de estudios. Esto es acorde a lo planteado y al modelo descrito por Salovey y Mayer, en el que se describen las habilidades de Inteligencia Emocional como destrezas diferentes a las relacionadas con el desempeño puramente intelectual o con la formación. Esto apoya más aún la idea acerca del valor de la formación complementaria desde la infancia en Inteligencia Emocional, y nos lleva a descartar el hecho de que poder optar a una determinada formación académica sea suficiente para una educación emocional sana y completa.

Por otro lado también es interesante observar como los hombres puntúan más alto en todas las dimensiones de la Inteligencia Emocional, aunque no haya significación en estas diferencias. Esto es acorde a la bibliografía que, aunque en algunos casos señale que las mujeres son más habilidosas en algunas de las dimensiones de la Inteligencia Emocional, no encuentra evidencia definitiva de que en general puntúen más alto que los hombres.

En este sentido, es interesante la aportación de Gurtmann (1992:34) que señala, como rasgo característico en la vejez, que el hombre o mujer permiten que emerjan conductas y rasgos que en otro momento vital hubieran sido propios de otro género. Esto lleva a los hombres a ser más expresivos y sensibles en la vejez que en la madurez o juventud y a la mujer a ser más competitiva o activa. Este hallazgo refuerza la idea de que en el caso de existir diferencia en puntuaciones en Inteligencia Emocional a lo largo de la vida en función del género, sería debido al proceso de socialización que refuerza unos rasgos en un género determinado, y al momento evolutivo del individuo. Esto descarta la tesis de que el género tiene un papel relevante en la gestión emocional del individuo y nos permite seguir entrenando los aspectos emocionales más débiles en cualquier momento de la vida e independientemente del género.

Finalmente se confirma en la tercera edad el modelo ya descrito por otros autores, en el que se explica cómo las personas con alta inteligencia emocional, al ser más asertivas, más empáticas y tener más habilidades para relacionarse y comprender a los demás, se sienten más competentes y tienen una actitud más positiva hacia ellas mismas, mejorando así su autoestima y satisfacción con su propia imagen.

Esto nos lleva de nuevo a plantear el valor e importancia de los programas de formación en Inteligencia Emocional en personas mayores, en los que se trabajen dominios como la empatía, la asertividad o la regulación emocional. Estos suponen una oportunidad valiosa para seguir gestionando y aprendiendo estrategias emocionales que mejoren, en definitiva, el equilibrio psicológico en este periodo de la vida.

5. Referencias

- ALLEMAND, M., ZIMPRICH, D. Y HERTZOG, C. (2007): «Cross sectional age differences and longitudinal age changes of personality in middle adulthood and old age», *Journal of Personality*, 75, 323-358.
- BAR-ON, F., BROWN, J. M., KIRKCALDY, B. Y THOME, E. (2000): «Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I) », *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- CANDELA, C., BARBERA, E., RAMOS, M., SARRIO, M. (2002): «Inteligencia Emocional y la variable género», *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5 (10), 1-15.
- CARSTENSEN, L. L., ISAACOWITZ, D. Y CHARLES, S. T. (1999): «Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity», *American Psychologist*, 54, 165-181.

- CIARROCHI, J. V., CHAN, A. Y CAPUTI, P. (2000): «A critical evaluation of the emotional intelligence construct», *Personality & Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- DIENER, E. Y CHAN, M. Y. (2011): «Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity», *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3, 1-43.
- GARTZIA, L., ARITZETA, A. Y BALLUERKA, N. (2012): «Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales», *Anales de Psicología*, (28) 2, 567-575.
- LABOUVIE-VIEF G., DIEHL, M., JAIN, E. Y ZHANG, F. (2007): «Six-year change in affect optimization and affect complexity across the adult life span: a further examination», *Psychology Aging*, 22 (4), 738-51.
- MATTHIAS, K., THEODOR, J. Y LOUISE, P. H. (2007): «Emotional development across adulthood: Differential age-related emotional reactivity and emotion regulation in a negative mood induction procedure», *International Journal of Aging & Human Development*, 64 (3), 217-244.
- MARTÍNEZ-PONS, M. (1997): «The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning», *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13.
- NAVARRO, B., LATORRE, J. M. Y ROS, L. (2009): «Inteligencia Emocional Autoinformada en la vejez, un estudio comparativo con el TMMS-24», en Fernandez-Berrocal (ed.) *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*, Fundación Marcelino Botín. 331-335.
- PÉREZ-FUENTES, M. C., MOLERO, M. M., GÁZQUEZ J. Y SOLER, F. J. (2014): «Estimulación de la Inteligencia Emocional en mayores: El programa PECE-PM», *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4, (3) 329-339.
- REY, L., EXTREMERA, N. Y PENA, N. (2011): «Inteligencia Emocional Percibida, Autoestima y Satisfacción con la Vida en Adolescentes», *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 23-35.
- STONE A., SCHWARTZ. J. E., BRODERICK. J. E. Y DEATON. A. (2010): «A snapshot of the age distribution of psychological well-being in the United States», *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107 (22), 9985-9990.
- XU, J. Y ROBERTS, E. (2010): «The power of positive emotions: It's a matter of life or death-Subjective well-being and longevity over 28 years in a general population», *Health Psychology*, 29 (1), 9-19.

La entrevista como estudio de caso: exploración del bienestar y gestión emocional de dos familias de alumnas con necesidades educativas especiales

Case study interview: exploration of well-being and emotional management of two families of students with special educational needs

Esther Soria Aldavero

Dirección Provincial de Educación de Soria. Doctoranda Universidad de Valladolid

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación sobre Educación Emocional de los Docentes en la provincia de Soria. Además de recoger la opinión de docentes y familias con cuestionarios y otras técnicas, se incluye con un carácter de investigación cualitativa la entrevista personal no estructurada a dos madres de alumnas con necesidades educativas especiales, que aceptaron colaborar en un estudio comparativo de sus casos, explorando su bienestar y gestión emocional. No existen encuentros previos entre ambas. Nunca han compartido una charla o café. Y solo unos metros han separado estos años de escolaridad a sus hijas. Una de ellas en Primaria, la otra en Secundaria. Tan diferentes las vidas de estas madres, tan variadas sus suertes, entornos y estrategias emocionales. Fundamentando este trabajo en el concepto de resiliencia y en las fases de afrontamiento y gestión emocional que las familias atraviesan durante el desarrollo de alumnos con necesidades educativas especiales, se considera que el actual modelo de inclusión educativa y social debe responder a las necesidades emocionales que las familias requieren, por supuesto que siempre, pero especialmente en situaciones problemáticas. La educación emocional que docentes y otros profesionales perfeccionamos para optimizar nuestras competencias, debe seguir mirando hacia el desarrollo integral del alumno, pero contribuir además a escuchar, respetar, compensar y optimizar las situaciones familiares que a nivel emocional a veces desconocemos. El análisis, interpretación y discusión del contenido de estas entrevistas realizadas a dos madres pretende visualizar la diversidad y grado de bienestar emocional que las familias asumen, gestionan y expresan (solo a veces, y de diferentes modos más o menos saludables), generalmente sin ayuda profesional. Agradezco como investigadora su valentía, sinceridad y objetividad en esta íntima tarea, que pretende contribuir a optimizar este vínculo emocional entre familia y docentes como garante que incremente la calidad y éxito de nuestro sistema educativo y sociedad.

Palabras clave: emociones, familia, docentes, inclusión, bienestar

Abstract

This work is part of a research on Emotional Education of Teachers in the province of Soria. In addition to collecting the opinion of teachers and families with questionnaires and other techniques, qualitative research is included with the unstructured personal interview with two mothers of students with special educational needs who agreed to collaborate in a comparative study of their cases, exploring their well-being and emotional management. They may not even meet each other. Have never shared a coffee. And only a few meters have separated their daughters during these years of schooling. One of them in Primary, the other in Secondary. So different are the lives of these mothers, their varied backgrounds, environments and emotional strategies. Based on this work on the concept of resilience and on the phases of coping and emotional management that families go through during the development of students with special educational needs, it is considered that the current model of educational and social inclusion must respond to the emotional needs that families require, of course always, but especially in problematic situations. The emotional education that teachers and other professionals have perfected to optimize our competencies, should continue looking towards the integral development of the student, but also contribute to listen, respect, compensate and optimize the familiar situations that sometimes we do not know. The analysis, interpretation and discussion of the content of these interviews carried out with two mothers intends to visualize the diversity and degree of emotional well-being that families assume, manage and express (only sometimes, and more or less healthy way), usually without professional help. I appreciate their courage, sincerity and objectivity in this intimate task, which seeks to help optimize this emotional bond between family and teachers as a guarantor that increases the quality and success of our educational system and society.

Key words: *emotions, family, teachers, inclusion, welfare*

1. Introducción teórica

Robert Stake, director del Centro de Investigación sobre Instrucción y Evaluación del Currículum (Universidad de Illinois), defiende la metodología de investigación cualitativa mediante estudio de casos. Consiste en una investigación descriptiva que se desarrolla analizando una única unidad muestral. Entendiendo por caso en el presente artículo la expresión de la situación emocional de dos madres de alumnas con Necesidades Educativas Especiales, el trabajo realizado asume además un planteamiento de Investigación Acción Participativa, en el cual, coincidiendo con Stake (1998), la experiencia se adquiere sobre todo con la práctica reflexiva. Fue el filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano John Dewey quien aportó elementos básicos para asumir la capacidad de aprender con la experiencia. Domingo y Gómez (2014), argumentan que actualmente la práctica reflexiva se aplica a la génesis del pensamiento de los docentes y se utiliza como metodología para

que éstos y otros profesionales aprendan a partir de su propia práctica y la de sus compañeros.

La Consejería de Educación de Castilla y León apuesta entre sus estrategias de innovación por un modelo de competencias profesionales del profesorado. Incorporar la investigación al entorno educativo es uno de los objetivos que la administración educativa propone a través de diferentes modalidades de su Red de Formación. El psicólogo alemán Kurt Lewin acuñó el término Investigación Acción, exponiendo en 1946 que “la mejor caracterización de la investigación necesaria para la práctica social (...) es una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de diversas formas de acción social y una investigación que conduce a la acción social”. El autor inglés John Elliot amplió esta concepción, aplicando estas intervenciones agentes expertos externos. La profesora Montero (1998) representa a investigadores que avanzaron un paso más, entendiendo que los profesores pueden adquirir un papel investigador desde dentro de la comunidad, aprovechando su conocimiento y trabajo en el sistema. Se pasa de investigar para la comunidad a investigar desde la comunidad, enmarcándose este estudio de caso en el modelo de Investigación Acción Participativa.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen Escuela Inclusiva como un proceso de análisis sistemático de culturas, políticas y prácticas escolares, para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros, con particular atención a aquellos más vulnerables a la exclusión. Es un movimiento educativo apoyado por la UNESCO dentro del programa EPT (Escuela Para Todos). Esta experiencia de aprendizaje colaborativo entre docente–investigadora y dos madres de alumnas, asume y visibiliza la Cultura del Cuidado como la actual forma de entender la Inclusión desde el ámbito social y educativo. El total de la comunidad educativa debe cuidar éticamente de sus integrantes y responsabilizarse de cuanto ocurre en el día a día del centro escolar.

Las innovadoras corrientes pedagógicas y metodológicas, como el aprendizaje basado en proyectos y tareas colaborativas en entornos presenciales o virtuales, consideran esencial trabajar los diferentes componentes de la inteligencia para lograr un aprendizaje basado en competencias, y no debe obviarse que profesores y familias participan de este aprendizaje. El concepto de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) incluye los conceptos de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Salovey y Mayer, autores en 1990 del extendido término de Inteligencia Emocional, contribuyeron a

reconocer la importancia de la gestión que cada uno hagamos de nuestras emociones, y de cómo actuemos respecto a ellas en nuestra comprensión e interacción con las de los demás.

Evidencias científicas sobre neuroplasticidad cerebral, amígdala y su relación con la corteza prefrontal, muestran que emoción y motivación dirigen el sistema de atención. La tendencia actual en neurociencia y la investigación sobre emociones y educación resaltan el papel fundamental del profesor en el proceso de interacción personal y logro de un ambiente positivo en el aula y centro como condicionantes de un aprendizaje exitoso. No solo es mediador en el proceso de aprendizaje de contenidos, sino elemento fundamental en el aprendizaje de gestión de emociones, comprensión y resolución de situaciones y vivencias de aula y centro, que cada alumno, docente y familiar observa, vive y siente, generando resiliencia. Nuestra colaboración coherente y positiva con las familias se torna fundamental para el éxito de un desarrollo integral y comunitario del alumno.

El reto educativo actual, según el informe de la UNESCO de Delors (1996), incluye para el alumno aprender a Conocer, Hacer, Vivir Juntos y Ser. También las diez competencias profesionales del profesorado definidas se clasifican dentro del modelo europeo, identificado los ámbitos del Saber, Saber Ser, Saber Hacer Qué, Saber Hacer Cómo y Saber Estar. Parece que no cabe duda o excusa para asumir que dentro de nuestras funciones y nuestro salario como profesionales está el gestionar nuestra competencia emocional en el tratamiento y atención a nuestros alumnos y sus familias, favoreciendo la calidad y equidad educativa.

2. Objetivos

La fusión de objetivos específicos de la investigación, docencia, aprendizaje y comunicación con familias que caben en esta experiencia de aprendizaje colaborativo y reflexivo, resulta en la propuesta sintetizada de los siguientes objetivos generales:

- Visibilizar las emociones de dos madres de alumnas con Necesidades Educativas Especiales en el proceso educativo y desarrollo personal, optimizando la empatía de los profesionales hacia las familias.
- Replantear funciones docentes y competencias personales, comunicativas y emocionales implicadas en el trabajo diario y coordinación con las familias.
- Contribuir al desarrollo de docentes reflexivos, interesados en investigar, aprender y mejorar sus competencias profesionales y personales desde dentro de la comunidad.

- Sensibilizar a administraciones e instituciones de la necesidad de recursos que optimicen y ayuden a las familias en el proceso de afrontamiento de situaciones que precisan medidas educativas y sociales específicas.
- Implicar a toda la sociedad y profesionales en la práctica de un modelo realista de inclusión educativa y social, a través de sensibilidad y esfuerzo práctico individual.
- Optimizar, formar y modelar habilidades lingüísticas –verbales/no verbales– y de interacción social y emocional requeridas para comunicarse en el ámbito personal y profesional, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado.
- Difundir la experiencia realizada, incluyendo valoración y oportunidades de mejora.

3. Procedimiento

Siguiendo las sugerencias de Stake (1998), el plan de investigación incluye estos primeros puntos, continuando con descripción y análisis de resultados del proceso.

3.1. Selección y definición del caso:

Consiste en la *expresión de la situación emocional percibida por dos madres de alumnas con Necesidades Educativas Especiales*. Las dos situaciones se han elegido atendiendo a un criterio instrumental, teniendo un propósito determinado por la especial relevancia que tiene visibilizar la experiencia de dos madres para reflejar una parte importante de las habilidades y competencias implicadas en la educación emocional de los docentes, y por un criterio múltiple, eligiendo dos casos para ilustrar variabilidad de tipos de familias.

3.2. Elaboración de preguntas para la investigación.

¿Visibilizar las emociones familiares puede aportar contenido a la reflexión y mejora de competencias profesionales? ¿La adecuada competencia emocional entra dentro de las obligaciones y funciones docentes? ¿Administraciones e instituciones son sensibles y aportan suficientes recursos de formación y afrontamiento a familias con problemas? ¿Los docentes son sensibles y se esfuerzan en la práctica para lograr una inclusión educativa y social? Para responder a estas preguntas, se trabajó mediante dos entrevistas independientes realizadas en 2016, con la intención de reflejar lo peculiar de cada situación, de ahí que sea no estructurada, ofreciendo una temática e inicio que guíe los contenidos, permitiendo libertad en temas que progresivamente surgen, procurando ligarlos a objetivos y contenidos de investigación. En

2017 se ha realizado un grupo de discusión o entrevista grupal, consistiendo la dinámica en presentar a las dos madres y reunirnos para debatir de forma no estructurada, pero a través de la lectura del contenido de las entrevistas realizadas el curso anterior (permitiéndoles reajustar, modificar o eliminar contenidos que no quisieran publicar), sobre emociones relacionadas y posibles novedades asociadas al cambio de etapa y centro educativo de sus hijas. En esta fase de discusión se favoreció la libertad ante opiniones divergentes que enriquecieran el diálogo y trabajo de interpretación. Esta sesión procuró generar confianza y eliminar inhibiciones y bloqueos, siendo un proceso de aprendizaje compartido a nivel humano y profesional de noventa minutos de duración.

3.3. Localización de las fuentes de datos: las madres son una muestra elegida a propósito, dado el interés de la investigadora por su perfil, escolarización de sus hijas en los centros participantes en la investigación y posibilidad de acceso y aceptación.

La investigadora no es ajena a su situación. Conoció en sus anteriores funciones de orientadora a una alumna, y en la fecha de la entrevista era profesora del Instituto de Educación Secundaria donde estaba escolarizada; la otra alumna formaba parte de la clase de primaria donde se realizaron observaciones para otro proceso de la presente investigación sobre Educación Emocional de los Docentes. Tras pedirles y aceptar una reunión por separado para entrevistarlas, se comienzan las entrevistas individuales agradeciéndoles su asistencia y disposición generosa a compartir con la investigación sus pensamientos y sentimientos. Se les explica el propósito dentro de una tesis doctoral sobre Educación Emocional de los Docentes. La investigadora insiste en el agradecimiento, anticipando la posible dificultad que supone abrir la puerta de intimidades familiares, considerándose parte importante de la ética de la investigación este agradecimiento. Se les pide que libremente expongan en el orden deseado su circunstancia como madres, sugiriéndoles algunas temáticas. Se presenta a continuación el análisis de resultados unido a los contenidos de cada entrevista, dado el interés de difundir e interpretar ambas informaciones conjuntamente.

4. Resultados y discusión

Se presentan entre comillas las frases de la madre, figurando además en primera persona las conclusiones de la investigadora, resultado de metodología de práctica reflexiva.

4.1. Entrevista con madre de alumna con trastorno del espectro autista (T.E.A) Comienza hablando de su hija. Cursa cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (actualmente Ciclo Formativo de Grado Medio, que supone una carga excesiva de trabajo para la madre de apoyo educativo, aunque satisfecha con implicación docente). Explica los problemas de la alumna para comunicarse con los demás, también con profesores. La madre considera que se comunica selectivamente, según sus intereses.

“Normalmente en casa no habla de profesores. Alguna vez sí ha mencionado algo, pero sobre todo cuando se ha enfadado con alguno y cree que hay agresiones”. La madre las considera relativas, dado que según cree, puede haber distorsión perceptiva en su hija.

