

Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria

Effectiveness of an Emotional Intelligence Program in Elementary Education

Isabel María Merchán, María Luisa Bermejo y Juan de Dios González
Universidad de Extremadura

Resumen

El objetivo de este artículo es demostrar los efectos positivos de la implementación de un programa para desarrollar la competencia emocional en alumnos de primer curso de educación primaria. Para ello se ha tomado como población a alumnos de colegios públicos de la ciudad de Badajoz durante el curso 2012-2013, seleccionando una muestra de 78 alumnos de entre 5 y 7 años, divididos en grupo experimental y grupo control. El procedimiento metodológico seguido se centra en un enfoque cualitativo con dos técnicas de recogida de datos: test sociométrico de amistad y una Escala de Inteligencia Emocional. Se ha diseñado e implementado un programa de inteligencia emocional con los alumnos del grupo experimental, midiendo antes y después de la intervención el nivel de competencia emocional y las relaciones sociales del grupo-clase. Del mismo modo, se han tomado mediciones de la competencia emocional y grado de relaciones sociales de los alumnos del grupo control, que no participó de la intervención. Los resultados demuestran que el programa fue eficiente para incrementar la inteligencia emocional de los alumnos que componen el grupo experimental, mejorando con ésta el grado de amistad y las relaciones sociales del grupo-clase.

Palabras clave: desarrollo emocional y afectivo, estudiantes, enseñanza primaria, inteligencia emocional

Abstract

The aim of this article is to demonstrate the positive effects of the implementation of a program to develop emotional competence in first year students of primary education. This population has been taking as public school students in the city of Badajoz during the course 2012-2013, selecting a sample of 78 pupils aged between 5 and 7 years, divided into experimental group and control group. The methodological procedure focuses on a descriptive-interpretative approach with two data collection techniques: sociometric test and test emotional intelligence. Designed and implemented a program of emotional intelligence with students in the experimental group, measured before and after the intervention the level of emotional competence and social relations of the class group. Similarly, measurements were taken of the degree of emotional competence and social relations of the students in the control group, which did not participate in the intervention. The results show that the program was effective to increase the emotional intelligence of students that make up the experimental group improved with it the degree of friendship and social relations of the class group.

Keywords: emotional and affective development, students, primary education, emotional intelligence

En el contexto escolar los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en la que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma

adecuada a la escuela, así como para adaptarse al mundo cambiante en el que vivimos, no siendo suficiente con la información y la formación intelectual y en competencias

cognitivas, como exponen Lopes y Salovey (2004).

A pesar de ello, Vallés (2000) recuerda que en el ámbito escolar, las habilidades de inteligencia emocional no tienen un tratamiento curricular similar al de otras áreas del currículo, sino que se ubican en los programas de acción tutorial y se trabajan de manera transversal a pesar de la importancia de enseñar y aprender dichas habilidades, conocer los contenidos conceptuales y ponerlos en práctica.

Según Bisquerra (2009) esta transversalidad se debe a que en el sistema educativo primero se averigua qué es lo que se va a evaluar (por ejemplo en selectividad) y luego se organiza la enseñanza para superar esa evaluación, de tal manera que lo que no se evalúa no está en el currículo. Además, la evaluación debe formar parte integrante de cualquier programa educativo.

Pérez-González (2008), coincide con Bisquerra en la importancia de la evaluación en educación emocional, y expone que no es suficiente con diseñar y aplicar programas educativos cuyo objetivo sea desarrollar la Inteligencia Emocional o las competencias emocionales, sino que hay que evaluar estas intervenciones para aportar datos empíricos sobre su mayor o menor grado de validez y para detectar los aspectos de estas intervenciones que sean susceptibles de mejora.

Respondiendo a estas necesidades en los últimos años se han llevado a cabo estudios cuyos objetivos eran conocer la inteligencia emocional del alumnado o alguna de sus competencias emocionales, como la tesis doctoral de Benvinda (2004) realizada con una muestra de estudiantes universitarios de enfermería. Del mismo modo se han hecho estudios cuya pretensión era conocer el grado de inteligencia emocional de los docentes y las consecuencias de esta en la calidad educativa, como el presentado por Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006).

Además, algunos estudios han tratado de hallar correlaciones entre las competencias emocionales y otras variables, como el género (Molero, Ortega & Moreno, 2010), el rendimiento académico (Otero, Martín, León del Barco & Vicente, 2009), la aceptación social (Zavala, Valdez & Vargas, 2008) o las características de víctimas y agresores de acoso escolar (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

También hay que considerar que la reflexión sobre las actitudes que las personas adoptan ante las circunstancias, entre ellas la disposición al estudio de las materias curriculares, motivadas por las emociones que les produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, va a dotarles de una mayor autorregulación, también en el ámbito emocional (Barca, Peralbo, Brenlla & Seijas, 2006).

