

PSICOLOGÍA

Leyre IRIARTE MUNARRIZ

LAS COMPETENCIAS
EMOCIONALES EN NIÑOS Y
NIÑAS DE 10 A 12 AÑOS

TFG/*GBL* 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS
Y NIÑAS DE 10 A 12 AÑOS***

Leyre IRIARTE MUNARRIZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Leyre IRIARTE MUNARRIZ

Título / Izenburua

Las competencias emocionales en niños y niñas de 10 a 12 años

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Raúl CACHO FERNÁNDEZ

Departamento / Saila

Psicología y Pedagogía

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Prácticum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y prácticum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se concreta en conocer las características de los/as estudiantes de 10 a 12 años en relación a las competencias emocionales. Además también está presente en que he tenido que explicar el estudio a algunas familias para poder llevar a cabo la investigación.

El módulo *didáctico y disciplinar* en este trabajo, se trabaja de manera global, ya que, no hablo del proceso de enseñanza aprendizaje de ninguna área concreta sino que abordo un tema que permite al estudiante desarrollarse de una manera más completa a nivel académico en la adquisición de todas las competencias (matemática, cultural y artística, comunicación lingüística...).

Asimismo, el módulo *prácticum* está presente en el hecho de que el trabajo en sí mismo es una propuesta de mejora para la intervención por parte del profesorado en el aula, y he podido poner en práctica mis experiencias de los prácticum a la hora de transmitir la idea a los centros, al profesorado y a las familias, y por otro lado, llevar al cabo la investigación con los/as alumnos/as.

Resumen

En este trabajo de fin de grado presento una investigación centrada en la evaluación de las competencias emocionales en niños y niñas de 10 a 12 años, y en si hay diferencias entre niños/as que cuentan con una educación formal y niños/as que además, participan activamente en un grupo de educación no formal. Como marco teórico presento: la evolución del concepto de inteligencia emocional; diferentes modelos de inteligencia emocional, entre los que está el modelo de competencias emocionales de Goleman, en el cual me he basado para realizar este estudio; la inteligencia emocional en los/as niños/as; y la implicación de la escuela en relación a la inteligencia emocional.

Palabras clave: autoconciencia; autorregulación; motivación; empatía; habilidades sociales.

Abstract

In this dissertation of end of grade, I present a research focused on the evaluation of emotional skills in children 10 to 12 years, and whether there are differences between children who have a formal education and children who also participate in a group of non-formal education. I present as a theoretical framework: the evolution of the concept of emotional intelligence; different models of emotional intelligence, among which is the model of emotional skills proposed by Goleman, in which I have supported to make this study; emotional intelligence in children; and implication of the school in relation to emotional intelligence.

Keywords: self-consciousness; self-regulation; motivation; empathy; social skills.

Índice

Introducción y justificación	1
1. Antecedentes	3
2. Marco teórico: fundamentación e implicaciones	5
2.1. Evolución del concepto de Inteligencia Emocional	5
2.2. Modelos de Inteligencia Emocional	8
2.2.1. Modelos de habilidades	9
2.2.1.1. Modelo de Cooper y Sawaf	9
2.2.1.2. Modelo de Salovey y Mayer	14
2.2.1.2.1. Modelo de Inteligencia Emocional percibida	16
2.2.1.2.2. Modelo de Inteligencia Emocional como procesamiento de información	17
2.2.2. Modelos mixtos	28
2.2.2.1. Modelo de Bar-On	29
2.2.2.2. Modelo de Daniel Goleman	34
2.3. La Inteligencia Emocional en niños y niñas	42
2.4. Implicación de la escuela en la Inteligencia Emocional	43
3. Descripción de la Investigación	45
3.1. Introducción al estudio	45
3.2. Participantes	45
3.3. Hipótesis general	47
3.4. Instrumentos	47
3.5. Procedimiento	49
3.6. Resultados	50
Conclusiones	65

Referencias	68
Anexos	71
Anexo I. TMMS-24 parte de Percepción y Comprensión	71
Anexo II. TMMS-24 parte de Autorregulación	72
Anexo III. Test de Motivación	73
Anexo IV. Índice de Empatía para Niños/as y Adolescentes (IECA)	74
Anexo V. Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)	76
Anexo VI. Portada dossier	80
Anexo VII. Criterios de evaluación de los test	81
Anexo VIII. Plantilla de evaluación de los test	82

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Con este trabajo de fin de grado pretendo analizar las competencias emocionales en niños y niñas de 10 a 12 años y comparar los resultados entre el alumnado que cuenta con una educación formal, y alumnado que además, participa activamente en un grupo de educación no formal. Todo ello, con el fin de ver si esto último afecta al desarrollo de las competencias emocionales y si es así, plantear alternativas para que la educación emocional se incluya en la escuela.

Para desarrollar el tema he estructurado el trabajo de la siguiente manera. En primer lugar voy a explicar los antecedentes del concepto de inteligencia emocional hablando sobre Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples. Después voy a hablar sobre el marco teórico y sus implicaciones dentro del marco educativo. En este apartado explicaré: la evolución que ha tenido a lo largo de la historia el concepto de inteligencia emocional; los diferentes modelos de inteligencia emocional, partiendo de la diferenciación entre modelos mixtos y modelos de habilidad o capacidad, describiendo a su vez los modelos de Cooper y Sawaf, de Salovey y Mayer, el modelo de Bar-On y por último el modelo de Daniel Goleman, sobre el cual he basado este trabajo de investigación; hablaré sobre la importancia de la inteligencia emocional en los niños y niñas; y también expondré una visión del papel que juega el contexto educativo formal en relación a la inteligencia emocional. Más adelante pasaré a describir la investigación que he realizado centrándome en los siguientes aspectos: primero haré una pequeña introducción al estudio, describiré los participantes, expondré mi hipótesis, mencionaré los instrumentos que he utilizado y el procedimiento que he seguido; y por último añadiré los resultados. Para finalizar, expondré mis conclusiones, indicaré las referencias que he utilizado para llevar éste adelante y añadiré los anexos, que se tratan de los test que he utilizado para evaluar las competencias emocionales y de una plantilla de corrección.

He escogido este tema porque creo que el ámbito de la inteligencia emocional no se trabaja en el colegio tanto como debería. Educar la inteligencia emocional implica potenciar la mejora de múltiples habilidades totalmente imprescindibles para un completo desarrollo de la persona. Habilidades como identificar las propias

emociones y las de otras personas, expresar las emociones y sentimientos, percibir las causas y ser capaces de adelantarlos y ver las consecuencias que pueden resultar de nuestras emociones, la habilidad de escuchar, reflexionar y regular las emociones... deberían trabajarse desde que uno nace, y en mi opinión, el colegio, los maestros y maestras jugamos un papel muy importante en esta tarea, la de educar no solo las dimensiones cognitiva y conductual sino también la emocional.

Trabajar la inteligencia emocional con los niños y niñas lleva a que estos/as tengan un mejor proceso de aprendizaje en todos los aspectos, un mejor rendimiento académico, menor índice de conductas de riesgo y deserción escolar, mayor nivel de salud física y mental, un adecuado desarrollo de las habilidades más complejas como son la autoestima, la tolerancia a la frustración, la asertividad, el optimismo.

Para terminar quiero recalcar que es un tema que si que se oye mucho en términos de educación, pero que realmente no se trabaja lo suficiente en el día a día dentro del aula, y es necesaria su potenciación para conseguir que desarrollen al máximo todas sus facetas, y conseguir que sean personas emocionalmente inteligentes.

1. ANTECEDENTES

Uno de los antecedentes que ha resultado bastante útil para el desarrollo del concepto de IE fue la catalogación y descripción, por Howard Gardner, de las inteligencias múltiples de los seres humanos. En 1983 planteó que las personas tenemos siete tipo de inteligencias que, complementariamente las unas con las otras, nos relacionan con el mundo en que vivimos.

Gardner define la inteligencia de la siguiente manera:

“Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo.”

Las 7 inteligencias propuestas por Howard Gardner son las siguientes:

- *Inteligencia musical*: es la capacidad de percibir el mundo desde la perspectiva de la expresión de las formas musicales, sonidos y ritmos.
- *Inteligencia cinético-corporal*: es la habilidad para usar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y sus particularidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad, así como propioceptivas y táctiles.
- *Inteligencia lógico-matemática*: es la capacidad de manejar números, relaciones y patrones lógicos de manera eficaz, así como otras funciones y abstracciones de este tipo.
- *Inteligencia lingüística*: es la capacidad de emplear de manera eficaz las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica, y sus dimensiones prácticas.
- *Inteligencia espacial*: es la habilidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente las ideas, y de sensibilizar el color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus interrelaciones.
- *Inteligencia interpersonal*: es la capacidad para comprender a los demás, para establecer relaciones con otras personas, para interactuar de forma sana y

eficaz con ellas. Incluye la correcta interpretación de emociones en base a expresiones faciales, voz, gestos y posturas corporales, de los otros y de uno mismo.

- *Inteligencia intrapersonal*: Conocimiento de los aspectos internos de una persona, el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminación entre las emociones, asignarles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y dirigir la propia conducta.

Son estas dos últimas las que hacen referencia al término de “inteligencia emocional” que difundiría Daniel Goleman con su obra en 1996.

2. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIONES E IMPLICACIONES

2.1. Evolución del concepto de Inteligencia Emocional

El concepto de inteligencia emocional es relativamente nuevo. El término fue conocido y recibió atención por el público en general mediante la obra de Goleman (1996). En este libro la inteligencia emocional es presentada como una forma de inteligencia vinculada a la intelectual, diferenciada de ésta por la mayor capacidad de influencia sobre el éxito en la vida de la persona. Por lo tanto, la capacidad intelectual queda en cierta manera relegada a un segundo plano y se comienza a otorgar importancia a factores relacionados con el ámbito de las emociones y los sentimientos, como por ejemplo, saber empatizar con los/as demás para conseguir relaciones sociales óptimas, conocer los propios sentimientos y no actuar de forma impulsiva.

Goleman (1996) expone, a través de su obra, las implicaciones del concepto de inteligencia emocional, y presenta la adaptación de una visión más amplia de inteligencia sugerida por Salovey y Mayer (1990), organizándolas en cinco competencias principales: conocimiento de las propias emociones (autoconciencia), capacidad de controlar las emociones (autorregulación), capacidad de motivarse a uno mismo (motivación), reconocimiento de las emociones ajenas (empatía) y el control de las relaciones (habilidades sociales).

La importancia del desarrollo de situaciones favorecedoras para poner en marcha los mecanismos correspondientes a la inteligencia emocional está en que Seligman, Mischel y Salovey (1997) afirman que el coeficiente intelectual interviene sólo en un 20% de los factores que determinan el éxito. El 80% restante corresponde a los factores que se relacionan con lo que se denomina inteligencia emocional. Por otro lado, para Shapiro (1997), el término inteligencia emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolución de conflictos, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

El término inteligencia emocional fue aceptado en el año 1995 por la American Dialect Society (sociedad fundada en 1889 y dedicada al estudio del lenguaje) como

una nueva palabra, obteniendo el concepto coeficiente emocional la nominación de terminología más empleada del año. La sociedad dialéctica americana define coeficiente emocional como una habilidad de manejar las propias emociones.

Partiendo de esta base y a través de las teorías desarrolladas para explicar este concepto (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Cooper y Swaf, 1997; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003) empezamos a entender el coeficiente emocional por un lado, como la habilidad de percibir, interpretar las emociones de los demás, y por otro, como la capacidad de conocer y gestionar las propias emociones.

Peter Salovey y John Mayer fueron los primeros que emplearon el vocablo de inteligencia emocional, definiéndola inicialmente como una habilidad para manejar los sentimientos, distinguirlos y utilizar la información emocional para conducir el comportamiento y el pensamiento. En palabras propias de los autores, conciben la inteligencia emocional como:

“La habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción -pensamiento y comportamiento- de uno mismo y la de los demás” (Salovey y Mayer, 1990:189).

Esta primera definición del concepto hace referencia a la comprensión, gestión y regulación de los propios sentimientos y de los/as demás.

Su modelo inicial (Salovey y Mayer, 1990) diferenciaba una serie de habilidades emocionales adaptativas y conceptualmente relacionadas: Evaluación y expresión de las emociones, regulación de las emociones, y empleo de las emociones de manera adaptativa.

Esta concepción teórica fue redefinida y se introdujeron nuevos elementos, lo que conduce a concebir un nuevo modelo de inteligencia emocional basado en el procesamiento emocional de la información. Esta nueva formulación teórica se centra en la inteligencia emocional como una habilidad mental y es definida de la siguiente manera (Mayer y Salovey, 1997):

- La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.

- La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- La habilidad para comprender emociones y la conciencia emocional.
- La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Esta revisión constituye la conceptualización de la inteligencia emocional más fundamentada y con mayor rigor científico. En el año 2000 estos autores siguieron definiendo la inteligencia emocional como:

“La capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones”. (Mayer, Salovey y Caruso, 2000)

Esta segunda aproximación teórica presenta la inteligencia emocional como una habilidad de la persona que vincula las emociones y el razonamiento, ya que se deben emplear las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo. Mayer, Caruso y Salovey (2000) consideran que la inteligencia emocional se vincula con la capacidad de percibir y valorar con precisión y rapidez los sentimientos emanados por los pensamientos.

Por lo tanto, con todo lo dicho anteriormente, se concibe la inteligencia emocional como una inteligencia más, diferenciada de la inteligencia intelectual en cuanto a que partiendo de unas capacidades racionales, la persona está más influenciada en su vida por las emociones que por la razón. De esta forma, son las emociones las que facilitan e intervienen en la acción –conducta o comportamiento- y el pensamiento. La inteligencia emocional es una concepción sobre cómo manejar los procesos emocionales.

2.2. Modelos de Inteligencia Emocional

Como se ha observado en los apartados anteriores del presente trabajo, existen diversos postulados teóricos en torno a lo que concierne la inteligencia emocional. En un intento de clasificación Mayer y Salovey elaboraron una distinción entre modelos de capacidad o habilidad y los modelos que observaban tanto variables de capacidad como de personalidad, a los que denominaron modelos mixtos (Petrides y Furham, 2001). Por tanto, se presentan dos grandes modelos de inteligencia emocional:

- a. Modelos mixtos
- b. Modelos de habilidad o capacidad

Los primeros se caracterizan por unir varias dimensiones relativas a la personalidad (como optimismo, asertividad o empatía) con capacidades mentales y emocionales (Stys y Brown, 2004) mientras que los segundos pertenecen a los modelos de capacidad mental, que se focalizan en el estudio de habilidades para procesar la información afectiva (Roberts, Zeidner y Matthews, 2001).

No obstante, existe otra proposición efectuada por Petrides y Furham (2001) basada en los instrumentos de evaluación y no en los supuestos teóricos como lo han hecho Salovey y Mayer. Estos autores diferencian entre la inteligencia emocional como procesamiento de la información e inteligencia emocional como rasgo. Así, la inteligencia emocional como rasgo hace referencia a un conjunto de disposiciones de comportamientos y percepciones relativas a las capacidades propias de reconocer, procesar y emplear los datos con carga emocional, influenciado este conjunto por elementos propios de la inteligencia social y de la personalidad como la empatía, impulsividad y asertividad.

Estas dos divisiones son en las que se catalogan los modelos científicos explicativos de la inteligencia emocional.

Considero interesante destacar el hecho de que la existencia de modelos divergentes no implica la oposición de ninguno de los postulados del constructo de inteligencia emocional, sino que, por el contrario, son complementarios y comparten elementos y creencias (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

A continuación voy a presentar los modelos de inteligencia emocional empezando por los modelos de habilidad o capacidad, y después los modelos mixtos. De esta manera terminaré hablando del modelo de las competencias emocionales propuesto por Goleman, ya que es este modelo a partir del cual he llevado a cabo la investigación.

2.2.1. Modelos de habilidades

2.2.1.1. Modelo de Cooper y Sawaf

Cooper y Sawaf (1997) definen la inteligencia emocional como una actitud que consiste en captar, entender y aplicar de forma eficaz las emociones consideradas como fuente de motivación, información de relaciones e influencia.

Cooper y Sawaf (1997) presentan en su libro *Estrategia emocional para ejecutivos*, su modelo de los "Cuatro Pilares" de la Inteligencia Emocional. Presentan cuatro pilares que conforman la inteligencia emocional:

- a. Alfabetización emocional
- b. Aptitud emocional
- c. Profundidad emocional
- d. Alquimia emocional

En el siguiente cuadro se presentan los componentes que forman la inteligencia emocional según Cooper y Sawaf.

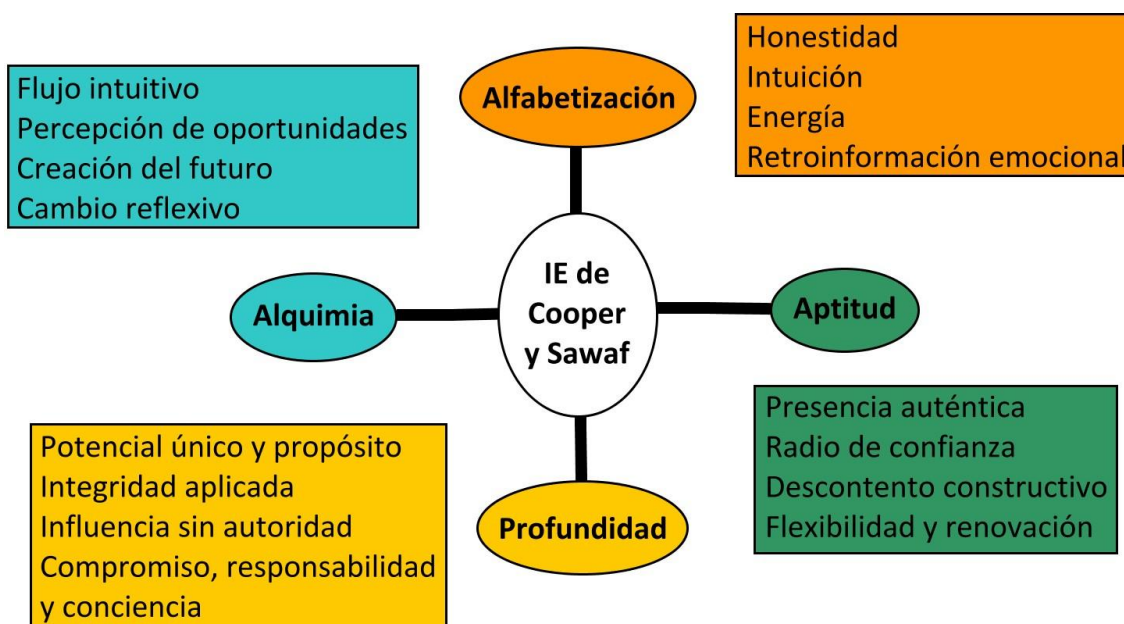


Figura 1. Elementos que constituyen la Inteligencia emocional según Cooper y Sawaf

a. Alfabetización emocional:

La alfabetización emocional se compone de diversos elementos, estos son:

- *Honestidad emocional:* la honradez emocional es “permanecer *honesto consigo mismo y respetar la sabiduría tanto del corazón como de la cabeza (...)*” (Cooper y Sawaf, 1998: 5). Consiste en la escucha activa de los sentimientos, lo que denominan la verdad interna, mediante la intuición y el conocimiento.
- *Intuición:* la entienden, siguiendo el planteamiento de Sorokin (Cooper y Sawaf, 1998) como el fundamento último de la comprensión de la ética, de lo valioso de la vida y del bien. Sería “*Ver con el corazón*” (Cooper y Sawaf, 1998:46), es la percepción que traspasa las sensaciones físicas.
- *La energía:* hace referencia a la motivación, al deseo interno del querer.
- *Retroinformación emocional:* consiste en proporcionarle atención a las emociones, en las propias palabras de los autores “*Toda sensación es una señal*” (Cooper y Sawaf, 1998: 35) y a partir de esa atención actuar. Dentro de esta retroalimentación se encuentra el manejo de los impulsos.

Además de la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feedback, y la intuición hay otros dos elementos dentro de este pilar, que son la responsabilidad y la

conexión. La alfabetización emocional podemos relacionarla con la capacidad de identificar y discriminar las propias emociones y las de los demás (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001).

b. Aptitud emocional:

Aptitud o agilidad proporciona el fomento de la propia autenticidad, credibilidad y flexibilidad, así como ampliar el círculo de confianza y nuestra capacidad para escuchar, asumir conflictos y sacar el máximo partido posible del descontento positivo.

La aptitud emocional se divide en los siguientes 4 factores:

- *Presencia auténtica:* esta característica es una dimensión silenciosa de energía que emana no sólo de la mente sino también del corazón, que transmite segundo a segundo la verdad emocional de quién se es en realidad.
- *Radio de confianza:* la confianza es algo más que una buena idea o actitud. Es una característica emocional que requiere de sentir y actuar a la vez. Cuando el individuo confía en si mismo puede extender esa confianza hacia los/as demás y recibirla de regreso, se convierte en la cohesión que mantiene unidas las relaciones y consigue que el diálogo sea franco. Por el contrario, la ausencia de confianza genera interrogantes, verificación e inspección.
- *Descontento constructivo:* el descontento puede ser un auge de ideas creativas y oportunidades de generar más confianza y conexión.
- *Flexibilidad y renovación:* supone reflexionar sobre los hechos y a partir de este análisis y reflexión, ejecutar nuevos comportamientos y pautas de interacción.

El conjunto de las variables pertenecientes a la aptitud emocional origina las adecuadas cualidades para poner en funcionamiento las destrezas del conocimiento emocional.

Este pilar de la inteligencia emocional permite potenciar las capacidades y no culpabilizarse cuando se cometen equivocaciones. Además, esta aptitud posibilita el hecho de adaptarse a las situaciones conflictivas de manera más flexible, abierta y honesta, por tanto, promueve tener conciencia del propio conocimiento de uno/a mismo/a.

Cabe añadir que este pilar constitutivo de la inteligencia emocional posee cierta equivalencia con la capacidad de manejar y regular las emociones (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001).

c. Profundidad emocional:

La profundidad emocional consiste en armonizar la vida y el trabajo con el potencial y las intenciones que le son peculiares, poniendo en ello su integridad, su empeño y su responsabilidad.