La madre se expresa con coherencia en su discurso y reconoce que a veces no entiende lo que su hija quiere decirle, y la propia niña le dice “es que no me entiendes”. Es ella quien más le pregunta, que lo que su hija cuenta espontáneamente. Por ejemplo, cuando hay algún altercado, la madre pregunta “¿Qué ha hecho la profe?” Y aplica un filtro a la respuesta de su hija, que considera real para ella pero no ajustada del todo a lo que ha podido pasar en realidad, objetivamente. No obstante, siempre lo comunica al centro por si acaso, (lo pongo entre comillas), pero lo comunica y habla. Esta verbalización constata la colaboración y confianza que deposita en el ámbito educativo para contrastar hechos relativos a convivencia y mediación.

Considera que a veces existe “bullying familiar”, existe problemática propia en casa, que hace que el trastorno, cuando se incrementa la edad, repercute en la familia. Afirma que con la edad debe haber más exigencia en el ámbito del hogar, y eso hace que a veces pierda el respeto, sobre todo en los estudios, dado que la niña se pone nerviosa.

Relata una experiencia problemática que tuvo con una profesora de infantil que le expresó muy negativamente, mostrándole una tarea escolar defectuosa: “esto sabe hacer tu hija”, falta de empatía que le supuso un impacto muy negativo. Cuando intentó en ese curso que la profesora comprendiera y atendiera las necesidades de su hija, la respuesta fue: “yo de esto no sé”. Esto supone un ejemplo de percepción de inadecuada adaptación y sensibilidad comunicativa, de falta de implicación afectiva y dinamización grupal por cómo transmitimos expectativas negativas y no asumimos nuestro deber, o necesidades de formación y autoeficacia, ignorando esa obligación de atender la diversidad de todos nuestros alumnos.

“Tú vienes a hablar con la tutora, pero menos de lo que te gustaría, por no ser pesada. Ahora hay mucha implicación”. Con la especialista de pedagogía terapéutica y orientadora sí habla cada trimestre. Con los profesores cuando

hay algún problema concreto de relaciones o necesidad específica (ejemplo de adaptaciones en matemáticas).

Afirma que se ha sentido comprendida pocas veces. Si le tratan bien siente que le insinúan que “parece que es la única que tiene problemas”. Cree que los profesores no tienen conocimientos sobre la problemática de su hija: “Además de nociones básicas es fundamental la actitud. Algunos no saben pero se han informado”. Cree que hay dos perfiles o tendencias, sin que exista término medio: “el profesorado que está implicado, está muy implicado, y el que pasa, pasa olímpicamente”. La otra madre asiente y comparte. Cree que a éstos últimos, que su hija esté en sus clases “les molestará, lógicamente”, existiendo un mínimo trato personal. Cree que pensarán “que se vaya cuanto antes que es lo mejor”. Esta expresión no se la dicen “pero me llega el comentario o sensación subjetiva de –qué hace esta niña aquí–”. La madre argumenta que piensa que “si tuviera un sitio más adecuado, ¿tú crees que mi hija estaría aquí?”. Cree que “ni está para un Centro de Educación Especial, ni para estar en un ordinario”. Considera que no hay encuentro. “¿Se creen –porque tendrán hijos– que les gustaría que hablaran solos por los pasillos?”. “Lo que no se traga se traga, no lo van a tener en casa”. Expresa su frustración y dolor, es una importante enseñanza que aporta la entrevista: demuestra la falta de empatía e injusticia que muchas veces ha soportado.

“En la calle no hay trato con gente. Aquí en el IES tiene más por los compañeros. Fuera del centro, con la familia, que en general la trata como a una niña pequeña, o familias de la asociación (que tienen problemáticas asociadas al Trastorno del Espectro Autista). Puede concluirse que se torna fundamental con la verbalización de esta necesidad la importancia de una red social inclusiva para aliviar cargas familiares y favorecer un desarrollo integral y social dentro de la comunidad para el futuro de los alumnos.

Hablamos de los inicios. “Con dos años ya veía que pasaba algo. Fui al pediatra y me derivó al de otra ciudad, también recibió en el Centro Base logopedia y estimulación”. Acudió también a otra provincia, pero no le gustó el trato, pues la psiquiatra realizó la entrevista comparando a la niña con su nieto, lo que le pareció doloroso e indignante. También fueron a un médico privado “a por un diagnóstico”. “Pero yo no voy a volver a ver a esa señora”. “Te tropiezas con cada cosa...”. Las dos madres relatan expresiones indignantes y culpabilizadoras de profesionales de la sanidad, como “a esta niña lo que hay que darle es un hermano”, “no has sabido ponerle normas correctas”, etc. Esta es una clara descripción que la otra madre expresa compartir, pudiéndose concluir lo impactante que es para ambas el periplo han sufrido en este proceso inicial de diagnóstico, y la importancia e impacto

emocional, psicológico y de colaboración/disposición que puede crearse hacia los profesionales según el trato personal de éstos.

“A veces se buscan recursos personales de todo tipo, como un curandero, con el que había ciertas expectativas de que se fuera a curar”. De esta verbalización puede inferirse que su preocupación y soledad hacen confiar y probar distintas opciones, aunque no sean científicamente contrastadas.

En el momento de la entrevista acudían a la Asociación de Autismo de otra Comunidad, donde pagaban cuota. Ahora disponen de una en su ciudad. En otra ciudad hace años le dijeron: “esto es para los de aquí, aquí no pinta nada”. “Te sientes solo y aislado en el mundo”. Sí le parece interesante el conocimiento de más padres y niños. Asistir y tener que pagar servicios privados le merece la pena dado que “por lo menos te aceptan”. Considera fundamental el apoyo profesional a las familias. “Está la niña, pero detrás están los padres con una angustia”. Creo que debemos mejorar los recursos mediante más sistemas gratuitos de grupos de apoyo, formación, ayuda e información a familias.

Ha viajado al tratamiento de profesionales con lluvia, con nieve en carretera... con condiciones y días duros física y emocionalmente. Existió una entrega total pese al enfado de la fase de afrontamiento: “¿Por qué mi hija no va a salir de esto?”. “Pero luego ves que de esto no se sale”.

Afirma que no puede concretar o definir las múltiples emociones que vivió en esa época, “porque se me juntan muchos temas, madre con 94 años, marido trabajando (profesional ganadero en zona rural con poco tiempo libre). “Todos los días, 2 veces va a darles de comer, lo que condiciona sus horarios. Nuestra vida familiar es complicada, residíamos en una localidad rural y juntamos todo con –una enfermedad–”. Durante los tratamientos alquiló un piso en la capital, porque no quería que su hija tuviera que quedarse a dormir en la Escuela Hogar. Me puntualiza que no es que no quisiera, sino que cree que su hija no podría residir allí por sus características. Hicieron la mudanza mientras recibía tratamiento en otra ciudad. El matrimonio dejaba a la niña en el instituto, iban a otra ciudad y volvían en cuanto salía del médico. Su madre –abuela de la alumna– era muy mayor y se quedaba con la niña, pero al menos sentía que había alguien en casa por si pasaba algo. “Ella nunca supo nada de la enfermedad”. Esta explicación de carácter robusto en el momento de la verbalización, hace destacar la necesidad de más recursos de apoyo, y genera una empatía hacia las condiciones de preocupación vividas por esta madre en esos desplazamientos y tiempo fuera de casa y ciudad, junto a su propia vivencia física y emocional de una enfermedad.

Tras preguntarle por su vida social, la madre explica que no tiene amigas,

vino a esta ciudad al casarse, ya que es de fuera. Ha tenido una total dedicación a su familia. Con relaciones sociales contadas, ha sufrido según sus palabras “un terremoto vital”... “te vas aislando y te centras en tu problema”. En nuestro pueblo al menos saludaba a la gente, pero en la capital ni siquiera eso. “Eso no se busca, ni se compra”; tampoco va a actividades de tiempo libre. Su marido si se organiza puede tener un día de fiesta a la semana. Pueden salir pero siempre con su hija, algún sábado noche. Intentan tener un poco de espacio de pareja, cuando su hija duerme, si no tienen sueño ponen música y hablan. Las dos madres coinciden y confirman que muchas veces no acuden a reuniones sociales por no causar problemas.

“La niña necesita ayuda pero los padres también. La experiencia ayuda. Si me encontrara con esa profesora de infantil ahora, no sería igual. Yo hoy no consiento un profesor así”. Esta verbalización constata que la reflexión y experiencia también optimizan la actuación como padres, pudiendo concluirse que las familias son también víctimas de su inexperiencia, cuando los niños son muy pequeños, y manifiestan la elevada carga que supone añadir a sus problemas la responsabilidad de tener que ser exigentes y firmes para lo que consideran justo, sin percibir con garantías la profesionalidad de esta atención recibida.

Esta madre concluye sobre sus propias respuestas y demanda “que los profesores se enteren de los problemas que van llegando a las clases (cómo dar clase, qué problema concreto tiene cada alumno, solución con cualquier dificultad que surge de otro tipo)”. “Que no tengan la actitud temporal y desentendida del –este año y se va a este curso–”. También verbaliza y pide “paciencia, porque somos pesadas porque tenemos un problema. Y tenemos que venir a solucionarlo aquí”.

4.2. Entrevista con madre de alumna con discapacidad intelectual

Su condición como miembro de AMPA da también relevancia a su figura, destacando su participación directa para el progreso inclusivo del centro. Cuando fue entrevistada, la alumna cursaba sexto de Educación Primaria; actualmente está escolarizada en un Centro de Educación Especial, donde también ha asumido responsabilidades directas en AMPA.

Explica que comenzó dado que “el equipo directivo tuvo problemas por mezclar clases, y se avecinaba la jornada continua. La Junta dimitió. Una chica que se quería presentar buscaba gente, me presenté de vocal. Cogieron la directiva, sin tener experiencia y como reto” (...) “A ver si era capaz”. Manifiesta estar contenta, renueva en su octavo año. En convivencia se siente bien. “Me gusta tener relación. Es importante que vayamos todos por el

mismo lado. Antes estábamos un poco tirantes porque no se nos valoraba como tal (fiestas, carnavales...); lo hacemos todo la AMPA". Había gente tajante, "hay que ir todos a una". Cree que el centro va a tener cambios a mejor, "por eso nos hemos quedado". Hay en general buena relación, aunque "también hay cosas puntuales de personas puntuales". Con los profesores la relación suele ser muy buena, sí observa adaptación y sensibilidad comunicativa hacia los alumnos. Cree que debe haber más diálogo, los padres ahora enfocan la educación sin apoyar tanto a los profesores. Todos han de esforzarse. Educar, no "subir" más al niño. Eso se ha perdido mucho, el respeto al profesor, algunos dicen "ya cobran, ya se lo ganan".

Concluye que entre los padres se llevan bien. "Que la gente esté a gusto para que entren (la puerta siempre está abierta)". Tiene relación con muchos porque quedan para hablar, "lo que necesitamos" (cuando lleva a los niños) "eres tan de casa". Hubo algún desencuentro entre AMPA y Dirección pero se arregló. "Estar ahí puede haber ayudado a tener más relación con profesores, pero también había desventajas" (...) "Los profes se lo pueden tomar peor o mejor, pero no existe problema". Sí explica una situación muy dura emocionalmente, en la que unos padres escribieron una carta a Dirección manifestando quejas sobre su hija, porque "llevaba demasiados años compartiendo clase con sus hijos", y había algunas complicaciones de convivencia. La madre afirma que sufrió mucho durante la gestión de este conflicto, sintió falta de empatía e inadecuada mediación, y añade que "no va a cumplirse porque no quiero jaleos". Esta afirmación demuestra y concluye la existencia de limitaciones autoimpuestas por no existir un entorno inclusivo y comprensivo, y evidencia una posible situación de inadecuada implicación afectiva, dinamización grupal y autoeficacia ante el alumnado.

Por su trabajo de ayudante en la cafetería ha tenido relación muy buena con profesores. Hay una relación más distante con los de ESO. Los ve más lejanos, los de su colegio más cercanos. Cree que las tutorías son diferentes, el trato no tiene nada que ver, "lo dice la gente". Aunque ve a gente muy involucrada con los niños. Los ve bien, sin demasiado estrés. "Sí hablan del trabajo, sobre todo el departamento de orientación".

"Me costó mucho cuando lo de la niña. En la guardería dijeron que no hacía cosas. También intervino el Centro Base. Hicimos el cambio al colegio, el diagnóstico fue muy lento, también fuimos a una neuropediatra de fuera para contrastar opiniones".

Psicológicamente manifiesta haberse hecho fuerte, "pero cuesta". Sintió culpabilidad. Se emociona y llora cuando habla del tema. Sobre otros hijos expresa: "No los educas igual. A cada uno intentas darle lo que necesita".

“Ellos no lo perciben, los tres se ven iguales, aunque el mediano ha tomado el papel de hermano mayor”. Relata y constata así la importancia percibida de los hermanos en la comprensión y gestión de la problemática familiar.

Sí manifiesta sentir que recibió atención, pero se sintió desprotegida, y “los niños huyen un poco de estos niños”. Una amiga es orientadora, también su cuñado y amigos le ayudaron a asumir y gestionar el proceso y toma de decisiones. No han querido estar en psicólogo o asociación porque han estado muy arropados. El ambiente en el pueblo ha sido muy positivo por estar arropados y en familia. Se relacionan mucho con gente y están muy ocupados. Esta se perfila como la principal diferencia de red de apoyo presencial con la otra familia anteriormente entrevistada.

Le habla a su hija con naturalidad. “Le dejo su espacio, su canto... es su mundo. No le puedo exigir más”. Demanda potenciar los valores. “Que los profes pueden tener más sensibilidad hacia los niños”. “También a veces los padres vamos muy... saltamos y nos molesta cuando nos dicen algo de nuestros hijos”.

5. Conclusiones



Figura 1. Síntesis procesos implicados en el trabajo colaborativo con familias. Elaboración propia

La interpretación de la expresión emocional de estas madres supone una conclusión reflexiva sobre los aspectos implicados en las fases de afrontamiento de necesidades personales y educativas especiales, y el cómo las familias aumentan su resiliencia y aprendizaje gracias a su mayor motivación: luchar por el progreso educativo, personal y social de sus hijas. Sensibilizar a los agentes implicados de la dureza de su situación y dotar de más recursos de apoyo y adecuadas habilidades comunicativas

profesionales se torna fundamental, para que la inclusión educativa no dependa, como perciben ambas madres, de la suerte de las familias con la buena voluntad de implicación profesional.

Puedo concluir con la idea de que la participación y comunicación con las familias optimiza la profesionalización docente y sustenta programas innovadores de investigación y formación continua. Se constata el enriquecimiento profesional que supone hablar con ellos, aprender de ellos y vincularnos emocionalmente con la realidad cotidiana que nos sensibilice y convierta en mejores, más competentes profesionales. Siendo nuestras funciones y obligaciones docentes, se concluye que aprender con la experiencia de las familias beneficia a profesores, familias y alumnos, destinatarios últimos de nuestros esfuerzos.

Como investigadora se ha expresado el agradecimiento por lo que estas dos madres han aportado y enriquecido a nivel personal, y después a nivel profesional. Concluyo también con la importancia de manifestarles admiración y agradecimiento a su tiempo de lucha, valentía, humildad, sinceridad e interés, y destacándose la importancia de compartir con ellas el esfuerzo diario por ser personas, profesionales, centros y entornos sociales de verdad justos e inclusivos.

6. Referencias

- AINSCOW, BOOTH AND DYSON (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion (Improving Learning)*, Manchester, Ediciones Routledge.
- DELORS, J (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del S.XXI, Madrid, Ediciones UNESCO.
- DOMINGO ROGET, Á. Y GÓMEZ SERÉS, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*, Madrid, Editorial Narcea.
- G. LEÓN, O. Y MONTERO, I (2012). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*, Madrid, Mc Graw Hill.
- LEWIN, KURT. (1988). *La teoría del Campo en la Ciencia Social*, Barcelona, Ed. Paidós Iberica
- Modelo de competencias profesionales del profesorado elaborado por la Red de Formación de Castilla y León. Documento marco de la formación y del desarrollo profesional docente. Recuperado (19.04.2017) de <http://csfp.centros.educacion.jcy.es/sitio/>
- RODRÍGUEZ FUERTES, A. Investigación sobre las necesidades educativas especiales. ¿Qué y cómo investigar en educación especial? Facultad de Humanidades y Educación de Melilla. Universidad de Granada. *Revista electrónica de investigación psicopedagógica y psicopedagógica*, N^o 5-3 (1), pp 97-112.

SALOVEY, P., BRACKETT, M. Y MAYER, J (2004). *Emotional Intelligence*, Naples, Dude.

STAKE, R. E. (1978). *The case study method in social inquiry*. Educational Researcher, 7, 5–8.

STAKE, R. E., & EASLEY, J. A.(comp.) (1978), *Case studies in science educations*, vol. 1, 2, Illinois, CIRCE. University of Illinois.

Inteligencia Emocional, resiliencia y mujeres cuidadoras

Emotional Intelligence, resilience and women caregivers

Ana Gallardo-Flores

José A. Sánchez-Medina

Cristina Fernández

David Alarcón

Josué García

Universidad Pablo de Olavide Sevilla

Resumen

El cambio social y la incorporación progresiva de las mujeres al ámbito laboral han modificado en gran medida el sistema de cuidados que hasta no hace mucho tiempo se cimentaba en la tradición familista en nuestro país. La tradición familista del cuidado hace recaer estas tareas sobre las mujeres por el mero hecho de serlo, en especial sobre madres e hijas de la persona dependiente. El cuidado de las personas dependientes origina grandes niveles de estrés en la persona cuidadora que a su vez se transmite a otras áreas de su vida que tendrán como consecuencia el deterioro de su salud a todos los niveles. Es importante que las personas cuidadoras informales generen recursos propios para poder adaptarse a las tareas de cuidado y las situaciones de estrés que ellas implican, para generar actitudes y conductas resilientes y un positivismo aprendido que mejoren su calidad de vida, pero también es importante propiciar una red de apoyo y unos recursos adecuados por parte del entorno social, institucional y familiar.

Palabras Clave: cuidado informal, persona dependiente, Inteligencia Emocional, resiliencia, mujeres.

Abstract

Social change and the progressive incorporation of women into the workplace have greatly modified the system of care that until a long time ago was based in the family tradition in our country. The family tradition of care puts these tasks on women by the mere fact of being, especially mothers and daughters of the dependent person. Caring for dependent persons causes high levels of stress in the caregiver who in turn is transmitted to other areas of life that will result in deterioration of their health at all levels. It is important that informal caregivers generate their own resources to be able to care tasks and the stress situations they involve, to generate resilient attitudes and behaviors and a learned positivism that improve their quality of life, but it is also important to foster a network Support and adequate resources from the social, institutional and family environment.

