

# “COMPETENCIAS EMOCIONALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO”

**TRABAJO DE FIN DE MASTER**

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

**Maidor Balda Pérez**

---

**DIRECTORA:**

Raquel Chocarro Eguaras

Universidad Pública de Navarra

Pamplona-Iruña

18 de junio de 2019

## RESUMEN:

El aprendizaje por competencias que promueve la LOMCE tiene por objeto una formación integrada de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a fin de lograr la resolución de problemas complejos. Sin embargo, la sociedad actual todavía presenta grandes carencias en lo que a las competencias emocionales se refiere y, pese a su importancia, la formación destinada a su desarrollo es todavía muy limitada. Por ello, este trabajo estudia el grado de competencias emocionales que tiene el alumnado de estudios post-obligatorios y su relación con uno de los indicadores de logro del proceso de aprendizaje más frecuentes: el rendimiento académico. Así, se observa que las competencias emocionales ayudan a mejorar el rendimiento académico, siendo las competencias de vida las que tienen un efecto más pronunciado y la autonomía emocional la que presenta mayores áreas de mejora. En base a los resultados, se proponen las estrategias de intervención pedagógica que se consideran más adecuadas para trabajar estas cuestiones de forma transversal en el contexto de la educación secundaria.

### Palabras Clave:

Formación integral, aprendizaje por competencias, competencias emocionales, rendimiento académico, educación emocional.

## ABSTRACT:

Skills learning promoted by the LOMCE aims an integral education containing conceptual, procedural and attitudinal contents in order to achieve the resolution of complex problems. However, today's society still has great shortcoming regarding emotional competences and, despite its importance, training aimed at its development is still very limited. Therefore, this paper studies the degree of emotional competences that students of post-compulsory studies have and their relationship with one of the most frequent indicators of achievement of the learning process: academic performance. Thus, it is observed that emotional competences help to improve academic performance, with life skills having the most pronounced effect and emotional autonomy presenting the greatest areas of improvement. Based on the results, the appropriate strategies for the transversal training of these matters in the context of secondary education are proposed.

### Key Words:

Integral education, skills learning, emotional competences, academic performance, emotional education

## TABLA DE CONTENIDO

---

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>6</b>
2.1	<i>¿Qué son las emociones?</i> .....	6
2.2	<i>Tipos de emociones</i> .....	8
2.3	<i>Competencias emocionales</i> .....	11
2.3.1	<i>Inteligencia emocional y competencias emocionales:</i> .....	11
2.3.2	<i>Clasificación de competencias emocionales:</i> .....	13
2.4	<i>Rendimiento académico:</i> .....	15
2.5	<i>Rendimiento académico y competencias emocionales:</i> .....	16
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>19</b>
<b>4</b>	<b>DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO</b> .....	<b>20</b>
4.1	<i>La muestra:</i> .....	20
4.2	<i>Metodología:</i> .....	21
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>22</b>
5.1	<i>Competencias emocionales:</i> .....	22
5.2	<i>Competencias emocionales y rendimiento académico:</i> .....	26
<b>6</b>	<b>IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN</b> .....	<b>28</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>31</b>
<b>8</b>	<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>33</b>
<b>9</b>	<b>ANEXOS</b> .....	<b>38</b>
9.1	<i>Descripción del modelo de competencias emocionales elaborado por GROUP:</i> .....	38
9.2	<i>Propuestas de Educación Emocional</i> .....	42
9.3	<i>Resumen de las actividades del programa de educación emocional elaborado por la Diputación de Guipúzcoa:</i> .....	45
9.4	<i>Cuestionario:</i> .....	52

# 1 INTRODUCCIÓN

---

Entre los mayores desafíos de cualquier sistema educativo se encuentra garantizar la formación integral de los alumnos. Pero, ¿a qué nos referimos con una formación integral? Zabala y Arnau (2007) la definen como “el desarrollo de todas las capacidades de las personas para poder intervenir eficazmente en los distintos ámbitos de la vida” (p.21). Esto se refiere, de algún modo, a que la educación debería contribuir a desarrollar al máximo las capacidades y habilidades del alumnado, además de compensar los aspectos más deficitarios; contribuyendo, así, al desarrollo integral de la personalidad (Bisquerra, 2006).

Con el objeto de su desarrollo, la LOMCE (2013) promueve el aprendizaje por competencias; es decir, el aprendizaje de “las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (Art.6). Autores como Bisquerra (2016), ponen de manifiesto la tradición de la educación centrada fundamentalmente en el desarrollo cognitivo del alumnado, ignorando, en muchos casos, el desarrollo emocional. Sin embargo, el cambio educativo hacia el desarrollo de competencias requiere de un aprendizaje que va más allá de unos contenidos conceptuales (saber). Así, los contenidos procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser) se consideran, también, esenciales para poder actuar de forma eficiente ante una situación concreta y determinada.

En cuanto a estas últimas, sin embargo, se ha observado que la sociedad actual presenta, todavía, un analfabetismo emocional que se materializa mediante conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, pensamientos auto-destructivos, anorexia, suicidios, etc. (García, 2011). Por todo ello, desde principios de los años noventa, se han elaborado numerosas aportaciones al estudio de las competencias emocionales. Pese a su importancia, la formación destinada al desarrollo de éstas competencias hasta el momento es muy limitada, en especial, en estudios post-obligatorios.

Por ello, este trabajo tiene como objetivo identificar el nivel de competencias emocionales entre los estudiantes, y analizar el efecto que éstas tienen en el rendimiento académico del alumnado. Además de la importancia que las competencias emocionales tienen *per se*, se ha demostrado que el rendimiento académico tiene importantes repercusiones en el futuro formativo, laboral y social de los estudiantes. Por ello, en este trabajo se ha considerado especialmente importante comprender el modo en el que las competencias emocionales se relacionan con este indicador del logro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho análisis contribuirá a indicar la dirección en la que deberían ir las estrategias para el desarrollo de competencias emocionales en el aula.

Para llevar a cabo el estudio, se ha elaborado un cuestionario para 51 estudiantes del grado superior del centro CIP Donapea del ciclo formativo de administración y finanzas. Los resultados obtenidos indican que las competencias emocionales ayudan a mejorar el rendimiento académico de manera notable. Además, el estudio en detalle de los diferentes tipos de competencias emocionales muestra que las competencias de vida son las que tienen un efecto más pronunciado. En cualquier caso, no hay que olvidar que las todas ellas se relacionan entre sí, por lo que la importancia reside en que su desarrollo puede tener importantes beneficios para los estudiantes; como por ejemplo, un aprendizaje mayor de competencias técnico-profesionales, mejor gestión de situaciones en el entorno laboral, y gozar de un mayor bienestar personal.

Con todo ello, el trabajo presente se estructura en siete secciones. Tras la introducción, el segundo apartado describe el marco teórico que contextualiza las competencias emocionales y su relación con el rendimiento académico. La tercera sección plantea los objetivos del trabajo, y después se explica la metodología que se utiliza para la obtención de los resultados descritos en la quinta sección. En la sexta sección se plantean medidas de intervención en el ámbito de

la educación, y finalmente el último apartado resume las principales conclusiones de este trabajo.

## 2 MARCO TEÓRICO

---

### 2.1 ¿Qué son las emociones?

La palabra *emoción* proviene del latín, *movere* (mover) y el pre-fijo *e* (hacia fuera), lo que relaciona las emociones con una determinada predisposición a la acción. Su estudio ha sufrido una gran resistencia por no ser controlables, pero han sido objeto de preocupación y análisis desde la antigüedad. El enfoque biológico de las emociones, originado por Charles Darwin (1873), lo relacionaba con la función de supervivencia para la que servían las emociones, por ser un mecanismo de reflejo que desencadena a la acción. Posteriores estudios de las emociones han centrado el análisis, mayoritariamente, en las emociones negativas. Sin embargo, hoy en día las teorías cognitivas han dado pie a evaluaciones positivas y negativas de los estímulos en el análisis de las emociones. De este modo, autores como Bisquerra (2000) definen las emociones como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como una respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.61).

El cerebro emocional se relaciona con el sistema límbico. Las emociones activan el sistema nervioso central (SNC), de forma que el tálamo recoge las señales sensoriales de los oídos y los ojos (hambre, sed, dolor, etc.). Así, el hipocampo se encarga de registrar al detalle lo ocurrido y dota de significado a los hechos. De esta forma, la amígdala valora la importancia del hecho asemejándolo a situaciones que recuerda, y puede transmitir la información al neo córtex (donde se procesa y se organiza la información antes de dar una respuesta razonada volviendo a pasar por la amígdala) o dar una respuesta inmediata.

Este concepto, se entiende mejor si describimos el proceso de vivencia emocional tal y como lo explica el Bisquerra (2000) y que se resume de la siguiente manera:



En el momento que el sistema nervioso percibe un estímulo, sea interno o externo, la amígdala se encarga de evaluar su importancia y calificarlas como positivas o negativas según las situaciones previas con las que lo asemeje. Lazarus (1991) en su teoría del *appraisal* describe este proceso de valoración como el proceso en el que las decisiones se toman según la percepción que se tiene, en un momento concreto, de los efectos que la información recibida puede tener en el bienestar personal. Este proceso depende en gran medida, del dominio del lenguaje emocional para dar nombre y calificar las emociones experimentadas, y depende de un gran número de factores. Respecto a los cambios fisiológicos, corresponden a las respuestas involuntarias como la respiración, la presión sanguínea, taquicardia, rubor, sudoración y sequedad en la boca, entre otros. Finalmente, los acontecimientos valorados como relevantes tienden a la acción en forma de comunicación verbal y no verbal (tono de voz, volumen, ritmo, movimiento del cuerpo, expresión facial, etc.).

En este sentido, para Bisquerra (2000) “las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno (...) que impulsan hacia una forma definida de comportamiento de las situaciones que han provocado las emociones” (p.63). Cabe matizar que la intensidad de las reacciones varía en función de las evaluaciones subjetivas que los sujetos realizan sobre la forma en la que información recibida afecta a nuestro bienestar. Es decir, “una emoción depende de lo que es importante para nosotros”, Bisquerra (2000, p.63), y en este proceso intervienen los conocimientos previos, las creencias, objetivos personales, percepción del ambiente, etc.