Este elemento está relacionado con la ética y la moral personal. Toda persona posee motivaciones y reflexiona sobre sus aspiraciones, constituyendo el potencial y la intención individual. Para lograrlo se requiere de esfuerzo, responsabilidad y conciencia. Es en este momento en el que intervienen la moral y la ética personal en la manera de actuar: se debe de hacer lo adecuado y lo correcto. Esta forma de proseguir atribuirá una «integridad aplicada» a las interrelaciones con el contexto y con los/as demás. La persona debe de ser capaz de discernir entre lo que es correcto e incorrecto por sí misma al actuar.

Al igual que los anteriores pilares, la profundidad emocional recoge a su vez varios aspectos:

- *Potencial único y propósito:* este factor parte de la idea de que el ser humano quisiera dedicar la vida a las cosas que son importantes. Esto requiere, en primer lugar, llegar a conocer los verdaderos talentos y ponerlos al servicio de la de la vocación. Es lo que recibe el nombre de potencial único.
- *Integridad Aplicada:* La integridad requiere comprometerse a dialogar y evaluar lo que es correcto, equivale a ser auténtico consigo mismo/a y con los/as demás y realizar las cosas que se dicen que se van a hacer. La integridad aplicada constituye un estado de procesar experiencias en formas que comprenden creatividad, valores, capacidades intuitivas y emocionales, lo mismo que facultades racionales y analíticas. En este sentido, la integridad puede entenderse como una expansión de la honestidad emocional. A menudo, se anuncia que las emociones no implican juicio, sin embargo, las emociones y las pasiones son en sí mismas juicios intuitivos en los cuales nace

y se nutre la integridad. Es decir, las emociones son juicios según los cuales se perfila y estructura la realidad.

- *Influencia sin autoridad*: esta facultad se refiere a la influencia ejercida por el individuo sin abusar ni manipular, generándose relaciones basadas en la obtención de influencias a través de intercambios que estimulan el respeto y valor en las personas. Estas relaciones, basadas en la influencia sin autoridad, son indispensables para resolver conflictos.
- *Compromiso, responsabilidad y conciencia*: la capacidad de introducir esperanza, hacerse cargo de un hecho o situación. Por ejemplo, permiten dirigir a los/as demás y a uno/a mismo/a.

d. La Alquimia emocional

Con este factor se amplía el instinto y la capacidad de creación aprendiendo a fluir con los problemas y las presiones, y a competir contra el futuro educando nuestras facultades para percibir mejor las soluciones y oportunidades ocultas. En las propias palabras de los autores la alquimia es “cualquier *facultad o proceso de transmutar una sustancia común considerada de poco valor, en cosas de gran valor*” (Cooper y Sawaf, 1998). Por consiguiente, la persona aprende a corregir y dirigir estados emocionales propios y de los/as demás, en lugar de rechazarlos.

Este elemento permite la adquisición de la capacidad de aplicar las corazonadas, entusiasmos, descontentos y restantes energías emocionales como catalizadores del cambio y crecimiento, o como antídotos contra la rigidez y la paralización de comportamientos y pensamientos. Los elementos que constituyen la alquimia emocional son los que se presentan a continuación:

- *Flujo intuitivo*: en el momento en el que la intuición se emplea ampliamente se genera su activación, de manera que permanece siempre. Es parte de la manera de como el corazón reacciona ante toda experiencia y circunstancia.
- *Percepción de oportunidades*: Cada problema o posibilidad genera una línea principal de fuerza que, o está encaminada hacia la persona, como es el caso si se trata de un problema, crítica personal o ataque de un competidor, o bien, es dirigido por el individuo buscando activamente conocimientos, soluciones u oportunidades.

- *Creación del futuro*: hace referencia al incremento, al resultado del análisis racional y a la planificación ordenada, lo que proporciona el crecimiento. El crecimiento es el proceso que unifica los sentimientos, los pensamientos, las acciones y las energías. El ser humano se determina a sí mismo por la manera en la que decide crecer, en virtud del principio unificador de la transformación.
- *Cambio de tipo reflexivo*: este factor se asienta en la idea de la noción de la persona en el sentido del tiempo y que empleándolo se puede dirigir a voluntad la intuición creativa, la cual puede transportarla de la experiencia pasada a experiencia futura, y luego a experiencia presente. Con práctica se pueden lograr ajustes sensoriales en cuestión de minutos. Como resultado, el sujeto se convierte en un ser más sensible y adaptable capaz de innovar con mayor facilidad.

Cabe añadir que este componente colabora en el proceso del manejo de las emociones de forma adaptativa, al igual que la profundidad emocional (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001).

En resumen, los sentimientos proporcionan una información vital y profundamente provechosa. El conocer, interpretar y manejar los propios sentimientos ayuda al alcance de la sinceridad con uno/a mismo/a, a establecer relaciones de mutua confianza, provisiona un camino interior a la vida y orienta hacia posibilidades que no se hubieran pensado. Estos fenómenos son parte de la inteligencia emocional, pero no se queda aquí, sino que va más allá. La inteligencia emocional demanda el aprendizaje de reconocer y a valorar los sentimientos en uno/a mismo/a y en los/as otros/as, y ejecutar comportamientos adecuados a ellos destinando eficazmente la información y la energía de las emociones a nuestra vida cotidiana.

2.2.1.2. Modelo de Salovey y Mayer

El modelo de Salovey y Mayer es el modelo de inteligencia emocional como habilidad por excelencia ya que como afirman Grewal y Salovey (2006) integra un

“conjunto de aptitudes que pueden ser medidas y diferenciadas de la personalidad y de las potencialidades sociales”.

A principios de la década pasada, Salovey y Mayer acuñaron para la inteligencia personal (en la terminología de Gardner) la designación de inteligencia emocional, a la que puntualizaron como *“la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”* (Salovey y Mayer, 1990).

Los autores reformularon posteriormente esta definición, ampliándola y no centrándose tanto en la regulación de las emociones, sino que además relacionaron los sentimientos con el pensamiento. Como resultado propusieron la siguiente definición:

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

Esta concepción teórica incluye cuatro grupos de habilidades que se expresan jerárquicamente: la percepción emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional.

En el contexto de este modelo de inteligencia emocional como habilidad existen dos líneas de trabajo (Lizeretti, Oberst, Chamarro y Farriols, 2006), en primer lugar entender la inteligencia emocional como inteligencia emocional percibida y en segundo lugar, entenderla como habilidad basada en el procesamiento de la información.

A continuación expongo estos dos postulados teóricos que, simplemente, es la misma teoría reformulada.

2.2.1.2.1. Modelo de Inteligencia Emocional percibida

La inteligencia emocional percibida se centra en el metaconocimiento o creencias individuales que poseen las personas con respecto a conceptos propios de la inteligencia emocional como habilidad emocional (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Este abordaje teórico representa el primer planteamiento científico sobre la inteligencia emocional y ésta es definida como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad de asimilarlos y comprenderlos adecuadamente y la destreza de regular y modificar el propio estado de ánimo y el de los/as demás.

Desde este modelo, la inteligencia emocional es:

“Un conjunto de destrezas que se supone que contribuyen a una adecuada percepción y expresión de las emociones en uno mismo y en los otros, y en la utilización de las emociones para motivarse, planificar y alcanzar los propios objetivos vitales” (Salovey y Mayer, 1990).

Este modelo de inteligencia emocional se asienta sobre las concepciones de Salovey y Mayer, con la única diferencia entre los modelos mixtos, de que la inteligencia emocional es el conjunto de habilidades emocionales que la persona cree poseer (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Antes de presentar las tres dimensiones básicas de la inteligencia emocional consideramos necesario mencionar que la idea principal de Salovey y colaboradores es que si el elemento que especifica la inteligencia general es el razonamiento abstracto, éste no se desarrolla en el vacío, es decir, necesita un input, precisa de informaciones referidas a su área (la espacial, musical, verbal, etc.). En el caso de la inteligencia emocional, el input lo compone, por un lado, la información vinculada a lo emocional; y por otro lado, el razonamiento abstracto, que se complementa mediante el conocimiento base, el cual constituye un cuerpo organizado de conocimientos. Y, por último, otra de las áreas de especial relevancia, hace referencia a la metacognición, compuesta por estrategias que operan traspasando la esfera mental. Para una mayor clarificación de lo mencionado pongo un cuadro a continuación donde se recogen los aspectos de la inteligencia y algunos ejemplos.

Aspectos de la Inteligencia Emocional	Ejemplos de la Inteligencia Verbal	Ejemplos de la Inteligencia Emocional
Meta-procesamiento	Saber que escribir sobre algo, ayuda a recordarlo	Saber que ayudar a alguien nos puede hacer sentirnos mejor
Razonamiento Abstracto Comprensión	Ser capaz de identificar el protagonista de una historia y comparar los individuos con otra gente	Ser capaz de analizar una emoción e identificar sus partes y cómo se combinan
Conocimiento base procesamiento	Tener conocimiento y recordar análisis de los ejemplos más importantes de las historias	Tener conocimiento y recordar análisis de ejemplos de sentimientos
Input o entrada del procesamiento	Ser capaces de recordar frases amplias en la memoria	Ser capaz de percibir emociones en los rostros

Figura 2. Resumen de los procesos de la Inteligencia Emocional (extraído de Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001)

Después de exponer la procedencia del primer planteamiento de los autores, paso a presentar las dimensiones básicas de la inteligencia emocional percibida.

Este modelo es constituido por tres elementos primordiales, que son:

- a. La atención emocional
- b. La claridad emocional
- c. La reparación regulación emocional

Desde este modelo y partiendo de estos conceptos claves se considera que el individuo difiere en las habilidades para identificar sus sentimientos, regularlos y utilizar esa información suministrada por sus sentimientos para ejecutar una conducta adaptativa. Estos tres componentes mantienen una relación jerárquica, cuya base es la percepción y siguen los otros elementos en orden ascendente, siendo la cúspide de la pirámide la reparación emocional (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006).

A continuación se explican los tres ejes centrales de este modelo:

a. La atención emocional:

La atención a los sentimientos es el grado en el cual los individuos creen prestar atención y observar sus emociones y sentimientos.

El factor de atención emocional es uno de los componentes más imprescindibles de la inteligencia emocional, ya que es en él donde se perciben los sentimientos propios en el mismo momento en el que se dan (Salmerón, 2002). Los sentimientos constituyen una información acerca de lo que le gusta o disgusta a la persona, cuya finalidad es poder efectuar modificaciones en el ambiente donde se desarrolla.

La percepción de los estados emocionales es la capacidad más elemental, y consiste en el registro de los estímulos emocionales en sí mismo, resultando imprescindible para que pueda desarrollarse la claridad y la reparación emocional (Páez, Fernández, Campus, Zubieta y Casullo, 2006). Si se desconoce la emoción que gobierna en un momento o situación de la vida no se podrán predecir las acciones y los pensamientos que se podrían tener.

Esta atención continua encaminada a los estados emocionales y a la dinámica de los propios sentimientos queda resumida en la autoconciencia emocional (Salmerón, 2002).

La atención emocional comporta que la persona se posicione en una actividad no reactiva, es decir, que observe, dirija y mantenga la atención sobre uno/a mismo/a. Por ejemplo, una persona con esta capacidad desarrollada puede a la vez estar discutiendo violentamente con alguien y poseer la conciencia autorreflexiva de que está discutiendo. Por tanto, se trata de ser consciente de los propios estados de ánimo y de los pensamientos que se tienen de esos estados de ánimo y no buscar estrategias con el fin de evitar experimentar esas emociones, como por ejemplo, ver una película, irse de vacaciones, ir de compras... Es necesario dejar bien claro que la atención sobre uno/a mismo/a no implica la emisión de un juicio evaluativo.

La atención emocional también implica la identificación de esa emoción o sentimiento, es decir, experimentar la emoción y poder otorgarle una etiqueta verbal.

Es de gran necesidad clarificar el hecho de que la atención emocional hace referencia a la percepción del estado emocional, sin embargo, conocer ese estado emocional que envuelve a la persona no significa necesariamente que identifique y comprenda esa emoción. Esta última habilidad (la comprensión de esa percepción) corresponde al siguiente nivel de inteligencia emocional: la claridad emocional.

Otra de las capacidades que otorga la atención emocional según Extremera y Fernández-Berrocal (2004) es la percepción emocional interpersonal que consiste en disponer de una óptima conciencia de las emociones de los demás, es decir, poder identificar las señales corporales de los/as demás.

b. La claridad emocional

La claridad emocional hace referencia a cómo creen los sujetos percibir sus emociones, y es la habilidad para comprender los propios estados emocionales. El individuo posee un grado de percepción de sus emociones, y es en esta dimensión donde se evalúa esa adecuada y óptima percepción de los estados emocionales asumiéndolos como tales y expresándolos adecuadamente. Además, hace referencia a comprender correctamente la naturaleza de esos estados emocionales, es decir, la causa que los genera. Es decir, la claridad emocional es la capacidad de identificar y comprender los estados emocionales. La claridad emocional es indispensable para poder comprender las causas subyacentes que nos llevan a sentir tales emociones, y en su comprensión fundamentar correctamente los pensamientos que conducen a acciones adecuadas inter- e intra-personales. Así, la comprensión de las emociones devendrá en una mejora para realizar análisis de emociones futuras.

En términos de Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo (2006) la comprensión de emociones se refiere a la capacidad de entender la información emocional y para Salmerón (2002) representa reconocer que se está atrapado en un sentimiento que puede conducir a acciones no deseadas y perjudiciales.

Como se ha visto en atención emocional, según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la comprensión emocional tiene una competencia personal que es la integración de la emoción y de la razón, y una competencia social que es la empatía.

Si se integra la emoción al razonamiento, esto facilita un razonamiento más inteligente y lleva a tomar unas decisiones más acertadas. También es posible que si se dispone de una buena capacidad para integrar las emociones en el razonamiento se puedan anticipar los estados emocionales previamente a ejecutar la conducta.

La empatía es otra de las habilidades vinculadas a la comprensión emocional. Empatizar consiste en posicionarse emocionalmente en el lugar de la otra persona y

ser consciente de qué sentimientos tiene, así como el origen de ellos y las implicaciones que pudiera tener en su vida. Por ello, es necesario que la persona disponga de una serie de bagaje, memoria o experiencia emocional porque si ella no ha experimentado esa emoción o situación personal, le será más difícil poder comprender a los/as demás. A pesar de esta explicación, no todos los individuos sienten lo mismo en una situación similar, y la empatía implica reconocer que cada persona es única, aceptar la individuación y que hay distintos miedos, motivaciones, necesidades, deseos...

c. La reparación de las emociones

La reparación o regulación de las emociones está vinculada a la creencia que posee la persona sobre su capacidad de interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos, así como regularlos.

Este elemento se concibe como la capacidad de manejar las emociones en la que, teniendo en cuenta que se actúa en respuesta al pensamiento y que éste está influenciado por las emociones, es necesario que sean tenidas en cuenta en el razonamiento, en la forma de solucionar problemas, en los juicios y en las conductas.

Zaccagnini (2004) menciona que en esta regulación de los estados emocionales la persona es capaz de impedir los efectos negativos de esa emoción (por ejemplo, no dejarse envolver y actuar impulsivamente ante una situación que provoca ira) y procurar aprovechar y utilizar los aspectos positivos que permiten conocer y comprender la emoción con la finalidad de actuar sin perjudicarse.

La reparación emocional se dirige tanto hacia uno/a mismo/a y como hacia los/as demás. En consecuencia, existe la regulación emocional personal y la resolución de conflictos interpersonales. Ya se ha explicado que la regulación emocional consiste en la capacidad para no generar respuestas emocionalmente descontroladas, pero no consiste en esconder los sentimientos sino en poder manejarlos, lo que implica reconocerlos, experimentarlos y manejar esa información de la forma más efectiva. Igualmente, la autorregulación emocional permite tolerar la frustración y también interviene en la automotivación.

La resolución de problemas interpersonales, es decir, la habilidad para relacionarse con los/as demás, es otra de las habilidades que pertenecen a la regulación emocional. Previamente a poder solucionar conflictos en los que intervengan otras personas, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que se han de tener una serie de habilidades emocionales como son:

- La capacidad para ofrecerse a los/as demás.
- Saber escuchar y saber responder en el momento adecuado.
- Animar a que la otra persona comunique sus preocupaciones mediante la transmisión de confianza y apoyo.
- Tener honestidad aunque ello implica herir sus sentimientos.
- Emplear la crítica constructiva.
- Llegar a acuerdos, saber defender las ideas y opiniones propias, respetando a los/as demás.
- Cooperar cuando se trabaja en equipo y cuando se plantean soluciones evitar que éstas perjudiquen a alguna parte involucrada.

Además de estas habilidades se debe de saber identificar los conflictos y su origen y ya conociendo éstos es posible buscar soluciones y decidirse por la más adecuada. En la resolución de conflictos es necesario dotarse de capacidad de negociación y mediación con la finalidad de llegar a un buen entendimiento y a una resolución eficaz.

Esta formulación teórica puede resumirse en el siguiente cuadro:

	COMPONENTES	DEFINICIÓN	COMPETENCIAS	
			PERSONAL	SOCIAL
I N T E L I G E N C I A E M O C I O N A L	Atención emocional	Capacidad de prestar atención y de identificar las emociones y los sentimientos. Corresponde a la autoconciencia emocional. Incluye la capacidad de reflexionar sobre los pensamientos generados por esos estados de ánimo.	Percepción emocional personal	Percepción emocional interpersonal
	Claridad emocional	Capacidad de comprender e identificar los propios estados de ánimos. Permite conocer las causas que provocan la emoción, el por qué aparece ese sentimiento.	Integración de la emoción y la razón	Empatía
	Reparación emocional	Capacidad de detener emociones negativas y prolongar las positivas. Manejo de las emociones.	Regulación emocional personal	Resolución de conflictos interpersonales

Figura 3. Formulación teórica de la inteligencia emocional percibida

2.2.1.2.2. Modelo de Inteligencia Emocional como procesamiento de la información

Con lo expuesto hasta el momento se puede señalar que la inteligencia emocional hace referencia a la capacidad para reconocer las emociones, instaurar vínculos entre ellas y destinarlas como fundamento para el razonamiento y la solución de problemas. En consecuencia, la inteligencia emocional supone aprovechar las emociones para promover y optimizar las actividades cognitivas (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001). En este procesamiento de la información intervienen procesos psicológicos básicos y procesos psicológicos complejos, que se corresponden de dos a dos, respectivamente, con las cuatro habilidades de este modelo de inteligencia emocional. A través del siguiente gráfico se sintetizan de forma más ilustrativa estas relaciones:

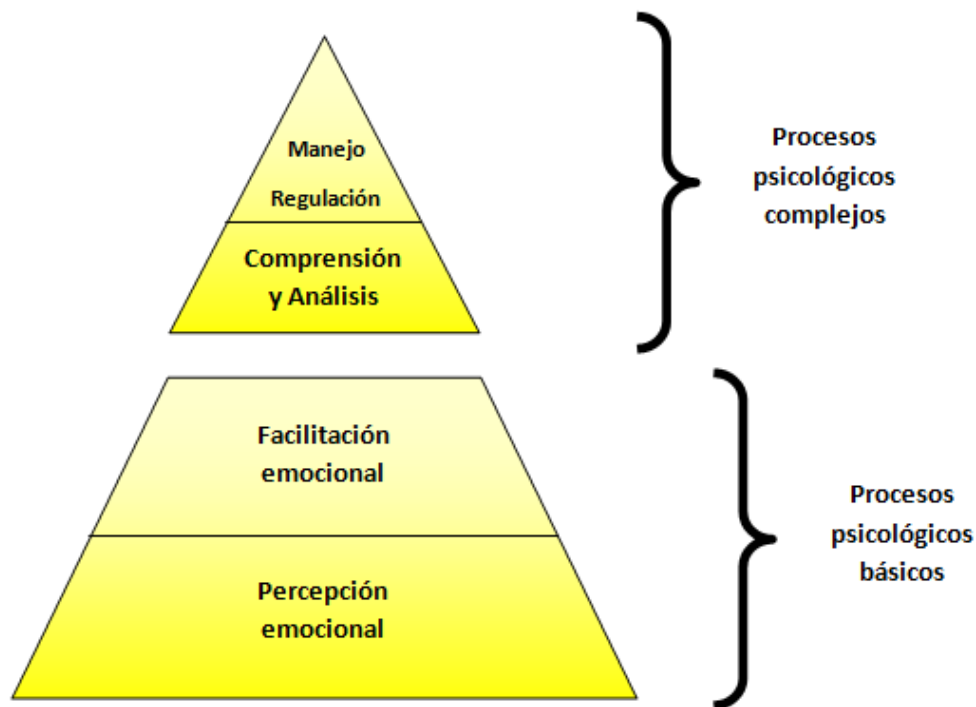


Figura 4. Relaciones entre las habilidades de la inteligencia emocional y los procesos psicológicos

El modelo enumera ascendentemente las habilidades emocionales que integran el concepto de inteligencia emocional, desde los procesos psicológicos básicos (percepción) hasta los procesos más complejos (regulación de los estados afectivos).

El modelo de habilidad de inteligencia emocional se divide en cuatro ramas:

- a. Percepción, evaluación y expresión de las emociones
- b. Facilitación emocional del pensamiento
- c. Comprensión y análisis de la información emocional y empleo del conocimiento emocional
- d. Regulación de emociones

Ahora paso a describirlas:

a. Percepción, evaluación y expresión de las emociones

La percepción, evaluación y expresión de las emociones conlleva al desarrollo de las siguientes habilidades (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Habilidad para identificar emociones en nuestros estados físicos y psicológicos.

- Habilidad para identificar emociones en otras personas u objetos.

La percepción de las emociones es un proceso psicológico básico universal y es una habilidad previa que se requiere para elaborar cualquier estrategia de regulación emocional.

Los sentimientos nos informan sobre cómo nos encontramos, qué nos gusta o qué funciona mal a nuestro alrededor, con la finalidad de realizar cambios en la vida.

Una buena percepción implica saber leer los propios sentimientos y emociones, etiquetarlos y vivenciarlos. Si sabemos reconocer cómo nos sentimos estableceremos las bases para posteriormente aprender a controlarnos, moderar nuestras reacciones y no dejarnos arrastrar por impulsos o pasiones exaltadas.

Junto a la percepción de nuestros propios estados afectivos están las emociones evocadas por objetos cargados de sentimientos, reconocer las emociones expresadas, tanto verbal como gestualmente, en el rostro y en el cuerpo de las personas; incluso distinguir el contenido emocional de un evento o situación social.