Keywords: *informal care, dependent person, Emotional Intelligence, resilience, women.*

1. Introducción teórica

1.1. Cuidado Informal

En las últimas décadas se viene dando un fenómeno en nuestras sociedades cada vez con más fuerza y este es el incremento de la esperanza de vida y junto a él cabe señalar el avance de los sistemas de salud (Hallberg y Lagergren, 2009). Estos factores son determinantes a la hora de explicar el fenómeno de la dependencia en los países avanzados. Una característica demográfica en las sociedades occidentales en este siglo, incluida la española, es el aumento que se está produciendo dentro del colectivo de personas mayores de 80 y más años, cuya evolución y crecimiento será superior al del grupo de personas de entre 65 y más años en su conjunto (EUROSTAT, 2008).

En España, en torno al 6% de la población está en situación de dependencia, y dentro de este porcentaje hay un número muy elevado de personas en edad avanzada que no pueden realizar las actividades básicas de la vida diaria (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005; INE, 2014). Estas personas necesitan de otra persona para realizar desde las actividades básicas hasta las instrumentales (Puyol y Abellán, 2006).

La normativa española que enmarca el modelo de atención de las personas dependientes se inicia con la elaboración del Libro Blanco de la Dependencia y junto a él se sitúa la aprobación de la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia.

A partir de ese momento se elabora un sistema denominado Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD), el cual reconoce a su vez no solo a las personas dependientes sino a las personas que realizan las tareas de cuidado de un modo informal. El cambio social y la incorporación progresiva de las mujeres al ámbito laboral han modificado en gran medida el sistema de cuidados, el cual hasta no hace mucho tiempo se cimentaba en la tradición familista en nuestro país, en el cual la responsabilidad del cuidado de la persona dependiente recae en la persona cuidadora, representado en su mayoría por el sexo femenino (Cuesta, 2009).

Las principales necesidades de la persona dependiente son las sanitarias y las de cuidado personal. Estas actividades son satisfechas por parte de los servicios de cuidado formal y por el apoyo informal. En la atención a la persona dependiente van a intervenir tres agentes principales como suministradores de apoyo a la dependencia: la familia con el cuidado informal, los servicios públicos formales con los recursos

que poseen y las prestaciones económicas (sistema sanitario y servicios sociales son los proveedores) y los servicios de cuidado formal privados con su oferta mercantil y no lucrativa.

En el cuidado formal la persona proveedora de la ayuda es una persona profesional que da un servicio y que ha realizado una preparación para ello. Esta prestación de cuidado es universal, se da a cualquier persona que tenga necesidad de apoyo por ser dependiente y contiene una neutralidad afectiva. El cuidado informal es realizado por personas no profesionalizadas que realizan el apoyo a la persona dependiente en el ámbito familiar o doméstico, no es ocasional sino con una duración en el tiempo y es una actividad no remunerada en la que existe una implicación emocional hacia la persona dependiente (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005).

Los principales estudios realizados sobre los cuidados ponen de manifiesto las diferencias de género en estas tareas, siendo las mujeres las cuidadoras principales en la mayoría de los casos. Las mujeres tienen una peor salud que los hombres y dedican más tiempo a las tareas de cuidado. Las personas cuidadoras principales, en este caso las mujeres son las responsables del cuidado de la persona dependiente de forma no profesional. Suelen residir a menudo en el domicilio de la persona dependiente o en otro domicilio, pero siempre deben estar disponibles para las demandas de la persona cuidada y no reciben retribución económica alguna por su función (Feldberg, Tartaglini, Clemente, Petracca, Cáceres y Stefani, 2011). Las tareas de la persona cuidadora principal incluyen normalmente tanto el apoyo en actividades básicas de la vida diaria como las instrumentales. Estas tareas también incluyen el apoyo emocional y social, supervisar todo lo concerniente a la persona dependiente a todos los niveles, ya que los lazos afectivos de la familia, al ser más estables y permanentes, permiten un mayor compromiso con la persona a cuidar (Durmont, Jacobs, Turcotte y Anderson, 2010).

La tradición familista del cuidado hace recaer estas tareas sobre las mujeres, por el mero hecho de serlo, en especial sobre madres e hijas de la persona dependiente que son las que asumen el papel de cuidadoras principales en la mayor parte de los casos (Crespo y López, 2008; García-Calvente, Mateo-Rodríguez y Eguiguren 2004; Vaquiro y Stieповich, 2010). En España el 84% de las personas cuidadoras son mujeres (Libro Blanco de la Dependencia, 2005). La familia sigue siendo la mayor proveedora de cuidados para las personas en situación de dependencia, sin haber manifestado su deseo de hacerlo. Es por tanto la encargada principal de las tareas de cuidado la que suministra los

mayores recursos de salud a la persona dependiente y la que asume la responsabilidad de mantener y desarrollar la vida de la persona dependiente que reside en su hogar (Vaquiroy Stieповich, 2010).

Las mujeres cuidadoras de familiares dependientes, que son el objeto de nuestra revisión teórica, soportan una gran carga física, psíquica, social y emocional debido a la responsabilidad de la persona dependiente, llevada en la mayoría de los casos en exclusiva por parte de una sola persona. Esta carga emocional ha tenido poca evidencia en la literatura científica, y por ello nuestro interés en hacer esta revisión. Estas mujeres son descritas como «segundas víctimas de la dependencia o enfermedad» (Perlado, 1995), pues el problema de la persona dependiente se extiende también a las personas que han de suministrarle apoyo para seguir viviendo de una forma digna. Debido a la invisibilidad en las que se sume la mayoría de las veces el cuidado por parte de las mujeres cuidadoras de personas dependientes, este tema no ha sido suficientemente investigado. Es algo considerado natural y una obligación moral por parte de las mujeres según la sociedad patriarcal (Heierle-Valero, 2004).

Numerosas investigaciones ponen de manifiesto que el cuidado prolongado en el tiempo afecta de forma negativa la salud física, mental, social y emocional de la persona que cuida, y altera las relaciones sociales y financieras (Hirst, 2004; Bonilla, 2006). Otra evidencia que nos muestran las investigaciones en los últimos años es que las tareas de cuidado ponen a la persona cuidadora, y más a las mujeres, en riesgo económico y de exclusión social (Rogero-García, 2009). Otro argumento que se constata es la desigualdad en salud de las mujeres cuidadoras con el resto de la población, por lo que presentan mayor morbilidad (Hirst, 2004; López, Orueta Sánchez, Gómez-Caro, Sánchez Oropesa, Carmona de la Morena, Moreno y Javier, 2009; Velasco, 2008) y se ocupan menos de promover su propia salud (Bodalo-Lozano, 2010). El tiempo del cuidado, el sexo y el tipo de enfermedad de la persona dependiente influyen en las personas cuidadoras, pero no hay consenso sobre el efecto de diversos factores y su operatividad sobre la sobrecarga del cuidado (Casado Mejía y Ruiz Arias, 2008, 2013).

1.2. Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia Emocional data del año 1990, planteado por Peter Salovey y John Mayer que la conciben como un tipo de inteligencia especial, basada en el uso adaptativo de las emociones. La persona puede solucionar sus problemas y adaptarse al medio que la rodea de forma eficaz.

El enfoque más conocido es el de Goleman (1995), el cual recoge contenidos de Salovey y Mayer (1990). Goleman define la Inteligencia Emocional como aquello que propicia las propias emociones, y el tener conciencia de ellas; el manejo de las emociones, de forma que nos permitan manejar nuestros sentimientos para que se expresen de forma adecuada; la motivación de la propia persona, pues la emoción impulsa a una acción hacia un logro u objetivo; reconocer las emociones de las demás personas, lo que está relacionado con la empatía; y, finalmente, el establecimiento de relaciones con otras personas, que se relaciona con habilidades sociales como liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal, lo que facilita a las personas que las poseen su interrelación con las personas de su entorno.

Posteriormente se desarrollarán dos modelos del constructo: modelos de habilidades y modelos mixtos (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Los modelos de habilidades se centran en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que proporcionan las emociones (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Categoría en que se destaca el modelo de Mayer y Salovey (1990), el cual conceptualiza la Inteligencia Emocional a través de cuatro habilidades básicas: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (Caballo, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009).

Los «modelos mixtos» combinan habilidades mentales con características de personalidad (Mayer, Roberts y Barsade, 2008), categoría en que se encuentra el modelo de Bar-On (1997), quien define la Inteligencia Emocional como un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad total del individuo para hacer frente a las demandas y a las presiones del medio ambiente (Ugarriza, 2001). Este modelo distingue los siguientes factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general. Al comienzo de la intervención se realizó un pretest y al final de la misma se realizó un postest. Ambos modelos de Inteligencia Emocional parten de dos bases distintas de análisis, por un lado, los modelos de habilidades se centran en las emociones y sus interacciones con el pensamiento, mientras que los modelos mixtos alternan las habilidades mentales con otras características (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Los modelos mencionados de Inteligencia Emocional comparten un núcleo común de conceptos básicos: la Inteligencia Emocional se refiere a las habilidades para reconocer y regular emociones en nosotros mismos y en los otros.

1.3. Resiliencia

Seligman y Czikszentmihalyi (2000), concluyen en sus investigaciones, como autores que están dentro de la corriente de la psicología positiva, que el estudio de la resiliencia debe orientarse en la investigación de las fortalezas y aspectos positivos de las personas, en los factores que posibilitan una vida más sana y positiva, más que en el riesgo o el deterioro surgido por diversas situaciones de estrés. Con este enfoque se pretende superar el modelo de enfermedad y sustituirlo por un modelo que promueva y potencie la calidad de vida y el bienestar como elementos claves para superar las situaciones estresoras. Las emociones positivas facilitan en cualquier experiencia vital la aparición de recursos que previenen la enfermedad o hacen que se superen con éxito problemas de salud (Salovey, Rothman, Detweiler y Steward, 2000). Estos autores defienden que las emociones positivas nos conducen hacia conductas saludables, conductas resilientes que promueven en la persona acciones que ayudan a la superación de problemas de todo tipo, como los problemas de salud, la afrontación de una situación de violencia, etc. Las investigaciones de las últimas décadas se interesan por la investigación de la resiliencia como posibilitadora de un pensamiento y actitud positiva en la persona (Hervás, 2009), aunque la mayoría de investigaciones se centran en la población infantil y adolescente (Bonanno, 2004).

2. Objetivo

Evidenciar como el desarrollo de actitudes y conductas resilientes y positivas, como parte de la Inteligencia Emocional de la persona cuidadora, aminoran los efectos negativos derivados de las tareas de cuidado y potencian un positivismo aprendido ante cualquier estresor que pueda derivarse de dichas tareas mejorando su calidad de vida.

3. Procedimiento

3.1. Participantes

La muestra seleccionada se compone de 90 mujeres, 45 de ellas son mujeres cuidadoras informales que tienen a su cargo una persona dependiente en la ciudad de Sevilla y las 45 restantes son mujeres que no realizaron la formación y que pertenecían al ámbito de los cuidados formales. Las participantes tenían edades comprendidas entre los 45 y 65 años y cuidaban a la persona dependiente más de ocho horas al día, en el domicilio de la persona o en el suyo propio. El nivel de estudios de las mujeres cuidadoras informales era bajo-medio y el 70% de la muestra estaban casadas.

3.2. Instrumento

La presente investigación se basa en una metodología cualitativa y cuantitativa. Las técnicas cualitativas utilizadas para la recogida de datos fueron historias de vida. Con relación a las técnicas cuantitativas la recogida de datos se realizó con el cuestionario de Escala de resiliencia, CD-RISC (Connor y Davidson, 2003), que consta de 25 ítems con opciones de respuesta tipo Likert (0 en absoluto, 1 rara vez, 2 a veces, 3 a menudo y 4 casi siempre), donde la persona evalúa como se ha sentido en el último mes. En su origen identificaba cinco factores: Competencia personal, altos estándares y tenacidad, Confianza en la intuición, tolerancia a los efectos negativos y fortaleza al estrés, Aceptación positiva de los cambios y relaciones seguras, Control e Influencia espiritual.

El rango de puntuación de la escala va de 0 a 100. Los resultados que nos ofrece esta escala son de «alta resiliencia» para las puntuaciones más altas y de «sujetos de baja resiliencia» para las más bajas.

3.3. Procedimiento

Se realizó una intervención socioemocional y educativa en ocho sesiones de dos horas cada una. En las sesiones se trabajaban contenidos referentes a la autoestima, empoderamiento, autoconcepto, dinámicas de grupo para trabajar la seguridad, la relación con otras personas, manejo de las emociones, de los sentimientos de culpabilidad, del estrés, de la sobrecarga de los cuidados, del autocuidado de las personas cuidadoras, de técnicas de relajación, conocimiento de los recursos sociales existentes para aminorar la sobrecarga de las tareas de cuidado en su entorno, etc. Al principio de cada sesión las participantes narraban como estaba siendo su experiencia en cuanto a las tareas de cuidado tras la última sesión, si tenían problemas para llevar a cabo determinadas enseñanzas recibidas en la intervención socioemocional y educativa, así como el modo en que ponían en práctica la teoría.

4. Resultados

El análisis de los datos nos indica que hay diferencias en la resiliencia en las mujeres objeto de nuestro estudio. En el grupo de mujeres que pasaron por la intervención los datos son los siguientes: tenemos una $M=90,4038$ y una desviación tipo $SD=15,65245$ en el Pretest, y en el Posttest $M=90,7385$ y $SD=16,37002$. Con estos datos observamos un ligero aumento de las conductas resilientes tras la intervención, aumento que no podemos afirmar que sea muy significativo. En el caso de las

mujeres que no pasaron por la intervención pero que tienen formación en el cuidado formal, los datos son $M=95,9091$ y la $SD= 14,47135$ en el Pretest, y en el Postest $M= 96,1053$ y en la $SD= 14,55982$. El aumento de las conductas resilientes entre los dos tiempos de medida es mayor también en el Postest. Esta diferencia podría deberse en este grupo de cuidadoras formales a la formación que reciben en los centros de trabajo como medida de prevención del estrés y el Síndrome de Burnout en sus trabajadoras. Debemos aclarar que los datos analizados forman parte de una investigación más amplia y compleja que recoge las percepciones de calidad de vida, bienestar y salud en mujeres de entre 45 a 65 años que han de completarse con otros datos que aún, a la fecha de este congreso, no han sido analizados.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

	N	Media	Desviación estándar
GHQGET1total	65	26.0615	6,43447
GQHGET2total	65	23,4923	6,23278
SWLSGETotal	65	17,1385	6,10808
SWLSGET2total	65	17,5077	6,25531
ZaritGETotal	65	50,2308	14,53204
ZaritGET2total	65	47,2462	14,73732
ResGETotal	65	90,4308	15,65245
ResGET2Total	65	90,7385	16,37002
N válido (por lista)	65		

Tabla 1. Datos resiliencia grupo experimental.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

	N	Media	Desviación estándar
GHQCG2TOTAL	26	22,1538	5,13570
GHQCG2TOTAL	29	28,0000	6,79285
SWLSCG2TOTAL	26	18,8077	4,66493
SWLSCG2T2TOTAL	26	18,8846	4,57232
zaritCG2TOTAL	23	48,956	16,54327
zaritCG2T2TOTAL	20	49,2000	13,01659
ResCG2TOTAL	22	95,9091	14,47135
ResCG2T2TOTAL	19	96,1053	14,47135
N válido (por lista)	0		

Tabla 2. Datos resiliencia grupo control.

5. Conclusión

A la vista de estos datos, hemos llegado a la conclusión de que una intervención socioemocional y educativa en tan solo ocho sesiones no es suficiente para la obtención de datos que puedan evidenciar un cambio significativo en las mujeres cuidadoras informales objeto de nuestra investigación dado lo complejo de las tareas de cuidado y de los múltiples de factores que inciden en ellas. A través de sus discursos narrativos en sus historias de vida durante la intervención hemos podido comprobar como sus percepciones de bienestar eran altas a lo largo de la intervención, ya que las mujeres tienen asumido su rol de cuidadoras casi desde su nacimiento, como algo que es su deber solo por el hecho de ser mujer, madre, hija, nieta, nuera, a pesar de las consecuencias para su salud. Como nos dicen en sus investigaciones Heierle-Valero (2004), el cuidado es algo considerado natural y una obligación moral por parte de las mujeres según la sociedad patriarcal. Este rol y su carga es reforzado por la sociedad patriarcal en la que, a pesar de los avances de los últimos años, aún estamos inmersos/as, donde las mujeres siguen teniendo el papel protagonista a la hora de las tareas de cuidado de las personas dependientes. Como enuncian en sus trabajos Hirst (2004) y Bonilla (2006), numerosas investigaciones ponen de manifiesto que el cuidado prolongado en el tiempo afecta de forma negativa la salud física, mental, social y

emocional de la persona que cuida, y altera las relaciones sociales y financieras. Esto se evidencia en el dato que obtuvimos en calidad de vida de muchas de las personas de nuestra muestra, la cual empeoró a lo largo de la intervención debido a que la progresión de la enfermedad de los familiares a su cargo aumentaba, ya que enfermedades como el Alzheimer o la demencia avanzan de una forma prodigiosa en poco tiempo y esto hace que el tiempo requerido para el cuidado aumente, además de hacer que estas mujeres descuiden sus propios cuidados, abandonen sus relaciones sociales y por supuesto no tengan tiempo libre ni de ocio.

En el transcurso de la intervención se realizaron técnicas para trabajar la autoestima, empoderamiento, técnicas de respiración y relajación como medidas antiestrés, ejercicios físicos como pilates, yoga o tai chi, como forma de mejorar su salud a todos los niveles, dinámicas de grupo para trabajar sus emociones y necesidades, así como sesiones donde se hablaba de la necesidad de crear redes de apoyo y pertenecer a grupos de autoayuda como forma de aminorar los deterioros que suponen las tareas de cuidar. etc. El trabajo en estas ocho sesiones con este tipo de técnicas potenció la aparición en ellas de nuevas conductas y actitudes hacia los cuidados y hacia las otras personas miembros de la familia de la persona dependiente. Las emociones positivas que se favorecieron en la intervención facilitan en cualquier experiencia vital la aparición de recursos que previenen la enfermedad o hacen que se superen con éxito problemas de salud y estrés, como argumentan Salovey, Rothman, Detweiler y Steward (2000). Estos autores defienden que las emociones positivas nos conducen hacia conductas saludables, conductas resilientes que promueven en la persona acciones que ayudan a la superación de problemas de todo tipo, como los problemas de salud, la afrontación de una situación de violencia, etc. Investigadores como Hervás (2009) proponen el fomento de la resiliencia en las personas sometidas a estresores o situaciones de conflicto que pueden generar deterioro en su salud, en cualquiera de sus niveles, como herramienta posibilitadora de un cambio de pensamiento y actitud en la persona. En nuestra investigación e intervención socioemocional y educativa, aunque en poco tiempo, hemos podido observar como los cuestionarios de resiliencia obtenían una mayor puntuación, aunque no fuera muy significativa, y como la intervención provocó cambios resilientes en estas mujeres cuidadoras. Por todo ello vemos conveniente en próximas investigaciones relacionadas con este tema aumentar el tiempo de intervención con las mujeres

cuidadoras y constatar sus resultados en un tiempo más prolongado, así como el seguimiento de la progresión de la enfermedad de la persona que cuida y la situación del resto de miembros de la familia.