No existe una respuesta concluyente a cerca de la función de las emociones. Sin embargo, existen autores que destacan su función de motivación a la conducta; otros su función adaptativa al entorno; la vertiente biológica que menciona la función de alterar el equilibrio del organismo para informar; y el enfoque funcional que asegura los efectos que las emociones tienen sobre otros procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento, la creatividad y otras.

En cualquier caso, no existe duda de la relevancia de las emociones, y es por ello por lo que conviene distinguir algunos conceptos que son a menudo confundidos. Las emociones se consideran evaluaciones de pérdida o beneficio para el bienestar que se experimentan de manera inmediata y breve. Un sentimiento (pena, placer, repugnancia, etc.), por otro lado, “es una actitud originada a partir de una emoción, pero perdura más allá del estímulo que lo origina”, Bisquerra (2000, p.66). Es decir, es la toma de conciencia de las sensaciones en el cuerpo de una emoción, y por lo tanto es un componente más subjetivo. Los estados de humor o de ánimo (estar alegre, feliz, irritable, etc.) son reacciones transitorias que tienen que ver con experiencias de la vida pasada que hacen que uno se sienta de manera determinada durante un periodo más largo que las emociones. Finalmente, los rasgos de personalidad son “disposiciones o tendencias a reaccionar y comportarse de determinada manera”, Bisquerra (2000, p.66). Con todo ello, hay que añadir que las emociones se convierten en hábitos. Es decir, las personas que experimentan con frecuencia emociones negativas tienden a ser negativos, y viceversa. De ahí la importancia de afrontar las emociones de manera efectiva.

## **2.2 Tipos de emociones**

Existe una gran cantidad de palabras para denominar las emociones según sus matices. En general las emociones pueden situarse en ejes cuyos extremos son el placer – displacer. Dentro de este eje, las emociones pueden ser calificadas y etiquetadas según su especificidad. Además, la fuerza con la que se experimentan éstas, determina su intensidad. Teniendo en



cuenta la cantidad de matices pueden tenerse en cuenta para referirse a las emociones, es necesario clasificarlas para facilitar su comprensión.

Una clasificación frecuente es la distinción entre emociones negativas y positivas. Las emociones negativas pueden describirse como desagradables; es decir, implica experiencias de amenaza o pérdida que impiden alcanzar un objetivo, por lo que frecuentemente requieren energía y movilización para afrontar la situación de manera más o menos urgente. Por el contrario, las emociones positivas se experimentan cuando se alcanzan los objetivos, y por ello son agradables. Es importante no confundir las emociones negativas con emociones “malas” y las emociones positivas con emociones “buenas”, ya que dichas consideraciones se relacionan únicamente con el comportamiento, y no con la emoción directamente. Es decir, toda situación que implique un obstáculo para alcanzar nuestros objetivos produce emociones negativas inevitablemente.

Por otro lado, algunos autores hacen mención a una tercera clasificación: las emociones ambiguas, que su clasificación entre positivas y negativas depende de las circunstancias. Bisquerra (2000) destaca que las emociones ambiguas se asemejan a las positivas por su brevedad temporal y a las negativas por la movilización de recursos que implican para su afrontamiento. En cuanto a las emociones estéticas, se definen como reacciones emocionales ante ciertas manifestaciones artísticas (literatura, pintura, escultura, arquitectura, música, danza, cine, teatro, etc), científicas o religiosas. Es decir, producen las anteriores emociones, sin implicar conceptos nuevos.

Además, las emociones se clasifican como emociones básicas cuando “se caracterizan por una expresión facial determinada y una disposición típica de afrontamiento”, Bisquerra (2000, p.93). En cambio, cuando se trata de combinaciones de emociones básicas y no existen rasgos faciales característicos en la manera de dar respuesta, nos referimos a emociones complejas.

Con todo ello, los autores como Bisquerra (2000) han diseñado familias de emociones haciendo mención a “un conjunto de emociones de la misma especificad, cuya diferencia reside en la intensidad o en matices sutiles” (p.95). Así, la tabla 1 recoge las emociones que pueden diferenciarse en cada familia.

**Tabla 1.** *Clasificación de Familias de Emociones:*

<b>EMOCIONES NEGATIVAS</b>	
<b>Ira</b>	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia
<b>Miedo</b>	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
<b>Ansiedad</b>	Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
<b>Tristeza</b>	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
<b>Vergüenza</b>	Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
<b>Aversión</b>	Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia
<b>EMOCIONES POSITIVAS</b>	
<b>Alegría</b>	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo
<b>Humor</b>	Sonrisa, risa, carcajada, hilaridad
<b>Amor</b>	Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud
<b>Felicidad</b>	Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar
<b>EMOCIONES AMBIGUAS</b>	
<b>Sorpresa</b>	Sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia
<b>Esperanza</b>	
<b>Compasión</b>	

## 2.3 Competencias emocionales

Tradicionalmente, la sociedad ha valorado la inteligencia de las personas por encima de otras cualidades. Sin embargo, la evidencia empírica ha puesto de manifiesto que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995). Goleman (1995), por ejemplo, menciona que el CI (coeficiente de inteligencia) es un buen predictor del escalafón profesional al que una persona puede acceder. Sin embargo, recientes estudios sobre liderazgo en el mundo empresarial y profesional han destacado la importancia de otras habilidades para el éxito. Así, Goleman (1995) incide en que el CI no es un buen predictor del éxito en la vida, ya que el 80% depende de otras causas, entre las cuales se incluyen las competencias emocionales.

### 2.3.1 Inteligencia emocional y competencias emocionales:

Por tanto, ¿es posible determinar qué es lo que hace que una persona sea considerada competente? Para responder a esta pregunta, es necesario definir lo que entendemos por competencia. Según Bisquerra y Pérez (2007) competencia es “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p.63). Tradicionalmente, los estudios han puesto el foco en el estudio de las competencias profesionales. Sin embargo, recientemente, el concepto competencia ha adoptado una visión más integral y se distinguen dos dimensiones fundamentales a la hora de clasificar las competencias:

Por un lado, Bisquerra y Pérez (2007) hacen mención a las competencias de desarrollo técnico-profesional o funcionales referidas a aquellos “conocimientos y procedimientos en relación a un determinado ámbito profesional o especialización. Se relacionan con el *saber* y

el *saber hacer* necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral”. Por otro lado, estarían las competencias de desarrollo socio-personales o emocionales.

La creciente importancia de éstas últimas tiene su origen en los años noventa, cuando surgen teorías como la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) que distingue siete tipos de inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. El hecho de que una situación determinada, requiera de aptitudes específicas, daba importancia a la utilización de diferentes tipos de inteligencias. Las dos últimas se refieren a la inteligencia emocional, término originado por Mayer y Salovey (1997) y que hace mención a “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellas y utilizar estos conocimientos para los propios pensamientos y acciones” (p.10). Este concepto cobra especial atención con la aparición de la obra de Goleman en 1995.

Este concepto está todavía en debate en el campo de la psicología, puesto que se ha conceptualizado de manera muy diversa por diferentes autores. Pueden distinguirse dos corrientes basadas en el procesamiento de la información emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Mastre, Palmero y Guil, 2004; Pena y Repetto, 2008). Por un lado, los que se centran en habilidades emocionales básicas (Mayer y Salovey, 1997) que definen la inteligencia emocional como la “inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea”, Jiménez y López (2009, p.68). Por otro lado, estaría el enfoque mixto centrado en los rasgos de personalidad (Bar-On, 1997; Goleman, 1995) que definen el término como aquellos “rasgos estables de comportamiento y en variables de personalidad como la empatía, asertividad, impulsividad”, Jiménez y López (2009, p.68). En cualquier caso, no se pone en duda que éste término, que hace referencia a ser competente emocionalmente, es un factor crucial a la hora de explicar el funcionamiento de las personas en todas las áreas vitales (Mikolajczak, Luminet y Menil, 2006).

En 1997, Salovey y Sluter identifican 5 dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Estas dimensiones, se solapan con el concepto de inteligencia emocional propuesto por Goleman (1995) quien incluyó 25 competencias clasificadas en 5 dimensiones que forman el constructo de inteligencia emocional: conocer las propias emociones (conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo, confianza en uno mismo), manejar las emociones (autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad, innovación), auto-motivación (motivación del logro, compromisos, iniciativa, optimismo), empatía (comprensión de los demás, orientación hacia el servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de la diversidad y conciencia política) y habilidades sociales (influencia, comunicación, resolución de conflictos, liderazgo, canalización del cambio, establecer vínculos, colaboración y cooperación, habilidades de equipo).

El concepto de inteligencia emocional es revisado en 2002 por Goleman, Boyatzis y McKee e incluye 4 dimensiones para clasificar 18 competencias emocionales: conciencia de uno mismo (conciencia emocional de uno mismo, valoración adecuada de uno mismo, confianza en uno mismo), autogestión (autocontrol emocional, transparencia, adaptabilidad, logro, iniciativa, optimismo), conciencia social (empatía, conciencia de la organización, servicio) y gestión de las relaciones (liderazgo inspirado, influencia, desarrollo de los demás, catalizar el cambio, gestión de conflictos, establecer vínculos, trabajo en equipo y colaboración).