La única forma de evaluar nuestro grado de conciencia emocional está unida a la capacidad de poder describir las emociones, expresarlas con palabras y darles una etiqueta verbal correcta.

La percepción de las propias emociones y las de los/as demás genera los comportamientos, el pensamiento, y establece las pautas de relaciones con el resto de personas y las estrategias a seguir en esas vinculaciones.

b. Facilitación emocional del pensamiento

La facilitación emocional del pensamiento implica la puesta en práctica de una serie de habilidades, que son las que se muestran a continuación (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Habilidad para redirigir y priorizar el pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.
- Habilidad para generar y revivir emociones con el objetivo de facilitar juicios o recuerdos.

- Habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

La inteligencia emocional no solo implica ser consciente de las emociones que se tengan, sino asumir que éstas a su vez actúan sobre los pensamientos y sobre la forma de procesar la información de manera funcional.

Las emociones sirven para modelar y mejorar el pensamiento debido a que las emociones hacen que se preste atención a la información que es significativa de forma más rápida. Las emociones facilitan el cambio de perspectiva, la formación de juicios y la consideración de nuevos puntos de vista de los problemas debido a las continuas variaciones emocionales. Por ejemplo, ser capaz de anticipar cómo nos sentiríamos frente a un suceso puede ayudar a elegir decisiones acertadas en el momento oportuno.

Los estados de humor positivos se relacionan con pensamientos creativos y son adecuados para resolver problemas que necesitan de reestructuración, razonamiento inductivo, ruptura del pensamiento convencional y realizar vinculaciones entre conceptos aparentemente no asociados.

En cambio las emociones de tristeza son óptimas para desarrollar labores relacionadas con la detección de errores, atención sistemática de la información, razonar de forma deductiva y solucionar problemas que requieren de un procesamiento lógico de la información (Salovey y Mayer, 1990).

c. Comprensión y análisis de las emociones: conocimiento emocional

La comprensión y el análisis de las emociones o también denominado conocimiento emocional responde a dos habilidades (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Habilidad para etiquetar las emociones, incluyendo emociones complejas y sentimientos simultáneos.
- Habilidad para entender las relaciones asociadas con las emociones.

Para poder comprender los sentimientos de los/as demás es necesario que primero se comience por aprender a comprenderse a uno/a mismo/a, cuales son las propias necesidades y deseos, qué cosas, personas o situaciones causan determinados

sentimientos, qué pensamientos provocan tales emociones, cómo afectan y qué consecuencias y reacciones provocan.

Si es posible reconocer los propios sentimientos, más fácil será conectar con otras personas. Empatizar consiste en ser capaz de ponerse en el lugar del otro y ser consciente de sus sentimientos, sus causas y sus implicaciones personales. En el caso en el que la persona nunca haya sentido el sentimiento expresado por el amigo o conocido, le resultará difícil comprender lo que está pasando. La persona que jamás ha tenido una ruptura de pareja, que nunca ha perdido a un ser querido o que nunca fue alabado por su familia o por otros/as ante un trabajo bien hecho, realizará un mayor esfuerzo mental y emocional de la situación, aún a riesgo de no llegar a entenderlo finalmente, para llegar a imaginarse el estado afectivo de la otra persona.

Junto con la existencia de otros factores personales y ambientales, el nivel de inteligencia emocional de un sujeto se relaciona con las experiencias emocionales que haya pasado a lo largo de su ciclo vital.

Desarrollar la destreza empática en los niños y niñas implica también enseñarles que no todas las personas sienten lo mismo en situaciones semejantes y ante las mismas personas, que la individualidad orienta nuestras vidas y que cada persona tiene distintas necesidades, miedos, deseos y odios.

Por tanto, el conocimiento emocional abarca la capacidad para comprender las propias emociones, unido a una mayor comprensión entre sentimientos y pensamientos, lo que los determina y sus consecuencias.

Si se realiza un análisis desde la idea de inteligencia emocional se puede afirmar que existe el supuesto de que de esta forma se retrasa el sentimiento de frustración que crea el ponerse frente a un problema y tener dificultad en resolverlo o no saberlo hacer y salir exitosamente de ese obstáculo y así evitamos el nerviosismo y el sentimiento de impotencia y de negación. La persona actúa, pone en marcha unos mecanismos de defensa, pero no comprende el por qué de esas actuaciones, es decir, no es consciente de las emociones que le asaltan en esa situación y por tanto no las comprende, y actúa de forma racional y piensa y toma las decisiones que afectan al comportamiento pero sin vincular la parte emotiva que siempre está presente.

Por el contrario, podemos encontrar que hay personas que esta dificultad es una fuente de motivación y de superación.

Esta dimensión del modelo que hace referencia al conocimiento emocional comprendería la capacidad para designar o etiquetar las emociones y reconocer las conexiones entre la palabra y el estado emocional.

También incluye la habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (por ejemplo, pasar del enojo a la culpa) y la aparición de sentimientos simultáneos (por ejemplo, sentimientos de amor y odio hacia una misma persona).

En conclusión, reconocer nuestras emociones, entender cómo evolucionan y comprender las implicaciones emocionales, cognitivas y de comportamiento de nuestros propios sentimientos es un elemento esencial en las personas con inteligencia emocional.

d. Regulación de emociones (regulación reflexiva de las emociones)

Es la habilidad más compleja, ya que consiste en manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. En esta habilidad se distinguen otras dos importantes (Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Habilidad para abrirse a los sentimientos o emociones
- Habilidad para reflejar y regular emociones que generen crecimiento emocional e intelectual.

La regulación emocional se considera como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo. Esta es una definición muy amplia, y las investigaciones tratan de concretar este concepto porque una cosa es sentir una emoción y otra cosa es dejarse llevar por ella. De esta forma, regular las emociones es algo más que esconder los afectos que pueden ser nocivos, la regulación consiste en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, pero sin permitir que nos abrume o gobierne de forma que nos llegue a nublar nuestra forma de pensar, es decir, que percibamos el sentimiento, lo sintamos y vivenciamos pero podamos pensar, utilizar la razón y así no generar un pensamiento y un comportamiento basado en el arrebato y la irracionalidad. Se trata de moderar las

emociones negativas e intensificar las positivas sin reprimir o exagerar la información que comunican esas emociones.

Una persona emocionalmente inteligente ante una situación elige bien los pensamientos a los que va a prestar atención con el fin de no dejarse llevar por su primer impulso, e incluso, aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.

Por tanto, la regulación reflexiva de las emociones se manifiesta en la capacidad de percibir, evaluar y expresar nuestros estados afectivos; usar eficazmente nuestras emociones integrándolas en nuestra forma de pensar y comprender cómo se desarrollan y evolucionan.

Esta regulación requiere de un proceso reflexivo caracterizado por estar abierto a los sentimientos agradables o desagradables y reflexionar sobre los mismos para utilizar la información que los acompaña en función de su utilidad.

Además podemos incluir la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, por ejemplo, saber cómo apaciguar a una persona tras un ataque de furia, ser capaz de manejar la ansiedad de otra persona, tener la capacidad para entusiasmar o animar a los/as alumnos/as con una propuesta de trabajo novedosa o hacerles sentir más precavidos o cautelosos ante un trabajo más duro de lo que parece.

Ésta es una estrategia emocional compleja y es una herramienta muy importante de influencia personal y social.

2.2.2. Modelos mixtos

Los modelos mixtos incluyen también modelos basados en rasgos de personalidad, de esta forma, Salovey, Mayer y Caruso (2000), Matthews, Zeidner y Roberts (2002) y Extremera y Fernández-Berrocal (2003) señalan que principalmente existen dos modelos conceptuales de inteligencia emocional, siendo uno de ellos los teóricos que adoptan el concepto relacionándolos con rasgos de personalidad. Esta es la clasificación que la literatura establece, pero Mestre y Guil (2006) rechazan la existencia de modelos mixtos porque ellos establecen que los rasgos de personalidad no influyen en la inteligencia emocional.

2.2.2.1. Modelo de Bar-On

Bar-On define la inteligencia emocional como “an array of non-cognitive capabilities, competencies, and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressures” (Bar-On 1997: 14 citado por Matthews, Zeidner y Roberts en *Emotional Intelligence, Science and Myth* 2002: 15; citado por Mayer, Salovey y Caruso en *The Handbook of Emotional Intelligence* 2000: 102).

Antes de continuar con el abordaje teórico de este autor es interesante conocer la procedencia de su planteamiento. Las raíces conceptuales provienen de la década de los años 50 del siglo XX. Bar-On diseña su modelo inspirado en los trabajos de Marie Jahoda, quien en la década de los años 50, estimuló el interés entre los estudiosos de la época por investigar los conceptos y temas de salud mental y bienestar psicológico, restando importancia a los estudios psicopatológicos. Bar-On propone una serie de componentes de personalidad vinculados con el bienestar psicológico, a partir de los cuales elabora su concepto de cociente de inteligencia emocional, base de la elaboración de su cuestionario (Bar-On, 1997). A partir de aquí comienza a desarrollar su estructura teórica sobre la inteligencia emocional, reconociendo que su fundamentación se basa, además de Jahoda, en los siguientes postulados (Bar-On, 2006):

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

Bar-On define la inteligencia emocional como una capacidad no cognitiva, unas competencias y habilidades que tienen poder de influencia en el afrontamiento del

ambiente. Como resultado, Bar-On define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades y conocimientos emocionales que se manifiestan en la forma efectiva de afrontar las dificultades que se van presentando en la vida. Este afrontamiento exitoso observado en la relación con los individuos y con el medio ambiente es consecuencia de una capacidad que se centra en comprender, ser consciente, controlar y expresar las emociones de una manera adecuada y esto depende de características de la personalidad.

Este autor vincula la inteligencia emocional con rasgos de comportamiento estables y variables de la personalidad, como por ejemplo, la empatía, la asertividad, el optimismo, la impulsividad...

Las competencias pertenecientes a esta inteligencia no cognitiva están constituidas por elementos emocionales, personales y sociales que están interrelacionados entre sí.

Es bajo esta fundamentación teórica que Bar-On comienza a utilizar el concepto de inteligencia emocional y de inteligencia social, con la resultante de la obtención del vocablo inteligencia emocional-social. Este nuevo término hace referencia a una sección representativa de la correlación entre las capacidades emocionales y sociales.

Bar-On (2006) define la inteligencia emocional-social como un cruce de competencias sociales y emocionales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan la manera en que la persona se expresa y comprende a sí misma, a los/as demás y se relaciona con ellos/as y afronta las demandas de la vida cotidiana.

Las capacidades emocionales según Bar-On se pueden dividir en dos clases que se interrelacionan entre sí: en competencias básicas y en competencias facilitadoras.

Las capacidades básicas se basan en diez factores indispensables para la inteligencia emocional y éstos son: la autoconciencia emocional, la autoevaluación, la empatía, las relaciones sociales, la asertividad, el afrontamiento de presiones, el análisis de la realidad, la flexibilidad, el control de impulsos y la solución de problemas.

Por otro lado, las capacidades facilitadoras están compuestas por los siguientes cinco elementos: optimismo, alegría, independencia emocional, autorrealización y responsabilidad social (Bar-On, 2000).

Las capacidades emocionales relativas a las competencias básicas y facilitadoras el autor las incluye dentro de otra clasificación más específica, dividiéndolas en cinco componentes de la inteligencia no cognitiva (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- *Componente intrapersonal:* está formado por la autoconciencia emocional, la asertividad, la independencia emocional, la autoconsideración y la autorrealización. La autoconciencia emocional es la habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos; la asertividad es la capacidad de expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios de forma no destructiva. La independencia emocional hace referencia a la capacidad de autocontrol y autodirección del pensamiento y de los comportamientos. La autoconsideración consiste en la capacidad para aceptarse y respetarse a uno/a mismo/a. Y para finalizar, la autorrealización o auto actualización es la capacidad para conocer y darse cuenta de las capacidades potenciales.
- *Componente interpersonal:* integrado por la empatía, la responsabilidad social y relación interpersonal. La empatía es la capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los/as demás; la responsabilidad social consiste en la capacidad para constituir una unidad sistemática constructiva y cooperativa de un grupo. Y la relación interpersonal es la capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.
- *Componente de manejo de las emociones:* está conformada por la capacidad de tolerar las presiones y por la de control de impulsos. La tolerancia a las presiones o al estrés la define como la capacidad para resistir a fenómenos adversos y a circunstancias estresantes. Y el control de impulsos hace referencia a la capacidad de resistencia o de demora de un impulso.
- *Componente de estado de ánimo:* relativo al optimismo y a la alegría. El optimismo se entiende como la capacidad de mantener una actitud positiva ante la vida y mirar lo más hermoso de ella. La alegría se concibe como la capacidad para sentirse satisfecho de uno/a mismo/a y de los/as demás.

- *Componente de adaptabilidad-ajuste:* vinculado a las capacidades de examen de la realidad, flexibilidad y resolución de conflictos. El examen de la realidad representa la capacidad de validar las propias emociones, es decir, diferenciar entre lo que se experimenta y lo real. La flexibilidad es la capacidad de adecuarse a emociones, pensamientos y conductas cuando se modifican las situaciones y condiciones. Para finalizar, la resolución de conflictos se resume en la capacidad para identificar, definir, generar e implementar posibles soluciones.

Se puede observar que el modelo teórico de Bar-On combina la posibilidad de calificar la inteligencia emocional como una habilidad mental (cuando se refiere a autoconciencia emocional) con otras características independientes de la habilidad mental, como es el caso de la seguridad y el optimismo, por ejemplo.

Con lo mencionado anteriormente se puede concluir que la inteligencia emocional es definida como una serie de capacidades emocionales, personales e interpersonales que intervienen en la capacidad total del individuo de hacer frente a los requisitos y a las presiones del contexto. Como tal, la inteligencia emocional-social es un componente destacado en la determinación del éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional del individuo (Bar-On y Parker, 2000).

De esta manera, y relacionándolo con las competencias antes mencionadas, una persona emocionalmente inteligente para Bar-On es aquella que posee capacidad de reconocer y expresar las propias emociones, así como entender cómo se sienten las demás personas y es capaz de crear y mantener relaciones interpersonales de satisfacción mutua, sin caer en la dependencia. La persona emocionalmente inteligente es generalmente optimista, realista, flexible y exitosa ante la resolución de conflictos y en el afrontamiento a situaciones de estrés, sin perder el control (Bar-On, 2000).

Bar-On (2006) posteriormente amplía sus postulados teóricos abreviándolos, y divide la inteligencia emocional en tres niveles o capacidades:

- *Intrapersonal:* esta capacidad se refiere a la capacidad que tiene el sujeto de ser consciente de uno mismo, esto es, capacidad para conocer y comprender

las propias fortalezas y debilidades y la capacidad de expresar pensamientos y sentimientos de forma asertiva.

- *Interpersonal*: este nivel describe la competencia de la persona para entender sus propias necesidades, así como las emociones y los sentimientos de los y las demás. Estas atribuciones facilitan poder establecer y mantener relaciones cooperativas constructivas y de mutua satisfacción.
- *Manejo del cambio*: esta capacidad significa la conducción eficaz, realista y flexible de la transformación personal, social y ambiental, así como la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

A continuación se presenta un cuadro-resumen del modelo de Bar-On:

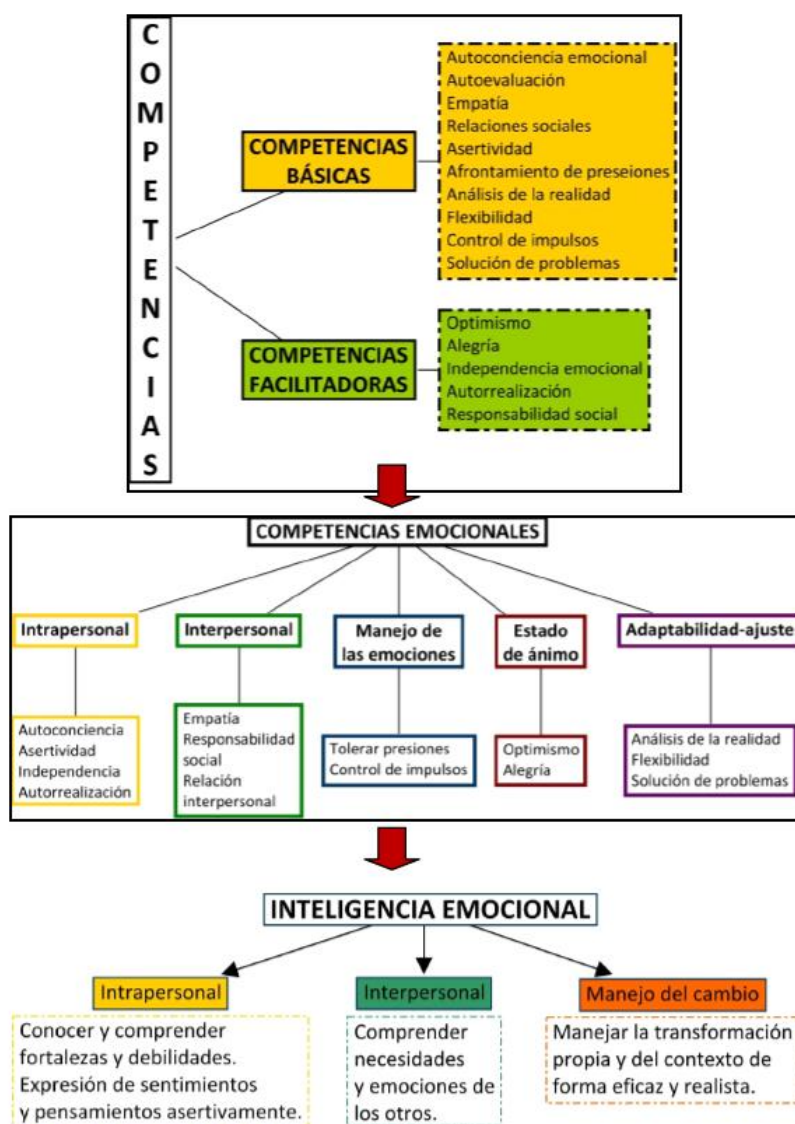


Figura 5. Resumen del planteamiento teórico de Bar-On

2.2.2.2. Modelo de Daniel Goleman

Goleman (1995) en su libro convertido en best-seller populariza el concepto de inteligencia emocional trabajado por Salovey y Mayer, y presenta la idea de que existe un coeficiente emocional que trabaja conjuntamente con el coeficiente intelectual, sin oponerse a él. Goleman se sitúa en un modelo de inteligencia emocional que acepta los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia, en contraposición de Bar-On, que defiende a la inteligencia emocional como una inteligencia no cognitiva. Sin embargo, Goleman defiende la idea de que el cerebro emocional es anterior al cerebro racional, pero reivindica las relaciones entre lo cognitivo y lo emocional, existiendo en primer lugar lo emocional.

Desde este modelo se concibe la inteligencia emocional como una serie de competencias que facilitan a los individuos el manejo de las emociones de forma centrífuga (hacia los/as demás) y centrípeta (hacia uno/a mismo/a).

Para Candela, Barberá, Ramos y Sarrión (2001) este coeficiente emocional configura características de carácter, como por ejemplo, la autodisciplina, el altruismo o la compasión, rasgos que se convierten en herramientas imprescindibles para la adaptación social. A partir de aquí, Goleman distingue cinco competencias pertenecientes a la inteligencia emocional:

1. El conocimiento de las propias emociones (autoconciencia)
2. La capacidad para controlar las propias emociones (autorregulación)
3. La capacidad de motivarse a uno/a mismo/a (motivación)
4. El reconocimiento de las emociones ajenas (empatía)
5. El control de las relaciones (habilidades sociales)

Ahora paso a describirlas:

1. *El conocimiento de las propias emociones (autoconciencia):*

Es la denominada conciencia emocional o conciencia de uno/a mismo/a. Es la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que surge, es decir, ser consciente de los propios estados internos, de los recursos y de las intuiciones. Poder hacer una apreciación y dar nombre a las propias emociones es uno de los pilares de la inteligencia emocional, en el que se fundamenta la mayoría de las otras

cualidades emocionales. Solo quien sabe por que se siente y cómo se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente.

Constituye una competencia personal que estipula la forma en la cual el sujeto se relaciona consigo mismo, y a la vez está influida por el factor social. Todas las experiencias personales vividas, observadas o imaginadas pasarán a integrarse como parte del conocimiento previo del sujeto y, acumuladas, le ayudarán a interpretar el ambiente con su memoria personal e influirán en sus emociones. En esta competencia personal, Goleman (1999) distingue dos procesos: uno, que hace referencia al reconocimiento de los estímulos del entorno y a las expresiones que producen en el sujeto, para lo que se requiere de atención sobre sí mismo y, a la vez, introspección para poder verificarse; y el otro proceso hace referencia a la racionalización de esas manifestaciones emocionales, comprendiéndolas, y que supone distinguir pensamientos, acciones y emociones.

Entre los aspectos relacionados con la conciencia cabe destacar el autoconcepto y la autoestima, en la medida en que se configuran como los que tienen más influencia en ella, aunque ambos aspectos pueden considerarse como un todo que es la representación global que cada uno/a tiene de sí mismo/a.

2. La capacidad para controlar las propias emociones (autorregulación):

Esta dimensión implica la capacidad de controlar las propias emociones: la capacidad de controlar los propios estados emocionales, los impulsos y los recursos internos; en definitiva, un control que moviliza hacia la adaptación de los sentimientos al momento.

Es una capacidad básica para enfocar nuestras vidas y las relaciones con las demás personas, y requiere saber el sentido de lo que se hace, donde la persona, de acuerdo con su racionalidad y sensibilidad, planifica sus acciones y persiste en ellas. El individuo que conquista esta habilidad consigue dominar la impulsividad y logra la máxima independencia de lo que le rodea, revelando un equilibrio y ajuste emocional en los distintos escenarios de la realidad. Goleman afirma que emociones como el miedo, la ira, o la tristeza son mecanismos de supervivencia que forman parte del bagaje básico emocional y añade que no se pueden seleccionar las emociones. Pero se

encuentra en la persona el poder conducir las reacciones emocionales y completar o sustituir el programa de comportamiento congénito primario, como el deseo o la lucha por formas de comportamientos aprendidos. De esta manera, lo que se haga con las propias emociones, el hecho de que se manejen y gestionen de forma inteligente depende de la inteligencia emocional.