6. Referencias

- BAR-ON, R. (1997): Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems, *The handbook of emotional intelligence*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BODALO-LOZANO, E. (2010): «Cambios en los estilos de vida de las cuidadoras de personas dependientes», *Portularia*, 10 (1), 85-97.
- BONANNO, G. A. (2004): «Loss trauma and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?», *American Psychologist*, 59 (1), 20-28.
- BONILLA DE LAS NIEVES, C. (2006): «Vivir al día. Experiencia de Carmen, cuidadora de su marido enfermo de Alzheimer», *Index de Enfermería*, 15, (52-53), 64-68.
- CABELLO, R., RUIZ-ARANDA, D. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2009): «Docentes emocionalmente inteligentes», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- CASADO MEJÍA, R., RUIZ ARIAS, E. Y SOLANO PARÉS, A. (2008): «El cuidado informal a la dependencia desde la perspectiva de género», *Enfermería Comunitaria*, 1, (4), 10-17.
- CASADO MEJÍA, R. Y RUIZ ARIAS, E. (2013): «Estrategias de provisión de cuidados familiares a personas dependientes», *Index de Enfermería*, 22, (3), pp. 142-146.
- CONNOR, K. M. Y DAVIDSON, J. R. T. (2003): «Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC)», *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- CUESTA BENJUMEA, C. (2009): «El cuidado familiar: una revisión crítica», *Revista de investigación y educación en enfermería*, 27 (1), 96-102.
- CRESPO, M. Y LÓPEZ, J. (2007): *El estrés en cuidadores de mayores dependientes. Cuidarse para cuidar*, Madrid, Pirámide.
- DUMONT, S., JACOBS, P., TURCOTTE, V. Y ANDERSON, D. (2010): «Measurement challenges of informal care-giving: A novel measurement method applied to a cohort of palliative care patients», *Social Science & Medicine*, 71 (10), 1890-1895.

- EUROSTAT (2008): *General and regional statics*, Panorama of the UE.
- FELDBERG, C., TARTAGLINI, M. F., CLEMENTE, M. A., PETRACCA, G., CÁCERES, F. Y STEFANI, D. (2011): «Vulnerabilidad psicosocial del cuidador familiar. Creencias acerca del estado de salud del paciente neurológico y el sentimiento de sobrecarga», *Neurología Argentina*, 3 (1), 11-17
- GARCÍA-CALVENTE, M^a. M., MATEO-RODRÍGUEZ, I. Y EGUIGUREN, A. P. (2004): «El cuidador informal de cuidados en clave de desigualdad», *Gaceta Sanitaria*, 18, (1), 132-139.
- GOLEMAN, D. P. (1995): *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*, New York, Bantam Books.
- HALLBERG, D. Y LAGERGREN, M. (2009): «Moving in and out of public old age care among the very old in Sweden», *European Journal of Ageing*, 2, 137-145.
- HEIERLE-VALERO, C. (2004): *Cuidando entre cuidadores. Intercambio de apoyo en la familia*, Granada, Fundación Index.
- HERVÁS, G. (2009): «Psicología Positiva: Una introducción», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 23-41.
- HIRST, M. (2004): *Hearts and minds: the health effects of caring*, Heslington, York: Social Policy Research Unit, University of York.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2014): *Proyección de Hogares 2014-2029*, INE.
- LÓPEZ GIL, M., ORUETA SÁNCHEZ, R., GÓMEZ-CARO, S., SÁNCHEZ OROPESA, A., CARMONA DE LA MORENA, J., MORENO, A. Y JAVIER, F. (2009): «El rol de cuidador de personas dependientes y sus repercusiones sobre su calidad de vida y su salud», *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 2 (7), 332-339.
- MAYER, J. D., ROBERTS, R. D. Y BARSADE, S. G. (2008): «Human abilities: Emotional Intelligence», *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. Y CARUSO, D. (2000): «Models of emotional intelligence», en R. J. Sternberg (ed.) *Handbook of Intelligence* (2^a ed.), 396-420, New York: Cambridge.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, (2005): «Cuidados de larga duración a cargo de la familia: el apoyo informal», Capítulo III, en *Libro Blanco de la Dependencia*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- PERLADO, F. (1995): «Apoyo a los cuidadores de enfermos de Alzheimer», *Revista de Gerontología*, [Monográfico Abril: 47-53].
- PUYOL, R. Y ABELLÁN GARCÍA, A. (2006): «Envejecimiento y dependencia, una mirada al panorama futuro de la población española», *Mondial Assistance*, 3-9.

- ROGERO-GARCÍA, J. (2009): «La distribución en España del cuidado formal e informal a las personas de 65 y más años en situación de dependencia», *Revista Española de Salud Pública*, (83), 393-405.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990): «Emotional Intelligence», *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SALOVEY, P., ROTHMAN, A. J., DETWEILER, J. B. Y STEWARD, W. T. (2000): «Emotional states and physical health», *American Psychologist*, 55 (1), 110-121.
- SELIGMAN, M. Y CZIKSZENTMIHALYI, M. (2000): «Happiness, excellence, and optimum human function», *American Psychologist*, 55, 5-183.
- UGARRIZA, N. (2001): «La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana», *Persona*, 4, 129-160.
- VAQUIRO RODRÍGUEZ, S. Y STIEPOVICH BERTONI, J. (2010): «Cuidado informal, un reto asumido por la mujer», *Ciencia y enfermería*, 2, 9-16.
- VELASCO, S. (2008): *Recomendaciones para la práctica del enfoque de género en programas de salud*, Observatorio de Salud de la Mujer.

Auto-compasión y empatía: distintas formas de regulación emocional

Self-compassion and empathy: different ways of emotion regulation

Andrés Sebastián Lombas Fouletier

Universidad de Zaragoza

Miguel Ángel Esteban Andrés

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

En este trabajo se estudió la diferenciación conceptual entre la compasión y la empatía, así como la relación de estas con la regulación emocional. Para ello, se llevó a cabo una serie de regresiones lineales. Primero, una serie de regresiones donde los componentes de auto-compasión predicen la empatía, y segundo donde los componentes de auto-compasión y los de empatía predicen la regulación emocional. La muestra estuvo formada por 140 estudiantes: 71.4% estudiantes universitarios y 28.6% estudiantes de ciclo formativo de grado medio. De estos estudiantes, 18 de ellos (12.9%) eran chicos y 122 (97.1%) chicas. La media de edad de los estudiantes era de 20.7 años (DT = 4.9). Los resultados mostraron que los componentes de la auto-compasión se relacionaron positivamente con la toma de perspectiva y negativamente con la preocupación personal, pero no se relacionaron con la preocupación empática. Estos resultados parecen indicar que la auto-compasión y la empatía son conceptos diferentes, pero que en cierta medida están relacionados. Los resultados también mostraron que los tres componentes de la auto-compasión, y dos de los tres componentes de la empatía, se relacionaron positivamente con la regulación emocional. Por tanto, parece que tanto la auto-compasión como la empatía son conceptos relevantes para la regulación emocional. No obstante, los resultados también apuntan a que la auto-compasión podría ser un concepto más relevante que la empatía, ya que sus tamaños de efecto fueron mayores que los de la empatía.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, empatía, regulación emocional.

Abstract

In this work we studied the conceptual differentiation between compassion and empathy, as well as the relation of these to emotion regulation. To do that, series of lineal regressions were carried out. First, series of regressions where the components of self-compassion predict empathy, and second where the components of self-compassion and empathy predict emotion regulation. The sample consisted of 140 students: 71.4% undergraduate students and 28.6% intermediate training cycles students. Of these students, 18 of them (12.9%)

were boys and 122 (97.1%) girls. Students' average age was 20.7 years ($SE = 4.9$). Results showed that the components of self-compassion were positively related to perspective taking and negatively related to personal distress, but they were not related to empathic concern. These results appear to indicate that self-compassion and empathy are different concepts, but that at certain degree they are related. Results also showed that the three components of self-compassion, and two of the three components of empathy, were positively related to emotional regulation. Therefore, it seems that both self-compassion and empathy are relevant concepts to emotional regulation. However, results also point out that self-compassion could be a more relevant concept than empathy, since effect sizes of the components were higher than those of empathy.

Keywords: Emotional Intelligence, empathy, emotion regulation.

1. Introducción teórica

La compasión es un concepto que está ganando cada vez más atención en la investigación psicológica por su relación con la salud mental y el bienestar. Tradicionalmente, se ha considerado la compasión como un sinónimo de la empatía. Sin embargo, recientemente algunos autores proponen que se trata de conceptos distintos (Klimecki, Ricard y Singer, 2013; Simón, 2015). Esta distinción conceptual ha sido fundamentada tanto a nivel teórico-conceptual como a nivel empírico. A nivel teórico-conceptual, por ejemplo, Simón (2015) ha propuesto que la empatía es «la capacidad de resonar con los sentimientos del otro (tanto con los positivos como los negativos)» (pág. 76). Mientras que la compasión sería «el deseo de que los demás estén libres de sufrimiento» (pág. 68).

A nivel empírico, estudios recientes han encontrado que la activación neuronal es distinta cuando se experimenta compasión a cuando se experimenta empatía. Mientras que la experimentación de la empatía cuando los demás sufren dolor activa la parte más rostral del córtex cingulado anterior y la parte más anterior de la ínsula, las áreas implicadas al experimentar compasión ante una situación de dolor ajeno fueron la corteza órbita-frontal medial y el estriado ventral (putamen y pálido) (Klimecki, Leiberg, Ricard y Singer, 2014; Singer y Klimecki, 2014).

Otras investigaciones (Klimecki, Leiberg, Lamm y Singer, 2013) sugieren que el impacto que tienen la compasión y la empatía a nivel emocional también es diferente. Más concretamente, se ha encontrado que el entrenamiento en empatía aumenta las emociones negativas ante vídeos de situaciones de la vida cotidiana, sin afectar a las emociones positivas. Por el contrario, ante estos mismos vídeos, el entrenamiento

en compasión reduce las emociones negativas e incrementa las positivas. En consecuencia, estos datos apuntan a que la compasión podría ser una mejor forma de regulación de las emociones que la empatía.

2. Objetivos

El objetivo del presente estudio fue doble. Por un lado, evaluar la diferenciación conceptual de la compasión con la empatía. Y, por otro, estudiar la relación de estos conceptos con la regulación emocional.

3. Procedimiento

3.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 140 estudiantes: 18 (12.9%) de ellos chicos y 122 (97.1%) chicas. La media de edad de los estudiantes era de 20.7 años (DT = 4.9). El 71.4% eran estudiantes universitarios (del grado de Psicología; 40% del primer curso, 20% del segundo y 40% del tercero) y 28.6% eran estudiantes de ciclo formativo de grado medio (ciclo formativo de cuidados auxiliares de enfermería y de atención a personas en situación de dependencia).

3.2. Instrumentos

Cuestionario socio-demográfico. Este cuestionario recogía información sobre la edad, el género y los estudios que se estaban realizando.

Escala de auto-compasión. Se pasó una versión en español de la escala de auto-compasión, creada por Neff (2003). Consta de 6 subescalas formadas por un total de 26 ítems, las cuales son: auto-amabilidad (5 ítems, e.g., «Trato de ser comprensivo con los rasgos de mi personalidad que no me gustan»), aislamiento (4 ítems, e.g., «Cuando pienso en mis defectos, suelo sentirme separado del resto de la gente»), mindfulness (4 ítems, e.g., «Cuando sucede algo doloroso, intento tener una visión equilibrada de la situación»), auto-juicio (5 ítems, e.g., «Me desapruero y critico por mis fallos y limitaciones»), humanidad compartida (4 ítems, e.g., «Trato de ver mis defectos como parte normal de la condición humana») y sobre-identificación (4 ítems, e.g., «Cuando me siento mal, tiendo a obsesionarme y a fijarme en todo lo negativo»). Los participantes indicaban sus respuestas mediante una escala de 5 puntos, siendo 1 «Casi nunca», y 5 «Casi siempre». Respuestas más altas indicaban mayor auto-compasión. Esta escala ha demostrado una fiabilidad excelente, con un alfa de Cronbach de 0.93 (Neff, 2003).

Índice de reactividad interpersonal. El índice de reactividad interpersonal fue creado originalmente por Davis (1980), y para este estudio se utilizó una adaptación al español realizada por Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxebarria, Montes y Torres (2003). Esta adaptación al español, cuyo análisis factorial muestra unos constructos equivalentes a la versión original, se compone de 28 ítems. La escala de los ítems consta de 5 puntos, siendo 1 «No me describe bien» y 5 «Me describe muy bien».

Consta de 4 subescalas con 7 ítems cada una de las subescalas: fantasía (e.g., «Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí»), toma de perspectiva (e.g., «Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar»), preocupación empática (e.g., «Cuando veo que a alguien se le toma el pelo teniendo a protegerlo»), y malestar personal (e.g., «Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto»).

Si bien la subescala de fantasía originariamente se concibe como un aspecto de la empatía (Davis, 1980), la examinación de sus ítems revela que esta medida puede ser descrita más correctamente como una evaluación de la tendencia de uno a verse inmerso en una narrativa. En el estudio de la empatía es habitual no incluir la subescala de fantasía por considerarse un aspecto poco relevante (e.g., Christopher, Owens y Stecker, 1993). De hecho, el propio Davis (e.g., Davis y Oathout, 1987) tampoco incluía esta subescala en sus investigaciones. Por todo ello, en el presente estudio se eliminaron del cuestionario los ítems de esta subescala.

Regulación emocional. Para medir la regulación emocional se administró la Escala de Rasgo Meta Ánimo desarrollado por Salovey y colegas (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), adaptado al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Mediante esta escala se mide la atención que prestamos a los sentimientos (Atención Emocional: «A menudo pienso en mis sentimientos»), la claridad de la experiencia de estas emociones (Claridad Emocional: «Casi siempre sé exactamente cómo me siento») y la creencia de que prolongando los estados de ánimo agradables finalizan los estados desagradables (Reparación Emocional: «Trato de pensar buenos pensamientos, no importa lo mal que me siento»). Las opciones de respuesta fueron de 1 («Muy en desacuerdo») a 7 («Muy de acuerdo»). En este estudio únicamente se analizaron los datos referentes a la Reparación Emocional.

3.3. Procedimiento

Para pedir la participación de los estudiantes, se contactó con los profesores para solicitarles permiso para administrar los cuestionarios a sus alumnos en horario lectivo. Tras haber acordado una hora con ellos, se asistió al aula, y se pidió permiso a los alumnos para administrarles unos cuestionarios. Se informó a los participantes del carácter voluntario de la participación, y se ofreció la posibilidad a los alumnos de abandonar el aula antes de repartir los cuestionarios, sin que eso significase perjuicio alguno. Una vez los alumnos hubiesen aceptado participar, se les dieron las instrucciones pertinentes referentes a la cumplimentación, y se les informó de la confidencialidad de los datos. Los alumnos cumplimentaron, en primer lugar, un pequeño cuestionario demográfico, y tras eso, los cuestionarios destinados a medir las variables implicadas en el estudio. Un investigador estuvo presente en todo momento para resolver las posibles dudas que pudiesen surgir a los participantes.

4. Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo univariado (media y desviación típica) y se calculó el alfa de Cronbach de las distintas variables (véase Tabla 1).

	Media (DT)	Alfa de Cronbach
Auto-amabilidad	2.9 (.78)	.67
Humanidad compartida	3.1 (.80)	.63
Mindfulness	3.2 (.80)	.73
Toma de perspectiva	3.7 (.75)	.69
Preocupación empática	4.0 (.62)	.69
Malestar personal	2.7 (.79)	.70
Reparación	3.6 (.79)	.82

Tabla 1. Media, desviación típica y alfa de Cronbach de las variables.

En la mayor parte de las variables los valores medios obtenidos fueron intermedios (en torno al 3) y el alfa de Cronbach fue adecuado (en torno a .70), excepto en Humanidad compartida que fue algo más bajo.

En segundo lugar, con el propósito de evaluar la diferenciación conceptual entre la auto-compasión y la empatía, se llevaron a cabo una serie de regresiones lineales donde los componentes de la compasión se introdujeron como variables predictoras, en análisis separados, y los componentes de la empatía se introdujeron como variables criterio (véase Tabla 2).

Variable criterio / Variable predictorora	<i>B</i> (<i>SE</i>)	β	<i>p</i>
Toma de perspectiva			
Auto-amabilidad	.18 (.08)	.19	.023
Humanidad compartida	.25 (.08)	.27	.001
Mindfulness	.21 (.08)	.23	.007
Preocupación empática			
Auto-amabilidad	.01 (.07)	.02	.833
Humanidad compartida	-.02 (.07)	-.02	.770
Mindfulness	.05 (.07)	.07	.425
Malestar personal			
Auto-amabilidad	-.25 (.08)	-.25	.003
Humanidad compartida	-.29 (.08)	-.29	.000
Mindfulness	-.26 (.08)	-.26	.002

Tabla 2. Regresiones lineales de los componentes de auto-compasión sobre los componentes de empatía.

Los tres componentes de la auto-compasión predijeron positiva y significativamente la toma de perspectiva. La magnitud de los tamaños de efecto (esto es, los coeficientes de regresión estandarizados), de acuerdo con Cohen (1988), fueron pequeño-medianos. De modo similar, los tres componentes de la auto-compasión también predijeron significativamente el malestar personal, pero de forma negativa. En este caso, sus tamaños de efectos fueron medianos. Por último, ninguno de los tres componentes de la auto-compasión predijeron significativamente la preocupación empática.

En tercer lugar, con el fin de determinar la posible relación de la auto-compasión y la empatía con la regulación emocional, se llevaron a cabo una serie de regresiones lineales donde tanto los componentes de la compasión como los componentes de la empatía se introdujeron como variables predictoras, en análisis separados, mientras que la regulación emocional se introdujo como variable criterio (véase Tabla 3).

Asimismo, con la intención de poder evaluar la relación de la auto-compasión y la empatía con el malestar emocional en situaciones interpersonales difíciles, al análisis anterior se añadieron otra serie de regresiones lineales teniendo la toma de perspectiva y la preocupación empática como variables predictoras y el malestar personal como variable criterio.

Variable criterio / Variable predictor	B (SE)	β	p
Reparación emocional			
Auto-amabilidad	.40 (.08)	.40	.000
Humanidad compartida	.45 (.08)	.45	.000
Mindfulness	.54 (.07)	.54	.000
Toma de perspectiva	.26 (.09)	.25	.003
Preocupación empática	.24 (.10)	.19	.024
Malestar personal	-.07 (.08)	-.07	.406
Malestar personal			
Toma de perspectiva	-.04 (.09)	-.03	.689
Preocupación empática	.27 (.10)	.21	.011

Tabla 3. Regresiones lineales de los componentes de auto-compasión y de los componentes de empatía sobre la reparación emocional, y de dos componentes de empatía sobre el malestar personal.