### 2.3.2 Clasificación de competencias emocionales:

Se han realizado numerosas aportaciones por diferentes autores respecto a la clasificación de competencias emocionales, sobre las cuales se ha considerado interesante destacar la clasificación elaborada por GROUP (Grupo de Recerca en Orietación

Psicopedagógica) de la Universitat de Barcelona. El modelo del GROPE clasifica las competencias emocionales en cinco grandes competencias:

En primer lugar, la conciencia emocional que se define como “la capacidad para conocer las propias emociones y de las emociones de los demás, a través de la autoobservación, así como de la observación de las personas que nos rodean”, Bisquerra (2016, p.3). Se incluyen los siguientes componentes que se detallan con mayor detalle en el anexo de este trabajo en base al marco teórico de Bisquerra y Pérez (2007, p.70-74): toma de conciencia de las propias emociones; dar nombre a las propias emociones; comprensión de las emociones de los demás; tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

En segundo lugar, la regulación emocional es “la capacidad para dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos” según Bisquerra (2016; p.3), quien menciona los siguientes componentes: expresión emocional; capacidad para la regulación emocional; habilidades de afrontamiento; competencia para autogenerar emociones positivas.

Por otro lado, se hace mención a la autonomía emocional como “la capacidad de no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno” (Bisquerra, 2016, p.3), de manera que se detallan los siguientes componentes: autoestima; automotivación; actitud positiva; responsabilidad; autoeficacia emocional; análisis crítico de normas sociales; resiliencia para afrontar situaciones adversas.

También se refieren a las habilidades sociales como “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas” (Bisquerra, 2003, p.25), distinguiéndose: dominar las habilidades sociales básicas; respeto por los demás; comunicación receptiva; comunicación expresiva; compartir emociones; comportamiento prosocial y cooperación; asertividad; prevención y solución de conflictos; capacidad para gestionar situaciones emocionales.

El último grupo de competencias son las competencias para la vida y el bienestar; es decir, “el conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social. El bienestar emocional es lo más parecido a la felicidad, entendida como la experiencia de emociones positivas. No podemos esperar a que nos vengan dados los estados emocionales positivos, sino que hay que construirlos conscientemente, con voluntad y actitud positiva”, Bisquerra (2016, p.4). Se incluyen: fijar objetivos adaptativos; buscar ayuda y recursos; ciudadanía activa, cívica, responsable y comprometida; bienestar subjetivo; fluir.

#### **2.4 Rendimiento académico:**

Una de las dimensiones de mayor importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es, sin duda, el rendimiento académico (Edel, 2003). Este concepto se relaciona con la aptitud escolar y el desempeño académico, y puede considerarse como “el reflejo de las evaluaciones y los exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” Cascón (2000:1-11). Sin embargo, autores como Tejedor (2007) destacan el bajo rendimiento académico como uno de los problemas frecuentes del proceso de aprendizaje de los alumnos.

A pesar de la dificultad que engloba su medida, se acepta de forma generalizada como indicador del nivel educativo adquirido (Edel, 2003). Adell (2006) menciona que la medida del rendimiento académico presenta algunas dificultades puesto que es un constructor que engloba diferentes dimensiones; es decir, está determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, aspectos personales, etc.) y es influido por múltiples factores (personales, familiares, escolares, etc.). En cualquier caso, la medida del rendimiento académico se ha recogido por las calificaciones frecuentemente (Hernández, 2005), teniendo en cuenta limitaciones relacionadas con las dificultades para representar el reflejo fiel del mismo.

Autores como Bisquerra, Pérez y García (2015) han hecho hincapié en las importantes repercusiones que tiene el rendimiento académico en el futuro formativo, laboral y social de los estudiantes. Es por ello, que considerar la forma en la que las diferentes competencias emocionales se relacionan con éste concepto puede contribuir a mejoras considerables en el ámbito educativo.

## **2.5 Rendimiento académico y competencias emocionales:**

Chabot y Chabot (2009) mencionan que el aprendizaje en cualquier campo se logra verdaderamente, no cuando se comprende sino cuando se llega a sentir, ya que las emociones tienen un impacto muy fuerte sobre la percepción, el juicio y los comportamientos. Cuartero (2007) afirma que en el momento que las emociones se integran a la razón la sabiduría es mayor que cuando únicamente se hace uso de aspectos intelectuales. Entre los motivos que pueden explicar esto podríamos destacar el hecho de que “las emociones tienen una gran relación con la motivación y la acción, mientras que la cognición está vinculada con el conocimiento y el análisis de la decisión de la acción” Gaeta y López (2013: p.15). Además, ser emocionalmente competente ayuda a estar motivado, controlar los impulsos, tener iniciativa y ser responsable, entre otros (Bisquerra y Pérez, 2007); factores que, sin duda, tienen una estrecha relación con el proceso de aprendizaje.

Por todo ello, en los últimos años, las competencias emocionales han sido consideradas cruciales en el proceso de aprendizaje y bienestar de los estudiantes (Bisquerra, 2008; Carmona y López, 2015). Autores como Álvarez (2001) afirman que las emociones son uno de los factores más importantes de muchos éxitos o fracasos producidos durante el ciclo académico. Así, durante los últimos años, el estudio y la intervención en el bienestar del alumnado y el rendimiento académico ha dado mayor importancia a variables del tipo emocional (Eisenberg y Spinrad, 2004). A pesar de ello, los estudios orientados a la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico se han mostrado inconsistentes.



Salovey y Mayer (1990) iniciaron el estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje proponiendo una teoría de Inteligencia Emocional (Parker *et al.*, 2004; Humphrey, Curras, Morris, Farrel y Woods, 2007). Éste estudio también se ha realizado con otras medidas de inteligencia emocional. Algunas de ellas mostraban correlaciones positivas y significativas (Gil-Olate, Palomera y Brackett, 2006), mientras que el efecto de otras investigaciones resultó nulo (Chico, 1999; Newsome, Day y Catano, 2000; Barchard, 2003; Austin, *et al.* 2006) La competencia socio-emocional si que ha tenido un resultado más similar, mejorando el rendimiento académico (Mestre, *et al.* 2006).

La mayoría de estas diferencias, según lo explican Jiménez y López (2009) se debe a la falta de consenso sobre qué se considera inteligencia emocional (Newsome *et al.*, 2000); las diferencias metodológicas; y herramientas empleadas para su evaluación. A modo general, sin embargo, se considera que la inteligencia emocional se relaciona con el rendimiento académico, siempre que se controlen variables tales como la inteligencia general y características de personalidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Pena y Repetto, 2008).

Respecto a las relaciones entre competencias emocionales y su influencia en el rendimiento académico, se encuentran las siguientes explicaciones, tal y como mencionan Jiménez y López (2009):

1. La habilidad de regular las emociones facilita el pensamiento incrementando, por ejemplo, la concentración, ayudando a controlar conductas impulsivas y aumentando la capacidad de rendir en condiciones de estrés (Mestre *et al.*, 2006).
2. Las competencias emocionales aumentan la motivación intrínseca (la capacidad de motivarse a sí mismo) al realizar un trabajo lo que, a su vez, tiene una gran influencia en el rendimiento académico.

3. Los incrementos en la percepción de auto-eficacia (la creencia de su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento) también tienen un efecto positivo en el rendimiento académico.
4. Se identifican mejoras respecto a la constancia, entendida como la diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades y alcanzar las metas establecidas.
5. Facilitan la interacción social, lo cual ayuda a establecer relaciones con iguales y profesores.
6. Contribuyen al equilibrio psicológico y su relación con el rendimiento (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Por ejemplo, se conoce que las dificultades en concentrarse y recordar, llevan a resultados pobres que generan ansiedad y frustración (Abdullah, Elias, Mahyuddin y Jegak, 2004). Así pues, mejoras en el bienestar subjetivo tienen efectos positivos respecto al rendimiento académico.
7. Tienen repercusiones en el rendimiento académico a través del efecto indirecto que tienen en otras variables: asignaturas que tienen como objeto de estudio el afecto (literatura, arte, diseño), Petrides et al. (2004).
8. Diferencias en el rendimiento académico según los rasgos de la personalidad (Austin et al, 2005): el neuroticismo, por ejemplo, tienen una relación negativa por mayor ansiedad, vulnerabilidad y condiciones de estrés; la extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad se relaciona con una mayor competencia, obediencia y orientaciones al logro.
9. También el auto concepto académico, la auto-eficacia y la auto-regulación están muy relacionadas con variables meta-cognitivas que afectan al rendimiento académico (Vallés y Vallés, 2000).

Por todo ello, algunos autores han concluido que la inteligencia emocional junto o el bienestar de los alumnos son mucho más predictivos del rendimiento académico y adaptación

al medio escolar que cualquiera de las medidas de evaluación intelectual (Parker, Sumertieldt, Hogan y Majeski, 2004). Además, hoy en día la inteligencia no se asocia únicamente a la capacidad cognitiva, sino que se aceptan otras cualidades que convierten a la persona inteligente ante una situación. Por todo ello, hemos de ser conscientes de que las competencias emocionales inciden en el desarrollo integral de los estudiantes y en la eficacia del proceso de aprendizaje (Bisquerra, 2008; Carmona y López, 2015).

### **3 OBJETIVOS**

---

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar el grado de competencias emocionales que tienen los alumnos y alumnas, y comprobar si éste está relacionado con el rendimiento académico. Por otro lado, con el objetivo de enfocar las estrategias de desarrollo emocional de la manera más adecuada posible, se pretende analizar si existen diferentes tipos de competencias emocionales que guarden una relación más estrecha con el rendimiento académico.

En base a la literatura mencionada en el apartado anterior, la primera hipótesis planteada es que cuanto mayor sea el grado de competencias emocionales de los estudiantes, mayor sea el rendimiento académico. Por otro lado, dado que la literatura existente coincide en el efecto más pronunciado de las competencias sociales en el rendimiento académico, una segunda hipótesis podría referirse a que éste tipo de competencia emocional destacara sobre el resto.

La repercusión de tal resultado implicaría que el énfasis que actualmente se pone en el desarrollo de competencias de carácter técnico-profesional podría ser incluso más eficaz si se trabajasen, a su vez, aspectos emocionales y, además, contribuir al bienestar de los alumnos y alumnas.

## 4 DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Pérez (2015) manifiesta que “cualquier intervención en educación emocional, como cualquier acción orientadora, precisa de una evaluación rigurosa que permita conocer las necesidades de los destinatarios y orientar las decisiones a cerca de los contenidos y las estrategias más apropiadas de las intervenciones” (p.690).