Según Goleman, el manejo de las emociones, el darse cuenta de lo que hay detrás de cualquier sentimiento (por ejemplo, el dolor que provoca enfado), permite aprender formas de manejar la ansiedad, el enojo y la tristeza, entre otros.

El autodomínio emocional posterga la gratificación y controla la impulsividad, y sirve de base a casi todos los logros.

3. La capacidad de motivarse a uno/a mismo/a (motivación):

La persona ha de saber motivarse a sí misma y esto es facilitado por la existencia de tendencias emocionales que conducen hacia la consecución de unos objetivos delimitados por el individuo. Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar más atención para la automotivación, el dominio y para la creatividad.

4. El reconocimiento de las emociones ajenas (empatía):

Es la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, es decir, es la toma de consciencia o el conocimiento de los sentimientos, las necesidades y las preocupaciones de las demás personas. El saber que todas las personas somos diferentes y que podemos sentirnos de diferentes maneras ante una situación similar, y actuar en base a ello.

5. El control de las relaciones (habilidades sociales):

Hace referencia a la capacidad de relacionarse e interactuar adecuadamente con las emociones de los/as demás. Manejar las relaciones humanas, el “arte” de las relaciones es en gran medida la habilidad de manejar las emociones propias y de los/as demás, empleando ciertas habilidades específicas que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal.

Posteriormente, Goleman (1999), introduce el término de influencia, el cual pertenece a la dimensión de aptitudes sociales y la vincula, al igual que Cooper y Sawaf (1998), con la habilidad para convencer a la gente e implementar tácticas de persuasión efectivas. Esta clase de influencia, al igual que como hemos visto en el modelo de Cooper y Sawaf, propicia relaciones interpersonales efectivas, sentimientos de bienestar, fomenta la autoestima, induce al dialogo abierto y sincero, todo esto contribuye a la resolución efectiva de problemas.

Este término de influencia corresponde a una nueva organización que genera Goleman sobre el concepto de inteligencia emocional donde identifica las competencias que dependen de los estados de ánimo y que provocan un desempeño exitoso de la persona. Como resultado, Goleman (1998) establece veinticinco habilidades derivadas de las cinco áreas que él formuló basándose en la teoría originaria de Salovey y Mayer (1990): autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

En el cuadro que se presenta a continuación se hace un resumen de esta nueva organización.

<p>AUTOCONCIENCIA Reconocer los propios estados de ánimo, los recursos y las intuiciones</p>	<p>*Conciencia emocional: identificar sus propias emociones y sus posibles efectos. *Correcta autovaloración: conocer las propias fortalezas y limitaciones. *Autoconfianza: un fuerte sentido del propio valor y capacidad.</p>
<p>AUTORREGULACIÓN Manejo de los propios estados de ánimo, impulsos y recursos</p>	<p>*Autocontrol: vigilar los impulsos y las emociones. *Confiabilidad: mantener patrones adecuados de honestidad e integridad. *Conciencia (compromiso consigo mismo): asumir las responsabilidades del desempeño profesional. *Adaptabilidad: flexibilidad en el manejo de las situaciones de cambio. *Innovación: sentirse a gusto con nueva información, nuevas ideas y situaciones.</p>
<p>MOTIVACIÓN Intensidad y dirección de las emociones que facilitan el cumplimiento de los objetivos establecidos</p>	<p>*Impulso hacia el logro: esfuerzo por perfeccionar o alcanzar un modelo de excelencia laboral. *Compromiso: implicarse con las metas del grupo u organización. *Iniciativa: actuar ante las oportunidades. *Optimismo: persistencia en el logro de objetivos aunque haya obstáculos.</p>
<p>EMPATÍA Conciencia de los sentimientos, vicisitudes e inquietudes de los demás</p>	<p>*Comprensión de los otros: percibir los sentimientos y perspectivas de los compañeros de trabajo. *Desarrollo de los otros: estar atentos a las necesidades de desarrollo de los otros y reforzar sus habilidades. *Servicio de orientación: anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades reales del cliente. *Diversificación: cultivar las oportunidades laborales en los distintos tipos de personas. *Conciencia política: ser capaz de captar y comprender las corrientes emocionales del grupo, así como el poder de las relaciones entre sus miembros.</p>
<p>HABILIDADES SOCIALES Promover respuestas deseadas en los otros</p>	<p>*Influencia: idear y realizar adecuadamente tácticas efectivas de persuasión. *Comunicación: saber escuchar abiertamente al resto y elaborar mensajes convincentes. *Manejo de conflictos: saber negociar y resolver los desacuerdos que se presenten dentro del equipo de trabajo. *Liderazgo: capacidad de inspirar y guiar a los individuos y al grupo en su conjunto. *Catalizar el cambio: iniciador o administrador de las situaciones nuevas. *Construir lazos: alimentar y reforzar las relaciones interpersonales dentro del grupo. *Colaborar y cooperar: trabajar con otros para alcanzar metas compartidas. *Trabajar en equipo: ser capaz de crear sinergia para la consecución de metas colectivas.</p>

Figura 6. Organización de los componentes de la Inteligencia Emocional según Goleman

Más recientemente Goleman (2001) emplea más el concepto de competencia emocional, definiéndola como una capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional propia de la persona y que influye en los resultados y el rendimiento en el trabajo.

En el cuadro que se presenta a continuación se presenta un resumen de la teoría de modelo de inteligencia emocional de Goleman:

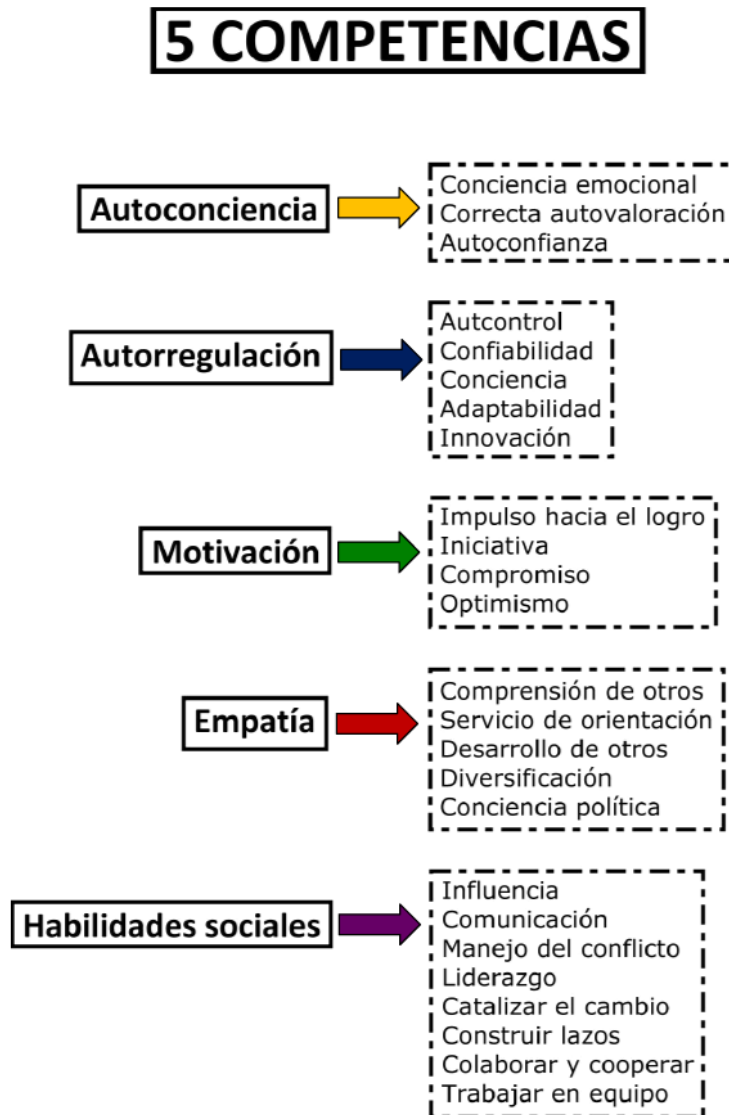


Figura 7. Resumen de la teoría de Daniel Goleman

A continuación presento a modo de resumen dos cuadros comparativos de los distintos modelos teóricos sobre la inteligencia emocional que he expuesto hasta ahora:

D E F I N I C I Ó N	Cooper y Sawaf (1997)	Es una aptitud consistente en percibir, entender y aplicar eficazmente las emociones.
	Mayer y Salovey (1990)	Es la capacidad para supervisar los sentimientos y emociones propias y de los otros, de discriminar entre ellos y de emplear esa información para guiar la acción y los pensamientos.
	Mayer y Salovey (1997)	Es el conjunto de habilidades que permiten percibir y entender las emociones. Específicamente es la habilidad de percibir y expresar emociones, de asimilar la emoción en los pensamientos, comprender las emociones y regular las propias emociones y las de los demás.
	Bar-On (1997)	Es el conjunto de habilidades y competencias no cognitivas que influencia sobre el afrontamiento de dificultades de forma exitosa.
	Goleman (1995)	Es el conjunto de competencias cognitivas y no cognitivas que facilita al sujeto el manejo de las emociones propias y de los demás.

Figura 8. Comparación de las diferentes teorías de la inteligencia emocional en relación a su significado

C O M P O N E N T E S O Á R E A S	Cooper y Sawaf (1997)	<ul style="list-style-type: none"> * Alfabetización emocional: honestidad, intuición, energía, retroinformación. * Aptitud emocional: presencia auténtica, radio de confianza, descontento constructivo y flexibilidad y renovación. * Profundidad emocional: potencial único y propósito, integridad aplicada, influencia sin autoridad y compromiso, responsabilidad y conciencia. * Alquimia emocional: flujo intuitivo, percepción de oportunidades, creación del futuro y cambio de tipo reflexivo.
	Mayer y Salovey (1990)	<ul style="list-style-type: none"> * Atención emocional: a) percepción emocional personal b) percepción emocional interpersonal. * Claridad emocional: a) integración de la emoción y la razón, b) empatía. * Reparación emocional: a) regulación emocional personal b) resolución de conflictos interpersonales.
	Mayer y Salovey (1997)	<ul style="list-style-type: none"> * Percepción y expresión de las emociones: a) identificar y expresar emociones sobre los propios estados físicos, sentimientos y pensamientos e b) identificar y expresar emociones en otra persona. * Facilitación emocional del pensamiento: habilidad para redirigir y priorizar el pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas, b) habilidad para generar y revivir emociones con el objetivo de facilitar juicios o recuerdos y c) habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad. * Comprensión y análisis emocional: a) habilidad para etiquetar las emociones, incluyendo emociones complejas y simultáneas y b) habilidad para entender las relaciones asociadas con las emociones. * Regulación reflexiva de las emociones: a) habilidad para abrirse a las emociones y b) habilidad para reflejar y regular emociones generadoras de desarrollo integral.
	Bar-On (1997)	<ul style="list-style-type: none"> * Intrapersonal: autoconsciencia emocional, asertividad, independencia emocional, autoconsideración y autorrealización. * Interpersonal: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal. * Manejo de las emociones: tolerancia de presiones y control de impulsos. * Estado de ánimo: optimismo y alegría. * Adaptabilidad-ajuste: examen de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.
	Goleman (1995)	<ul style="list-style-type: none"> * Autoconsciencia: conciencia emocional, correcta autovaloración y autoconfianza. * Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, conciencia, adaptabilidad e innovación. * Motivación: impulso hacia el logro, compromiso, iniciativa y optimismo. * Empatía: comprensión de los otros, desarrollo de los otros, servicio de orientación, diversificación y conciencia política. * Habilidades sociales: influencia, comunicación, manejo de conflicto, liderazgo, catalizar cambio, construir lazos, colaborar y cooperar y trabajar en equipo.

Figura 9. Comparación de las diferentes teorías de la inteligencia emocional atendiendo a los componentes o áreas

2.3. La Inteligencia Emocional en niños y niñas

Durante los tres o cuatro primeros años de vida, el cerebro humano crece a un ritmo que jamás volverá a repetirse, por lo que cualquier aprendizaje es más intenso que nunca. Los problemas que se presenten en esta etapa podrán remediarse, pero sabiendo el impacto que causa deberemos actuar tempranamente y de la manera más natural. Un déficit afectivo familiar puede dar, en el centro escolar, los mismos resultados que un déficit cognitivo.

Está demostrado que poseer una inteligencia emocional desarrollada es tan importante como un CI elevado para tener éxito en la vida. Lo cognitivo y lo emocional no son conceptos contrapuestos, son diferentes y se complementan.

Una de las mejores estrategias para el desarrollo es el juego, a través de ellos los/as niños/as aprenden nuevas formas de pensar, sentir y actuar que constituyen el núcleo del aprendizaje de la inteligencia emocional. Siendo la base para que los/as alumnos/as se vuelvan adultos responsables, atentos y productivos.

Cada persona posee un temperamento innato: tímido, abierto, optimista y melancólico. La experiencia vital, está comprobado, puede llegar a transformarlo. La familia puede ayudar a superar la timidez, melancolía... y modificar el temperamento. La capacidad emocional no constituye algo inmutable. Con el aprendizaje adecuado puede modificarse.

Si se potencia y educa atendiendo a las emociones y sentimientos lograremos que nuestros/as alumnos/as sean emocionalmente inteligentes. Un niño o niña emocionalmente inteligente tendría un buen nivel de autoestima, aprendería más y mejor (su proceso de aprendizaje iría mejor si supiera complementar la dimensión cognitiva con la emocional), presentaría menos dificultades en su conducta, se sentiría bien consigo mismo/a, sería una persona positiva y optimista, comprendería sus emociones y las emociones de los/as demás, resistiría mejor la presión de sus compañeros/as, superaría con mayor facilidad las frustraciones, tendría más recursos para la resolución de conflictos... sería más feliz y saludable.

2.4. Implicación de la escuela en la Inteligencia Emocional

Educación de la inteligencia emocional de los/as niños/as se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y muchos de los/as maestros/as considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de sus alumnos/as.

Debemos tener en cuenta que la actuación docente ejerce mucha influencia sobre el desarrollo emocional de los/as alumnos/as. El profesorado, consciente o no de ello, con su actuación de cada día está contribuyendo, al igual que las familias, a educar emocionalmente a las personas más jóvenes de nuestra sociedad. Los/as alumnos/as van a aprender por observación del maestro/a gran parte de su capacidad de conocer sus emociones, de controlarlas, de gestionarlas, de enfrentarse a las situaciones de conflicto para solventarlas y, sobre todo, de interactuar con los/as demás...

El primer entorno donde se desarrolla el niño es el familiar tanto a nivel cognitivo como emocional. El siguiente entorno es el escolar, de aquí que los centros escolares deban ser compensadores de las carencias de aprendizaje también desde un punto de vista de la educación emocional. Porque se planifique o no los centros educan la gestión emocional del sujeto.

Por ello, debemos considerar la posibilidad de incluir la educación de la inteligencia emocional dentro del currículo de forma específica buscando la implicación directa por parte de todos/as los/as maestros/as en la educación de personas emocionalmente competentes.

Para ello es importante que los/as maestros/as también adquieran las competencias emocionales. Las habilidades emocionales, afectivas y sociales que el profesorado debe incentivar en el alumnado también deberían ser enseñadas por un equipo docente que domine dichas capacidades, al igual que para enseñar matemáticas y geografía, el/la maestro/a debe tener una serie de conocimientos y actitudes que le permitan transmitir esas ideas a los chavales. El desarrollo de éstas en el profesorado no sólo servirá para conseguir alumnos/as emocionalmente más preparados/as, sino que además ayudará al propio maestro/a a adquirir habilidades de

afrontamiento. De este modo, los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los contratiempos de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que pueden surgir en las interacciones que mantienen con los/as compañeros/as de trabajo, las familias y los/as propios/as alumnos/as.

No debemos separar el aprendizaje de los sentimientos de los/as niños/as. Como ya he dicho antes, es tan importante ser capaz de sentir, expresar, comprender y regular las emociones y sentimientos propios y los de los/as demás; ser capaz de relacionarse adecuadamente con otras personas; ser capaz de ponerse en el lugar del otro... como saber leer, escribir, resolver problemas matemáticos... Y sí que es verdad que cada vez se escuchan más términos como “inteligencia emocional”, “educación emocional”, es importante, hay que trabajarla... pero la realidad que he vivido tanto en las prácticas que he realizado a lo largo de los 4 años de carrera, como cuando estudié yo en el colegio, no refleja todo lo que se escucha. Sí que parece que cada vez hay más concienciación hacia estos aspectos, sobre todo en personas con necesidades educativas especiales, pero parece que falta iniciativa por parte del profesorado para incluir tutorías, dinámicas de grupo... buscando el potenciar el desarrollo de las competencias emocionales en los chavales. También puede ser falta de tiempo, ya que el currículo de primaria marca los objetivos y contenidos que se deben adquirir en cada ciclo, aunque esto se podría solventar si los/as maestros/as pensáramos actividades para trabajar esos contenido de otra manera, una que permita que se desarrollen capacidades de los/as niños/as relacionadas con la inteligencia emocional; o se podría plantear la educación emocional como asignatura, de esta manera habría un tiempo del horario escolar dedicado al trabajo de las competencias emocionales. Sé que esto último es complicado pero también opino que es totalmente necesario para educar personas emocionalmente sanas, respetuosas, conscientes de lo que ocurre a su alrededor y capaces de adaptarse a las situaciones que se van creando.

3. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Introducción y objetivos

Con este estudio pretendo ver si hay diferencias a nivel de desarrollo de las competencias emocionales entre niños y niñas que cuentan con la educación de la escuela, y niños y niñas que además participan activamente en algún grupo de educación no formal. Para evaluar la inteligencia emocional de los sujetos, he partido del modelo de competencias emocionales propuesto por Daniel Goleman. Éstas son, como ya he dicho en un apartado anterior: la competencia de autoconciencia, la de autorregulación, la de motivación, la de empatía y la de habilidades sociales.

3.2. Participantes

La muestra está compuesta por 276 estudiantes con una edad comprendida entre los 10 y los 12 años: 111 participantes tienen 10 años, 127 tienen 11 años (67 cursan 5º de Educación Primaria y 60 cursan 6º de Educación Primaria), y 38 tienen 12 años (M edad = 10,74). De los 276 sujetos: 146 son mujeres, de las cuales 52 participan activamente en un grupo de educación no formal; y 130 varones, de los cuales 49 participan activamente en un grupo de educación no formal. Tanto los grupos de educación no formal como los colegios, están ubicados en Navarra.

Dentro de los 94 estudiantes que no participan en un grupo de educación no formal: 10 son de 5º curso de EP del colegio *Calasanz Escolapios* de Pamplona, de las cuales 6 tienen 10 años, y 4 tienen 11 años; y 84 son del colegio *San Ignacio* de Pamplona, de las cuales 44 van a 5º de EP (30 de 10 años, y 14 de 11 años), y 40 van a 6º de EP (26 de 11 años, y 14 de 12 años).

Dentro de los 81 estudiantes que no participan en un grupo de educación no formal: 7 son de 5º curso de EP del colegio *Calasanz Escolapios* de Pamplona, de los cuales 6 tienen 10 años, y 1 tiene 11 años; y 74 son del colegio *San Ignacio* de Pamplona, de los cuales 43 van a 5º de EP (29 de 10 años, y 14 de 11 años), y 31 van a 6º de EP (20 de 11 años, y 11 de 12 años).

Dentro de los 52 estudiantes que participan en un grupo de educación no formal: 13 son del *Grupo Scout V Tropa* de Pamplona (forma parte del colegio San Ignacio), 10

van a 5º de EP (6 tienen 10 años, y 4 tienen 11 años), 2 van a 6º de EP (1 de 11 años y otra de 12 años), y una va a 1º de ESO (tiene 12 años), y son de los colegios Jesuitas (8), Sagrado Corazón (1), Ezkaba (1), Irabia (1), Liceo Monjardín (1) y Pedro de Ursúa (1); 11 del *Grupo Scout Mikael* de Pamplona, 7 cursan 5º de EP (4 tienen 10 años, y 3 tienen 11 años), y 4 cursan 6º de EP (3 de 11 años, y 1 de 12 años), y son de los colegios Maristas (4), Carmelitas Vedruna (2), Santísimo Sacramento (2), Miravalles (1), Escolapios(1) y Sagrado Corazón (1); 16 son del *Grupo Scout San Andrés* de Villava, 12 van a 5º de EP (5 tienen 10 años, y 7 tienen 11 años), y 4 van a 6º de EP (tienen todas 12 años), y son de los colegios Dominicas (8), Atargi (5), Lorenzo Goikoa (2), y Bernat Etxepare (1); y 12 son del grupo *Mikel Gurea* de Pamplona (forma parte del colegio Calasanz Escolapios), las 12 de 5º de EP (6 de 10 años, y 6 de 11 años), y las 12 del colegio Calasanz.

Y para terminar, dentro de los 49 estudiantes que participan en un grupo de educación no formal: 16 son del *Grupo Scout V Tropa*, 1 va a 4º de EP (tiene 10 años), 7 van a 5º de EP (5 tienen 10 años, 1 tiene 11 años y otro tiene 12 años), 6 van a 6º de EP (5 de 11 años y 1 de 12 años), y 2 van a 1º de ESO (tiene 12 años), y son de los colegios Jesuitas (8), Sagrado Corazón (5), Liceo Monjardín (2) y Calasanz Escolapios (1); 7 del *Grupo Scout Mikael*, 5 cursan 5º de EP (2 tienen 10 años, y 3 tienen 11 años), y 2 cursan 6º de EP (tienen 11 años), y son de los colegios Maristas (1), Carmelitas Vedruna (2), Liceo Monjardín (1), Sagrado Corazón (1), Jaso Ikastola (1) y San Cernin (1); 7 son del *Grupo Scout San Andrés*, 2 van a 5º de EP (tienen 11 años), y 5 van a 6º de EP (3 de 11 años, y 2 de 12 años), y son de los colegios Dominicas (6) y Lorenzo Goikoa (1); 17 son del grupo *Mikel Gurea*, los 17 de 5º de EP (10 de 10 años, y 7 de 11 años), y los 17 del colegio Calasanz; y 2 son del *Grupo Scout La Paz* de Pamplona, los dos son de 5º de EP pero uno tiene 10 años y otro 11 años, ambos van al colegio San Ignacio.

Presento a continuación una tabla resumen de las características de los niños y niñas que han participado en la investigación.