Los tres componentes de la auto-compasión predijeron positiva y significativamente la regulación emocional. Asimismo, tanto la toma de perspectiva como la preocupación empática predijeron positiva y significativamente la regulación emocional, pero no así el malestar personal. Los tamaños de efecto fueron mayores para los componentes de la auto-compasión (entre .40 y .54) que para los componentes de

la empatía (entre $-.07$ y $.25$). Finalmente, la preocupación empática predijo positiva y significativamente el malestar personal, pero no así la toma de perspectiva.

5. Conclusiones y discusión

El primer objetivo de este trabajo fue evaluar la diferenciación conceptual entre la compasión y la empatía. En línea con lo que plantean algunos autores (Klimecki, Ricard y Singer, 2013; Simón, 2015), nuestros resultados apoyan la idea de la necesidad de distinguir conceptualmente la compasión de la empatía. Esto es así porque si bien los componentes de la auto-compasión se relacionaron positivamente con la toma de perspectiva, la magnitud de los tamaños de efecto no fue lo suficientemente grande como para apoyar un planteamiento de solapamiento conceptual. No obstante, esta relación podría estar indicando que la auto-compasión promueve la toma de perspectiva, la cual es un componente importante de la empatía. En contraposición a lo ocurrido con la toma de perspectiva, los componentes de la auto-compasión se relacionaron negativamente con el malestar personal. Este resultado no solo respalda la diferenciación conceptual entre la compasión y la empatía, sino que indica que en cierta medida son conceptos opuestos. Por último, los resultados mostraron una ausencia de relación entre los componentes de la auto-compasión y la preocupación empática, probablemente el elemento más importante de la empatía, el cual tiene que ver con el sentimiento de preocupación por los demás.

El segundo objetivo de este trabajo fue estudiar la relación de la compasión y la empatía con la regulación emocional. En términos generales, nuestros resultados mostraron que tanto la auto-compasión como la empatía se relacionan con la regulación emocional, a excepción de uno de los componentes de la empatía: el malestar personal. Aunque el resultado encontrado es el mismo para la auto-compasión que para la empatía, se puede dar una interpretación diferente para cada concepto. En el caso de la auto-compasión, la relación positiva entre los componentes de la auto-compasión con la reparación emocional se puede entender como una evidencia de ser distintas formas de regulación emocional. La auto-bondad, que es tratarse a uno mismo bien, puede ser una buena estrategia para reducir las emociones negativas surgidas de las auto-críticas. La humanidad compartida, que es reconocer las imperfecciones de uno mismo y de los demás, puede ayudar a reducir los sentimientos de soledad y de inadecuación de uno mismo, los cuales son

generadores de emociones negativas. Y el mindfulness podría ayudar a regular las emociones al posibilitar una perspectiva equilibrada de las cosas, en lugar de caer en la tendencia a dramatizar y exagerar los acontecimientos.

Por el contrario, en el caso de la empatía, el componente de toma de perspectiva, en lugar de ser entendido como una estrategia de regulación emocional, podría ser considerado como una habilidad necesaria, similar al descentramiento, para poder regular las emociones. Esto es, sería la capacidad de percibir las emociones con cierto distanciamiento antes de poder modificarlas. Por lo que respecta a la preocupación empática, de nuevo, más que ser considerada como una estrategia de regulación emocional, su relación positiva con la reparación emocional podría venir explicada por el hecho de que aquellos que muestran mayor preocupación por los demás, requieren de una mayor regulación emocional, pues son expuestos a mayores emociones negativas.

Como ya se ha visto, tanto la auto-compasión como la empatía se relacionaron con la regulación emocional. No obstante, nuestros datos apuntan a que la auto-compasión es un concepto más relevante para la regulación emocional que la empatía. Esto es así por dos motivos. Uno, las magnitudes de los tamaños de efecto fueron mayores en los componentes de auto-compasión que en los de empatía. Y dos, si bien los tres componentes de auto-compasión se relacionaron con el malestar personal, solo uno de los componentes de empatía se relacionó con el malestar personal: la preocupación empática. Lo que parece estar indicando que la auto-compasión permite manejar mejor las emociones en situaciones emocionales tensas.

6. Referencias

- CHRISTOPHER, F. S., OWENS, L. A. Y STECKER, L. S. H. (1993): «Exploring the darkside of courtship: A test of a model of male premarital sexual aggressiveness», *Journal of Marriage and the Family*, 55, 749-779.
- COHEN, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.), Hillsdale, NY, Erlbaum.
- DAVIS, M. H. (1980): «A multidimensional approach to individual differences in empathy», *JASAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- DAVIS, M. H. Y OATHAUT, H. A. (1987): «Maintenance of satisfaction in romantic relationships: Empathy and relational competence», *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 397-410.

- KLIMECKI, O. M., LEIBERG, S., LAMM, C. Y SINGER, T. (2013): «Functional neural plasticity and associated changes in positive affect after compassion training», *Cerebral Cortex*, 23 (7), 1552-1516, doi: 10.1093/cercor/bhsi42
- KLIMECKI, O. M., LEIBERG, S., RICARD, M. Y SINGER, T. (2014): «Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training», *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9 (6), 873-879.
- NEFF, K. (2003): «The development and validation of a scale to measure self-compassion», *Self and Identity*, 2, 223-250.
- PÉREZ-ALBÉNIZ, A., DE PAÚL, J., ETXEBARRÍA, J., MONTES, M. P. Y TORRES, E. (2003): «Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español», *Psicothema*, 15 (2), 267-272.
- SALOVEY, P., MAYER, J. D., GOLDMAN, S. L., TURVEY, C. Y PALFAI, T. P. (1995): «Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale», Pennebaker, J. W. (ed.) *Emotion, disclosure, and health*. Washington, DC: American Psychological Association, 125-154.
- SIMÓN, V. (2015): *La compasión: El corazón del mindfulness*, Barcelona, Sello.
- SINGER, T. Y KLIMECKI, O. (2014): «Empathy and compassion», *Current Biology*, 24 (18), R875-R878.

La Ciudad de las Niñas y Niños de Huesca: un espacio para el juego, la participación y la autonomía.

The City of Girls and Boys of Huesca: a space for play, participation and autonomy.

Esther Ayllón Negrillo

Azucena Lozano Roy

Lidia Bañares Vázquez

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza

M^o Ángeles Eito Más

Ayuntamiento de Huesca

Resumen

El proyecto de La Ciudad de las Niñas y los Niños de Huesca promueve la transformación comunitaria, urbana y política a través de la autonomía y la participación infantil y sigue la propuesta internacional de “la citta dei bambini” de Francesco Tonucci. En el curso 2015/2016 el Consejo de las Niñas y los Niños del proyecto trabajaron el derecho al juego de los niños y la importancia del juego para todas las personas, y propusieron al Ayuntamiento celebrar el *Día del Juego en la calle* con la participación de todos los colegios de la ciudad y también de las personas adultas. Se celebró el día 25 de mayo de 2016 y participaron 4200 niños y niñas de Educación Infantil y Primaria de todos los colegios de Huesca con la colaboración de un gran número de personas de distintos ámbitos ciudadanos. En el desarrollo de esta experiencia se tuvieron en cuenta varios principios educativos: la autonomía, la libertad, la creatividad, la socialización, etc. Esta iniciativa permitió poner en valor el juego a nivel educativo, sociofamiliar y cívico. El *Día del Juego en la calle* en Huesca, está ya institucionalizado y cada año se va a llevar a cabo.

Palabras clave: juego, autonomía, participación infantil, consejo infantil.

Abstract

The City of Girls and Children project in Huesca promotes community, urban and political transformation through children's autonomy and participation and follows the international proposal of “la citta dei bambini” by Francesco Tonucci. In the 2015/2016 school year, the Children and Girls' Council of the project worked on the right to play of children and the importance of play for all people, and proposed that the City Hall celebrate the Day of the Game on the street with the participation of all the schools of the city and also of the adults. It was celebrated on May 25, 2016 and 4200 children participated in Primary and Secondary Education of all

schools in Huesca with the collaboration of a large number of people from different areas. In the development of this experience, several educational principles were taken into account: autonomy, freedom, creativity, socialization, etc. This initiative made it possible to value the game at an educational, socio-family and civic level. The Day of the Game in the street in Huesca, is already institutionalized and every year is going to take place.

Keywords: play, autonomy, child participation, child advice

1. Presentación

El proyecto de *La Ciudad de las Niñas y los Niños* de Huesca promueve la transformación comunitaria, urbana y política a través de la autonomía y la participación infantil y sigue la propuesta internacional de *La citta dei bambini* de Francesco Tonucci.

El Día del Juego se celebró por primera vez el 25 de mayo de 2016 por iniciativa del Consejo de las Niñas y los Niños del citado proyecto. Dicho Consejo está formado paritariamente por veinticuatro niños y niñas de los doce colegios de la ciudad.

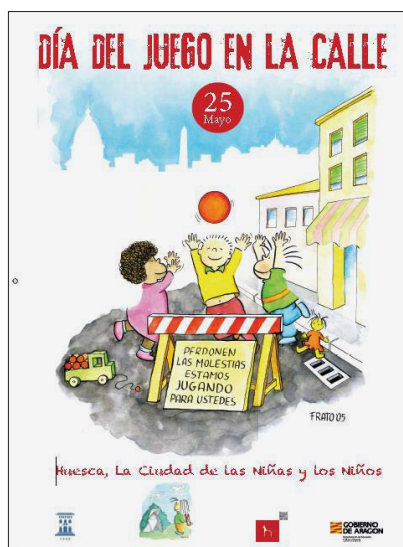


Foto 1. Cartel del *Día del Juego en la calle*. Huesca 25 de mayo de 2016.

La conmemoración fue aprobada en el Pleno Municipal del Ayuntamiento de Huesca. Esta propuesta está vinculada por un lado a la Convención de los Derechos del Niño (CDN) como tratado internacional que recoge los derechos de la infancia, que en el artículo 31 aparece el derecho al juego: el niño tiene

derecho al juego, al descanso, a la diversión y a dedicarse a las actividades que le gusten más. Y por otro lado, la defensa del juego como experiencia en el desarrollo del niño (Tonucci, 2015).

La celebración del *Día del Juego* fue trabajada de manera especial por la Comisión creada con el objetivo de realizar propuestas en relación con el derecho al juego en la calle.

Las niñas y niños del Consejo lo describieron como un día lectivo dedicado al juego, una jornada divertida, de estar en la calle, sin deberes, compartida con los amigos, en el que todo el mundo (también los adultos) debía percibir y vivir ese día como festivo y lúdico.

1.1. El juego como derecho

La iniciativa está enmarcada en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU):

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. (ONU, 1989)

La CDN es un tratado internacional que recoge los derechos de la infancia. Es el primer instrumento jurídicamente vinculante que reconoce a los niños y niñas como agentes sociales y como titulares activos de sus propios derechos. El texto fue aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y España la ratificó el 6 de diciembre de 1990. Tonucci (2009:290)

Pero no es un derecho sólo porque esté en una ley de obligado cumplimiento, sino porque es fundamental para la vida en la infancia y en el desarrollo adulto. Como indica Inma Marín:

Jugar es un derecho, fundamentalmente, porque la vida infantil no puede concebirse sin juego. Jugar es la principal actividad de la infancia y responde a la necesidad de niños y niñas de mirar, tocar, curiosar, experimentar, inventar, imaginar, aprender, expresar, comunicar, crear, soñar... Es ese impulso primario que

nos empuja desde la infancia a descubrir, explorar, dominar y querer el mundo que nos rodea, posibilitando un sano y armonioso crecimiento del cuerpo, la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad. Jugar es una de las fuentes más importante de progreso y aprendizaje. (Marín 2009:234)

Y esta idea de la trascendencia del juego, abalada por la comunidad científica internacional, incluso de manera neuronal, nos avala para respaldar esta propuesta del *Día del Juego en la calle*.

1.2. El juego y el desarrollo emocional y psicoafectivo en la infancia

Es innegable que el juego tiene importantes funciones evolutivas presentes y a largo plazo (Bjorklund y Pellegrini, 2002). Muy importante para el desarrollo sano de cuerpo y mente. Permite que los niños participen en el mundo que les rodea, que usen su imaginación, que descubran maneras flexibles de utilizar los objetos, de resolver problemas, (todo ello como preparación de los roles adultos) (Papalia, Wendkos, y Feldman, 2009).

Por medio del juego, los niños estimulan los sentidos, ejercitan sus músculos, coordinan vista con movimiento, ganan dominio de sus cuerpos, toman decisiones y adquieren nuevas habilidades. Por ejemplo, cuando clasifican bloques (“mi torre es más alta que la tuya”) establecen las bases de los conceptos matemáticos. Mientras cooperan para construir castillos de arena aprenden habilidades de negociación y resolución de conflictos, etc. (Ginsburg, Committee on Communications and the Committee on Psychological Aspects of Child and Family Health, 2007), pero además es el espacio en el que se relacionan con libertad unos con otros, se asocian, viven conflictos y los resuelven, fuera de la mirada y la intervención siempre atenta y resolutiva de un adulto. Suele ser su único espacio genuino que les dejamos.

Pero más allá de todas las aportaciones psicopedagógicas y de su aplicación a la vida, el juego propicia diversión, entretenimiento sano, socialización cuando se aplica en grupo y alegría siendo todos ellos pilares fundamentales en el desarrollo personal de niños y adultos aunque no siempre valorados suficientemente. Stuart Brown (2008) asegura que lo opuesto al juego no es el trabajo, es la depresión”

Tampoco podemos olvidar que los niños no son proyectos de futuro, la infancia tiene valor en sí misma ya que es una etapa trascendental no sólo por lo que aporta a la adultez, su experiencia plena es irrepetible e irrenunciable y, en esa experiencia, el juego es parte fundamental.

Quizás puede parecer que los niños tienen a su alcance hoy más que nunca múltiples posibilidades de juego: juguetes cada vez más sofisticados, más variados, más complejos, espacios dedicados exclusivamente al juego como ludotecas, estructuras sofisticadas en los parques que no siempre propician el desarrollo de la creatividad (zonas lúdico-recreativas). Sin embargo, existen condiciones necesarias para el juego que hoy los adultos obviamos, condiciones en las que los hoy adultos disfrutamos cuando éramos niños/as pero que negamos a los que lo son actualmente. Son los principios educativos reconocidos científicamente como la *autonomía*, la *libertad*, la *creatividad*, etc. e incluso lo que lleva implícito en su nivel de aventura tan temido por los responsables adultos, el riesgo. Dichos principios educativos son básicos en el proyecto del psicopedagogo italiano Francesco Tonucci y a los que nos adherimos.

1.3. El juego y la autonomía infantil

Actualmente la mayoría del tiempo infantil se distribuye en actividades, más o menos divertidas pero siempre dirigidas, organizadas y custodiadas por los adultos. No hay espacio para que los niños exploren sus propias capacidades, para que las desarrollen, porque siempre hay un adulto que lo hará por ellos. Los tiempos propicios para la socialización en los que el niño pueda acercarse a otros, pedirles a otros si quieren jugar, interactuar en definitiva con sus iguales sin que medie un adulto, se han visto reducidos por las ocupaciones de los padres y madres olvidando que la *autonomía* sólo se adquiere experimentándola de forma progresiva.

En una sociedad como la actual donde el miedo tiene una presencia más o menos constante en las familias, tal como hemos podido constatar en la puesta en marcha del proyecto, puede parecer “aventurado” vincular al *niño* con el *riesgo*. Pero vivir la experiencia de riesgo, de aventura es también esencial para el crecimiento. Un niño necesita enfrentarse al riesgo “medido” al riesgo de poder caerse, de equivocarse, de pedir ayuda... Hoy en día los adultos nos hemos acostumbrado a aceptar la calle como un lugar peligroso y, por ello, a negársela a los niños en lugar de *repensarla* para hacerla un espacio más habitable, más seguro y más compartido, también para aceptar que la seguridad absoluta no existe, que los niños son capaces y pueden y deben enfrentarse a riesgos controlados.

Además el juego facilita la expresión de los sentimientos y favorece el equilibrio emocional:

Al jugar los niños y niñas exteriorizan sus miedos, angustias y preocupaciones más íntimas, a través de la acción. Esto les

permite, elaborar sus emociones y sentimientos recreándolos con la ayuda de diversos objetos (muñecos, animales, monstruos...) que ponen en acción inventando nuevas historias, ensayando nuevos finales ante situaciones difíciles, poniéndose en la piel de los demás o repitiendo hasta la saciedad situaciones placenteras. (Marín, 2009: 235)

Y favorece la autoestima y el espíritu de superación:

Wallon dice que el sentimiento de superación que se consigue en el juego es el que proporciona al niño el gusto por el trabajo. Jugando aceptamos retos que superamos con esfuerzo, nos sometemos a los resultados del azar, elaboramos defensas contra la frustración, aprendemos a ponernos en el lugar del otro; aceptamos las normas y pautas sociales: esperar el turno, ganar, perder, ceder... En el juego se desarrollan todas las funciones psíquicas fundamentales para un crecimiento equilibrado: percepciones, pensamiento, razonamiento lógico, creatividad, imaginación... (Marín, 2009: 236)

Y esas características propias de los juegos como la creatividad, la imaginación, la espontaneidad y la versatilidad, desarrollan de manera inequívoca la autonomía de los niños.

1.4 El juego en el proyecto de *La ciudad de los niños*.

La celebración del Día del Juego es una propuesta también fuertemente vinculada a los principios generadores del proyecto “La Ciudad de las Niñas y de los Niños” (nombre en la ciudad de Huesca). Es una propuesta participativa que, en Huesca, ha surgido directamente desde el Consejo de las Niñas y los Niños, pero también porque la defensa del juego como experiencia fundamental en el desarrollo del niño está presente en todo el trabajo de Francesco Tonucci, psicopedagogo, dibujante y promotor del Proyecto Internacional *La Ciudad de los Niños*, quien define así el juego:

El niño vive con el juego una experiencia poco frecuente en la vida del hombre, la de enfrentarse a solas a la complejidad del mundo: él, con toda su curiosidad, con todo lo que sabe y lo que sabe hacer, ante el mundo, con todos sus estímulos, sus novedades, sus atracciones. Y jugar significa quedarse cada vez con un trocito de este mundo: un trocito que puede componerse de un amigo, de objetos, de reglas, de un espacio que ocupar, de un tiempo que administrar, de riesgos que correr. Y ningún adulto podrá prever o medir la cantidad de cosas

que aprende un niño jugando. Nadie podrá programar o acelerar este proceso, ni impedirlo o empobrecerlo. Y el motor que lo impulsa es el más potente que conoce el hombre: el placer. El juego libre y espontáneo del niño guarda parecido con las experiencias más elevadas y extraordinarias del adulto, como la de la investigación científica, la exploración, el arte o la mística, en las que el hombre se enfrenta a la complejidad y vive la experiencia del placer”. (Tonucci, 2012: 87).

Cuando el equipo de la Ciudad de las Niñas y los Niños de Huesca contactamos con Francesco Tonucci para empezar la preparación del Día del Juego, nos recordó que “JUGAR se conjuga con el verbo DEJAR”. “Jugar” es un derecho para los niños y “dejarles jugar” es una obligación de los adultos.