### 4.1 La muestra:

Los participantes de esta investigación corresponden a 51 estudiantes de primer y segundo curso del Grado Superior de Administración y Finanzas de CIP Donapea. El 62,70% son hombres, mientras que el 37,30% son mujeres. Más de la mitad, 56,80%, cursan sus estudios en euskera, respecto al 43,10% que lo hacen en castellano. La edad media es de 22,20 años, aunque los estudiantes tienen entre 18 y 61 años. Por otro lado, el 29,40% de los estudiantes se encontraba trabajando en el momento en el que se recogieron los datos para el análisis, mientras que el 37,30% había trabajado en algún otro momento, y el 33,30% no había trabajado nunca como se presenta en la tabla 2.

**Tabla 2.** Descripción de la muestra: sexo, idioma, edad, estudios previos y situación laboral.

	Frecuencia		Porcentaje	
<b>Sexo</b>				
Mujer	19		37,30	
Hombre	32		62,70	
<b>Idioma de Estudios</b>				
Euskera	29		56,90	
Castellano	22		43,10	
<b>Situación laboral</b>				
Trabajando actualmente	15		29,40	
Ha trabajado pero no actualmente	19		37,30	
No ha trabajado	17		33,30	
	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>	<b>Min.</b>	<b>Máx.</b>
<b>Edad</b>	22,20	6,95	18	61

## **4.2 Metodología:**

El instrumento utilizado para recoger los datos correspondientes a las competencias emocionales y el rendimiento académico ha sido el cuestionario que se encuentra disponible en el anexo de este trabajo. Dicho cuestionario analiza variables como las competencias emocionales, el rendimiento académico y otras que permiten identificar características de la muestra que se consideran de interés como el sexo, la edad, la situación laboral, y el idioma de estudios, entre otros. Los datos se recogen durante los días 16 y 17 de abril del 2019 y su posterior tratamiento estadístico se ha realizado mediante el programa SPSS 25.0.

Tal y como se ha mencionado en el marco teórico, existen diversos modelos de competencias emocionales (Salovey y Sluyter, 1997; Graczyk et al., 2000; Payton et al., 2000; Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002; Saami, 2000; CASEL, 2006). Sin embargo, el modelo aportado por GROU de la Universidad de Barcelona (Bisquerra y Pérez, 2007) se ha considerado el más interesante para analizar las competencias emocionales de la muestra seleccionada.

Entre los principales motivos se encuentran el hecho de que la clasificación de cinco grupos de competencias (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, y competencias para la vida y el bienestar) están fundamentadas en un extenso marco teórico, lo cual facilita su posterior interpretación. Además, este grupo de investigación ha elaborado numerosos cuestionarios (Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos versión extensa, Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos versión reducida, Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria 12-18, y Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños 9-13) para evaluar la autopercepción que los diferentes grupos de edad tienen respecto a las diferentes competencias emocionales. Finalmente, estos

cuestionarios se han implantado en diferentes entornos educativos del Estado español con éxito anteriormente (Obiolis, 2005; Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol, 2014).

Dada la complejidad que engloba la medición de cuestiones emocionales, se ha considerado apropiado utilizar el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos en su versión reducida (CDE-A35) porque todos los estudiantes del Grado Superior de Administración y Finanzas son mayores de edad. Este cuestionario proporciona una puntuación global y otra para cada una de las competencias emocionales del modelo de GROPE, y utiliza una escala de Likert con once opciones. Así, las puntuaciones siempre oscilan entre 0 y 10, siendo 0 carencia absoluta de competencia en la dimensión y 10 un dominio absoluto.

Por otro lado, se ha utilizado como variable la nota media esperada en el curso presente para medir el rendimiento académico de los estudiantes. A pesar de sus limitaciones, se ha considerado imprescindible que los estudiantes contesten al cuestionario de manera anónima, por lo que se ha empleado este indicador ya que suele presentar correlaciones altas con las notas obtenidas. Además, siendo conscientes de la posible relación que puede existir entre rendimiento académico y otras variables como el grado de satisfacción con el grado, se han elaborado una serie de preguntas para su identificación.

## **5 RESULTADOS**

---

### **5.1 Competencias emocionales:**

En referencia a la tabla 3, los resultados obtenidos muestran que como media, los estudiantes han obtenido una puntuación de 6,22 en cuanto a la competencia emocional total, siendo la puntuación máxima un 8,57 y la puntuación mínima de un 3,94. Este valor se aproxima a la media obtenida en otros trabajos en los que se ha utilizado este cuestionario para evaluar el nivel de competencias emocionales (Mestres, L. Y Pérez-Escoda, N., 2015; Filella, Pérez-Escoda, Agulló, Oriol, 2014; etc.) El desglose por los diferentes tipos de competencia,

nos aporta más detalle en relación al margen de mejora que se observa. En cualquier caso, cabe añadir que todas las medias obtenidas resultan ser significativas, tras comparar las medias mediante la prueba T, como se presenta en la tabla 3.

La autonomía emocional, es la competencia emocional que presenta la menor puntuación media (5,01) y también una de las mayores variaciones, siendo la desviación típica de 1,74 puntos, puesto que tiene un valor mínimo de 0,67 puntos y un valor máximo de 8,83 puntos. Esto indica que el desarrollo de elementos relacionados con la autogestión personal (autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de normas sociales y la resiliencia para afrontar situaciones adversas) deben ser considerados prioritarios en cuanto a programas que busquen el desarrollo de competencias emocionales.

Por otro lado, las competencias sociales, que obtienen una puntuación media de 5,84 puntos presentan variaciones que oscilan entre 1,60 puntos y 9,40. Es por ello, que puede afirmarse que se observan estudiantes con un mejor dominio de habilidades sociales básicas (escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas...); respeto por los demás (aceptando y apreciando diferencias individuales y grupales); que practican comunicación receptiva y expresiva; que comparten emociones y tienen comportamientos pro sociales y de cooperación; y también una mayor asertividad, capacidad de prevenir y solucionar conflictos, y gestionar situaciones emocionales que otros.

Por otro lado, los estudiantes presentan una mayor conciencia emocional (puntuación media de 6,80) que regulación emocional (puntuación media de 6,09). Además, la conciencia emocional presenta el mayor de los valores mínimos (puntuación de 4,00 puntos). Por lo tanto, puede decirse que, aunque los estudiantes presentan áreas de mejora en la denominación de las emociones, su comprensión y toma de conciencia; los aspectos relacionados con su regulación,

expresión, afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas requieren una intervención mayor.

Finalmente, los estudiantes presentan la mayor puntuación en las competencias de vida, y también uno de los mayores valores mínimos (3,88 puntos) y máximos (9,50 puntos). Esta capacidad incluye: fijar objetivos adaptativos; toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre; buscar ayuda y recursos; ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida; capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo; y la capacidad para generar experiencias óptimas (fluir).

**Tabla 3.** Estadísticos descriptivos de las competencias emocionales

	<b>Media</b>	<b>Desv. Típ.</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>	<b>t</b>	<b>Sig</b>
<b>CE Total</b>	6,22	1,05	8,57	3,94	42,394	,000
Conciencia Emocional	6,80	1,23	9,25	4,00	39,493	,000
Regulación Emocional	6,09	1,19	8,50	2,88	36,583	,000
Autonomía Emocional	5,01	1,74	8,83	0,67	20,543	,000
Competencia Social	5,84	1,76	9,40	1,60	23,689	,000
Competencias de Vida	6,91	1,17	9,50	3,88	42,353	,000

\*CE= Competencia Emocional

Por otro lado, conviene estudiar si existen diferencias relevantes en las puntuaciones de competencias emocionales obtenidas. Así, la tabla 4 presenta los datos obtenidos al comparar las medias mediante el ANOVA de un factor. Se observa, que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las puntuaciones correspondientes a las competencias emocionales totales, autonomía emocional, competencias sociales, y competencias de vida. Además, son las mujeres las que presentan en todos los casos valores promedio mayores que los hombres.

Puede apreciarse, que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas entre el alumnado que estudia en euskera y en castellano. Sin embargo, los estudiantes que trabajan actualmente presentan medias significativamente superiores respecto



al resto en las competencias emocionales totales, conciencia emocional y competencias sociales. Por otro lado, aquellos alumnos y alumnas que han trabajado en otro momento distinto al momento en el que se responde al cuestionario, presentan una media significativamente inferior al resto en autonomía emocional.

**Tabla 4.** ANOVA de un factor y las competencias emocionales:

<b>Sexo</b>	<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>	F	Sig.		
CE Total	6,62	5,98	4,732	<b>0,034</b>		
Conciencia Emocional	6,89	6,75	0,166	0,685		
Regulación Emocional	6,24	6,00	0,489	0,488		
Autonomía Emocional	5,82	4,52	7,467	<b>0,009</b>		
Competencia Social	6,55	5,43	5,251	<b>0,026</b>		
Competencias de Vida	7,37	6,64	5,021	<b>0,030</b>		
<b>Idioma de Estudios</b>	<b>Euskera</b>	<b>Castellano</b>	F	Sig.		
CE Total	6,26	6,17	0,092	0,763		
Conciencia Emocional	6,69	6,96	0,599	0,443		
Regulación Emocional	5,93	6,30	1,211	0,276		
Autonomía Emocional	5,30	4,61	1,073	0,166		
Competencia Social	6,07	5,55	1,107	0,298		
Competencias de Vida	7,00	6,17	0,343	0,561		
<b>Situación Laboral</b>	<b>Actualm (Contrario)</b>	<b>F (Sig.)</b>	<b>Ahora No (Contrario)</b>	<b>F (Sig.)</b>	<b>Nunca (Contrario)</b>	<b>F (Sig.)</b>
CE Total	6,72 (6,01)	5,221 <b>(0,027)</b>	6,00 (6,35)	1,333 (0,254)	6,02 (6,32)	0,883 (0,352)
Conciencia Emocional	7,39 (6,56)	5,343 <b>(0,025)</b>	6,74 (6,84)	0,083 (0,775)	6,35 (7,03)	3,580 (0,064)
Regulación Emocional	6,30 (6,00)	0,687 (0,411)	6,08 (6,09)	0,001 (0,974)	5,90 (6,18)	0,587 (0,447)
Autonomía Emocional	5,67 (4,73)	3,226 (0,079)	4,35 (5,45)	6,353 <b>(0,015)</b>	5,26 (4,87)	0,570 (0,454)
Competencia Social	6,64 (5,51)	4,668 <b>(0,036)</b>	5,58 (6,00)	0,677 (0,415)	5,44 (6,05)	1,377 (0,246)
Competencias de Vida	7,29 (6,75)	2,319 (0,134)	6,76 (7,00)	0,535 (0,468)	6,75 (7,00)	0,484 (0,490)

## 5.2 Competencias emocionales y rendimiento académico:

El segundo objetivo del trabajo presente, consiste en analizar la posible relación entre competencias emocionales y el rendimiento académico. En concreto, se espera que un mejor dominio de las competencias emocionales ayude a obtener mejores resultados en relación al rendimiento académico. Así pues, la tabla 5 nos muestra que como media los estudiantes esperan obtener una calificación de 7,09 puntos, siendo los valores mínimos puntuaciones entre 4-5 puntos, y los valores máximos entre 9-10 puntos.