Tabla 1. Tabla aclaratoria sobre las características y número de participantes

	Sexo	Colegio/Grupo	10 años		11 años		12 años		TOTAL
			4º EP	5º EP	5º EP	6º EP	6º EP	1º ESO	
Educación formal	Chicas	Jesuitas	-	30	14	26	14	-	84
		Escolapios	-	6	4	-	-	-	10
	Chicos	Jesuitas	-	29	14	20	11	-	74
		Escolapios	-	6	1	-	-	-	7
Educación no formal	Chicas	V Tropa	-	6	4	1	1	1	13
		Mikael	-	4	3	3	1	-	11
		San Andrés	-	5	7	-	4	-	16
		Mikel Gurea	-	6	6	-	-	-	12
	Chicos	V Tropa	1	5	1	5	2	2	16
		Mikael	-	2	3	2	-	-	7
		San Andrés	-	-	2	3	2	-	7
		Mikel Gurea	-	10	7	-	-	-	17
		La Paz	-	1	1	-	-	-	2
		TOTAL		1	110	67	60	35	3

3.3. Hipótesis general

Los resultados van a ser mejores en el alumnado que además de tener la educación del colegio participa activamente en un grupo de educación no formal, ya que en estos grupos se trabaja específicamente la educación en valores y con ello todo lo relacionado con las relaciones sociales e individuales.

3.4. Instrumentos

Para evaluar las competencias relacionadas con la autoconciencia y autorregulación emocional he utilizado la *TMMS-24*, una versión de la Trait Meta-Mood Scale para adolescentes (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. Esta versión contiene tres dimensiones de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una. Los ítems que tratan de analizar la percepción (del 1 al 8) y la comprensión (del 9 al 16) emocional los he juntado para evaluar la autoconciencia, con ellos podemos ver si el/la alumno/a es capaz de sentir, expresar y comprender los sentimientos y estados emocionales de manera adecuada. Mientras que los ítems del 17 al 24 evalúan la capacidad de la persona de regular sus estados emocionales correctamente, por lo tanto, estos los he utilizado para evaluar la autorregulación.

Para valorar los resultados se utiliza una escala de tipo Likert con cinco puntuaciones en la que: 1 significa que el/la niño/a no está nada de acuerdo con la

situación que se le plantea; 2 significa que está algo de acuerdo; 3 significa que está bastante de acuerdo; 4 significa que está muy de acuerdo; y 5 significa que está totalmente de acuerdo. La puntuación total de cada parte se halla sumando los números de cada ítem.

El cuestionario para evaluar la autoconciencia se encuentra adjunto como anexo 1.

El cuestionario para evaluar la autorregulación se encuentra adjunto como anexo 2.

Para evaluar la competencia relacionada con la motivación he utilizado el *Cuestionario para valorar la Motivación Escolar* diseñado por Carmen Ávila de Encío en 2011. El cuestionario presenta 10 situaciones a las que el niño, o la niña debe responder, según como él/ella piensa que se comporta, con una “V” si su respuesta va a ser “verdadero” o con una “F” si su respuesta va a ser “falso”. Para evaluar este cuestionario se concede un punto a cada respuesta que coincida con la valoración siguiente: 1V, 2F, 3F, 4V, 5F, 6F, 7V, 8F, 9V, y 10 V.

En cuanto a los resultados, se interpretan de la siguiente manera: de *ceros a tres puntos*: el/la niño/a no está motivado/a para trabajar escolarmente. Sería importante averiguar la causa de esta falta de motivación, dar las orientaciones pertinentes a la familia y provocar una situación de éxito escolar; de *cuatro a seis puntos*: nos encontramos ante niños/as que no pueden calificarse de apáticos/as en el colegio, pero que tampoco alcanzan un buen nivel de motivación para emprender todas las tareas escolares en relación con todas las asignaturas. En estos casos, es importante alentar al alumno/a para que sea capaz de conseguir su éxito escolar no solo para aquellas asignaturas que le gustan o con aquellos/as profesores/as que mejor le caen, sino también en las restantes; y de *siete a diez puntos*: el/la alumno se presenta como un/a niño/a motivado/a, es capaz de esforzarse tanto en aquello que es de su interés y agrado, como en aquello que carece de interés para él.

El cuestionario se encuentra adjunto como anexo 3.

Para evaluar la competencia relacionada con la empatía he utilizado el *Índice de Empatía para Niños/as y Adolescentes* (IECA; Bryant, 1982). Se trata de una escala

diseñada para evaluar el grado de empatía experimentado por el/la niño/a en distintas situaciones. La versión en castellano consta de 22 ítems que se responden en base a si el chaval está de acuerdo o no con las situaciones que plantean.

Los ítems 1, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14 y 19 se puntúan de la siguiente manera: 1 pto. No; 2 ptos. Sí, un poco; 3 ptos. Sí, bastante; y 4 ptos. Sí, mucho. Mientras que los ítems 2, 3, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21 y 22 se puntúan al revés: 4 ptos. No; 3 ptos. Sí, un poco; 2 ptos. Sí, bastante; y 1 pto. Sí, mucho. Se entiende que a mayor puntuación mayor capacidad empática en distintas situaciones.

El cuestionario se encuentra adjunto como anexo 4.

Para evaluar la competencia relacionada con las habilidades sociales he utilizado el *Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)* diseñado desde los planteamientos de Monjas, 1994. El objetivo de este cuestionario es conocer las habilidades que predominan en el sujeto. Consta de 60 ítems en una escala tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta: 1 significa que el/la niño/a no realiza la conducta nunca; 2 significa que no hace la conducta casi nunca; 3 significa que lleva a cabo la conducta bastantes veces; 4 significa que realiza la conducta casi siempre; y 5 significa que hace la conducta siempre.

Se debe entender que a menor puntuación total, el sujeto expresa déficit en las habilidades sociales, y a mayor puntuación total predomina la capacidad de aserción en diferentes contextos. El cuestionario comprende seis subescalas: 1, habilidades sociales básicas; 2, habilidades para hacer amigos y amigas; 3, habilidades conversacionales; 4, habilidades relacionadas con sentimientos y emociones; 5, habilidades relacionadas con la resolución de problemas interpersonales; y 6, habilidades relacionadas con los adultos.

El cuestionario se encuentra adjunto como anexo 5.

3.5. Procedimiento

Lo primero fue buscar los test apropiados a estas edades con los que se pudieran evaluar los aspectos importantes de las cinco competencias emocionales propuestas por Goleman. Una vez encontrados, los uní en un único dossier de cara a que fuera más

fácil de manejar a la hora de pasarlos a los/as niños/as. El dossier cuenta con una portada (anexo 6) en la que el sujeto debía poner su edad, curso, colegio, sexo, y en el caso que fuera conveniente, grupo de educación no formal al que perteneciera. Después de la portada venía el test relacionado con las habilidades sociales (anexo 5), luego el de motivación (anexo 3), después el de empatía (anexo 4), seguido por el de autoconciencia (anexo 1), y por último el relacionado con la autorregulación (anexo 2).

Primero pasé los test en Jesuitas en los cursos de 5º y 6º, un poco después en los grupos de educación no formal y también en Calasanz. Finalmente fueron en total 276 participantes válidos, habiendo descartado ya los que no habían completado los 5 test (dejando uno o más en blanco) o habían dado más de 5 respuestas nulas en el total de los ítems.

En los grupos de educación no formal solicité el consentimiento a los coordinadores/as de los grupos que a su vez lo pidieron a los padres, madres y/o tutores de los/as menores participantes. Del mismo modo en Jesuitas y Calasanz, solicité el consentimiento los/as tutores/as de los cursos en los que se iban a realizar los test y estos a su vez a los directores.

3.6. Resultados

Lo primero que quiero explicar en este apartado es que para facilitar la corrección de los test creé un documento en el que explicaba cómo puntuar en cada uno de los test (anexo 7), y una plantilla de corrección (anexo 8), que va grapada a cada dossier.

Ahora paso a describir de manera gráfica la muestra atendiendo a la edad y al sexo de los/as participantes.

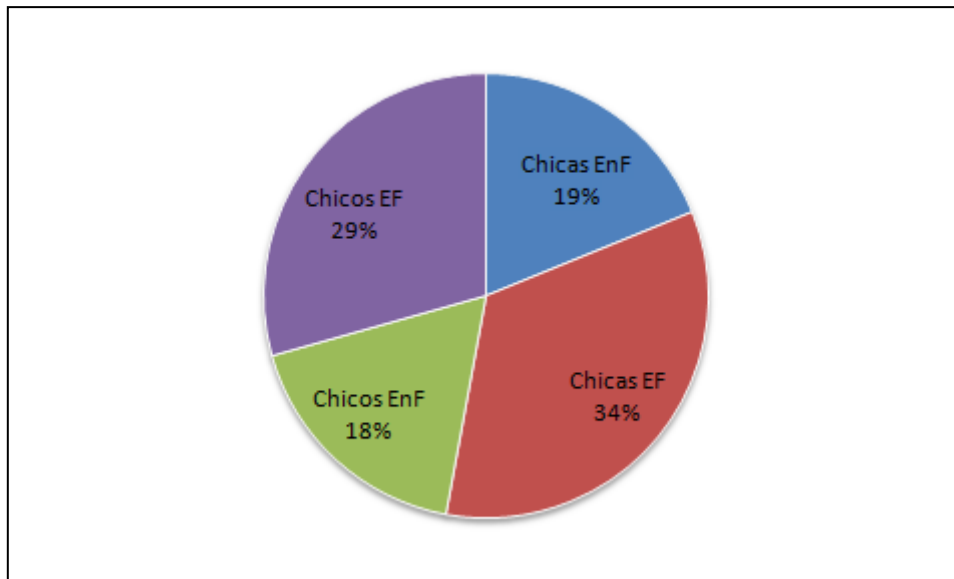


Figura 10. Distribución de la muestra atendiendo al sexo y a si participan o no en un grupo de educación no formal (EnF) o formal (EF).

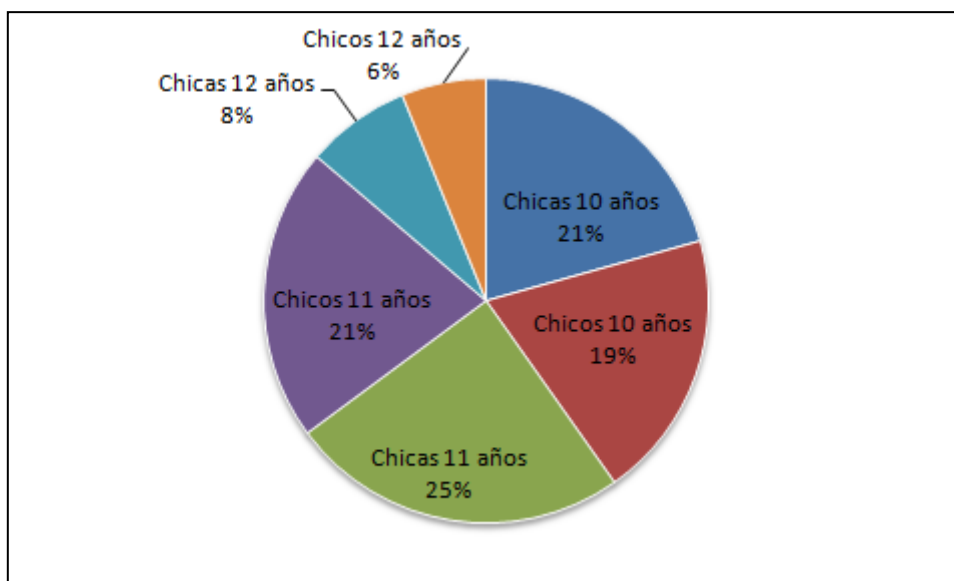


Figura 11. Distribución de la muestra atendiendo a la edad y al sexo.

Expongo a continuación los resultados obtenidos por cada uno de los participantes en cada una de las competencias emocionales. En la columna de habilidades sociales aclarar que HSB corresponde a la subcompetencia de habilidades sociales básicas, HHA corresponde a habilidades para hacer amigos y amigas, HC corresponde a la subcompetencia de habilidades conversacionales, HSE a habilidades relacionadas con sentimientos y emociones, HSPI corresponde a las habilidades relacionadas con la resolución de problemas interpersonales, y HA a habilidades

relacionadas con los adultos. Del mismo modo, en la columna de autoconciencia también hay dos subcompetencias, estas son: P-percepción y C-comprensión.

Tabla 2. Resultados de los test de competencias emocionales en chicas de 10 a 12 años que no participan en un grupo de educación no formal.

Datos generales				Habilidades Sociales							Motivación	Empatía	Autoconciencia			Autorregulación	Total
Sujeto	Edad	Curso	Colegio	HSB	HHA	HC	HSE	HSPI	HA	Total			P	C	Total		Total
*	*	*	*	45	50	50	50	50	55	300	10	88	40	40	80	40	518
1	10	5º EP	Escolapios	43	44	47	40	41	51	266	10	81	36	37	73	31	461
2	10	5º EP	Escolapios	41	45	46	39	39	47	257	6	66	26	27	53	26	408
3	10	5º EP	Escolapios	39	48	42	39	40	50	258	7	78	22	30	52	32	427
4	10	5º EP	Escolapios	40	42	40	30	33	42	227	5	52	29	27	56	18	358
5	10	5º EP	Escolapios	41	46	42	42	40	45	256	8	66	27	33	60	38	428
6	10	5º EP	Escolapios	36	44	43	38	41	47	249	8	70	30	27	57	27	411
7	10	5º EP	Jesuitas	40	45	41	38	39	48	251	8	55	27	26	53	29	396
8	10	5º EP	Jesuitas	43	47	37	39	42	48	256	7	65	24	32	56	30	414
9	10	5º EP	Jesuitas	32	39	36	37	40	32	216	9	66	25	25	50	25	366
10	10	5º EP	Jesuitas	36	46	42	40	45	40	249	8	73	21	34	55	34	419
11	10	5º EP	Jesuitas	35	35	39	34	32	33	208	6	71	25	26	51	23	359
12	10	5º EP	Jesuitas	38	37	38	38	44	43	238	7	66	19	29	48	29	388
13	10	5º EP	Jesuitas	40	48	49	46	13	46	242	7	59	17	8	25	19	352
14	10	5º EP	Jesuitas	41	43	48	45	45	49	271	9	57	36	30	66	31	434
15	10	5º EP	Jesuitas	38	42	45	39	40	43	247	6	59	18	20	38	29	379
16	10	5º EP	Jesuitas	36	42	42	42	42	51	255	6	52	27	31	58	40	411
17	10	5º EP	Jesuitas	43	38	38	28	28	33	208	8	52	25	24	49	23	340
18	10	5º EP	Jesuitas	40	31	34	37	29	40	211	8	61	16	17	33	23	336
19	10	5º EP	Jesuitas	33	34	39	32	35	36	209	8	59	30	22	52	32	360
20	10	5º EP	Jesuitas	35	42	40	37	27	42	223	5	65	23	25	48	25	366
21	10	5º EP	Jesuitas	33	34	38	29	40	35	209	7	62	29	30	59	30	367
22	10	5º EP	Jesuitas	44	43	41	43	43	50	264	8	68	25	28	53	23	416
23	10	5º EP	Jesuitas	35	42	33	39	38	43	230	3	64	24	24	48	26	371
24	10	5º EP	Jesuitas	42	44	47	39	35	45	252	8	74	21	28	49	24	407
25	10	5º EP	Jesuitas	35	44	41	42	33	49	244	9	67	20	23	43	24	387
26	10	5º EP	Jesuitas	38	42	38	41	36	45	240	7	63	24	26	50	28	388
27	10	5º EP	Jesuitas	36	39	42	41	40	43	241	6	58	26	30	56	30	391
28	10	5º EP	Jesuitas	36	45	46	41	43	50	261	10	67	31	32	63	38	439
29	10	5º EP	Jesuitas	34	39	46	34	33	37	223	7	73	23	23	46	30	379
30	10	5º EP	Jesuitas	36	37	43	37	40	41	234	4	67	21	21	42	22	369
31	10	5º EP	Jesuitas	44	45	49	50	48	54	290	9	71	35	40	75	40	485
32	10	5º EP	Jesuitas	40	42	43	43	37	50	255	10	68	22	38	60	26	419
33	10	5º EP	Jesuitas	38	42	41	43	41	42	247	7	55	19	30	49	27	385
34	10	5º EP	Jesuitas	42	44	43	42	45	52	268	7	76	28	38	66	33	450
35	10	5º EP	Jesuitas	42	39	42	42	37	47	249	7	71	37	12	49	34	410
36	10	5º EP	Jesuitas	40	42	47	42	40	48	259	10	64	27	31	58	31	422
37	11	5º EP	Escolapios	37	40	43	35	37	37	229	5	51	14	20	34	15	334
38	11	5º EP	Escolapios	41	48	48	48	47	51	283	8	68	35	36	71	40	470
39	11	5º EP	Escolapios	34	34	40	32	31	41	212	7	62	18	19	37	18	336
40	11	5º EP	Escolapios	38	46	42	39	43	41	249	9	66	28	32	60	37	421
41	11	5º EP	Jesuitas	32	37	31	30	28	31	189	9	56	17	30	47	31	332

42	11	5º EP	Jesuitas	40	45	39	44	37	38	243	6	65	26	29	55	32	401
43	11	5º EP	Jesuitas	35	37	34	44	35	45	230	7	68	26	23	49	31	385
44	11	5º EP	Jesuitas	32	37	39	37	36	46	227	6	60	18	17	35	25	353
45	11	5º EP	Jesuitas	38	38	37	41	41	44	239	8	76	37	27	64	19	406
46	11	5º EP	Jesuitas	32	34	24	26	33	35	184	8	71	26	19	45	26	334
47	11	5º EP	Jesuitas	39	40	40	30	31	37	217	6	65	29	32	61	32	381
48	11	5º EP	Jesuitas	37	35	36	33	29	40	210	8	69	15	27	42	30	359
49	11	5º EP	Jesuitas	34	31	36	31	31	39	202	7	50	18	22	40	24	323
50	11	5º EP	Jesuitas	43	40	44	42	44	46	259	6	74	29	32	61	38	438
51	11	5º EP	Jesuitas	43	49	47	45	47	41	272	8	76	24	34	58	37	451
52	11	5º EP	Jesuitas	42	49	47	45	47	45	275	8	76	24	35	59	37	455
53	11	5º EP	Jesuitas	38	38	37	39	41	44	237	8	74	32	27	59	19	397
54	11	5º EP	Jesuitas	45	49	49	49	43	55	290	9	68	29	39	68	40	475
55	11	6º EP	Jesuitas	41	44	40	45	41	52	263	9	74	26	38	64	33	443
56	11	6º EP	Jesuitas	32	35	34	36	33	41	211	5	54	23	22	45	25	340
57	11	6º EP	Jesuitas	43	46	41	40	33	44	247	8	72	20	37	57	30	414
58	11	6º EP	Jesuitas	35	40	37	39	31	38	220	7	57	17	28	45	29	358
59	11	6º EP	Jesuitas	32	36	33	35	36	39	211	7	66	29	20	49	22	355
60	11	6º EP	Jesuitas	34	33	38	31	29	42	207	7	59	19	27	46	27	346
61	11	6º EP	Jesuitas	39	39	44	35	42	55	254	6	69	22	27	49	23	401
62	11	6º EP	Jesuitas	34	35	34	35	28	37	203	7	69	26	35	61	25	365
63	11	6º EP	Jesuitas	37	41	38	35	37	40	228	7	55	23	37	60	23	373
64	11	6º EP	Jesuitas	42	43	43	44	43	40	255	7	62	29	30	59	34	417
65	11	6º EP	Jesuitas	31	32	29	29	31	38	190	3	67	23	24	47	29	336
66	11	6º EP	Jesuitas	41	46	47	41	41	41	257	8	51	10	19	29	27	372
67	11	6º EP	Jesuitas	39	41	42	34	31	44	231	8	69	23	32	55	22	385
68	11	6º EP	Jesuitas	40	42	38	40	30	40	230	6	64	20	24	44	21	365
69	11	6º EP	Jesuitas	38	38	33	31	31	41	212	9	67	31	24	55	28	371
70	11	6º EP	Jesuitas	35	42	39	36	36	41	229	6	72	18	25	43	26	376
71	11	6º EP	Jesuitas	34	45	43	38	33	41	234	9	63	24	24	48	38	392
72	11	6º EP	Jesuitas	42	39	41	32	40	43	237	8	72	33	28	61	37	415
73	11	6º EP	Jesuitas	40	41	37	33	41	42	234	8	67	31	31	62	34	405
74	11	6º EP	Jesuitas	39	41	34	39	39	42	234	6	62	24	30	54	33	389
75	11	6º EP	Jesuitas	44	49	49	47	37	48	274	3	72	24	36	60	25	434
76	11	6º EP	Jesuitas	39	41	42	42	30	47	241	7	64	30	34	64	37	413
77	11	6º EP	Jesuitas	31	40	54	36	27	39	227	6	65	27	24	51	29	378
78	11	6º EP	Jesuitas	42	42	44	45	41	44	258	7	75	28	34	62	32	434
79	11	6º EP	Jesuitas	40	43	37	38	41	43	242	6	74	26	21	47	32	401
80	11	6º EP	Jesuitas	36	39	39	37	33	44	228	8	74	17	36	53	31	394
81	12	6º EP	Jesuitas	32	38	41	34	33	36	214	6	66	20	26	46	26	358
82	12	6º EP	Jesuitas	41	41	42	37	37	44	242	8	54	33	36	69	22	395
83	12	6º EP	Jesuitas	40	41	42	42	37	41	243	7	70	25	28	53	26	399
84	12	6º EP	Jesuitas	42	42	43	37	43	46	253	8	67	25	29	54	34	416
85	12	6º EP	Jesuitas	35	42	43	38	37	37	232	8	59	24	29	53	35	387
86	12	6º EP	Jesuitas	37	42	38	39	36	43	235	9	63	21	19	40	30	377
87	12	6º EP	Jesuitas	39	40	43	38	45	37	242	6	67	29	30	59	27	401
88	12	6º EP	Jesuitas	34	33	37	34	35	42	215	5	65	35	29	64	24	373
89	12	6º EP	Jesuitas	32	35	34	32	27	35	195	6	68	22	19	41	20	330
90	12	6º EP	Jesuitas	41	35	41	39	31	48	235	10	67	31	32	63	31	406
91	12	6º EP	Jesuitas	38	48	37	36	31	41	231	7	78	28	34	62	32	410
92	12	6º EP	Jesuitas	37	32	32	32	32	36	201	8	65	18	16	34	23	331
93	12	6º EP	Jesuitas	40	43	37	36	34	45	235	4	60	20	25	45	39	383
94	12	6º EP	Jesuitas	41	32	27	31	11	44	186	6	70	38	16	54	30	346

Tabla 3. Resultados de los test de competencias emocionales en chicos de 10 a 12 años que no participan en un grupo de educación no formal.