Todo lo expuesto nos acerca y vincula a dos de los ejes del proyecto *La Ciudad de las Niñas y de los Niños*: el desarrollo de la autonomía infantil y la recuperación de las ciudades como espacios públicos. Este marco nos llevó a lanzar, pensar y planificar el *Día del Juego* en la ciudad de Huesca el veinticinco de mayo.

2. Objetivos

Recuperamos de los objetivos del proyecto aquellos que consideremos que se han desarrollado con esta propuesta de actuación en la calle:

- Establecer una relación más humanizadora: la ciudad como lugar de encuentro.
- Recuperar y fomentar la relación intergeneracional
- Establecer el pie como medida de espacio urbano
- Dar la voz a los niños para que asuman el papel de miembros activos y participativos de su ciudad.
- Favorecer la autonomía infantil en la ciudad contribuyendo al desarrollo integral.
- Partir de la concepción del niño o niña como “ser capaz”.
- Fomentar en los padres la confianza hacia sus hijos.
- Potenciar la dimensión de salud global desde el enfoque salutogénico.
- Devolver a los niños y niñas la posibilidad del juego (libre y espontáneo) en la calle
- Tener al niño como parámetro de la transformación de la ciudad.
- Orientar nuestra ciudad hacia el desarrollo sostenible.
- Recuperar la calle y la plaza para todos los ciudadanos.

3. Contextos de aplicación

3.1 La ciudad de Huesca

Nos situamos en la ciudad de Huesca, un municipio de 50 000 habitantes, capital de la provincia de Huesca, de la Comunidad Autónoma de Aragón.

La ciudad tiene 12 Centros de Educación Infantil y Primaria: 8 centros públicos y 4 concertados. La Universidad de Zaragoza, única pública para todo Aragón, tiene aquí algunas de sus Facultades, entre ellas la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación donde se imparten los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria.

Desde hace más de 20 años unos cuantos profesores de la Facultad han estudiado propuestas alternativas educativas liberadoras como las de la Escuela Nueva y en esa búsqueda aparece Frato (acrónimo de Francesco Tonucci), con sus viñetas críticas y sus libros como *A los tres años se investiga*, y después el libro que abre lo educativo a la ciudad: *La ciudad de los niños*.

Convencidos del poder de los niños y niñas para transformar la ciudad, se presentó el proyecto al Ayuntamiento y la ciudad decidió adherirse al proyecto y comenzar su trabajo en esta línea. La aprobación de adhesión al proyecto internacional *La Ciudad de los niños* tuvo lugar el 25 de marzo de 2011.

3.2. El Proyecto “La Ciudad de las Niñas y los Niños”

La Ciudad de las Niñas y de los Niños se fundamenta en el proyecto promovido por Francesco Tonucci, pedagogo y dibujante de prestigio internacional, quien durante años se ha dedicado al estudio del pensamiento y el comportamiento infantil, investigación que se ha plasmado en una lista considerable de publicaciones.

El proyecto internacional *La ciudad de los niños* propone tomar al niño y a la niña como parámetros fundamentales en todas y cada una de las actuaciones de mejora de la ciudad (Tonucci, 2015).

La ciudad de los niños, siguiendo al creador italiano, arranca de la constatación y análisis de una realidad: la ciudad, nacida como lugar de encuentro e intercambio, orientada al equilibrio, el bienestar y la convivencia, se ha visto trastocada en estos valores desplazados por criterios economicistas y mercantilistas y en las que el poder de los coches ha invadido el espacio público, y ha pervertido la relación entre los ciudadanos y su ciudad (Tonucci, 2015).

Así, pues, el objetivo de esta propuesta es la recuperación de la ciudad para todos los ciudadanos, en una decidida apuesta por la calidad de vida.

En Huesca el proyecto está co-participado por el Ayuntamiento de Huesca y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación del Campus de Huesca (Universidad de Zaragoza). Para su impulso se creó un grupo de trabajo interinstitucional que coordina las diferentes acciones.

La forma de trabajar en este proyecto se basa en la participación activa de los niños y niñas y del resto de la ciudadanía. Uno de los órganos fundamentales del proyecto es el Consejo de las Niñas y los Niños pero dado que éste no es un proyecto solo de niños y para niños sino que es un proyecto de participación ciudadana y para toda la ciudad, cuenta con otros grupos importantes como son *El Laboratorio “La Ciudad de las niñas y los niños”*, *Grupo de maestros y maestras* coordinadores del proyecto en cada escuela, *Grupo mixto de investigación-acción: “Grudimix”* con alumnos y alumnas de los grados de Magisterio y el *Grupo de padres y madres*.

3.3. El Consejo de las niñas y los niños

En el Consejo participan veinticuatro niños y niñas de 5º y 6º de Educación Primaria de los doce colegios de la ciudad.

El Consejo se reúne una vez al mes y tiene la facultad de desarrollar proyectos para la Ciudad, a propuesta de los consejeros y consejeras o a partir de una petición del Alcalde. El Gobierno de la Ciudad se compromete a llevar a la realidad las propuestas del Consejo, en plazos lo más reducidos posibles, por lo que es fundamental que el proceso de su desarrollo sea consciente, realista, y que cuente con la participación de las instancias pertinentes y también a contar con la opinión de los niños y niñas en los proyectos de transformación de la ciudad que surjan en el ayuntamiento.

En la actualidad el Consejo se organiza además en Comisiones que se reúnen entre sesión y sesión del Consejo, para trabajar las propuestas transformadoras que los niños y niñas han acordado estudiar, con mayor profundidad.

Durante el año 2016 una de las comisiones de trabajo del Consejo de las niñas y los niños, centró su trabajo en torno al Derecho al Juego y lo abordó desde diferentes perspectivas tanto en la Comisión como en el Pleno del Consejo. Constatando cómo este derecho había ido perdiendo relevancia en su presencia en la calle incluso en una ciudad no demasiado grande como es Huesca. En su trabajo de reflexión hicieron diversas propuestas, entre las más destacadas la celebración del *Día del Juego en la Calle* como manera de hacer visible la importancia de este derecho. Inspirados, entre otras, en la propuesta de los Niños y Niñas del Consejo de Rosario, Argentina (Tonucci, 2004).

4. Aplicación y resultados

Las niñas y niños del Consejo describieron el Día del Juego cómo un día lectivo dedicado a jugar, una jornada divertida, de estar en la calle, sin deberes, compartida con los amigos, en el que todo el mundo (también los adultos) debía percibir y vivir ese día como festivo y lúdico.

Los consejeros y consejeras propusieron los siguientes objetivos a lograr en dicha jornada:

- Acostumbrar a niños y mayores al juego en la calle.
- Que los niños no se queden delante de las pantallas,
- Ocupar los espacios de la calle,
- Que todas las personas puedan jugar con libertad y sin prejuicios.



Foto 2. Jugando con cuerdas

Su propuesta fue bien acogida por el Ayuntamiento de Huesca y por la Dirección Provincial de Educación. La celebración fue aprobada en el Pleno Municipal de 27 de Abril de 2016 con el compromiso de realizarla anualmente. Para que fuera posible se contó con múltiples complicidades: la más importante la de los niños y niñas del Consejo que se volcaron en su organización, la de las dos instituciones promotoras la de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca de la Universidad de Zaragoza y el Ayuntamiento de Huesca, así como la colaboración de las Ludotecas Municipales y todo su personal, la de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, del personal de las áreas municipales

de Servicios Generales, Fiestas, Medio Ambiente y Seguridad Ciudadana, de la comunidad educativa de los 12 colegios de la ciudad, de diversas asociaciones ciudadanas como CADIS Huesca y más de 100 personas que colaboraron para su realización.

En Huesca el día propuesto para su celebración se determinó teniendo en cuenta que, tal y como pedían los protagonistas infantiles, fuera un día lectivo, es decir, un día de clase dedicado al juego para reivindicar su importancia y reclamar el derecho a disfrutarlo que, además, pudiera hacerse en la calle, que fuera compatible con otros eventos en la ciudad para que tuviera la relevancia necesaria y que fuera más allá de la anécdota. La confluencia de estos supuestos básicos llevó a escoger el día 25 de mayo para este evento tan singular. La fecha también coincidió en la misma semana en la que se celebra el Día Internacional del Juego: el 28 de mayo.



Foto 3. Jugando con un balón

En la celebración del *Día del Juego en la calle* en Huesca participaron, en horario lectivo, un total de 4.200 niños y niñas que cursan Educación Infantil y Primaria, en los 12 colegios de la ciudad. Todos ellos se encontraron, cumpliéndose el principio de la diversidad de edades, de culturas, etc. compartiendo una parte de la jornada lúdica en espacios variados, algunos en las proximidades de los colegios (parques), otros en lugares céntricos de la ciudad (los Cosos y Porches de Galicia), siempre al aire libre. También se propuso para los más pequeños, alumnos y alumnas de Educación Infantil, la modalidad de ejercitar el juego y las actividades lúdicas en los patios de recreo o calles anexas a sus respectivos colegios.

Se propusieron diversas posibilidades de juego:

- Juego de mesa
- Juego sobredimensionado
- Juegos de habilidad
- Juego de equipo y movimiento
- Juegos de baile
- Juegos con patines
- Juegos cooperativos...



Foto 4. Juego libre en el cesp ed

Además de este espacio compartido en la calle, el tema se trabajó con anterioridad en los colegios a través de un sencillo material didáctico para realizar en clase sobre el juego. Este material sirvió también para hacer llegar a los padres y madres información al respecto de la celebración del *Día del Juego en la calle* y de su importancia, en palabras también de los niños y niñas.

En horario lectivo también se propusieron diversas actividades en los colegios como:

- Realización de un intercambio de juegos que tenían que traer de su casa. Cada alumno tenía que llevar un juego que le gustara y quisiera compartir, con la condición de que fuera un juego colectivo.
- Invitación a abuelos para que mostraran cómo jugaban a alguno de los juegos.
- Fabricación de algún juego de los propuestos por Francesco Tonucci (2009) en el libro "Con ojos de abuelo".

En horario no lectivo un total de siete asociaciones de la ciudad, de diversa índole, y los consejeros y consejeras ofrecieron otras experiencias

de actividad lúdica invitando a participar no solo a sus iguales sino también a padres, madres, abuelos y abuelas y adultos en general.

En total, para las diversas actividades se utilizaron quince espacios diferentes extendidos por todos los barrios de la ciudad: parques, plazas, calles...

Tras la experiencia del 25 de Mayo, se realizó una evaluación de la misma tanto a nivel informal como formal con encuestas dirigidas a niños y niñas, profesores y participantes en la organización.

5. Conclusiones

Este evento, que por primera vez se ha llevado a cabo en Huesca, a propuesta y con la implicación ilusionada e ilusionante de los niños y niñas que forman el Consejo de la Ciudad de las Niñas y Niños de Huesca, ha servido, tal y como ellos plantearon en sus objetivos, para hacer visible la importancia del Juego en la calle, para niños y mayores.

En esta experiencia se propició un espacio en el que se tuvieron en cuenta los principios educativos de: la autonomía, la libertad, la creatividad, etc. incluyendo lo que lleva implícito en su nivel de aventura, tan temida por los responsables adultos, la vivencia del riesgo.

Esta iniciativa permitió poner en valor la importancia del juego a nivel educativo, sociofamiliar y afectivo. Fue tan positiva que se ha conseguido que se consolide la institucionalización del Día del Juego en la ciudad osense, para el 25 de Mayo.

Para su desarrollo se ha contado con la implicación de varias instituciones, con el trabajo generoso de más de 100 personas entre animadores, profesores y estudiantes universitarios, miembros de asociaciones y técnicos municipales, lo que ha servido para fomentar la autoconciencia de colectividad y ha fomentado el trabajo cooperativo entres sectores muy diversos de la ciudad.

Su puesta en marcha puso de manifiesto las resistencias presentes en la sociedad en relación con dar al juego el valor que tiene. El mismo hecho de hacer evidentes esas resistencias e ir limándolas es una de las aportaciones de este evento pues permite abordarlas con claridad y poner el tema en primer plano.

A pesar de esas resistencias la evaluación fue muy positiva e indicadores como la alta participación, la implicación de muchos agentes distintos, la visibilidad en la ciudad, así como los resultados recogidos en la evaluación formal que se llevó a cabo a través de encuestas, refuerzan el trabajo realizado.

Pero no todo terminó con la celebración del Día del Juego las acciones que se derivaron de este día son importantes:

- La Comisión del Consejo sigue trabajando en torno al derecho al juego con diferentes propuestas.
- En diversas actividades dirigidas a niños y niñas en la ciudad la importancia del juego sigue teniendo una presencia continuada.

La preparación del próximo Día del Juego, también para el 25 de marzo del 2017, está en marcha y trabajan en ella los niños y niñas del Consejo, los alumnos y alumnas de Magisterio y otros colectivos de la ciudad. Los objetivos que se pretenden son consolidar la experiencia y reforzarla en algunos aspectos como mejorar la interacción y mezcla de los niños y niñas de los diferentes centros, favorecer la experiencia del juego libre y que la iniciativa tenga más penetración y presencia en la vida de la ciudad, es decir, ganar tiempo y espacio para el juego para todos los habitantes de la ciudad.

6. Referencias

BJORKLUND, D.F. Y PELLEGRINI, A.D. (2002). *The origin of human nature: Evolutionary developmental psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

BROWN, S (2008) Conferencia: *Play is more than just fun*. Pasadena, California. https://www.ted.com/talks/stuart_brown_says_play_is_more_than_fun_it_s_vital#t-784264

ONU. Convención sobre los Derechos del Niño (1989)

<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

GINSBURG, K.R., Committee on Communications and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health American Academy of Pediatrics (AAP) (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119:182-191.

MARÍN, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 233-249

PAPALIA, D.E, WENDKOS, S.O. Y FELDMAN, R.D. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (11ª edición). México, Editorial McGraw-Hill.

TONUCCI, F. (2004). *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez

TONUCCI, F. (2009). *Con ojos de abuelo*. Barcelona, Editorial Graó

TONUCCI, F. (2012) *Peligro, niños*. Barcelona, Editorial Graó

TONUCCI, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona, Editorial Graó.

Diagnóstico de las entidades con voluntariado de Aragón

Diagnosis of voluntary organizations in Aragón

Marta Soler Gastón

Graduada en Ciencias Políticas y de la Administración Pública y en Sociología

Belén Serrano Valenzuela

Doctora por la Universidad Zaragoza. Responsable de Voluntariado del Gobierno de Aragón

Resumen

El objetivo principal de este estudio es el conocimiento de la realidad de las entidades con voluntariado de Aragón. Las referencias internacionales destacan los beneficios sociales y personales que estas acciones proporcionan. Se utiliza un enfoque metodológico mixto de análisis de los datos extraídos de las cuatro encuestas diseñadas *ad hoc*. Se evalúan las entidades no lucrativas, la administración local y comarcal, las universidades y las empresas. Los resultados proporcionan datos de interés para la planificación de políticas públicas y la mejora de la gestión de las entidades con voluntariado.

Palabras clave: Voluntariado, organizaciones, gestión.

Abstract

The main goal of this study is the knowledge of the voluntary organizations in Aragón. International references stand out the social and personal benefits that these activities provide. A mixed methodological approach is used from the extracted data of the four ad hoc designed surveys. Non-profit organizations, local and county governments, universities and companies are evaluated. The results provide useful data for public politics planning and the improvement of the voluntary organizations management.

Key words: *Volunteering, organizations, management.*

1. Introducción teórica

En la actualidad, el voluntariado se constituye como uno de los pilares fundamentales de las sociedades democráticas avanzadas. Las personas voluntarias desempeñan una importante labor de ayuda en favor del interés general y consiguen mejorar el bienestar de las personas beneficiarias de su acción.

Así mismo, el propio bienestar de los voluntarios y las voluntarias se ve aumentado a través de esta forma de participación social (United Nations Volunteers, 2013). Diversas investigaciones ponen de manifiesto

la existencia de relación entre el voluntariado como ejemplo de conducta prosocial y la inteligencia emocional (Bekker, 2005). Además, se constata que las emociones desempeñan una función relevante en la atracción y retención de las personas voluntarias (Härtel y O'Connor, 2015).

Debido a los beneficios sociales y personales que el voluntariado reporta, desde instancias gubernamentales, tanto nacionales como internacionales, se reitera la necesidad de su promoción. El Informe de Naciones Unidas de 2015, *El estado del voluntariado en el mundo*, señala que «la motivación y el compromiso de los voluntarios deben contar con el respaldo de gobiernos y agentes de desarrollo receptivos y favorables» (página 9).

En nuestro país, desde la Plataforma de Voluntariado de España, constituida en 1986 e integrada en la actualidad por 78 organizaciones de ámbito regional y local así como por plataformas y coordinadoras autonómicas y provinciales, también se resalta la necesidad de la promoción y coordinación del voluntariado desde instancias políticas como garantía de calidad y sentido ético de las actuaciones. En su publicación *Profundizar en el voluntariado. Los retos hasta 2020* (Plataforma de Voluntariado de España, 2011: 136), afirman:

«Una estrategia de promoción del voluntariado tiene que ampliar el capital político y los recursos éticos del voluntariado, para actuar como agentes de cambio social, partiendo de las características comunes a todo tipo de voluntariado, orientándose a los valores y principios inspiradores del mismo y reforzando sus dimensiones»

Ante la necesidad de construcción de una nueva política pública de voluntariado en la Comunidad Autónoma de Aragón, desde el Área de Voluntariado de Aragón Participa, dependiente de la Dirección General de Participación Ciudadana, Transparencia, Cooperación y Voluntariado, se ha puesto en marcha la *Estrategia Aragonesa de Voluntariado*, que tienen como objetivos fundamentales:

- Diseñar, impulsar y construir progresivamente, una política autonómica, global e integral de voluntariado.
- Coordinar las actuaciones de voluntariado impulsadas en la Comunidad Autónoma de Aragón en colaboración con los Departamentos del Gobierno de Aragón, entidades y actores de participación implicados.

Para que estos objetivos puedan alcanzarse de la forma más óptima posible, se hace imprescindible, en primer lugar, tener un conocimiento

en profundidad de la realidad del voluntariado aragonés. Sin embargo, no se disponía de datos actualizados, ni cuantitativos ni cualitativos, que nos proporcionaran dicho conocimiento.

Citamos algunos de los estudios que han abordado aspectos relacionados con el voluntariado aragonés en los últimos años: *Tercer Sector en Aragón. Un análisis sociológico* (Consejo Económico y Social de Aragón, 2002), *Voluntariado Joven en Aragón* (Instituto Aragonés de la Juventud, 2012) y el *Informe de resultados para Aragón* del estudio *Así Somos: El Perfil del Voluntariado Social en España* (PVE, 2013). Si bien estas investigaciones son una primera guía para la construcción de la Estrategia Aragonesa de Voluntariado, los datos que ofrecen podían haber quedado obsoletos, pues el voluntariado es una realidad viva y en constante movimiento.