**Tabla 5.** *Estadísticos Descriptivos del Rendimiento Académico Esperado*

	<b>Media</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Rendimiento Académico</b>	7,09	4-5	9-10

En el caso del rendimiento académico, la tabla 6 muestra que no existen diferencias significativas entre esta variable y los factores como el sexo, idioma de estudios o el esfuerzo realizado.

**Tabla 6.** *ANOVA de un factor y el rendimiento académico:*

<b>Sexo</b>	<b>Mujer</b>		<b>Hombre</b>		F	Sig.
Rendimiento Académico	7,342		6,938		1,583	0,214
<b>Idioma de Estudios</b>	<b>Euskera</b>		<b>Castellano</b>		F	Sig.
Rendimiento Académico	7,155		7,000		0,238	0,628
<b>Esfuerzo</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	F	Sig.
Rendimiento Académico	6,500	7,000	7,093	7,700	0,947	0,426

Teniendo dicha consideración en mente, en este trabajo se analiza la relación que tienen las competencias emocionales con el rendimiento académico. La tabla 7 muestra los resultados

obtenidos. De esta forma, se observa que las competencias emocionales totales, tienen una correlación positiva y significativa con el rendimiento académico, tal y como se esperaba quedando de manifiesto que se cumple la hipótesis 1. El estudio detallado de las diferentes competencias emocionales y su relación con el rendimiento académico, muestra que las competencias de vida son las que tienen un mayor impacto en el rendimiento académico, siendo esta correlación significativa. En cambio, las competencias sociales no presentan correlaciones tan pronunciadas, tal y como se planteaba en la hipótesis 2.

**Tabla 7.** *Correlaciones bivariadas del Rendimiento Académico con las Competencias Emocionales*

	<b>Correlación</b>	<b>Sig.</b>
<b>Correlación Rendimiento Académico y Conciencia Emocional</b>	0,230	0,104
<b>Correlación Rendimiento Académico y Regulación Emocional</b>	0,248	0,079
<b>Correlación Rendimiento Académico y Autonomía Emocional</b>	0,162	0,256
<b>Correlación Rendimiento Académico y Competencias Sociales</b>	0,113	0,430
<b>Correlación Rendimiento Académico y Competencias de Vida</b>	0,389	<b>0,005</b>
<b>Correlación Rendimiento Académico y Competencia Emocional Total</b>	0,299	<b>0,033</b>

Sin embargo, la tabla 8 muestra que la satisfacción tiene una correlación positiva y significativa con el rendimiento académico. Por lo que, existen factores distintos a las competencias emocionales que afectan significativamente el rendimiento académico.

**Tabla 8.** *Correlaciones bivariadas del Rendimiento Académico con la Satisfacción*

	<b>Correlación</b>	<b>Sig.</b>
<b>Correlación Rendimiento Académico y Satisfacción</b>	0,312	0,039

Por tanto, de forma resumida observamos que las competencias emocionales influyen el rendimiento académico de los estudiantes de forma considerable, siendo conscientes de que ésta variable se relaciona con otros muchos factores. En concreto, las competencias de vida son las que se relacionan en gran medida con los resultados académicos. Por ello, la formación proporcionada en los centros educativos debería contribuir a desarrollar todos estos aspectos ya que inciden de manera notable en cuestiones tan importantes como el nivel de logro del proceso de aprendizaje.

## **6 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN**

---

A lo largo de todo el trabajo se ha incidido en la idea de que la inteligencia cognitiva no es suficiente para conseguir el éxito sea cual sea el ámbito. Por este motivo, la educación emocional cobra hoy en día una importancia creciente, ya que contribuye al desarrollo integral de la personalidad de los individuos, dotándoles de herramientas y estrategias emocionales que permiten afrontar los retos que le plantea la vida cotidiana (Bisquerra, 2003).

Los esfuerzos del sistema educativo por contribuir a una formación integral del alumnado, capacitándoles para intervenir eficazmente en los distintos ámbitos de la vida, se ven reflejados en el hincapié por el aprendizaje por competencias. Éste incide en la necesidad de adaptar a diferentes contextos contenidos tanto conceptuales (saber), como procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser).

En cuanto a éstos últimos, la etapa de la educación secundaria – tanto en su etapa obligatoria, como la etapa del bachillerato o la formación profesional – son periodos en los que las emociones se manifiestan de un modo muy intenso. Los adolescentes experimentan cambios corporales, desarrollan nuevas consideraciones de su identidad, tienen sus primeras relaciones

amorosas y sexuales, se independizan progresivamente del entorno familiar (jugando las relaciones sociales un papel fundamental), entre otras.

Todo ello, junto a los resultados del presente trabajo que ponen de manifiesto que las competencias emocionales tienen una influencia significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje – materializado frecuentemente por el rendimiento académico – refuerzan la idea de que es necesario contribuir a su desarrollo en el ámbito educativo.

Pero la cuestión es, ¿cómo podemos intervenir en el desarrollo emocional del alumnado? Poniendo como ejemplo el contexto educativo de los participantes de esta investigación – estudiantes del ciclo formativo de grado superior de administración y finanzas –, ¿qué cabida podrían tener las emociones en las sesiones de contabilidad?

Desde luego, la respuesta a esta pregunta no es sencilla. Sin embargo, incluso desde la perspectiva de una educación con un enfoque totalmente técnico y profesionalizador, cabe decir que cualquier profesional de un departamento como el de la contabilidad requiere del manejo de capacidades emocionales como la de fijarse y perseverar en sus objetivos, auto motivarse, gestionar las frustraciones, controlar el estrés en periodos como puede ser el cierre contable del año, por mencionar unos pocos ejemplos.

Además, no podemos olvidar que los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que las competencias técnico-profesionales se aprenden mejor cuanto más desarrolladas estén las competencias emocionales. Por tanto, la formación más integral debe considerar actividades que contribuyan a desarrollar competencias emocionales del alumnado.

Las propuestas de intervención en educación emocional, presentan opciones como las de incluir orientaciones ocasionales de los profesores (donde se aprovechen las ocasiones para impartir conocimientos relacionados con la educación emocional); programas en horario extraescolar de participación voluntaria; asignaturas optativas de educación emocional; acción

tutorial; integración curricular, etc. Ésta última hace referencia a trabajar la educación emocional como tema transversal, lo que implica trabajar contenidos cuyos temas “no están ligados a ninguna materia académica, pero pueden estar presentes en todas ellas”, Bisquerra (2016, p.111).

Sin embargo, el desconocimiento de la importancia que las competencias emocionales tienen, por un lado, y la falta de formación en cuestiones de educación emocional, por otro lado, dificultan la implementación de programas de desarrollo emocional. Por ello, en el anexo trabajo se muestra un listado de la literatura que presenta algunas propuestas de programas de actividades concretas para el desarrollo emocional. También se resumen las propuestas de algunas actividades elaboradas por la Diputación de Gipuzkoa que pueden contribuir al desarrollo de las competencias emocionales descritas durante éste trabajo para incluirlas de manera transversal adaptándolas a las diferentes materias.

Como ejemplo, sería posible ayudar los estudiantes a mejorar sus habilidades de vida capacitándoles en la gestión del tiempo mediante la actividad “Un montón de trabajo” antes del periodo de exámenes; o en el establecimiento de objetivos tras una evaluación con actividades como “Éxito costoso”, “¡Envido”, “¡Todo preparado, vamos!”. Por otro lado, para reforzar la autoestima tras un periodo de exámenes podrían adaptarse a la materia actividades como “Más que preocuparse, responsabilizarse”, “Disgusto”, “Así, si”, “¡Cómo eres!”, o “¡Y estoy orgulloso/a!”. Finalmente, antes de llevar a cabo un trabajo en grupos podrían incluirse las siguientes actividades: “¿qué he dicho?”, “No, pero sí”, o “To Sir, with love”.

En cualquier caso, este trabajo destaca que aunque las competencias para la vida sean las que influyen en mayor medida en el rendimiento académico, las competencias emocionales afectan significativamente de manera global en éste. De hecho, podría decirse que es necesario ser consciente de las emociones para poder regularlas, etc. Por lo tanto, todas ellas están relacionadas y hay que tomarlas en consideración, aunque pueda hacerse un mayor hincapié en

aquellas que presentan una mayor área de mejora o las que contribuyen en mayor medida a mejorar el rendimiento académico. Así, por ejemplo, la autonomía emocional presenta una necesidad de desarrollo prioritaria como media en la muestra recogida, y las competencias de vida afectan más al nivel de logro obtenido en el proceso de aprendizaje.