Datos generales				Habilidades Sociales							Motivación	Empatía	Autoconciencia			Autorregulación	Total
Sujeto	Edad	Curso	Colegio	HSB	HHA	HC	HSE	HSPI	HA	Total			P	C	Total		
*	*	*	*	45	50	50	50	50	55	300	10	88	40	40	80	40	518
95	10	5º EP	Escolapios	39	45	45	41	43	46	259	7	65	29	30	59	32	422
96	10	5º EP	Escolapios	38	43	42	37	33	44	237	9	65	22	33	55	29	395
97	10	5º EP	Escolapios	41	42	50	49	50	55	287	8	61	21	40	61	37	454
98	10	5º EP	Escolapios	41	45	46	41	33	41	247	9	82	35	32	67	34	439
99	10	5º EP	Escolapios	31	42	34	37	30	42	216	9	67	32	33	65	37	394
100	10	5º EP	Escolapios	38	43	36	41	36	41	235	7	64	27	35	62	30	398
101	10	5º EP	Jesuitas	37	42	42	38	40	44	243	5	65	24	30	54	32	399
102	10	5º EP	Jesuitas	33	35	37	37	34	36	212	4	62	35	34	69	25	372
103	10	5º EP	Jesuitas	35	40	40	42	39	43	239	4	62	24	27	51	24	380
104	10	5º EP	Jesuitas	39	42	40	41	40	44	246	8	40	26	33	59	33	386
105	10	5º EP	Jesuitas	37	40	38	40	37	39	231	8	43	23	28	51	26	359
106	10	5º EP	Jesuitas	42	46	43	43	31	44	249	9	68	30	32	62	29	417
107	10	5º EP	Jesuitas	45	50	48	48	50	50	291	10	72	28	34	62	40	475
108	10	5º EP	Jesuitas	43	48	49	48	46	45	279	6	57	21	17	38	28	408
109	10	5º EP	Jesuitas	35	38	34	36	32	38	213	8	40	16	21	37	25	323
110	10	5º EP	Jesuitas	28	34	34	37	40	37	210	7	55	25	17	42	27	341
111	10	5º EP	Jesuitas	41	41	40	39	38	49	248	10	64	21	40	61	40	423
112	10	5º EP	Jesuitas	31	32	29	31	28	32	183	7	64	23	27	50	24	328
113	10	5º EP	Jesuitas	34	42	29	40	26	38	209	4	58	26	29	55	33	359
114	10	5º EP	Jesuitas	38	43	38	40	39	43	241	6	62	15	15	30	24	363
115	10	5º EP	Jesuitas	38	42	40	39	48	38	245	4	58	21	26	47	35	389
116	10	5º EP	Jesuitas	29	35	40	30	37	45	216	5	60	20	40	60	29	370
117	10	5º EP	Jesuitas	33	39	33	38	38	45	226	3	43	36	29	65	37	374
118	10	5º EP	Jesuitas	36	34	38	31	28	36	203	3	39	26	26	52	26	323
119	10	5º EP	Jesuitas	34	36	35	31	28	37	201	7	62	23	24	47	22	339
120	10	5º EP	Jesuitas	32	44	37	37	39	43	232	6	50	26	27	53	30	371
121	10	5º EP	Jesuitas	32	34	36	29	35	35	201	8	55	18	20	38	24	326
122	10	5º EP	Jesuitas	41	33	43	41	35	41	234	9	64	26	29	55	28	390
123	10	5º EP	Jesuitas	24	44	34	35	33	40	210	7	54	29	33	62	21	354
124	10	5º EP	Jesuitas	43	47	47	42	42	49	270	7	67	22	29	51	27	422
125	10	5º EP	Jesuitas	41	44	41	35	37	52	250	9	62	19	35	54	28	403
126	10	5º EP	Jesuitas	45	50	42	50	50	50	287	10	70	33	30	63	40	470
127	10	5º EP	Jesuitas	38	44	44	41	36	47	250	8	63	33	37	70	31	422
128	10	5º EP	Jesuitas	39	41	38	39	38	41	236	8	62	26	25	51	34	391
129	10	5º EP	Jesuitas	41	49	46	41	43	46	266	7	64	24	28	52	17	406
130	11	5º EP	Escolapios	42	49	47	45	48	50	281	7	67	20	36	56	39	450
131	11	5º EP	Jesuitas	37	44	45	43	39	51	259	9	66	27	30	57	24	415
132	11	5º EP	Jesuitas	33	43	44	34	37	44	235	7	52	21	24	45	32	371
133	11	5º EP	Jesuitas	37	41	42	38	38	48	244	7	58	32	32	64	29	402
134	11	5º EP	Jesuitas	36	42	41	34	35	49	237	5	61	32	29	61	31	395
135	11	5º EP	Jesuitas	35	35	37	36	33	35	211	9	56	34	27	61	31	368

136	11	5º EP	Jesuitas	40	40	40	40	39	45	244	6	62	24	31	55	31	398
137	11	5º EP	Jesuitas	34	39	37	36	33	40	219	7	53	27	27	54	26	359
138	11	5º EP	Jesuitas	29	27	27	32	23	31	169	5	56	14	10	24	19	273
139	11	5º EP	Jesuitas	36	45	40	38	40	33	232	3	65	26	23	49	23	372
140	11	5º EP	Jesuitas	38	38	41	37	45	43	242	7	72	21	20	41	27	389
141	11	5º EP	Jesuitas	39	46	42	43	40	49	259	6	61	30	26	56	31	413
142	11	5º EP	Jesuitas	36	40	40	39	40	41	236	8	60	24	24	48	24	376
143	11	5º EP	Jesuitas	37	34	42	38	37	41	229	8	58	23	26	49	29	373
144	11	5º EP	Jesuitas	39	40	44	39	45	42	249	8	58	19	30	49	40	404
145	11	6º EP	Jesuitas	39	42	46	42	29	45	243	7	63	29	36	65	26	404
146	11	6º EP	Jesuitas	26	29	26	41	35	30	187	3	62	27	32	59	33	344
147	11	6º EP	Jesuitas	21	28	31	29	24	35	168	7	47	24	21	45	16	283
148	11	6º EP	Jesuitas	40	47	41	46	46	51	271	6	74	28	33	61	36	448
149	11	6º EP	Jesuitas	44	41	46	28	32	41	232	6	54	19	35	54	33	379
150	11	6º EP	Jesuitas	32	31	32	25	24	36	180	2	67	36	31	67	36	352
151	11	6º EP	Jesuitas	31	36	30	35	31	36	199	5	60	25	29	54	27	345
152	11	6º EP	Jesuitas	41	42	47	38	32	41	241	7	72	30	26	56	27	403
153	11	6º EP	Jesuitas	43	48	48	44	42	52	277	8	61	15	36	51	31	428
154	11	6º EP	Jesuitas	35	41	35	35	29	42	217	8	57	24	27	51	32	365
155	11	6º EP	Jesuitas	40	45	46	41	35	45	252	9	65	25	19	44	31	401
156	11	6º EP	Jesuitas	30	30	34	34	29	40	197	10	46	27	24	51	26	330
157	11	6º EP	Jesuitas	40	37	33	38	32	40	220	7	73	23	27	50	32	382
158	11	6º EP	Jesuitas	40	44	40	42	29	45	240	9	64	16	32	48	34	395
159	11	6º EP	Jesuitas	44	43	47	42	39	48	263	8	63	33	37	70	29	433
160	11	6º EP	Jesuitas	33	35	32	22	28	40	190	6	61	21	33	54	31	342
161	11	6º EP	Jesuitas	41	39	39	40	40	42	241	8	63	24	26	50	33	395
162	11	6º EP	Jesuitas	42	48	41	40	43	42	256	5	69	39	40	79	40	449
163	11	6º EP	Jesuitas	41	42	45	44	38	50	260	8	62	31	31	62	31	423
164	11	6º EP	Jesuitas	33	41	38	37	39	45	233	8	62	26	26	52	28	383
165	12	6º EP	Jesuitas	34	45	42	38	40	45	244	7	58	39	38	77	35	421
166	12	6º EP	Jesuitas	31	33	33	32	27	40	196	7	58	25	28	53	21	335
167	12	6º EP	Jesuitas	42	48	48	47	34	51	270	7	65	13	39	52	34	428
168	12	6º EP	Jesuitas	36	41	41	43	29	48	238	6	63	26	32	58	36	401
169	12	6º EP	Jesuitas	38	45	48	44	35	44	254	8	64	21	36	57	29	412
170	12	6º EP	Jesuitas	33	37	42	35	25	43	215	6	56	20	28	48	28	353
171	12	6º EP	Jesuitas	25	25	31	29	26	31	167	6	56	27	29	56	28	313
172	12	6º EP	Jesuitas	30	37	40	32	21	31	191	8	44	11	18	29	26	298
173	12	6º EP	Jesuitas	40	41	41	38	35	44	239	7	61	35	32	67	38	412
174	12	6º EP	Jesuitas	39	41	36	37	32	41	226	7	56	20	31	51	32	372
175	12	6º EP	Jesuitas	36	26	33	35	28	34	192	6	53	21	28	49	25	325

Tabla 4. Resultados de los test de competencias emocionales en chicas de 10 a 12 años que participan en un grupo de educación no formal.

Datos generales					Habilidades Sociales							Motivación	Empatía	Autoconciencia			Autorregulación		Total
Sujeto	Edad	Curso	Grupo scout	Colegio	HSB	HHA	HC	HSE	HSPI	HA	Total			P	C	Total		Total	
*	*	*	*	*	45	50	50	50	50	55	300	10	88	40	40	80	40	518	
176	10	5º EP	V Tropa	Jesuitas	38	39	33	35	26	36	207	9	61	13	16	29	17	323	
177	10	5º EP	V Tropa	Jesuitas	42	42	43	41	40	48	256	9	58	35	31	66	25	414	
178	10	5º EP	V Tropa	Jesuitas	45	50	48	44	45	52	284	8	76	35	38	73	34	475	
179	10	5º EP	V Tropa	Jesuitas	39	42	35	38	37	38	229	8	67	27	28	55	32	391	
180	10	5º EP	V Tropa	Jesuitas	44	48	50	44	42	52	280	8	81	39	40	79	34	482	
181	10	5º EP	V Tropa	Sagrado Corazón	41	43	46	37	38	45	250	9	76	21	38	59	36	430	
182	10	5º EP	Mikael	Carmelitas Vedruna	39	46	43	40	47	49	264	9	59	34	33	67	25	424	
183	10	5º EP	Mikael	Santísimo Sacramento	17	18	22	17	19	22	115	8	55	18	14	32	16	226	
184	10	5º EP	Mikael	Santísimo Sacramento	26	35	33	30	20	38	182	8	61	23	12	35	16	302	
185	10	5º EP	Mikael	Maristas	37	42	40	34	33	37	223	7	66	18	18	36	20	352	
186	10	5º EP	San Andrés	Dominicas	41	45	49	43	49	48	275	8	79	37	36	73	37	472	
187	10	5º EP	San Andrés	Dominicas	36	39	41	36	38	43	233	7	49	18	19	37	20	346	
188	10	5º EP	San Andrés	Dominicas	42	38	49	44	47	50	270	7	71	29	25	54	37	439	
189	10	5º EP	San Andrés	Atargi	36	39	29	38	35	42	219	7	54	18	29	47	21	348	
190	10	5º EP	San Andrés	Lorenzo Goikoa	33	34	33	32	38	37	207	9	62	23	24	47	26	351	
191	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	35	40	41	38	41	44	239	7	59	25	28	53	28	386	
192	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	37	46	44	46	40	48	261	8	68	27	30	57	30	424	
193	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	36	40	41	41	39	27	224	8	72	19	22	41	28	373	
194	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	42	47	48	45	43	46	271	7	69	34	34	68	34	449	

195	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	40	44	46	42	40	49	261	5	70	31	28	59	29	424
196	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	43	42	43	41	36	38	243	6	56	17	28	45	25	375
197	11	5º EP	V Tropa	Jesuitas	43	44	46	40	40	43	256	9	66	18	28	46	29	406
198	11	5º EP	V Tropa	Jesuitas	40	45	43	38	36	37	239	9	65	15	26	41	24	378
199	11	5º EP	V Tropa	Ezcaba	30	36	27	24	25	29	171	8	58	10	10	20	18	275
200	11	5º EP	V Tropa	Irabia	39	44	46	36	35	45	245	7	67	20	29	49	27	395
201	11	5º EP	Mikael	Carmelitas Vedruna	38	42	45	40	43	47	255	6	77	8	8	16	23	377
202	11	5º EP	Mikael	Miravalles	37	44	42	45	40	44	252	8	51	28	27	55	26	392
203	11	5º EP	Mikael	Escolapios	45	49	50	46	39	54	283	10	83	35	24	59	34	469
204	11	5º EP	San Andrés	Dominicas	37	41	38	36	31	46	229	8	59	20	21	41	19	356
205	11	5º EP	San Andrés	Dominicas	44	47	48	43	41	53	276	7	61	28	33	61	32	437
206	11	5º EP	San Andrés	Atargi	37	43	41	39	33	45	238	9	66	25	19	44	28	385
207	11	5º EP	San Andrés	Atargi	37	40	43	39	33	43	235	3	62	10	33	43	32	375
208	11	5º EP	San Andrés	Atargi	33	37	36	38	34	37	215	3	61	26	22	48	29	356
209	11	5º EP	San Andrés	Atargi	42	42	43	37	40	48	252	7	66	23	28	51	26	402
210	11	5º EP	San Andrés	Bernat Etxepare	43	41	43	39	34	48	248	7	58	15	21	36	27	376
211	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	42	49	47	46	46	53	283	7	61	19	22	41	23	415
212	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	43	45	43	37	27	44	239	8	54	16	27	43	32	376
213	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	45	46	48	47	48	52	286	6	72	37	36	73	39	476
214	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	24	30	27	25	28	28	162	8	66	23	24	47	24	307
215	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	40	46	44	44	45	46	265	10	66	32	35	67	39	447
216	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	44	48	49	41	44	52	278	9	77	35	35	70	37	471
217	11	6º EP	V Tropa	Liceo Monjardín	37	42	42	37	41	42	241	9	78	18	20	38	31	397
218	11	6º EP	Mikael	Maristas	44	47	50	48	45	49	283	6	68	33	35	68	39	464
219	11	6º EP	Mikael	Maristas	40	40	40	44	37	51	252	3	56	31	31	62	37	410
220	11	6º EP	Mikael	Sagrado Corazón	44	43	42	41	43	45	258	9	54	31	33	64	27	412
221	12	6º EP	V Tropa	Jesuitas	40	44	46	46	47	45	268	9	74	29	28	57	36	444
222	12	6º EP	Mikael	Maristas	42	48	44	43	44	47	268	7	74	32	32	64	36	449
223	12	6º EP	San Andrés	Dominicas	35	46	44	36	36	47	244	7	73	16	33	49	36	409
224	12	6º EP	San Andrés	Dominicas	44	48	48	46	41	52	279	7	63	23	22	45	28	422
225	12	6º EP	San Andrés	Dominicas	36	36	45	37	30	42	226	7	65	17	21	38	22	358
226	12	6º EP	San Andrés	Lorenzo Goikoa	37	43	43	33	39	43	238	9	65	26	30	56	32	400
227	12	1º ESO	V Tropa	Pedro de Ursúa	36	37	41	34	33	40	221	7	66	30	32	62	32	388

Tabla 5. Resultados de los test de competencias emocionales en chicos de 10 a 12 años que participan en un grupo de educación no formal.

Datos generales					Habilidades Sociales						Motivación	Empatía	Autoconciencia			Autorregulación		Total
Sujeto	Edad	Curso	Grupo scout	Colegio	HSB	HHA	HC	HSE	HSPI	HA	Total	P	C	Total				
*	*	*	*	*	45	50	50	50	50	55	300	10	88	40	40	80	40	518
228	10	4º EP	V Tropa	Sagrado Corazón	41	40	41	31	38	43	234	8	52	25	26	51	20	365
229	10	5º EP	V Tropa	Jesuitas	34	37	35	36	35	46	223	8	58	20	18	38	26	353
230	10	5º EP	V Tropa	Jesuitas	36	46	46	35	23	42	228	6	67	30	33	63	23	387
231	10	5º EP	V Tropa	Jesuitas	42	42	45	40	35	47	251	2	51	26	27	53	25	382
232	10	5º EP	V Tropa	Jesuitas	36	39	42	40	38	45	240	7	65	30	29	59	32	403
233	10	5º EP	V Tropa	Sagrado Corazón	41	43	42	37	34	43	240	9	57	28	37	65	39	410
234	10	5º EP	Mikael	Liceo Monjardín	40	40	45	40	40	31	236	7	57	34	34	68	36	404
235	10	5º EP	Mikael	Carmelitas Vedruna	41	40	37	44	32	45	239	5	74	36	30	66	23	407
236	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	35	39	41	28	22	35	200	6	48	24	25	49	21	324
237	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	43	45	45	43	38	52	266	8	55	33	34	67	32	428
238	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	41	45	44	46	40	51	267	8	58	24	33	57	36	426
239	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	32	37	31	38	33	32	203	3	70	22	24	46	38	360
240	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	38	41	41	45	35	41	241	6	64	33	40	73	37	421
241	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	38	42	41	40	41	41	243	9	66	27	29	56	27	401
242	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	41	40	40	46	38	45	250	7	66	40	40	80	40	443
243	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	31	39	30	29	29	36	194	10	63	20	28	48	35	350
244	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	38	45	46	42	41	48	260	9	61	26	27	53	31	414
245	10	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	43	48	44	48	48	48	279	8	68	38	39	77	31	463
246	10	5º EP	La Paz	Jesuitas	35	38	36	33	31	39	212	6	66	29	26	55	31	370

247	11	5º EP	V Tropa	Jesuitas	26	31	19	21	23	43	163	8	59	9	9	18	12	260
248	11	5º EP	Mikael	Carmelitas Vedruna	42	48	44	38	49	45	266	8	75	39	36	75	38	462
249	11	5º EP	Mikael	Maristas	41	43	43	42	42	39	250	10	53	26	26	52	40	405
250	11	5º EP	Mikael	Sagrado Corazón	34	36	26	36	33	38	203	2	73	34	32	66	32	376
251	11	5º EP	San Andrés	Dominicas	36	39	45	35	42	39	236	8	47	9	24	33	16	340
252	11	5º EP	San Andrés	Lorenzo Goikoa	41	45	42	46	44	47	265	8	54	19	28	47	39	413
253	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	40	45	45	39	41	45	255	5	69	23	25	48	27	404
254	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	43	46	42	41	40	45	257	8	79	38	36	74	37	455
255	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	34	29	27	37	31	26	184	2	36	17	18	35	13	270
256	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	33	35	29	41	36	44	218	8	73	28	22	50	27	376
257	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	38	44	36	34	35	38	225	5	64	26	30	56	36	386
258	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	40	40	41	39	37	43	240	9	76	32	24	56	29	410
259	11	5º EP	Mikel Gurea	Escolapios	35	37	40	36	36	45	229	8	59	25	28	53	24	373
260	11	5º EP	La Paz	Jesuitas	30	39	40	36	36	40	221	8	60	26	37	63	32	384
261	11	6º EP	V Tropa	Jesuitas	32	34	31	36	27	37	197	6	63	25	24	49	23	338
262	11	6º EP	V Tropa	Jesuitas	39	45	39	38	28	40	229	7	73	32	36	68	35	412
263	11	6º EP	V Tropa	Sagrado Corazón	42	48	45	42	40	46	263	8	65	23	28	51	26	413
264	11	6º EP	V Tropa	Liceo Monjardín	38	37	40	37	28	40	220	6	63	29	37	66	31	386
265	11	6º EP	V Tropa	Liceo Monjardín	35	39	45	39	36	42	236	6	59	17	27	44	26	371
266	11	6º EP	Mikael	San Cernin	40	42	42	42	46	43	255	5	63	27	34	61	33	417
267	11	6º EP	Mikael	Jaso Ikastola	34	38	39	36	38	39	224	7	42	24	32	56	20	349
268	11	6º EP	San Andrés	Dominicas	29	34	34	39	25	33	194	1	53	27	38	65	33	346
269	11	6º EP	San Andrés	Dominicas	39	40	43	39	32	43	236	5	62	17	27	44	29	376
270	11	6º EP	San Andrés	Dominicas	45	48	49	46	45	54	287	9	61	23	40	63	40	460
271	12	5º EP	V Tropa	Jesuitas	33	43	44	39	44	41	244	6	65	27	25	52	29	396
272	12	6º EP	V Tropa	Sagrado Corazón	35	34	43	39	36	35	222	7	56	29	39	68	28	381
273	12	6º EP	San Andrés	Dominicas	42	45	47	45	39	44	262	7	63	36	29	65	36	433
274	12	6º EP	San Andrés	Dominicas	33	34	38	32	31	38	206	7	40	23	20	43	25	321
275	12	1º ESO	V Tropa	Sagrado Corazón	28	29	26	33	29	32	177	8	62	24	25	49	26	322
276	12	1º ESO	V Tropa	Escolapios	37	41	41	38	39	46	242	8	67	29	31	60	31	408

A continuación paso a reducir estos datos en otras tablas y gráficas basándome en la media, la desviación típica y el rango, en relación a cada una de las competencias emocionales atendiendo a la edad, el curso, el sexo y si participan o no en un grupo de educación no formal. Además haré un análisis de los datos que se muestran en las tablas y en las gráficas.

Tabla 6. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y rangos de las puntuaciones observadas en habilidades sociales en función del género, la edad y si participan o no en un grupo de educación no formal.