Además, la información que nos proporcionan estos estudios suele abarcar únicamente entidades y voluntariado de tipo social, no cubriendo por tanto, otros agentes promotores del voluntariado y otros ámbitos de actuación, los cuales ya están reconocidos en la *Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado*. En concreto, la nueva ley estatal señala los siguientes agentes promotores del voluntariado y ámbitos de actuación:

- Agentes promotores de voluntariado: entidades sociales, administraciones públicas, empresas y universidades
- Ámbitos de actuación: social, internacional de cooperación al desarrollo, ambiental, cultural, deportivo, educativo, socio-sanitario, ocio y tiempo libre, comunitario y protección civil.

Por ello, entre febrero y mayo de 2016, Aragón Participa realizó un estudio sobre la realidad de las entidades con voluntariado en Aragón. El presente artículo recoge los aspectos más significativos del mismo.

2. Objetivos

El objetivo general de la investigación que aquí se presenta es conocer la realidad de las entidades con voluntariado de la Comunidad Autónoma de Aragón. Dada la generalidad de este objetivo, han sido planteados otros dos de carácter más específico. En concreto:

- Disponer de información actualizada para el diseño adecuado de las actuaciones del Gobierno de Aragón, en coordinación con otras entidades del territorio en materia de voluntariado.
- Obtener una aproximación base a las entidades con voluntariado de Aragón, en función de algunos de los criterios establecidos en la Ley estatal de Voluntariado.

3. Procedimiento

3.1. Objeto de estudio

El objeto de estudio de la investigación lo forman todas aquellas entidades que llevan a cabo acciones voluntarias y cuentan con personas voluntarias, y que han sido reconocidas como tales en la *Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado*. Éstas son las entidades de voluntariado, las empresas, las universidades y las administraciones públicas. Por tanto, en esta investigación incorporamos, además del estudio de las tradicionales entidades de voluntariado (entidades no lucrativas), los nuevos actores que pueden promover y participar en programas de voluntariado.

3.2. Metodología

La metodología elegida para esta investigación ha sido la cuantitativa, siendo el cuestionario *on-line*, la técnica de recolección de datos empleada. Dado que los tipos de entidades objeto del estudio presentan características muy diversas, se optó por el diseño de cuatro cuestionarios con el fin de que cada uno de ellos se adecuara a la entidad a la que iba dirigida y permitiera extraer el máximo de información para alcanzar los objetivos de la investigación.

En concreto, los cuestionarios fueron dirigidos a: entidades no lucrativas y empresas, municipios, comarcas y universidades. Hay que destacar que, con anterioridad al lanzamiento de éstos, se realizó una prueba piloto para garantizar su validez.

El diseño de los cuestionarios siguió, en gran medida, la línea de trabajo de la Plataforma del Voluntariado de España. Esta Plataforma publicó en el año 2010 el *Diagnóstico del Voluntariado de Acción Social en España* que tenía, entre otras, la finalidad de proporcionar un sistema de indicadores que permitieran «describir la realidad del voluntariado social a nivel territorial y estatal, y reflejar su evolución y desarrollo» (PVE, 2010; 18). Esta batería de indicadores ya ha sido aplicada en algunos estudios de voluntariado a nivel estatal, como *Así somos: el perfil del voluntariado social en España* (PVE, 2013).

Sin embargo, este sistema tuvo que ser completado con otros indicadores por dos razones fundamentalmente. Por un lado, porque fue diseñado esencialmente para el estudio de entidades de voluntariado de acción social, y nuestro estudio, como hemos comentado anteriormente, pretendía abarcar más tipos de entidades, así como la totalidad de ámbitos de actuación contemplados en la vigente Ley Estatal de Voluntariado. Por otro lado, porque no contemplaba cierta información que considerábamos relevante para el diseño de la Ley de Voluntariado de Aragón y los planes estratégicos futuros.

3.3. Indicadores

A continuación, se presentan los indicadores cuyo resultado será mostrado en este artículo. Cabe recordar que éste ofrece una síntesis de una investigación que incluía más dimensiones e indicadores.

Encuesta 1: Entidades no lucrativas y empresas	Encuesta 2 y 3: Ayuntamientos y Comarcas	Encuesta 4: Universidades
Ámbitos actuación	Aspectos generales: • Punto información • Personal • Registro entidades • Partida específica • Plan voluntariado	Número de voluntarios/as
Colectivos destinatarios		Sexo personas voluntarias
Número voluntarios/as	Voluntariado corporativo: • Ámbitos actuación • Colectivos	Ámbitos actuación
Sexo personas voluntarias		Colectivos
Edad personas voluntarias		Gestión del voluntariado: • Plan voluntariado • Registro entidades • Promoción • Responsable • Seguros • Formación
Sexo persona responsable		
Gestión del voluntariado: • Organización • Responsable • Seguros • Formación	Gestión del voluntariado: • Organización • Responsable • Seguros • Formación	Necesidades
Necesidades	Necesidades	

Tabla 1: Indicadores de la investigación

3.4. Muestra

La inexistencia de un registro de entidades con voluntariado en nuestra comunidad autónoma ha imposibilitado la obtención de una muestra que fuera representativa de las mismas. Por ello, se optó por enviar la encuesta *on-line*, vía correo electrónico, a todas aquellas entidades con voluntariado que aparecían en las bases de datos de Aragón Participa. En concreto, fueron enviados 1.467 correo electrónicos. Además de este envío, los enlaces a las encuestas estuvieron disponibles en el *Portal Aragón Participa*, con el fin de que cualquier entidad que no hubiera recibido dicho correo electrónico pudiera responder al cuestionario. Finalmente, fueron obtenidas

164 respuestas válidas. En consecuencia, los resultados obtenidos deben ser tomados como una aproximación al voluntariado aragonés, no pudiendo ser extrapolables al conjunto. El cuadro que sigue resume, de manera más detallada, la información anterior:

Tipo de entidad	Nº encuestas enviadas	Nº respuestas obtenidas
Entidades no lucrativas	489	114
Empresas	213	3
Comarcas	64	7
Ayuntamientos	696	38
Universidades	5	2
Total	1.467	164

Tabla 2: Número de envíos y respuestas

4. Resultados

4.1. Entidades no lucrativas y empresas

4.1.1. Ámbitos de actuación

En relación al ámbito de actuación de las entidades de voluntariado aragonesas, el 42,2% señala el voluntariado social como el prioritario de su entidad. A éste, le seguiría el voluntariado de ocio y tiempo libre (12,8%) y el voluntariado internacional de cooperación al desarrollo (10,1%).

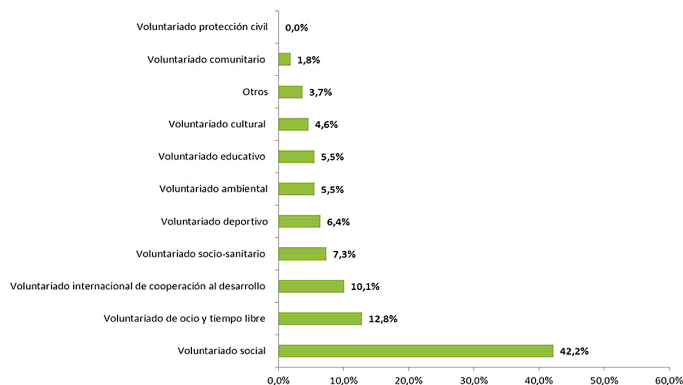


Gráfico 1: Principal ámbito de actuación de las entidades de voluntariado.

Sin embargo, como pusieron de manifiesto las entidades de voluntariado que participaron en la prueba piloto del cuestionario, la mayor parte de éstas no sólo realiza acciones en un ámbito. Por ello, el cuestionario fue reconfigurado, dándose la posibilidad de que pudieran ser seleccionados hasta un máximo de tres ámbitos de actuación. El gráfico que sigue muestra que más de la mitad de las entidades de voluntariado, en concreto, el 51,6%, tiene el ámbito social como uno de sus tres prioritarios. De nuevo, le siguen el voluntariado de ocio y tiempo libre (33,3%) y el voluntariado internacional de cooperación al desarrollo (20,6%).

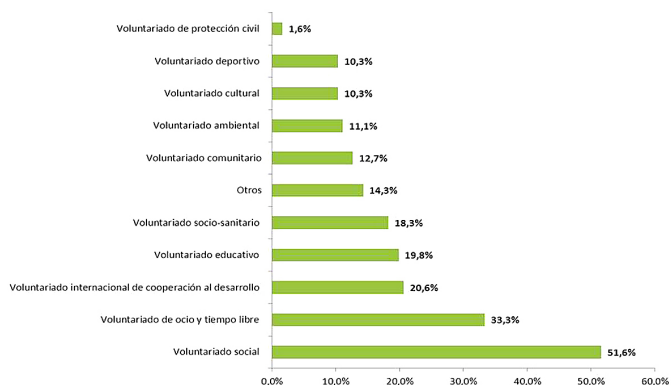


Gráfico 2: Principales ámbitos de actuación de las entidades de voluntariado.

4.1.2. Colectivos destinatarios

Según los datos obtenidos, el 39% de las entidades de voluntariado ha manifestado que sus acciones no van destinadas a colectivos específicos, sino que se dirigen a la sociedad en general. Seguido de esta respuesta, y a una considerable distancia, infancia, personas discapacitadas y adolescencia son los colectivos de actuación prioritarios para el 15,3%, el 13,6% y el 12,7% de las entidades, respectivamente.

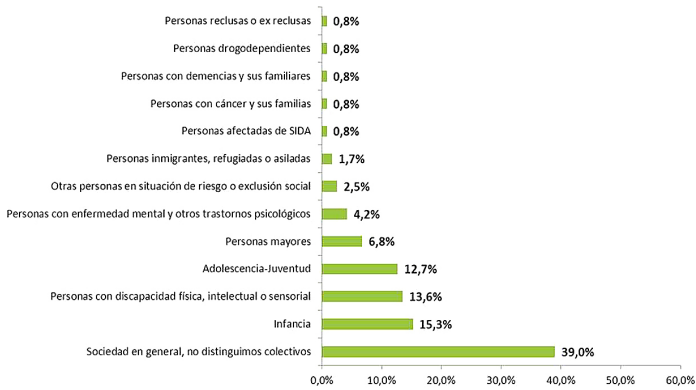


Gráfico 3: Principal colectivo destinatario de las entidades de voluntariado.

Al igual que en la cuestión relativa a los ámbitos de actuación, se dio la posibilidad a las entidades de seleccionar hasta un máximo de tres colectivos destinatarios de sus acciones. El 42,9% de las entidades manifestaba que no distinguía entre colectivos y orientaba sus actuaciones a la sociedad en general. Tras ello, adolescencia e infancia eran los colectivos que acaparaban mayor atención por parte de las entidades. En concreto un 37,3% y un 29,4% de las entidades establecían éstos entre sus colectivos prioritarios.

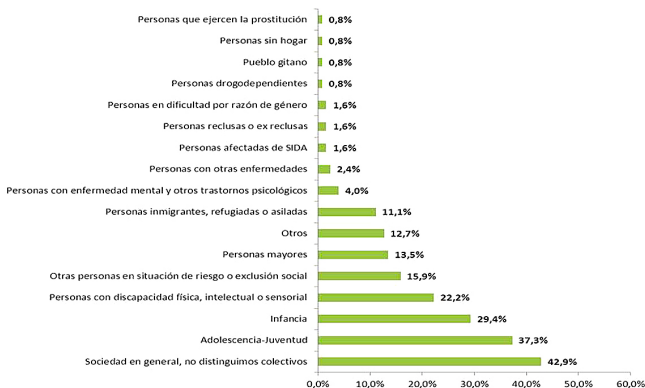


Gráfico 4: Principales colectivos destinatarios de las entidades de voluntariado.

4.1.3. Personas voluntarias: número y caracterización

En este epígrafe nos centraremos en varios aspectos del voluntariado de las entidades: número, sexo y edad. Respecto al número medio de personas voluntarias en las entidades aragonesas, éste asciende a 252, si bien esta medida aparece distorsionada por el alto volumen de voluntarios y voluntarias de los que disponen un escaso número de entidades (la desviación típica es de 1.219,6).

De hecho, como puede observarse en el siguiente gráfico, el 65% de las entidades aragonesas cuenta con menos de 50 personas voluntarias (y casi un tercio de éstas, incluso con menos de 10). Por su parte, el 28% de las entidades tiene entre 51 y 500 personas voluntarias, y sólo un 7% dispone de más de 500.



Gráfico 5: Número de personas voluntarias por entidad de voluntariado.

En cuanto a la caracterización de las personas voluntarias, siguiendo lo expresado por las propias entidades, encontramos la siguiente distribución por sexo y edad:

EDAD	Mujeres	Hombres	Ambos sexos
Menores de 30 años	21,0%	9,9%	30,9%
Entre 31 y 65 años	28,2%	22,4%	50,6%
Mayores de 65 años	12,0%	6,5%	18,5%
Todas las edades	61,2%	38,8%	100,0%

Tabla 3: Distribución de las personas voluntarias según sexo y edad

Como se observa, la mitad de las personas voluntarias de las entidades aragonesas que han participado en este estudio, se encuentran entre los 31 y los 65 años. El 30,9% de los voluntarios y voluntarias se sitúa en la cohorte de edad más joven (menor de 30 años). Finalmente, las personas mayores de 65 años únicamente representan el 18,5% del voluntariado.

En cuanto a la distribución por sexos, se aprecia una considerable feminización del voluntariado (el 61,2% son mujeres y el 38,8% son hombres). Ello contrasta con el hecho de que el porcentaje de hombres responsables de la entidad es mayor que el de mujeres, a pesar de que la distribución es bastante equitativa (56% frente a 44%).

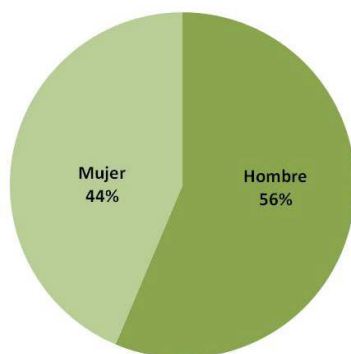


Gráfico 6: Sexo de la persona responsable de la entidad de voluntariado.

4.1.4. Gestión del voluntariado

Las entidades de voluntariado pueden utilizar distintas herramientas para la gestión del mismo, siendo fundamentales: plan o programa de voluntariado, persona responsable de voluntariado, seguros y formación. Sobre la existencia de éstas, fueron preguntadas las entidades.

Tal y como se muestra en el siguiente gráfico, la herramienta más extendida entre las entidades es el seguro de responsabilidad civil, el cual está presente en 9 de cada 10 entidades. En segundo lugar, se observa que el 85% de las entidades cuentan con una persona responsable del voluntariado (o tutor de acompañamiento). Cifra similar encontramos en el caso del seguro de accidentes para los voluntarios, disponible en el 83% de las entidades.

Los instrumentos de gestión del voluntariado menos extendidos son los relativos a la planificación y formación del voluntariado (tanto inicial como continuada), presentes en menos del 70% de entidades encuestadas.



Gráfico 7: Porcentaje de entidades que disponen de las siguientes herramientas de gestión del voluntariado

4.1.5. Necesidades

Finalmente, tratamos de conocer necesidades que tienen las entidades de voluntariado en la actualidad. Esta última cuestión fue formulada como pregunta abierta, dejando así total libertad de respuesta. Una vez analizadas todas ellas, podemos concluir que los temas que más se repitieron fueron los relativos a:

- Recursos económicos y técnicos.
- Promoción y fomento del voluntariado.
- Mayor implicación del voluntariado en la gestión de la entidad.

4.2. Ayuntamientos

Los ayuntamientos que han participado en este estudio son altamente heterogéneos en cuanto al número de habitantes. Por ello, hemos procedido a analizar las distintas variables en función del tamaño municipal. Sin embargo, a excepción de algunas cuestiones, no hemos encontrado diferencias significativas, por lo que se muestran los resultados globales.

4.2.1. Aspectos generales en materia de voluntariado

En primer lugar, los ayuntamientos fueron preguntados por algunos aspectos generales en materia de voluntariado, en concreto:

- Personal municipal dedicado a voluntariado
- Partida presupuestaria específica para voluntariado
- Plan o programa municipal de voluntariado
- Punto de información u oficina municipal de voluntariado
- Registro municipal de entidades de voluntariado

El resultado obtenido puede verse en el gráfico que sigue. El 18,9% de los municipios dispone de un punto de información u oficina de voluntariado. El 15,8% cuenta con personal municipal dedicado a este ámbito y el 13,5% contempla una partida presupuestaria específica para voluntariado. Finalmente, sólo el 8,1% de los ayuntamientos tiene un plan o programa de voluntariado.

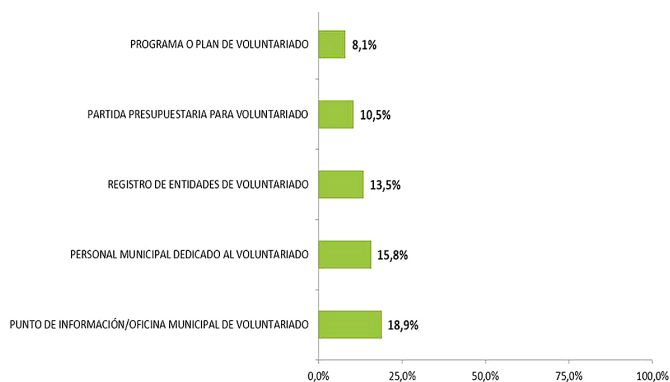


Gráfico 8: Aspectos generales en materia de voluntariado

4.2.2. Voluntariado local corporativo

Este epígrafe hace referencia los programas, proyectos o actuaciones que los ayuntamientos promueven directamente, así como a las personas que actúan en ellos y que denominamos voluntariado corporativo.

4.2.2.1. Ámbitos de actuación

Al igual que para el caso de las entidades de voluntariado analizadas anteriormente, los ayuntamientos podían establecer los tres principales ámbitos de actuación a los que se dedica su voluntariado. Hay que señalar que no todos ellos respondieron a esta cuestión o sólo marcaron un ámbito. En total se obtuvieron 35 respuestas.

De éstas, el 22,9% fueron el voluntariado cultural. El segundo ámbito de actuación que más respuestas obtuvo fue el voluntariado social, en

concreto, el 17,1%. En tercer lugar, y con el mismo porcentaje de respuesta, el 14,3%, encontramos el voluntariado de protección civil y el voluntariado deportivo.



Gráfico 9: Principales ámbitos de actuaciones del voluntariado corporativo municipal

4.2.2.2. Colectivos destinatarios

De la misma forma que en el epígrafe anterior, los ayuntamientos podía seleccionar hasta tres colectivos a los que prioritariamente dedican sus acciones de voluntariado. En este caso, el número de respuestas obtenidas fue de 27.