## **7 CONCLUSIONES**

---

Desde los años noventa, el estudio de las competencias emocionales presenta una importancia creciente. Tradicionalmente, la sociedad ha valorado la inteligencia cognitiva de las personas por encima de otras cualidades. Sin embargo, autores destacados en el campo de la inteligencia emocional como Goleman (1995) inciden en que el CI no es un buen predictor de éxito en la vida, ya que el 80% depende de otras causas, entre las cuales se incluyen las competencias emocionales. Pero a pesar de las carencias que la sociedad actual presenta en relación a estos aspectos, la formación destinada a su desarrollo es todavía muy limitada.

Tales afirmaciones han motivado el estudio del nivel de competencias emocionales entre el alumnado de educación secundaria post-obligatoria y su relación con el indicador del nivel de logro del proceso de aprendizaje más frecuente: el rendimiento académico. Para ello 51 estudiantes del grado superior del ciclo formativo de administración y finanzas CIP Donapea han respondido a un cuestionario de tipo auto-informe, mediante el cual se han podido extraer los resultados que se resumen de la siguiente manera:

En primer lugar, puede afirmarse que, tal y como se esperaba, cuanto mayores son las competencias emocionales, mayores son los resultados académicos. En cualquier caso, dado que las personas que trabajan tienen un mayor nivel de competencias emocionales que el resto, podríamos pensar que la experiencia consigue mejorarlas. También, el hecho de observar diferencias por género, siendo las mujeres las que obtienen un mayor nivel de competencias emocionales que los hombres, podría implicar algún tipo de relación ligada a diferencias en la educación recibida.

Es por ello que este trabajo destaca la importancia de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Además, puede considerarse prioritario desarrollar las competencias de vida por presentar una incidencia mayor en el rendimiento académico, o la autonomía emocional al mostrar las mayores áreas de mejora entre los alumnos y alumnas. Cabe añadir que el rendimiento académico guarda relación con otras muchas variables tal y como se ha estudiado en este trabajo.

No podemos olvidar que los datos de este trabajo deben ser tratados con cautela, puesto que representan una muestra limitada del contexto de educación de secundaria de estudios post-obligatorios. Además, se este trabajo ha empleado el cuestionario auto-informe como herramienta para la obtención de datos, lo cual podría no representar una imagen del todo fiel de la muestra. Por ello, sería muy interesante abordar estas cuestiones con diferentes metodologías y en diferentes momentos del tiempo – por ejemplo después de aplicar un programa de educación emocional – en futuras investigaciones.

En cualquier caso, de los resultados de este trabajo se concluye que el desarrollo de competencias de carácter técnico-profesional podría incluso ser más eficaz si se trabajasen, a su vez, aspectos emocionales y, además, contribuir al bienestar de los alumnos y alumnas. Por ello, a lo largo de este trabajo se ha hecho mención a algunas propuestas de intervención pedagógica que podrían servir de utilidad para el desarrollo de las competencias emocionales en estudios de secundaria post-obligatorios. Así, se espera que este trabajo facilite comprender la importancia de que las competencias emocionales sean trabajadas, y que contribuya a superar las barreras existentes para la implementación de programas de educación emocional.



## 8 REFERENCIAS

---

Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Jegak, U. (2004). Emotional intelligence and academic assessment among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19 (3/4), 105-121.

Adell, M.A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Álvarez, M. (2001). *Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional*. Barcelona: Cisspraxis.

Austin, E., Evans, P., Goldwater, R. & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.

Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the predictions of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.

Bar-On, R. (1997): "The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual". Toronto, Canada: multi-Health Systems.

Bisquerra, R. (2000): "Educación emocional y bienestar". Barcelona: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2003): *Educación Emocional y Competencias para la Vida*. "Revista de Investigación Educativa", 21 (1), 7-43.

Bisquerra, R. (2006): "Educación emocional y bienestar". Barcelona: Praix.

Bisquerra, R. Y Pérez, N. (2007): "Las competencias emocionales". Barcelona: Educación XXI

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales*. En M.S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2016): "Educación emocional: 10 ideas clave". Barcelona: Graó.

Bisquerra, R. (2016): "Educación emocional". Jornada del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.

Carmona, M. G., y López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.

Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. En red . Recuperado en: <https://goo.gl/fxPAgs>

Chabot, D. y Chabot, M. (2009): "Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje". Alfaomega.

Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 62, 65-78.

Cuartero, N. (2007): Las emociones en orientación profesional. Trabajo presentado en la VII Jornada de Orientación Profesional. Noviembre. Zaragoza

Darwin, Ch. (1873): *The expression of emotions in animals and man*. N.Y.: Appleton. Traducción al castellano en Madrid: Alianza, 1984.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE Revista Interamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Eisenberg, N., Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Children Development*, 75, 334-339.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001): "¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?" III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp. 146-157).

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003): La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. "Revista de Educación", 332, 97-116.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005): La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. "Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado", 19, 63-93.

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.

Gaeta, M.L. y López, C. (2013): Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado”, 16(2), 13-25.

García Álvarez, D. (2011): La Inteligencia Emocional: competencias esenciales para la vida ciudadana. “Redieluz”, 1(1) 72-79.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.

Goleman, D. (1995): “*Inteligencia Emocional*”. Barcelona: Kairós.

Goleman, D., Boyatzis, R. Y McKee, A. (2002): “*El líder resonante crea más*”. Barcelona: Plaza y Janés.

Goleman, D. (2018): “*Inteligencia emocional en la empresa*”. Barcelona: Conecta.

Hernández, P. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62.

Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235- 254.

Jimenez, M.I. y López-Zafra, E. (2009): “Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión”. *Revista Latinoamericana de Psicología* (1), 1, 67-77

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). “Boletín Oficial del Estado, nº 295”, 2013, 10 de diciembre.

Mastre, J.M.; Palmero, F. y Guil, R. (2004): *Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos*. En J.M. Mestre y F. Palmero (Coords.), “*Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía*” (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997): What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), "Emotional development and emocional intelligence: Educational implications" (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books

Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112- 117.

Mikolajczak, M.; Luminet, O. y Menil, C. (2006): Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. "Piscothema", 18, 79-88.

Newsome, S., Day, A., & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 29, 1005-1016.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990): Emotional Intelligence. "Imagination, Cognition and Personality", 9, 185-211.

Salovey P. y Sluyter DJ (Eds.). (1997). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic Books.

Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. y Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.

Pena, M. y Repetto, E. (2008): Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. "Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa", 6(2), 400-420.

Pérez-Escoda, N. (2015). Cuestionarios de GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CED). Comunicación presentada al II Congreso internacional de inteligencia emocional y bienestar. Zaragoza.

Petrides, K., Frederickson, N. & Furham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual Differences* 36(2), 277-293.

Tejedor, F.J., & García, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.

Vallés, A. & Vallés, C. (2000). Inteligencia emocional: aplicaciones educativas. Madrid: EOS

Zabala, A. y Arnau, L. (2007): “11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias”. Barcelona: Graó/ Colofón.

## 9 ANEXOS

### 9.1 Descripción del modelo de competencias emocionales elaborado por GROUP:

<b>Conciencia emocional</b>	“Capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado”
<b>Toma de conciencia de las propias emociones</b>	“Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes”
<b>Dar nombre a las emociones</b>	“Eficacia en el uso de vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones”
<b>Comprensión de las emociones de los demás</b>	“Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional”
<b>Regulación emocional</b>	“Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.”
<b>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento</b>	“Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción: ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia)”
<b>Expresión emocional</b>	“Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás”
<b>Regulación emocional</b>	“Los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad

	para diferir recompensas, inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.”
<b>Habilidades de afrontamiento</b>	“Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales”
<b>Competencia para autogenerar emociones positivas</b>	“Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida”
<b>Autonomía emocional</b>	“Concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional”
<b>Autoestima</b>	“Tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo”
<b>Automotivación</b>	“Capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.”
<b>Actitud positiva</b>	“Capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo”
<b>Responsabilidad</b>	“Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas”
<b>Auto-eficacia emocional</b>	“Capacidad de auto-eficacia emocional, el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su – teoría personal sobre las emociones – cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.
<b>Análisis crítico de normas sociales</b>	“Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamiento personales”

<b>Resiliencia</b>	“Afrontar situaciones adversas que la vida pueda deparar”
<b>Competencia social</b>	“Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.”
<b>Dominar las habilidades sociales básicas</b>	“Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.”
<b>Respeto por los demás</b>	“Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas”
<b>Practicar la comunicación receptiva</b>	“Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión”
<b>Practicar la comunicación expresiva</b>	“Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos”
<b>Compartir emociones</b>	“Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación”
<b>Comportamiento pro-social y cooperación</b>	“Capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás”
<b>Asertividad</b>	“Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir – no – claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.”
<b>Prevención y solución de conflictos</b>	“Capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que



	contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás”
<b>Capacidad de gestionar situaciones emocionales</b>	“Habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás”
<b>Competencias para la vida y el bienestar</b>	“Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar”
<b>Fijar objetivos adaptativos</b>	“Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas”
<b>Toma de decisiones</b>	“Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad”
<b>Buscar ayuda y recursos</b>	“Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados”
<b>Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida</b>	“Implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global)”
<b>Bienestar subjetivo</b>	“Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad)”

## 9.2 Propuestas de Educación Emocional

### **Materiales para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO):**

- Agulló Morera, M. J., et al. (2010). La educación emocional en la práctica. Barcelona: Horsori-ICE.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J. M., y Ortega, R. (2014). Prevención del acoso escolar con educación emocional. Bilbao: Desclée de Brower.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2001). Educar adolescentes con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza Janés.
- Pascual, V., y Cuadrado, M. (Coords.). (2001). Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria. Barcelona: Praxis.

### **Materiales para la Educación Secundaria Postobligatoria y vida adulta:**

- Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2000). Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional. Barcelona: Paidós.
- Güell, M., y Muñoz, J. (Coords.). (2003). Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria. Barcelona: Praxis.
- Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones. Barcelona: Paidós.