Ed. Formal	Habilidades Sociales																				
	HSB			HHA			HC			HSE			HSPI			HA			Total		
	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango
Chicas 10 años EF	38,47	3,34	32-44	41,69	4,03	31-48	41,89	3,98	33-49	39,11	4,54	28-50	37,89	6,43	13-48	44,36	5,70	32-54	243,42	19,97	208-290
Chicos 10 años EF	36,91	4,95	24-45	41,40	4,91	32-50	39,66	5,31	29-50	39,00	5,10	29-50	37,49	6,37	26-50	42,74	5,19	32-55	237,20	26,67	183-291
Chicas 11 años 5º EF	37,78	4,05	32-45	40,39	5,83	31-49	39,61	6,39	24-49	38,33	6,89	26-49	37,83	6,48	28-47	42,00	5,74	31-51	235,94	31,20	184-290
Chicos 11 años 5º EF	36,53	3,01	29-42	40,20	5,21	27-49	40,60	4,48	27-47	38,13	3,48	32-45	38,13	5,76	23-48	42,80	6,00	31-51	236,40	24,34	169-281
Chicas 11 años 6º EF	37,69	3,91	31-44	40,50	4,04	32-49	39,62	5,48	29-54	37,42	4,67	29-47	35,19	4,99	27-43	42,54	4,16	37-55	232,96	20,18	190-274
Chicos 11 años 6º EF	36,80	6,20	21-44	39,45	6,05	28-48	38,85	6,67	26-48	37,15	6,47	22-46	33,80	6,12	24-46	42,30	5,45	30-52	228,35	31,32	168-277
Chicas 12 años EF	37,79	3,40	32-42	38,86	4,80	32-48	38,36	4,80	27-43	36,07	3,15	31-42	33,50	8,00	11-45	41,07	4,21	35-48	225,64	20,16	186-253
Chicos 12 años EF	34,91	4,74	25-42	38,09	7,17	25-48	39,62	5,48	31-48	37,27	5,29	29-47	30,18	5,27	21-40	41,09	6,30	31-51	221,09	30,11	167-270
Ed. no Formal	Habilidades Sociales																				
	HSB			HHA			HC			HSE			HSPI			HA			Total		
	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango
Chicas 10 años EnF	37,57	6,21	17-45	40,90	6,49	18-50	40,81	7,27	22-50	38,38	6,40	17-46	37,76	7,75	19-49	42,33	7,74	22-52	237,76	38,21	115-280
Chicos 10 años EnF	38,21	3,56	31-43	41,37	3,10	37-48	40,63	4,67	30-46	39,00	5,71	28-48	35,32	6,09	22-48	42,63	5,77	31-52	237,16	22,66	194-279
Chicas 11 años 5º EnF	39,15	5,24	24-45	42,95	4,55	30-49	42,45	6,16	27-50	39,00	5,89	24-47	37,10	6,38	25-48	44,70	7,11	28-54	245,35	32,47	162-286
Chicos 11 años 5º EnF	36,64	4,78	26-43	39,79	5,53	29-48	37,07	8,05	19-45	37,21	5,47	21-46	37,50	6,09	29-49	41,21	5,13	26-47	229,43	29,27	163-266
Chicas 11 años 6º EnF	41,25	2,95	37-44	43,00	2,55	40-47	43,50	3,84	40-50	42,50	4,03	37-48	41,50	2,96	37-45	46,75	3,49	42-51	258,50	15,40	241-283
Chicos 11 años 6º EnF	37,30	4,56	29-45	40,50	4,90	34-48	40,70	5,08	31-49	39,40	2,97	36-46	34,50	7,24	25-46	41,70	5,33	33-54	234,10	27,18	194-287
Chicas 12 años EnF	38,57	3,20	35-44	43,14	4,55	36-48	44,43	2,06	41-48	39,29	5,17	33-46	38,57	5,58	30-47	45,14	3,68	40-52	249,14	20,98	221-279
Chicos 12 años EnF	34,67	4,27	28-42	37,67	5,71	29-45	39,83	6,77	26-47	37,67	4,31	32-45	36,33	5,09	29-44	39,33	4,89	32-46	225,50	27,96	177-262

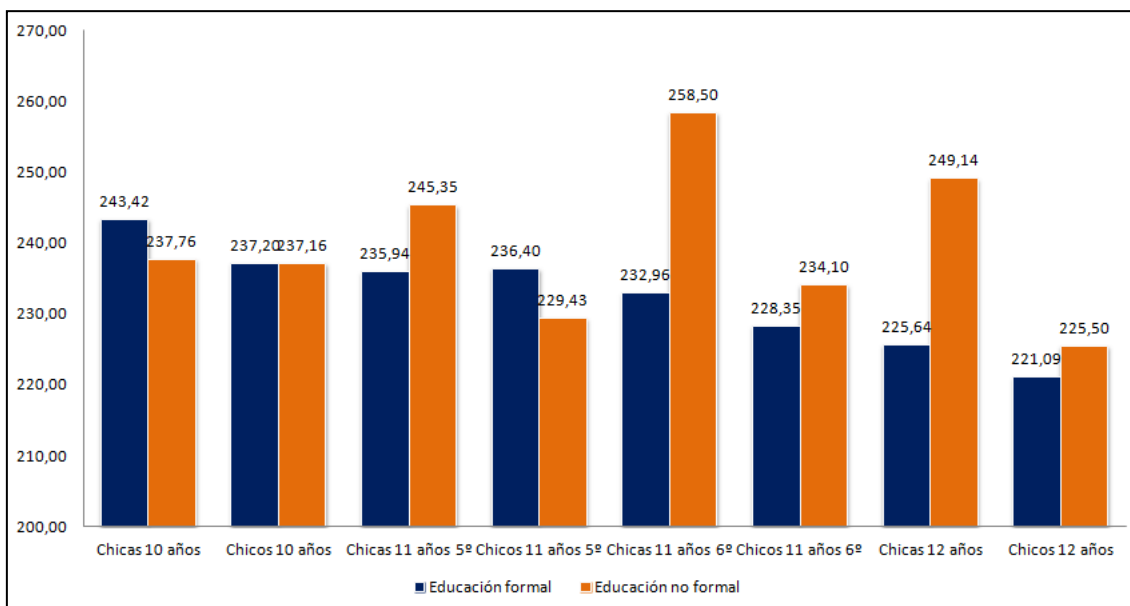


Figura 12. Comparación de los resultados en habilidades sociales atendiendo a la edad, sexo, curso y si participan o no en un grupo de educación no formal.

En la figura anterior podemos observar como las diferencias entre personas que participan en un grupo de educación no formal y las que no, tienden a hacerse mayores, conforme van creciendo, siendo mejores los resultados en niños y niñas que sí participan en un grupo de educación no formal. Atendiendo a los resultados, podemos ver como, a partir de los 11 años, las diferencias entre chicos que participan en un grupo de educación no formal y los que no, son menores que las diferencias que hay entre las chicas. Dentro de este análisis podemos ver también como, en general, los resultados en las chicas son mejores que en los chicos.

Tabla 7. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y rangos de las puntuaciones observadas en motivación escolar en función del género, la edad y si participan o no en un grupo de educación no formal.

Ed. Formal	Motivación			Ed. no Formal	Motivación		
	Media	DT	Rango		Media	DT	Rango
Chicas 10 años EF	7,36	1,62	3-10	Chicas 10 años EnF	7,71	1,03	5-9
Chicos 10 años EF	7,03	1,98	3-10	Chicos 10 años EnF	6,95	1,99	2-10
Chicas 11 años 5º EF	7,39	1,40	5-9	Chicas 11 años 5º EnF	7,45	1,86	3-10
Chicos 11 años 5º EF	6,80	1,56	3-9	Chicos 11 años 5º EnF	6,93	2,37	2-10
Chicas 11 años 6º EF	6,85	1,51	3-9	Chicas 11 años 6º EnF	6,75	2,49	3-9
Chicos 11 años 6º EF	6,85	1,93	2-10	Chicos 11 años 6º EnF	6,00	2,05	1-9
Chicas 12 años EF	7,00	1,56	4-10	Chicas 12 años EnF	7,57	0,90	7-9
Chicos 12 años EF	6,82	0,72	6-8	Chicos 12 años EnF	7,17	0,69	6-8

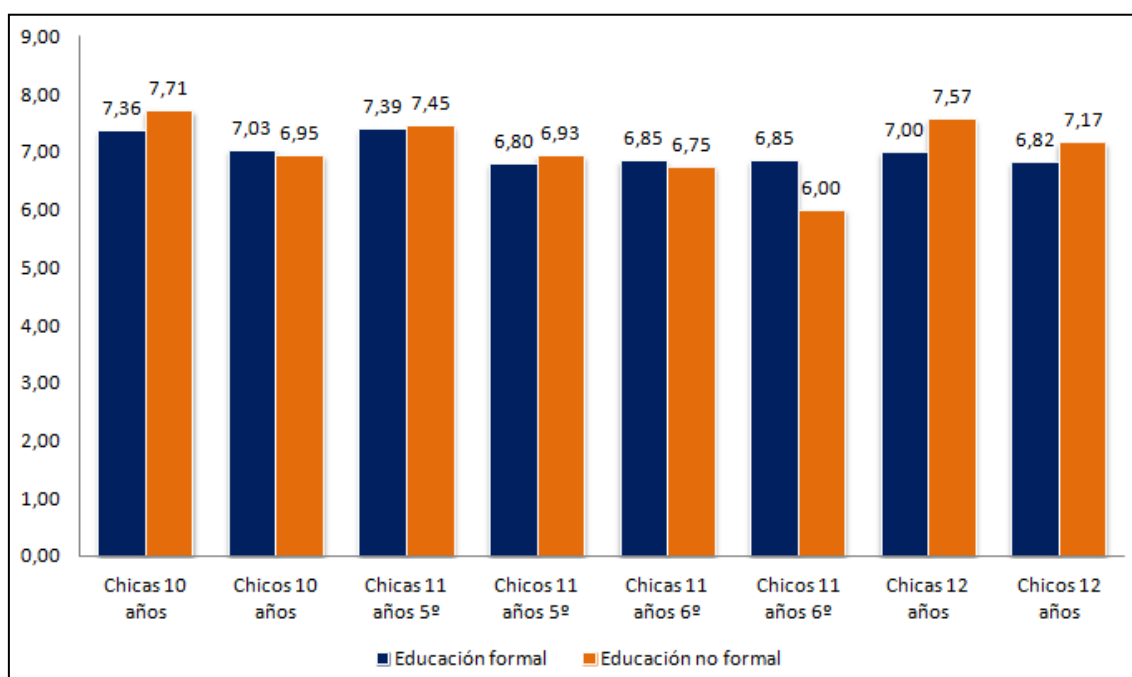


Figura 13. Comparación de los resultados en motivación atendiendo a la edad, sexo, curso y si participan o no en un grupo de educación no formal.

En cuanto a la motivación escolar, prácticamente no hay diferencias entre unos/as y otros/as. Algo que sí se mantiene es que los chicos han sacado resultados un poco más bajos que las chicas en todas las edades.

Tabla 8. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y rangos de las puntuaciones observadas en empatía en función del género, la edad y si participan o no en un grupo de educación no formal.

Ed. Formal	Empatía			Ed. no Formal	Empatía		
	Media	DT	Rango		Media	DT	Rango
Chicas 10 años EF	65,03	7,23	52-81	Chicas 10 años EnF	65,19	8,60	49-81
Chicos 10 años EF	59,69	9,41	39-82	Chicos 10 años EnF	61,37	6,78	48-74
Chicas 11 años 5º EF	66,39	8,07	50-76	Chicas 11 años 5º EnF	64,80	7,67	51-83
Chicos 11 años 5º EF	60,33	5,26	52-72	Chicos 11 años 5º EnF	62,64	11,99	36-79
Chicas 11 años 6º EF	65,96	6,68	51-75	Chicas 11 años 6º EnF	64,00	9,70	54-78
Chicos 11 años 6º EF	62,25	7,18	46-74	Chicos 11 años 6º EnF	60,40	7,74	42-73
Chicas 12 años EF	65,64	5,69	54-78	Chicas 12 años EnF	68,57	4,50	63-74
Chicos 12 años EF	57,64	5,65	44-65	Chicos 12 años EnF	58,83	9,08	40-67

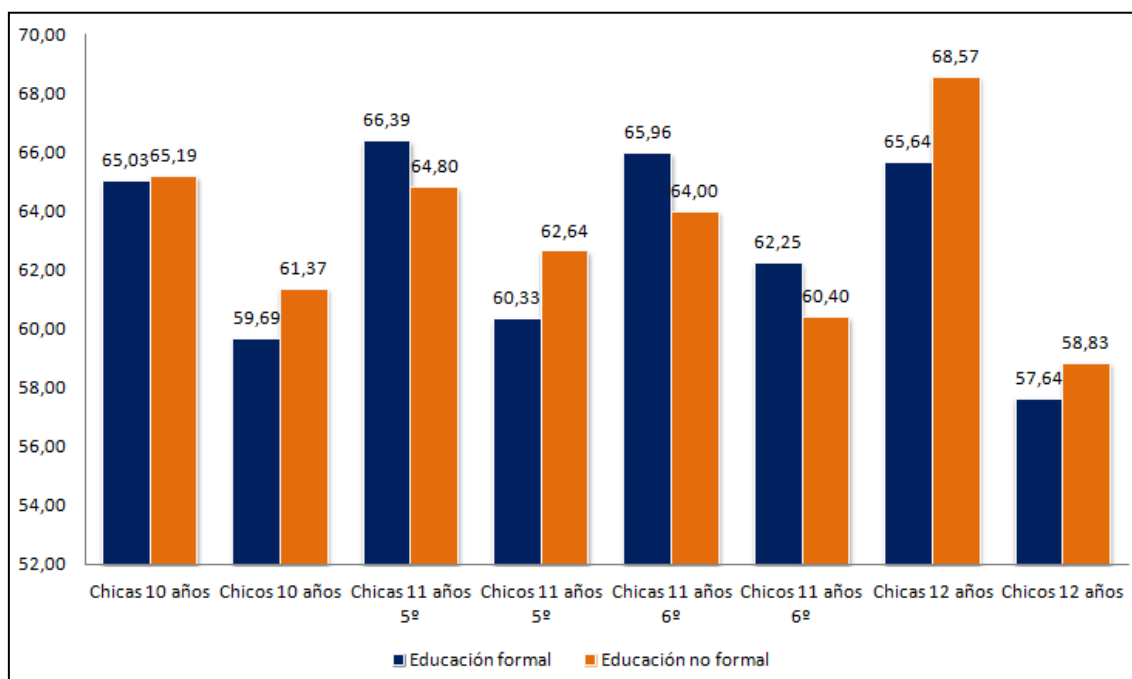


Figura 14. Comparación de los resultados en empatía atendiendo a la edad, sexo, curso y si participan o no en un grupo de educación no formal.

En relación a la empatía, como podemos observar en la figura 14, las chicas han obtenido mejores resultados que los chicos. Y en cuanto a las diferencias entre las personas que participan en grupos de educación no formal y las que no, no hay diferencias significativas.

Tabla 9. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y rangos de las puntuaciones observadas en autoconciencia en función del género, la edad y si participan o no en un grupo de educación no formal.

Ed. Formal	Autoconciencia								
	Percepción			Comprensión			Total		
	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango
Chicas 10 años EF	25,42	5,33	16-37	27,33	6,72	8-40	52,75	9,85	25-75
Chicos 10 años EF	25,29	5,23	15-36	29,29	6,17	15-40	54,57	9,39	30-70
Chicas 11 años 5º EF	24,72	6,80	14-37	27,78	6,57	17-39	52,50	11,61	34-71
Chicos 11 años 5º EF	24,93	5,37	14-34	26,33	5,84	10-36	51,27	9,54	24-64
Chicas 11 años 6º EF	23,96	5,28	10-33	28,73	5,83	19-38	52,69	8,38	29-64
Chicos 11 años 6º EF	26,10	5,88	15-39	30,05	5,38	19-40	56,15	8,66	44-79
Chicas 12 años EF	26,36	6,16	18-38	26,29	6,47	16-36	52,64	10,31	34-69
Chicos 12 años EF	23,45	7,96	11-39	30,82	5,56	18-39	54,27	11,39	29-77

Ed. no Formal	Autoconciencia								
	Percepción			Comprensión			Total		
	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango	Media	DT	Rango
Chicas 10 años EnF	25,76	7,60	13-39	27,19	7,89	12-40	52,95	14,35	29-79
Chicos 10 años EnF	28,68	5,66	20-40	30,47	5,79	18-40	59,16	10,77	38-80
Chicas 11 años 5º EnF	22,15	8,40	8-37	25,40	7,39	8-36	47,55	14,12	16-73
Chicos 11 años 5º EnF	25,07	8,96	9-39	26,79	7,32	9-37	51,86	15,15	18-75
Chicas 11 años 6º EnF	28,25	5,97	18-33	29,75	5,80	20-35	58,00	11,75	38-68
Chicos 11 años 6º EnF	24,40	4,54	17-32	32,30	5,24	24-40	56,70	8,70	44-68
Chicas 12 años EnF	24,71	5,85	16-32	28,29	4,56	21-33	53,00	8,72	38-64
Chicos 12 años EnF	28,00	4,24	23-36	28,17	5,96	20-39	56,17	8,90	43-68

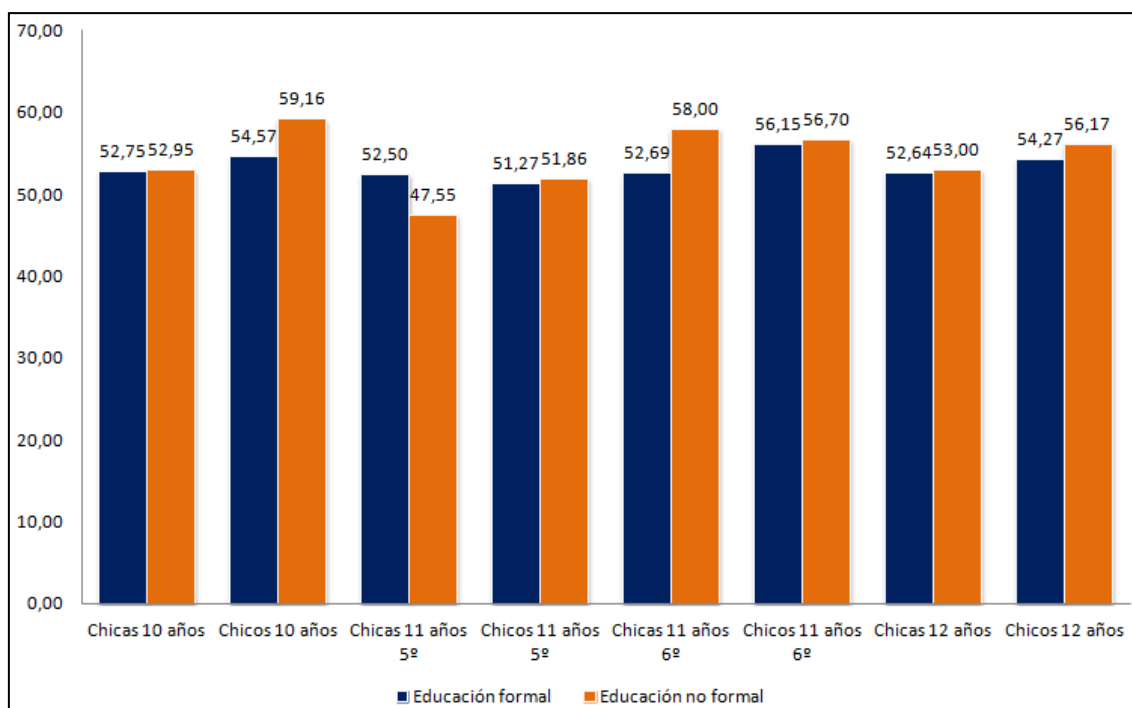


Figura 15. Comparación de los resultados en autoconciencia atendiendo a la edad, sexo, curso y si participan o no en un grupo de educación no formal.

En cuanto a la autoconciencia emocional podemos ver como los resultados, salvo en la muestra de chicas de 11 años de 5º de EP, son mejores en los participantes que asisten a un grupo de educación no formal frente a los resultados de los que no lo hacen, siendo una diferencia significativa en el caso de los chicos de 10 años y los de 11 años de 6º de primaria.

Tabla 10. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y rangos de las puntuaciones observadas en autorregulación en función del género, la edad y si participan o no en un grupo de educación no formal.

Ed. Formal	Autorregulación			Ed. no Formal	Autorregulación		
	Media	DT	Rango		Media	DT	Rango
Chicas 10 años EF	28,61	5,43	18-40	Chicas 10 años EnF	27,14	6,75	16-37
Chicos 10 años EF	29,66	5,61	17-40	Chicos 10 años EnF	30,68	6,16	20-40
Chicas 11 años 5º EF	29,50	8,06	15-40	Chicas 11 años 5º EnF	28,40	5,83	18-39
Chicos 11 años 5º EF	29,07	5,45	19-40	Chicos 11 años 5º EnF	28,71	9,18	12-40
Chicas 11 años 6º EF	28,92	4,96	21-38	Chicas 11 años 6º EnF	33,50	4,77	27-39
Chicos 11 años 6º EF	30,60	4,85	16-40	Chicos 11 años 6º EnF	29,60	5,70	20-40
Chicas 12 años EF	28,50	5,45	20-39	Chicas 12 años EnF	31,71	4,83	22-36
Chicos 12 años EF	30,18	5,01	21-38	Chicos 12 años EnF	29,17	3,62	25-36

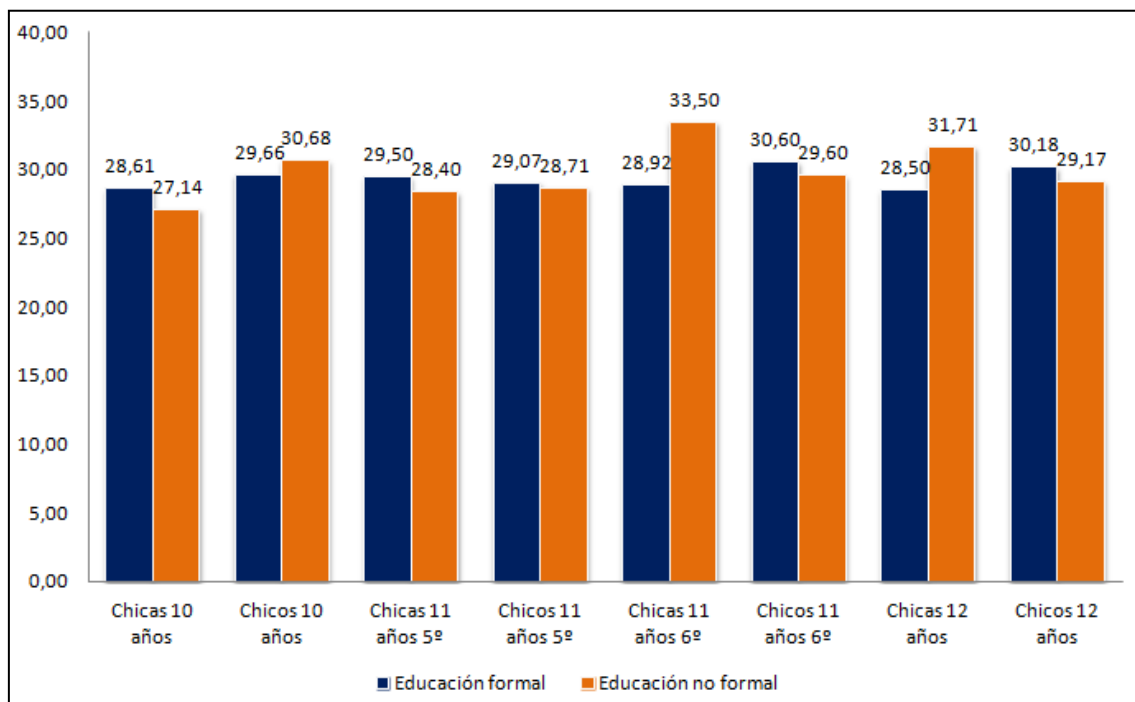


Figura 16. Comparación de los resultados en autorregulación atendiendo a la edad, sexo, curso y si participan o no en un grupo de educación no formal.