El 29,6% de éstas, fueron hicieron referencia a la sociedad en general. El segundo colectivo más seleccionado fueron las personas mayores (22,2%) y el tercero, la infancia (18,5%).

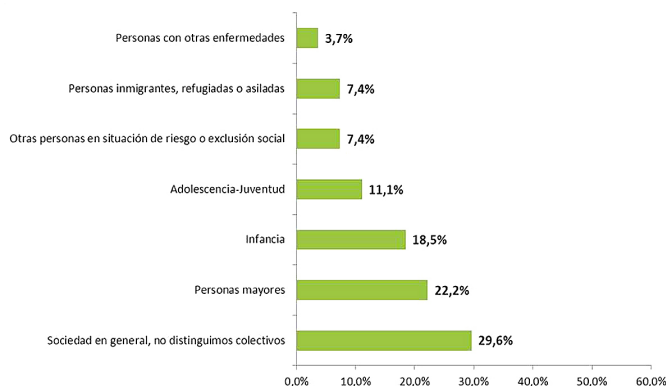


Gráfico 10: Colectivos destinatarios prioritarios del voluntariado municipal corporativo

4.2.2.3. Gestión del voluntariado

Para acabar este el análisis del voluntariado local corporativo, hemos querido conocer si los ayuntamientos disponen de algunas de las herramientas fundamentales de gestión del voluntariado. Los resultados ponen de manifiesto la falta de muchas de estas herramientas en gran parte de los municipios que han respondido al cuestionario, lo cual es independiente del tamaño que éstos tengan, a excepción de Zaragoza, que cuenta con todas las herramientas de gestión por las que se ha preguntado.

El instrumento de gestión de voluntariado más extendido es el seguro de responsabilidad civil, disponible en casi la mitad de los municipios, en concreto en un 47,6%. Le siguen como herramienta de gestión más habitual, aunque a gran distancia, el seguro de accidentes para voluntariado así como la presencia de una persona responsable o tutor de acompañamiento, ambas en un 28,6% de los ayuntamientos. En cuarto lugar, el 9,5% de los ayuntamientos realiza un curso obligatorio de formación inicial para el voluntariado. Finalmente, encontramos que sólo Zaragoza (4,8%), dispone de Plan de Voluntariado municipal y de formación continuada para el voluntariado.

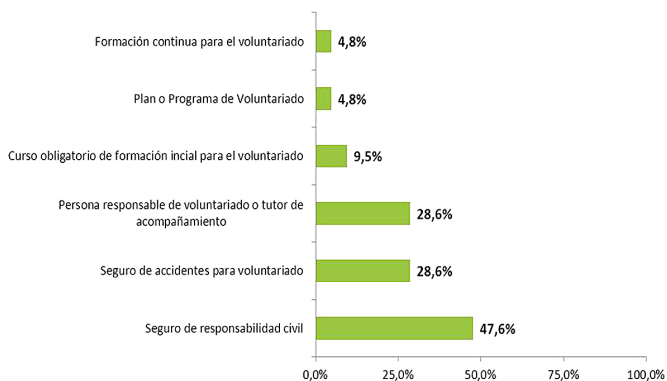


Gráfico 11: Disponibilidad de herramientas de voluntariado

4.2.3. Necesidades

En este último apartado dedicado al voluntariado de los municipios, nos hemos interesado por conocer las necesidades que tienen en la actualidad. Tras analizar las mismas, podemos concluir que aquellas más repetidas giran en torno a:

- Desarrollo de un plan de voluntariado local
- Fomentar el voluntariado

- Asesoramiento
- Establecimiento de seguros de voluntariado

4.3. Comarcas

4.3.1. Aspectos generales en materia de voluntariado

Las entidades comarcales fueron preguntadas por distintos aspectos generales en materia de voluntariado, en concreto:

- Personal comarcal dedicado a voluntariado.
- Partida presupuestaria específica para voluntariado.
- Plan o programa comarcal de voluntariado.
- Punto de información u Oficina Comarcal de voluntariado.
- Registro comarcal de entidades de voluntariado.

El resultado obtenido puede verse en el gráfico que sigue. En él constatamos que cuatro de las siete comarcas tienen personal dedicado a voluntariado. Dos comarcas incluyen una partida presupuestaria específica para voluntariado. Y finalmente, en relación a programas comarcales, puntos u oficinas de información y registros de entidades de voluntariado, sólo disponen de ellos, una de cada siete comarcas.

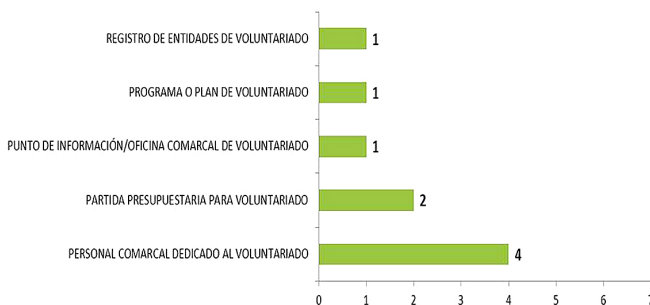


Gráfico 12: Aspectos generales en materia de voluntariado.

4.3.2. Voluntariado comarcal corporativo

Este apartado hace referencia los programas, proyectos o actuaciones que las comarcas promueven directamente, así como a las personas que actúan en ellos y que denominamos voluntariado corporativo.

4.3.2.1. Ámbitos de actuación

Al igual que para el resto de actores analizados, se dio la posibilidad a las comarcas de señalar los tres principales ámbitos de actuaciones de su

voluntariado. Hay que señalar que no todas las comarcas marcaron tres ámbitos, por lo que el número de respuestas esperadas (21 respuestas) es mayor al de obtenidas (15 respuestas).

Así, cinco de las siete comarcas señalaron el voluntariado de protección civil como uno de los tres principales, seguido del voluntariado social y del voluntariado deportivo, que fue marcado por tres comarcas en ambos casos. El gráfico que sigue muestra todas las respuestas obtenidas.

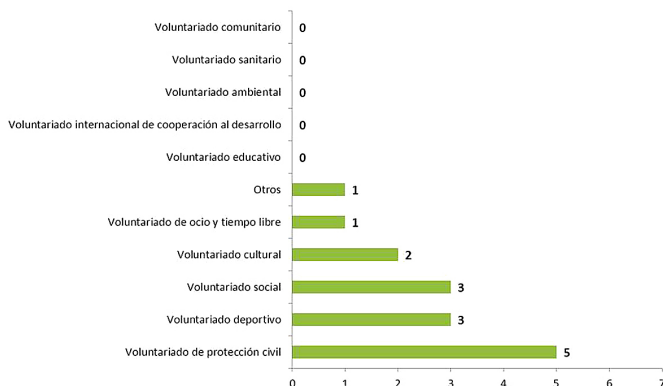


Gráfico 13: Principales ámbitos de actuaciones del voluntariado corporativo comarcal.

4.3.2.2. Colectivos destinatarios

El modo de proceder en torno a los colectivos destinatarios fue similar al de los ámbitos de actuación. Se dio la posibilidad de señalar hasta un máximo de tres colectivos prioritarios, por lo que el número de respuestas esperadas era de 21. Sin embargo, no todas las comarcas respondieron a esta cuestión o señalaron menos de tres colectivos, lo que hizo que el número de respuestas totales obtenidas fuera de 12.

Cinco comarcas afirmaron que no tenían un colectivo de actuación prioritario, sino que sus acciones iban dirigidas a la sociedad en general. Dos de ellas señalaron la infancia. Finalmente las personas mayores, el pueblo gitano, las personas reclusas o ex reclusas y las personas con dificultades por razón de género, fueron colectivos destinatarios señalados por una comarca en cada caso.

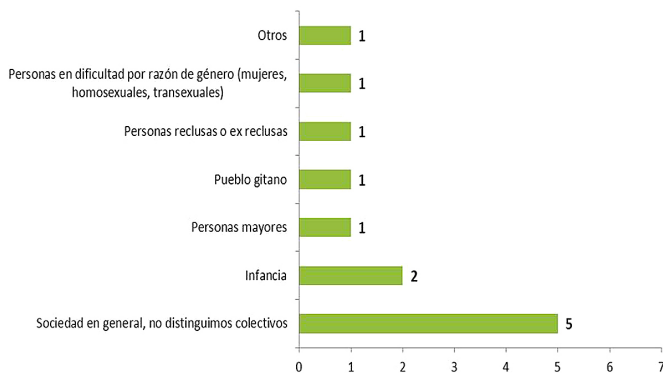


Gráfico 14: Colectivos destinatarios prioritarios del voluntariado comarcal corporativo.

4.3.2.3. Gestión del voluntariado comarcal

Para cerrar este apartado sobre el voluntariado comarcal corporativo, resulta interesante conocer cuáles son las herramientas de las que las entidades comarcales disponen para gestionar su voluntariado. A estas cuestiones respondieron seis comarcas.

Cinco de las seis comarcas que respondieron al cuestionario, afirmaron disponer tanto de una persona responsable como de seguros de responsabilidad civil para sus voluntarios y voluntarias. Cuatro de ellas, además cuentan con seguros de accidentes. En cuanto a la formación, tanto inicial como continuada, son tres las que realizan este tipo de actuaciones. Y, finalmente, sólo uno confirma tener plan o programa de voluntariado.

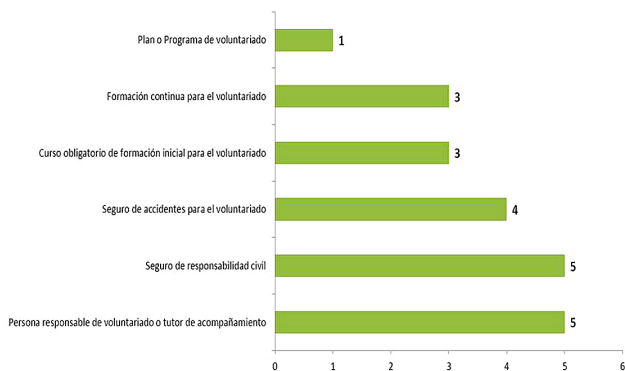


Gráfico 15: Disponibilidad de herramientas de gestión del voluntariado.

4.3.3. Necesidades

Finalmente en este apartado nos interesamos por conocer las necesidades que tienen las comarcas en relación a su gestión del voluntariado. Las principales se centraron en:

- Recursos personales
- Promoción y fomento del voluntariado
- Formación

4.4. Universidades

Las universidades aragonesas de las cuales se ha recogido información han sido la Universidad de Zaragoza y la Universidad San Jorge. En ambas, sus estatutos o planes estratégicos contienen referencia expresa al voluntariado.

4.4.1. Número de personas voluntarias

La tabla que sigue muestra los datos relativos al número total de personas voluntarias en las dos universidades, así como su distribución por sexos.

	Mujeres	Hombres	Total
Universidad de Zaragoza	150	30	180
Universidad San Jorge	33	11	44
Total	183	41	224

Tabla 4: Número de personas voluntarias según sexo y edad

Cabe destacar que volumen de estudiantes voluntarios en ambas universidades es bajo si tenemos en cuenta el número total de estudiantes matriculados. En concreto, en la Universidad de Zaragoza, sólo el 0,6% de los estudiantes serían voluntarios. Por su parte, el porcentaje de estudiantes voluntarios representa el 2,1% del total de estudiantes matriculados en la Universidad San Jorge.

4.4.2. Sexo de las personas voluntarias

En cuanto a la distribución por sexos del voluntariado, se constata una alta feminización del mismo, que contrasta con el hecho de que en ambas universidades la persona responsable del voluntariado es un hombre.

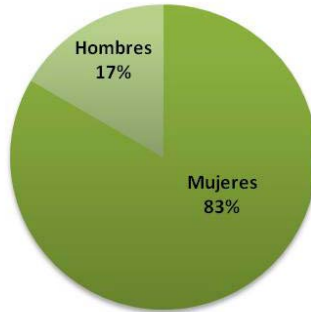


Gráfico 16: Porcentaje de personas voluntarias según sexo en la Universidad de Zaragoza.

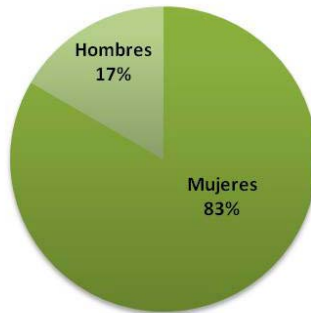


Gráfico 17: Porcentaje de personas voluntarias según sexo en la Universidad San Jorge.

4.4.3. Ámbito de actuación

El principal ámbito de actuación del voluntariado en ambas universidades es el social, aunque las también realizan voluntariado en otros ámbitos como el socio-sanitario, el deportivo y el de ocio y tiempo libre.

UNIVERSIDAD	PRINCIPALES ÁMBITOS DE ACTUACIÓN
Universidad de Zaragoza	-Voluntariado social -Voluntariado ocio y tiempo libre -Voluntariado socio-sanitario
Universidad San Jorge	-Voluntariado social -Voluntariado socio-sanitario -Voluntariado deportivo

Tabla 5: Principales ámbitos de actuación del voluntariado universitario.

4.4.4. Colectivos destinatarios

En relación a los colectivos destinatarios de las actuaciones voluntarias, la Universidad de Zaragoza ha señalado las personas con discapacidad, la población adolescente e infantil como los principales, mientras que la de San Jorge, ha manifestado que no distingue colectivo y que sus actuaciones van dirigidas a la sociedad en general.

UNIVERSIDAD	PRINCIPALES COLECTIVOS ACTUACIÓN
Universidad de Zaragoza	-Personas con discapacidad -Adolescencia-Juventud -Infancia
Universidad San Jorge	-Sociedad en general

Tabla 6: Principales colectivos destinatarios del voluntariado universitario.

4.4.5. Gestión del voluntariado

En relación a las herramientas de gestión del voluntariado, las dos universidades disponen de registro de entidades de voluntariado así como de persona responsable del voluntariado (o tutor de acompañamiento). Además, ambas llevan a cabo campañas de información y captación de voluntarios y voluntarias. La Universidad de Zaragoza también dispone de un Plan de Voluntariado, y la Universidad San Jorge expide certificados acreditativos de la actividad voluntaria.

Sin embargo, ninguna de las dos universidades ofrece seguros de voluntariado (ni de responsabilidad civil ni de accidentes) y tampoco ofrece formación de tipo continuado para el voluntariado si bien la Universidad San Jorge exige la realización de un curso inicial para adquirir la condición de voluntario/a.

	Universidad de Zaragoza	Universidad San Jorge
Plan o Programa de Voluntariado	Sí	No
Registro de Entidades de Voluntariado	Sí	Sí
Campañas de información y captación	Sí	Sí
Persona responsable de voluntariado o tutor	Sí	Sí
Seguro de responsabilidad civil	No	No
Seguro de accidentes para el voluntariado	No	No
Curso obligatorio de formación inicial para el voluntariado	No	Sí
Formación continua para el voluntariado	No	No
Certificado o documento de acreditación	No	Sí

Tabla 7: Herramientas de gestión del voluntariado universitario.

4.4.6. Necesidades

Sólo una de ellas ha manifestado como necesidad una mayor implicación en el voluntariado por parte de toda la comunidad universitaria.

5. Conclusiones y discusión

Este diagnóstico, así como las encuestas realizadas, sirven de guía para que las entidades puedan diseñar sus propuestas de voluntariado, a efectos de planificación, o puedan conocer sus resultados, a modo de evaluación. Desde el Área de Voluntariado de Aragón Participa, recogemos informaciones, inquietudes y sugerencias de todos los protagonistas que forman parte de la construcción de la *Estrategia Aragonesa de Voluntariado* para la mejora continua de valores como la prosocialidad, el compromiso, la justicia y la igualdad en la sociedad aragonesa actual, así como del bienestar y de los beneficios que genera el voluntariado en las personas voluntarias y destinatarias.

Sobre las limitaciones del estudio podemos comentar que ha sido muy poco el tiempo transcurrido entre octubre de 2015, momento en el que se aprobó la ley estatal y el inicio de la investigación de la que forma parte el presente artículo, por lo que todavía no hay un conocimiento social extendido de las nuevas entidades que se pueden considerar como promotoras del voluntariado. Además, la inexistencia de un registro de entidades con voluntariado en nuestra comunidad autónoma ha imposibilitado la obtención de una muestra que fuera representativa de las mismas.

Por ello, como propuestas de mejora hacia el futuro, metodológicamente pensamos en solventar las limitaciones detectadas aumentando el porcentaje de respuesta y también realizando una encuesta específica para las empresas.

Los resultados nos dan indicaciones de mejora en la hoja de ruta sobre voluntariado en Aragón iniciada con la presentación de la *Estrategia Aragonesa de Voluntariado*. Manteniendo como ejes principales el desarrollo normativo, la coordinación, la formación y la promoción, los resultados de este diagnóstico posibilitan que todas las acciones las dirijamos a las necesidades reales de cada una de las entidades evaluadas en este estudio y sirvan de ejemplo para todas las entidades que gestionan y promueven el voluntariado en la sociedad actual.

6. Referencias bibliográficas

- BEKKER, R. (2005). Participation in voluntary associations: Relations with resources, personality and political values. *Political psychology*, 26, 439-454.
- Consejo Económico y Social de Aragón (2003). El tercer sector en Aragón, un análisis sociológico. Zaragoza.
- Fundación Luis Vives (2012). Anuario del Tercer Sector en España. España.
- Gobierno Vasco (2009). *Informe Anual de la situación de las organizaciones de Voluntariado en la CAPV*. Recuperado de: <https://goo.gl/BWBCgp>
- HÄRTEL, C.E.J Y O'CONNOR, J.M. (2015). *The critical role of emotions in the recruitment, retention and well being of volunteers: a review and call for research*. *New Ways of Studying Emotions in Organisations* (443-456).
- Instituto Aragonés de la Juventud. (Coord.) (2012). Voluntariado Joven en Aragón. Zaragoza.
- MARTÍNEZ, R. (COORD.) (2011). *Las Estructuras Solidarias en las Universidades Públicas Andaluzas*. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad de España (2005). Diagnóstico de la situación del voluntariado en España. Madrid.
- Plataforma de Voluntariado de España (2011). *Profundizar en el voluntariado: los retos hasta 2020*. Madrid.
- Plataforma de Voluntariado de España (2011). *Diagnóstico de la situación del voluntariado de acción social en España*. Madrid.
- Plataforma de Voluntariado de España (2013). *Así somos: el perfil del voluntariado social en España*. Madrid.
- Plataforma de ONG de Acción Social y Plataforma Tercer Sector (2015). *Indicadores de Transparencia y Buen Gobierno*. Madrid.
- SAZ, M.I. Y SERRANO, B. (COORD.) (2013). *Relación entre Voluntariado y Empleabilidad*. Instituto Aragonés de Juventud. Zaragoza.
- United Nations Volunteers. (2013). *Youth Volunteering Strategy 2014-2017*. Germany. Recuperado de <https://goo.gl/PZDAOH>