## **Materiales para la Formación del Profesorado:**

- Agulló Morera, M. J., y otros (2010). La educación emocional en la práctica. Barcelona: Horsori-ICE.
- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Praxis.
- Bach, E., y Darder, P. (2002). Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). Cuestiones sobre bienestar. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J. M., y Ortega, R. (2014). Prevención del acoso escolar con educación emocional. Bilbao: Desclée de Brower.
- Sastre, G., y Moreno, M. (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Barcelona: Gedisa.
- Salmurri, F. (2004). Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones. Barcelona: Paidós.
- Salmurri, F., y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, La práctica de la orientación y la tutoría (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.

- Segura, M., y Arcas, M. (2003). Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos. Madrid: Narcea.
- Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). Desarrollando la inteligencia emocional. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (2003). Psicopedagogía de la inteligencia emocional. València: Promolibro.

### **Materiales para las Familias:**

- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brower.
- Dolto, F. (1998). El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar. Barcelona: Paidós.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). Educar con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza Janés.
- Faber, A., y Mazlish, E. (1997). Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen. Madrid: Medici.
- Faber, A., y Mazlish, E. (2002). Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio. Madrid: Medici.
- GROU (2009). Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Barcelona: Parramón. (versión en castellano, catalán, francés, portugués, holandés y esloveno).
- López Agrelo, V. L. (2005). La comunicación en familia. Más allá de las palabras. Madrid: Síntesis.
- Pearce, J. (1995). Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes. Barcelona: Paidós.
- Pérez Simó, R. (2001). El desarrollo emocional de tu hijo. Barcelona: Paidós.

- Vallés Arándiga, A. (2000). La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla. Madrid.

### 9.3 Resumen de las actividades del programa de educación emocional elaborado por la Diputación de Guipúzcoa:

	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<b>CONCIENCIA EMOCIONAL</b>		
<b>Estoy siendo consciente de mis emociones</b>	<p>Ser capaces de identificar las emociones que las sensaciones físicas provocan en nosotros/as</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Imaginarse las emociones”</b> Lectura de un texto para identificar y recordar la emoción que experimentamos. Se busca que sean capaces de regenerar situaciones que produzcan emociones positivas cuando nos encontramos bajo la influencia de emociones negativas.</li> <li>• <b>“Estados corporales”</b> Relacionar cambios físicos presentados en una tabla con las emociones que los generan para dominar estrategias que consigan cambiarlos.</li> </ul>
<b>Ser capaz de diferenciar las emociones y ponerles nombre</b>	<p>Ser consciente de la importancia de tener un vocabulario rico a la hora de hablar de las emociones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“El ser necesita nombre”</b> Conocer el vocabulario relacionado con las emociones mediante juegos como “Saber y ganar”, donde se lee la definición y deben adivinarse las palabras. _____</li> <li>• <b>“Empaparnos con el significado”</b> Identificar el significado de la filosofía recogida por diferentes refranes, y elegir aquel que se adecuó más a nuestra forma de ver las cosas.</li> </ul>
<b>Estoy conociendo las emociones de las demás personas</b>	<p>Expresar a través de los gestos las emociones básicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Estoy representando las emociones”</b> Representar la emoción básica asignada al grupo mediante sus gestos más comunes, para subrayar que a menudo expresar las</li> </ul>

		<p>emociones mediante gestos resulta más sencillo que hablar sobre ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“¿Qué tal estás?”</b></li> </ul> <p>Identificar por grupos las emociones que representan las fotografías repartidas por el lenguaje no verbal que presentan, para contribuir a entender las emociones de los demás.</p>
<b>Estoy reconociendo mis errores</b>	Asumir los errores como una lección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Meter la pata todos/as, ¿sacarla?”</b></li> </ul> <p>Role playing de un texto que representa un conflicto para darse cuenta de los beneficios de asumir los errores como lecciones para que no vuelvan a ocurrir, sin culpabilizar a nadie (solamente buscando soluciones y aceptando que todo el mundo tiene derecho a equivocarse).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Cada uno/a su canción”</b></li> </ul> <p>Representar mediante texto/ imagen/ música el poema de Tolba Phanem “Cada uno su canción” para ser comprensivos con los errores.</p>
<b>Saber utilizar de forma adecuada las opiniones y los prejuicios</b>	Darnos cuenta de las limitaciones que tiene, en muchos casos, la primera opinión que tengamos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Los tres cedazos”</b></li> </ul> <p>Lectura de un texto de Sócrates sobre “La triple criba” y responder a unas preguntas para reflexionar sobre las limitaciones de las primeras impresiones y los prejuicios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Prejuicios”</b></li> </ul> <p>Unir fotos y pistas de un personaje no muy conocido para identificar la influencia de los prejuicios en nuestra capacidad para tomar decisiones.</p>
<b>REGULACIÓN EMOCIONAL</b>		
<b>Estoy siendo consciente de la interacción entre la emoción, el pensamiento y</b>	Ser capaces de identificar los pensamientos y las emociones que están detrás de nuestros comportamientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Tabla de entrenamiento”</b></li> </ul> <p>Presentar el comportamiento relacionado con diferentes emociones y reflexionar acerca de nuestras actuaciones por si se considerase necesario cambiar.</p>

<p><b>el comportamiento</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“La calma viene antes de la tempestad”</b></li> </ul> <p>Repartir una foto e identificar las actitudes que adoptamos por costumbre en situaciones difíciles para reconstruir por otras más apropiadas.</p>
<p><b>Soy capaz de expresar mis sentimientos de una forma adecuada</b></p>	<p>Identificar las actitudes que por costumbre adoptamos en situaciones incómodas y conocer los pasos para integrar las que nos parezcan más adecuadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“En busca del tesoro”</b></li> </ul> <p>Llevar un objeto como signo de la pareja e intercambiarlo con otras parejas. Uno llevará los ojos tapados y otro las manas asadas y deberán localizar el objeto. Para ello tendrán que regular sus emociones y verán su importancia para el trabajo en equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Trivial”</b></li> </ul> <p>En círculo, representar una situación embarazosa. Transmitir mensajes positivos para que las emociones no sean un obstáculo y puedan ser superadas.</p>
<p><b>Aprender a regular las emociones</b></p>	<p>Saber reestructurar los sentimientos y los pensamientos ante un problema</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Mil al azul”</b></li> </ul> <p>Se forman tríos. El del medio presenta un problema, y el de la izquierda aporta mensajes positivos, mientras que el de la derecha expone los negativos. Al abordar un problema debe intentar que los pensamientos positivos cobren fuerza, alejando los negativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Un montón de trabajo”</b></li> </ul> <p>Representar una situación caótica (música, todos los papeles por la clase) donde deben tomar decisiones en relación a 15 tareas, rellenando una ficha por tarea. Después se trabajarán técnicas para hacer frente a situaciones donde el estrés esté presente: organización (importancia&gt;urgencia); técnicas de relajación (respiraciones); ejercicio físico; dormir lo suficiente; diferenciar el trabajo de la vida personal.</p>

<p><b>Hacer frente a las situaciones que generan emociones de gran intensidad</b></p>	<p>Hacer una reflexión sobre la forma que cada alumno/a tiene de enfrentarse a los exámenes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Enseñar lo que sabes”</b></li> </ul> <p>Rellenar una tabla donde han de completarse las respuestas fisiológicas, de comportamiento o de pensamiento que se dan ante diferentes situaciones; para reflexionar sobre el mejor modo de enfrentarse a ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Resignarse, mantenerse, abandonar”</b></li> </ul> <p>Completar un cuestionario donde se responde sobre la respuesta más común ante emociones fuertes. La respuesta más apropiada dependerá del contexto.</p>
<p><b>Ser capaz de crear emociones beneficiosas para uno/a mismo/a</b></p>	<p>Ser capaces de crear emociones beneficiosas en uno/a mismo/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“¡La vida es bella!”</b></li> </ul> <p>Reflexionar a cerca del personaje de la película “La vida es bella” y relacionarlo con las actitud positiva ante las desgracias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“El fuerte eco de las verdades ocultas”</b></li> </ul> <p>Aprender a expresar nuestras emociones recordando una experiencia donde aparezca una emoción fuerte, y representarla en una cartulina para después colgarlas.</p>

### AUTONOMÍA EMOCIONAL

<p><b>Ser capaz de autovalorarnos (autoestima)</b></p>	<p>Ser capaces de diferenciar si nuestras acciones cotidianas nos ayudan a valorarnos a nosotros/as mismos/as</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Así sí”</b></li> </ul> <p>La imagen que tenemos de nosotros/as mismos/as está muy influenciada por las actividades que nos salen bien. Se trata de escoger las 6 frases de 18 con las que mejor identificados/as nos vemos, y registrar los actos que se relacionan con éstas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Millones de veces”</b></li> </ul> <p>Hacer un listado de las actividades que hemos realizado en los últimos días y calcular el porcentaje de las que salieron bien. Después, analizar el porcentaje que corresponde a las actuaciones de ejemplos reales de la vida.</p>
--	---	---



<b>Automotivación</b>	Recibir la buena imagen que el resto tienen de mí, valorarlo y ser capaz de compararlo con mis ideas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“¡Cómo eres!”</b> Recibir en un papel la buena imagen que el resto tiene de mí, valorarlo y compararlo con nuestras ideas. Se busca también ser capaces de expresar características positivas.</li> <li>• <b>“Disgusto”</b> Reflexionar sobre la actitud que puede tomarse ante situaciones difíciles tras escuchar dos canciones que hablen sobre historias de amor, por ser un ejemplo común.</li> </ul>
<b>Responsabilidad</b>	Ser capaz de diferenciar los quebraderos de cabeza, responsabilidades, problemas y quehaceres que están bajo mi influencia y los que no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Más que preocuparse, responsabilizarse”</b> Enumerar los pasos a seguir para solucionar problemas en los distintos “círculos de influencia” (salud, familia, estudios...). Anotar también el tiempo empleado y el lenguaje utilizado. “Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva” de Stephen R. Covey.</li> <li>• <b>“Justificarse, denigrar el entorno”</b> Conocer y asumir un procedimiento STOPP SPA para tomar decisiones, y no culpar a nadie.</li> </ul>
<b>Ser capaz de pedir ayuda</b>	Diferenciar los aspectos que pueden condicionar la construcción de la autoestima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Sin poder desatar los nudos”</b> Rellenar un cuadro con los personajes de la película “Good Will Hunting” a cerca de la importancia de nuestras propias prioridades.</li> <li>• <b>“Te quiero, o te necesito”</b> Completar un test para reflexionar a cerca de la dependencia y lectura de un texto del libro “El infierno del hogar”.</li> <li>• <b>“¡Y estoy orgulloso/a!”</b> Comentar un artículo que habla sobre la falta de autoestima, y reflexionar sobre los factores externos que pueden influir en ella. Completar un cuestionario para ser conscientes.</li> </ul>