En relación a la autorregulación, como podemos observar en la figura 16, hay diferencias significativas en los resultados en la muestra de chicas de 11 años y chicas de 12 años, donde los resultados son mejores en las que participan en un grupo de educación no formal.

Para terminar con el análisis de los resultados obtenidos en este estudio, y al margen de comparaciones entre unos/as y otros/as, decir que, salvo casos particulares, no ha habido resultados negativos, siendo en la capacidad de sentir, expresar y comprender los sentimientos propios de manera adecuada, la que peores resultados ha habido (autoconciencia). Sin embargo todos se podrían mejorar.

CONCLUSIONES

Quiero empezar este apartado expresando las dificultades que he tenido a la hora de llevar a la práctica la idea de estudio que tenía en un primer momento. Al principio, mi planteamiento del trabajo de fin de grado fue algo diferente al de ahora. En un primer momento iba a investigar las diferencias entre niños y niñas que participan en un grupo de educación no formal, y los/as que no, pero únicamente sobre uno de los aspectos de la inteligencia emocional, la empatía. Sin embargo, después de ya haber conseguido participantes e incluso haberles pasado un test que evaluara la empatía (*TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*, B. López-Pérez, I. Fernández-Pinto y F.J. Abad, 2008), decidí que sería más enriquecedor analizar los diferentes ámbitos de la inteligencia emocional, así que me seguí documentando pero ahora abarcando la inteligencia emocional en su totalidad. Me decanté por estudiarla a partir de la propuesta de Goleman de las cinco competencias emocionales, para seguir en la línea de competencias que se propone en el currículo de educación primaria, y porque me parecía una diferenciación clara y completa de los diferentes ámbitos de la inteligencia emocional.

Una vez decidido esto, el siguiente problema con el que me encontré fue el buscar una muestra lo suficientemente amplia para que el estudio fuera lo más realista posible. En este sentido, por un lado, he tenido mucha suerte ya que desde el colegio San Ignacio de Pamplona, colegio en el que he realizado las dos últimas prácticas de la carrera, he tenido mucho apoyo desde un primer momento para pasar los test, han mostrado mucho interés por los resultados, por trabajar lo que fuera necesario... pero por otro, no he podido coger una muestra más amplia o que recogiera más variedad de colegios, ya que únicamente, de la muestra de alumnos/as que solo cuentan con la educación formal, tengo de Jesuitas (San Ignacio) y de Calasanz Escolapios, ambos de Pamplona, y ambos, colegios concertados. Me habría gustado, si hubiera tenido más tiempo, haber ampliado la muestra con alumnado de colegios públicos, concertados y privados de diferentes zonas de Pamplona y Navarra. En mi opinión, esto habría enriquecido mucho el estudio al haber sujetos de muy diversas situaciones sociales.

Del mismo modo, al hilo de esto último, en el caso de la muestra de personas que además de la educación formal, participan en un grupo de educación no formal, me habría gustado que hubiera sido mayor la participación por parte de los grupos de educación no formal en este estudio, y que el número de participantes de 12 años fuera mayor, ya que cuanto más mayores son, es más probable que lleven más años dentro del grupo de educación no formal y, por tanto, más años trabajando aspectos que van más allá de contenidos académicos, como son el trabajo cooperativo, el respeto, la empatía... Y esto podría haber afectado, o no, a los resultados.

Estas dos últimas dificultades, creo que se habrían visto solventadas con más tiempo, e incluso si se hubiera dado en otro momento del curso en el que: en el caso de los grupos de educación no formal, no estuvieran tan ocupados con las preparaciones de los campamentos de verano y terminando metodologías; y en el caso de los colegios, con los exámenes.

Cambiando de dificultades a puntos fuertes, algo que ha sido muy positivo en el proceso de este estudio, es la predisposición y el interés de las personas, tanto de los colegios (alumnado, profesorado, dirección) como de los grupos scout (niños/as, monitores/as, familias) que han participado en el estudio, que han mostrado en este tema, y esto es de agradecer.

También considero como punto fuerte la motivación que he tenido en todo momento de sacar este trabajo adelante. La inteligencia emocional es un tema que me gusta mucho y que me parece muy importante que todas las personas trabajen.

En relación a las conclusiones que saco teniendo en cuenta la hipótesis que hice en un primer momento ("los resultados van a ser mejores en el alumnado que además de tener la educación del colegio participa activamente en un grupo de educación no formal"), he de decir que pensaba que iba a haber más diferencias.

Algo que no he mencionado antes, es que me habría gustado añadir más variables al estudio. Una que me parece muy importante es la de los años que lleva una persona dentro del grupo de educación no formal, ya que no es lo mismo un chaval que acaba de entrar al grupo que uno que lleve 4, 5, 6 años. En este estudio, los niños y niñas de los grupos scouts que han participado llevan entre 0 y 3 años, es decir,

que todavía se está empezando a educar en los aspectos emocionales, no hay mucho recorrido.

Sería interesante plantear esta misma investigación en personas de más de 14 años, ya que ya han tenido más experiencias vitales, más recorrido en los grupos o más recorridos si ese “apoyo” de educación no formal...

Siguiendo con lo que he introducido dos párrafos antes, hay algo que se ha repetido en todas las competencias y es que, en todas ellas, los niños y niñas de 12 años que participan en un grupo de educación no formal, han obtenido mejores resultados que los/as que no lo hacen. Por lo tanto, todo apunta a que el trabajo que se hace, con los chavales en los grupos de educación no formal, es importante para el desarrollo de las competencias emocionales.

Con todo esto, lo que quiero decir es que es importante trasladar, metodologías que se utilizan en estos grupos, a la escuela, para que, en los colegios, se eduque a las personas de la manera más completa posible. Creo que se deberían añadir estas competencias a las que ya existen en el currículo de primaria, y trabajarlas dándoles la misma importancia que al resto de áreas.

En mi opinión, como futura maestra, debemos dejar atrás la mentalidad de que los contenidos de matemáticas, lenguaje, inglés... son lo más importante de todo, y ser conscientes que las personas somos más que conocimiento. Somos seres sociales que estamos continuamente interactuando con otras personas, nos pasan cosas, nos sentimos de muchas maneras, tenemos experiencias buenas y malas que nos cambian... y para todo esto, es importante ser una persona emocionalmente inteligente, para ser capaz de percibir lo que siento, lo que sienten las demás personas, expresar mis sentimientos, miedos, intereses... ser capaz de relacionarnos adecuadamente con otras personas, de ponernos en su lugar y ayudarles, ser capaz de encontrar el lado bueno de las cosas, de regular nuestras emociones... Por todo esto, como maestra quiero y me siento con el deber de educar a los niños y niñas de manera que desarrollen al máximo todas las competencias emocionales, de esta manera se sentirán mejor y tendrán más beneficios en todos los ámbitos de su vida.

REFERENCIAS

- Aguado, M. D. (2006) "Inteligencia emocional ¿prioritaria en los centros escolares?". Toledo.
- Ávila de Encío, C. (2011). "Cuestionario para valorar la motivación del alumno/a de 8 a 12 años".
- Bryant, B. (1982). "Index of Empathy for Children and Adolescents", *Child Development*, 53, 413-425.
- Carpena Casajuana, A. (2010). "Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar". *CEE Participación Educativa*. 40-57.
- Extremera, N & Fernández-Berrocal, P (2004). "¿Cómo mejorar la inteligencia emocional?". En J. Zacagnini (Comp.) *Qué es la inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. 147-165.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.S., y Rovira, M. (1998): Adaptación al castellano de la escala rango de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga*.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N (2004). "La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*, 33/8.
- Fulquez Castro, S. C. (2010) "La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural". Barcelona.
- Gallego Gil, D. y Gallego Alarcón, M.J. (2004) "Educar la inteligencia emocional en el aula". PPC. Madrid.
- Gallego y otros (1999) "Implicaciones educativas de la inteligencia emocional" UNED. Madrid.
- Gardner, H. (1998) "Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica". Paidós. Barcelona.
- Goleman, D (1996) "Inteligencia emocional" Kairós. Barcelona.
- Goleman, D (1999) "La práctica de la Inteligencia emocional" Kairós. Barcelona.

- 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.
- Jiménez-Morales, M & López-Zafra, E. (2009). "Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión". *Revista Latinoamericana de psicología*, 41 (1), 69-79.
- Monjas (1994). "Cuestionario de Habilidades de Interacción Social"
- Niño Quiñonez, H. (2010). "Programa de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales desde la intervención del modelo cognitivo conductual como estrategia de afrontamiento de los adolescentes". Bucaramanga.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Golman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995): Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sánchez-Nuñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. (2008). "¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones". *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (15), 455-474.
- Sánchez Riesco, O. (2001). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología educativa*, 7 (1), 5-27.
- Shapiro, L. (1997) "La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros". Bilbao: Grupo Zeta.

- http://www.intelema.es/images/Articulos/4/documento/bases_inteligencia_emocional.pdf (28/5/14 19:48)
- <http://www.psicologiacientifica.com/autoconciencia-emocional-y-conciencia-social-en-ninos-trastorno-de-aprendizaje/> (28/5/14 19:42)
- http://www.psicologia-online.com/infantil/inteligencias_multiples.shtml (14/5/14 12:16)
- <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html> (28/5/14 19:40)

- http://www.vivirenfamilia.net/html/contenido.php?id_cont=138&id_tipo=1
(28/5/14 19:43)

ANEXOS

Anexo 1. TMMS-24 parte de percepción y comprensión

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre tus sentimientos. Se trata de saber **si estás de acuerdo con ellas o no**, teniendo en cuenta la siguiente tabla. Marca con una X la respuesta que más se aproxime con la realidad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5

Anexo 2. TMMS-24 parte de autorregulación

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre tus sentimientos. Se trata de saber **si estás de acuerdo con ellas o no**, teniendo en cuenta la siguiente tabla. Marca con una X la respuesta que más se aproxime con la realidad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo 3. Test de motivación

Responde a las siguientes afirmaciones con V (verdadero) o F (falso). No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

PREGUNTAS	RESPUESTAS (V, F)
1.- Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase.	
2.- Estoy "en las nubes" durante las clases.	
3.- Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen.	
4.- Pongo gran atención a lo que dice el/la profesor/a.	
5.-Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase.	
6.- Me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros/as o pasándome notas.	
7.- En ocasiones, soy yo el/la que expongo a mis compañeros/as el trabajo realizado en clase.	
8.- En clase, suelo quedarme adormilado.	
9.- En algunas asignaturas que me gustan especialmente, realizo trabajos extra por mi propia iniciativa.	
10.- En clase me siento a gusto y bien.	

Anexo 4. Índice de Empatía para Niños/as y Adolescentes (IECA)

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Se trata de saber **si estás de acuerdo con ellas o no**. No hay respuestas correctas o incorrectas; todas son buenas si contestas con sinceridad lo que tú piensas.

	No	Sí	Sí	Sí
		Un poco	Bastante	Mucho
1. Me siento triste al ver a una chica que no encuentra a nadie con quien jugar.				
2. La gente que se besa y se abraza en público es tonta.				
3. Los chicos que lloran porque son felices son tontos.				
4. Me gusta mucho ver a la gente cuando abre los regalos, incluso cuando yo no recibo.				
5. Ver a un chico llorando me da ganas de llorar.				
6. Me disgusta cuando veo que se le hace daño a una chica.				
7. Incluso cuando no sé por qué alguien se está riendo, yo me río también.				
8. A veces lloro cuando veo la televisión.				
9. Las chicas que lloran porque son felices son tontas.				
10. Me resulta difícil comprender por qué otra persona se disgusta.				
11. Me disgusta cuando veo que se le hace daño a un animal.				
12. Me siento triste al ver a un chico que no encuentra a nadie con quién jugar.				
13. Algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar.				
14. Me disgusta cuando veo que se le hace daño a un chico.				
15. Los adultos a veces lloran incluso cuando no tienen motivo para sentirse mal.				
16. Es tonto tratar a los perros y a los gatos como si tuvieran sentimientos igual que las personas.				
17. Me enfado cuando veo un compañero de clase que simula necesitar ayuda del profesor todo el tiempo.				
18. Los chicos que no tienen amigos probablemente no los quieren (no les hacen falta).				
19. Ver a una chica llorando me da ganas de llorar.				

20. Pienso que es ridículo que algunas personas lloren durante una película triste o mientras leen un libro triste.				
21. Soy capaz de comerme todos mis dulces incluso cuando veo a alguien mirándome y deseando uno.				
22. No me disgusta cuando veo a un compañero de clase castigado por no obedecer las normas escolares.				

Anexo 5. Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

Marca con una X la respuesta que más se aproxime con la realidad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

	Nunca	Casi nunca	Bastantes veces	Casi Siempre	Siempre
1. Soluciono por mi mismo/a los conflictos que se me plantean con las personas adultas.					
2. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúo los resultados obtenidos.					
3. Me digo a mi mismo/a cosas positivas.					
4. Alabo y digo cosas positivas y agradables a las personas adultas.					
5. Defiendo y reclamo ante las y los demás.					
6. Saludo de modo adecuado a otras personas.					
7. Expreso y defiendo adecuadamente mis opiniones.					
8. Ante un problema con otros chicos y chicas, elijo una solución efectiva y justa para las personas implicadas.					
9. Respondo correctamente a las peticiones y sugerencias de las personas adultas.					
10. Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría...).					
11. Ayudo a otros chicos y chicas en distintas ocasiones.					
12. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, me pongo en su lugar y busco soluciones.					
13. Me río con otras personas cuando es oportuno.					
14. Cuando tengo un problema con una persona adulta, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo.					
15. Pido ayuda a otras personas cuando lo necesito.					
16. Inicio y termino conversaciones con personas adultas.					
17. Respondo adecuadamente cuando las personas con las que estoy hablando quieren terminar la conversación.					

	Nunca	Casi nunca	Bastantes veces	Casi Siempre	Siempre
18. Respondo adecuadamente cuando las personas adultas se dirigen a mí de modo amable y educado.					
19. Hago alabanzas y digo cosas positivas a otros chicos y chicas.					
20. Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los y las demás (críticas, enfado, tristeza...).					
21. Respondo correctamente cuando otro/a chico/a me pide que juegue o realice una actividad con él/ella.					
22. Respondo adecuadamente cuando otras personas me saludan.					
23. Cuando me relaciono con las personas adultas, soy cortés y educado/a.					
24. Pido favores a otras personas cuando necesito algo.					
25. Coopero con otros chicos y chicas en diversas actividades y juegos (participo, doy sugerencias, animo...).					
26. Sonríe a las demás personas en las situaciones adecuadas.					
27. Expreso adecuadamente a las demás personas mis emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría...).					
28. Cuando tengo un conflicto con otros chicos y chicas, preparo como voy a poner en práctica la solución elegida.					
29. Hago peticiones, sugerencias y quejas a las personas adultas.					
30. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas pienso en las consecuencias de lo que puedo hacer para solucionarlo.					
31. Respondo adecuadamente cuando otras personas me hacen alabanzas, elogios y cumplidos.					
32. Comparto mis cosas con los otros chicos y chicas.					
33. Tengo conversaciones con las personas adultas.					
34. Cuando hablo con otra persona, escucho lo que me dice, respondo a lo que me pregunta y digo lo que yo pienso y siento.					

	Nunca	Casi nunca	Bastantes veces	Casi Siempre	Siempre
35. Cuando charlo con otros chicos y chicas, termino la conversación de modo adecuado.					
36. Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a mí de modo amable y educado.					
37. Me junto con otros chicos y chicas que están jugando o realizando una actividad.					
38. Expreso adecuadamente a las demás personas mis emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso...).					
39. Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en la conversación.					
40. Soy sincero/a cuando alabo y elogio a las personas adultas.					
41. Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación conmigo.					
42. Cuando quiero solucionar un problema que tengo con otros chicos y chicas, trato de elegir la mejor solución.					
43. Me presento ante otras personas cuando es necesario.					
44. Respondo de modo apropiado cuando otros chicos y chicas quieren unirse conmigo a jugar o a realizar una actividad.					
45. Hago favores a otras personas en distintas ocasiones.					
46. Me uno a las conversaciones que tienen otros chicos y chicas.					
47. Respondo adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.					
48. Expreso desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.					
49. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, trato de buscar las causas que lo motivaron.					

	Nunca	Casi nunca	Bastantes veces	Casi Siempre	Siempre
50. Cuando tengo una conversación con otras personas, participo activamente (cambio de tema, intervengo en la conversación...).					
51. Identifico los problemas que me surgen cuando me relaciono con otros chicos y chicas.					
52. Ante un problema con otros chicos y chicas, busco muchas soluciones.					
53. Inicio conversaciones con otros chicos y chicas.					
54. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, pienso en las consecuencias de lo que hagan los demás para solucionarlo.					
55. Inicio juegos y otras actividades con otros chicos y chicas.					
56. Expreso cosas positivas de mi mismo/a ante otras personas.					
57. Presento a otras personas que no se conocen entre sí.					
58. Cuando hablo con un grupo de chicos y chicas participo de acuerdo a las normas establecidas.					
59. Cuando me relaciono con otros chicos y chicas, pido las cosas por favor, digo gracias, me disculpo...					
60. Cuando tengo una conversación en grupo, intervengo cuando es necesario y lo hago de modo correcto.					

Anexo 6. Portada dossier

Evaluación de las Competencias Emocionales

Colegio:

Curso:

Edad:

Chico Chica

Escribe el nombre del grupo de educación no formal al que vayas:

Anexo 7. Criterios de evaluación de los test

Corrección test sobre las competencias emocionales

Competencia 1

Nunca	Casi nunca	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
1 pto.	2 ptos.	3 ptos.	4 ptos.	5 ptos.

Subcompetencia	Ítems	Puntos
1	6 – 13 – 24 – 26 – 36 – 43 – 45 – 57 – 59	Sobre 45 ptos.
2	11 – 15 – 19 – 21 – 25 – 31 – 32 – 37 – 44 – 55	Sobre 50 ptos.
3	17 – 34 – 35 – 39 – 41 – 46 – 50 – 53 – 58 – 60	Sobre 50 ptos.
4	3 – 5 – 7 – 10 – 20 – 27 – 38 – 47 – 48 – 56	Sobre 50 ptos.
5	2 – 8 – 12 – 28 – 30 – 42 – 49 – 51 – 52 – 54	Sobre 50 ptos.
6	1 – 4 – 9 – 14 – 16 – 18 – 22 – 23 – 29 – 33 – 40	Sobre 55 ptos.

Total: sobre 300 puntos

Competencia 2

Un punto por cada respuesta que coincida con las siguientes. Total sobre 10 puntos.

1. V	2. F	3. F	4. V	5. F	6. F	7. V	8. F	9. V	10. V
------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------

Competencia 3

Suma de todos los puntos teniendo en cuenta la siguiente tabla. Total sobre 88 puntos.

Ítems	No	Sí	Sí	Sí
		Un poco	Bastante	Mucho
1-4-5-6-7-8-11-12-13-14-19	1 pto.	2 ptos.	3 ptos.	4 ptos.
2-3-9-10-15-16-17-18-20-21-22	4 ptos.	3 ptos.	2 ptos.	1 pto.

Competencia 4

Suma de todos los puntos tal y como aparecen en el test. Parte A del ítem 1 al 8 (total sobre 40 puntos) y parte B del ítem 9 al 16 (total sobre 40 puntos). Total sobre 80 puntos.

Competencia 5

Suma de todos los puntos tal y como aparecen en el test. Total sobre 40 puntos.

Anexo 8. Plantilla de evaluación de los test

Competencia 1											TOTAL
NUNCA 1 ... CASI NUNCA 2 ... BASTANTE 3 ... CASI SIEMPRE 4 ... SIEMPRE 5											
	6	13	24	26	36	43	45	57	59		
subcompetencia 1											
	11	15	19	21	25	31	32	37	44	55	
subcompetencia 2											
	17	34	35	39	41	46	50	53	58	60	
subcompetencia 3											
	3	5	7	10	20	27	38	47	48	56	
subcompetencia 4											
	2	8	12	28	30	42	49	51	52	54	
subcompetencia 5											
	1	4	9	14	16	18	22	23	29	33	40
subcompetencia 6											

COMPETENCIA 2										TOTAL
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
V	F	F	V	F	F	V	F	V	V	

COMPETENCIA 3											TOTAL
NO 1 ... UN POCO 2... BASTANTE 3... MUCHO 4											
items	1	4	5	6	7	8	11	12	13	14	19
NO 4... UN POCO 3... BASTANTE 2... MUCHO 1											
items	2	3	9	10	15	16	17	18	20	21	22

COMPETENCIA 4								TOTAL
subcompetencia	1	2	3	4	5	6	7	8
subcompetencia	9	10	11	12	13	14	15	16

COMPETENCIA 5										TOTAL