<b>Capacidad para criticar las normas sociales</b>	Darse cuenta de que los derechos y deberes suelen ir juntos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Revolución en clase”</li> </ul> <p>Discutir sobre un conflicto sucedido en el entorno académico y la importancia de cumplir con los derechos y deberes, tras debatir sobre la película “Rebelión en el aula 1D”</p>
--	---	---

### HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

<b>Desarrollo de la cortesía</b>	Darse cuenta de las ventajas de actuar con cortesía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “To sir, with love”</li> </ul> <p>Responder a unas preguntas tras ver la película para reflexionar sobre las ventajas de la cortesía para mejorar las relaciones, puesto que está en nuestras manos preparar la impresión que vamos a dar al resto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ética”</li> </ul> <p>Reflexionar sobre nuestros comportamientos diarios y evaluar lo respetuosos que somos analizando manuales antiguos. Preparar una campaña para fomentar el respeto.</p>
<b>Empatía</b>	Percatarse de la importancia del lenguaje corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “La expresión silenciosa del cuerpo”</li> </ul> <p>Leer el artículo “¿Qué sienten las máquinas?” donde se explica cómo los programadores de robots utilizan el lenguaje corporal para conseguir que éstos entiendan las emociones. Percatarse de la importancia de la expresión física de las emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “De la palabra al gesto”</li> </ul> <p>Buscar imágenes que se puedan relacionar con partes del texto de José Agustín Goytisolo “Palabras para Julio”, y distinguir entre estímulos y estados emocionales.</p>
<b>Saber escuchar</b>	Conocer cuáles son las actitudes adecuadas a la hora de hablar con otra persona	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “¡Vaya diferencia!”</li> </ul> <p>Role playing de un texto, donde hay un narrador y participantes que quieren escuchar y otros que no tienen interés, para comentar las emociones experimentadas, y reflexionar sobre las actitudes que más nos gustan.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“¿Qué ha dicho?”</b></li> </ul> <p>Leer una frase de una noticia con varios detalles, y hacer un comentario. Después preguntar si recuerdan el comentario realizado por los demás, a que a menudo no escuchamos lo que están diciendo los demás por estar nosotros pensando en qué vamos a decir.</p>
<b>Asertividad</b>	Ser capaz de darme cuenta de mi comportamiento habitual ante los problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“No, pero sí”</b></li> </ul> <p>Darnos cuenta de nuestro comportamiento habitual ante los conflictos (huir, luchar, intentar razonar) y fijarnos en los de los demás para mejorarlo a través de un cuestionario.</p>
<b>Resolución de conflictos</b>	Darse cuenta de los beneficios que nos puede acarrear el trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Elemental, querido Watson”</b></li> </ul> <p>Aprender a trabajar en grupo para beneficiarse de sus ventajas resolviendo en grupos de 5 el caso del “viajero de la fila 22” del libro “La noche de los detectives”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“¡Hablar sí, escuchar también!”</b></li> </ul> <p>Aprender cómo hay que hablar y escuchar para buscar una solución al conflicto elegido siguiendo el modelo de discusión “En tres turnos” de Elkarri.</p>
<b>HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR</b>		
<b>Éxito</b>	Darse cuenta de que el éxito es la consecuencia del trabajo bien realizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Éxito costoso”</b></li> </ul> <p>Hablar sobre el “éxito” reflexionando sobre la “suerte” y el camino recorrido para lograr nuestros objetivos de vida. Preguntar a personas de diferentes edades si creen que el éxito de 5 personas famosas corresponde a la suerte o al trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“El escondite perfecto”</b></li> </ul> <p>Reflexionar sobre la frase “el éxito es eso que quieres conseguir. La felicidad, valorar lo que tienes”. Reflexionar sobre los mensajes de los mensajes publicitarios.</p>

<b>Objetivos</b>	Reflexionar para distinguir entre las necesidades y deseos reales y los creados por el entorno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Necesidades, deseos, sueños y delirios”</b></li> </ul> <p>Completar unas cuestiones sobre un texto para trabajar el problema relacionado con la elección deseos inadecuados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“¡Envido!”</b></li> </ul> <p>“El destino reparte las cartas, pero nosotros las jugamos”. Lectura de biografías y reflexionar sobre la necesidad del esfuerzo.</p>
<b>Plan de acción</b>	Darse cuenta de la importancia de pensar lo que vamos a hacer para llegar a cualquier meta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“¡Todo preparado, vamos!”</b></li> </ul> <p>Tener sueños es necesario, pero para que se conviertan en objetivo hay que pensar en cómo conseguirlo y realizar un “plan de acción”. Propuesta de viaje y organizarlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Cuestión de estrategia”</b></li> </ul> <p>Analizar “la operación Minecemeat” de la segunda guerra mundial y los planes de actuación para conseguir objetivos. Películas como “Man Who Never Was”</p>
<b>Bienestar subjetivo</b>	Reflexionar sobre las cosas que hacen falta en la vida para tener bienestar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“La vida es un regalo”</b></li> </ul> <p>Reflexionar sobre ¿qué hace falta en la vida para ser feliz? Y dibujar el lema que dirigirá vuestra forma de vida (pensar en prioridades, características de tu forma de ser, aficiones, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“¿Qué te molesta?”</b></li> </ul> <p>Intentar cambiar lo que no te guste ayudándote de terminar unas frases.</p>

#### 9.4 Cuestionario:

# CUESTIONARIO

Éste cuestionario es parte del Trabajo Final del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria por la UPNA. El cuestionario es anónimo, por lo que es confidencial y no contempla ningún dato que pueda servir para identificarte. Es corto y sólo os llevará unos pocos minutos. Así pues, muy agradecida de antemano, solicito vuestra colaboración.

## 1. ¿Cuáles son los MOTIVOS por los que estás cursando el Ciclo Formativo de Grado Superior en Administración y Finanzas?

Completamente en Completamente de  
desacuerdo acuerdo

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Porque me permitirán desarrollar la profesión que me gusta en el futuro.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porque éstos estudios tienen muchas salidas laborales.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
He elegido estos estudios de manera vocacional.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porque me gustan sus asignaturas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Por la corta duración de los estudios.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Por el enfoque práctico de éstos estudios.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Por no haber sido admitido/a en otros estudios.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porque mi familia me ha influido a la hora de elegir estos estudios.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porque mis amigos están también estudiando lo mismo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
He elegido estos estudios para superarme a mí mismo/a.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Porque creo que mis aptitudes son las adecuadas para realizar estos estudios.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## 2. ¿En qué medida estás SATISFECHO/A con el curso actual?

Completamente en Completamente de  
desacuerdo acuerdo

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

## 3. ¿Cuánto consideras que te has ESFORZADO durante éste curso académico?

Nada	Poco	Bastante	Mucho
------	------	----------	-------

**4. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias en las siguientes afirmaciones:**

Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Completamente  
en desacuerdo

Completamente  
de acuerdo

1. Me resulta difícil relajarme	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Acepto y respeto que los demás piensen y actúen de forma diferente a mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Conozco bien mis emociones.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Puedo hacer amigos con facilidad.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Sé poner nombre a las emociones que experimento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Noto si los otros están de mal o buen humor.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Me siento una persona feliz.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Me cuesta defender opiniones diferentes a las de las otras personas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

18. Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. A menudo me siento triste sin saber el motivo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Tengo claro para qué quiero seguir viviendo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Nada de lo que pueda pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Estoy descontento conmigo mismo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Tengo muchos amigos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. No sé qué responder cuando me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Me desamino cuando algo me sale mal.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Me resulta difícil saber como se sienten los otros.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Puedo describir fácilmente mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. Me preocupa mucho que los otros descubran que no se hacer alguna cosa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

*\*Cuestionario de desarrollo emocional CDE-GROP-A35 (v3) elaborado por Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP)*

**5. ¿Cuál es la nota media que ves como PROBABLE al final de éste curso 2018-2019?**

Responde con la máxima sinceridad marcando la casilla correspondiente:

(0-1)	(1-2)	(2-3)	(3-4)	(4-5)	(5-6)	(6-7)	(7-8)	(8-9)	(9-10)
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	--------

Los datos que se solicitan a continuación no pretenden servir de identificación personal. Su única finalidad es analizar el colectivo objeto de estudio.

**6. Edad:** \_\_\_\_\_ años.

**7. Sexo:**

<input type="checkbox"/>	Mujer
<input type="checkbox"/>	Hombre

**8. Nivel de estudios PREVIOS al curso actual:**

Señala todas las opciones que consideres necesarias para dar respuesta a la pregunta:

<input type="checkbox"/>	Ciclo Formativo de Grado Medio
<input type="checkbox"/>	Bachillerato, BUP, COU
<input type="checkbox"/>	Ciclo Formativo de Grado Superior
<input type="checkbox"/>	Estudios Universitarios
<input type="checkbox"/>	Prueba de Acceso
<input type="checkbox"/>	Otras (especificar):

**9. ¿Has trabajado alguna vez?**

<input type="checkbox"/>	Actualmente
<input type="checkbox"/>	Sí, pero no actualmente
<input type="checkbox"/>	No

**10. Modalidad de idioma del curso ACTUAL:**

<input type="checkbox"/>	Castellano
<input type="checkbox"/>	Euskera