Todas estas investigaciones encuentran relación entre inteligencia emocional y otras variables y avalan la idea de que el desarrollo de la competencia emocional va a repercutir positivamente en ellas. No obstante, son pocos los estudios realizados con el objetivo de demostrarlo mediante programas de trabajo sistemático que permitan aumentar y fortalecer la inteligencia emocional de los

alumnos de educación primaria (Sotil, Escurra, Huertas, Rosas, Campos & Llaños, 2008).

En esta dirección se encuentra el estudio realizado en 2005 en Perú con alumnos de sexto de educación primaria por Sotil et al., (2008). Este estudio se realizó con una muestra de 40 alumnos, a los que se implementó un programa de inteligencia emocional con enfoque de Barón (1997) que utilizó mediciones de pretest y postest. Los resultados demostraron que el grupo experimental alcanzaba puntuaciones más elevadas que el grupo control en la escala intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, ánimo en general y en puntuación total.

Una de las razones que explica la baja proliferación de este tipo de investigaciones es la inexistencia de instrumentos de evaluación validados adaptados al nivel de desarrollo de estos alumnos.

Según Extremera y Fernández-Berrocá (2003), en el ámbito educativo se han empleado tres enfoques evaluativos de la Inteligencia Emocional. El primer grupo incluye los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios, escalas y auto-informes cumplimentados por el propio alumno; el segundo grupo se compone de medidas de evaluación de observadores externos basadas en cuestionarios que rellenan compañeros del alumno o el profesor; y el tercer grupo está constituido por medidas de habilidad o de ejecución de inteligencia emocional, que a su vez se componen de diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver. Sin embargo, ninguno de estos instrumentos tiene un rigor científico demostrado para medir la competencia emocional de alumnos de educación primaria.

Otra de las razones es la dificultad que supone disponer de la colaboración de maestros que cedan horas de docencia de otras materias para la implementación de actividades de inteligencia emocional. Además, es importante destacar la variable temporal, ya que se trata de un estudio longitudinal que supone la implicación de un grupo de investigación a lo largo de todo un curso académico.

Finalmente, otro factor determinante es la falta de formación docente en esta área. Los actuales profesores han sido anteriormente alumnos y debido a ello tienen interiorizadas actitudes, sentimientos, valores, estilos docentes (Barca, Marcos, Porto, Brenlla & Barca, 2009), en los que no se consideraba la influencia emocional en el aprendizaje, por lo que tienen poca formación en esta área y tienden a repetir patrones.

Tras observar la existencia de pocas investigaciones y la necesidad de aportar datos en esta línea, nuestro objetivo ha sido presentar datos que avalen la mejora de la competencia emocional a través de una intervención sistemática, así como la importancia de integrar la formación en inteligencia emocional en el currículum educativo español. Para ello, se ha tomado una muestra de alumnos de varios centros públicos de la localidad de Badajoz y se ha diseñado y aplicado un programa de competencia emocional que se ajustase al nivel de desarrollo de los

participantes, midiéndose los resultados con un test sociométrico de amistad y un cuestionario de inteligencia emocional.

Método

Con el presente estudio se pretende demostrar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la competencia emocional de alumnos del primer curso de educación primaria en función de la formación emocional recibida. Se parte de la hipótesis de que el programa de educación emocional mejorará de manera significativa la competencia social y emocional de los alumnos participantes, así como incidirá positivamente en el clima social del grupo-clase, con respecto a los alumnos del grupo control que no han participado en el programa.

Para evaluar los efectos del programa de intervención se ha utilizado un diseño cuasiexperimental, pre-postest, con grupo control no equivalente.

Participantes

La muestra fue seleccionada al azar, de entre cinco centros de educación infantil y primaria de la ciudad de Badajoz. Del total de estudiantes con edades comprendidas entre los 5 y 7 años, se seleccionaron 78 sujetos de cuatro aulas, cuyos resultados en la evaluación previa realizada permitía considerarlas comparables en competencia emocional y relaciones sociales del grupo-clase (Figura 1).

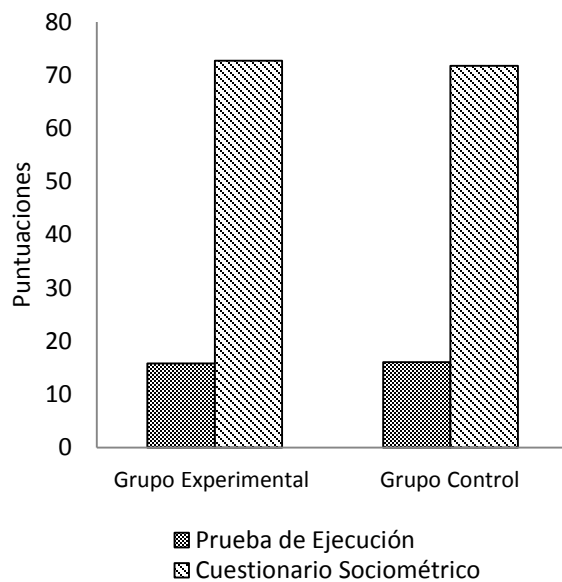


Figura 1. Competencia Emocional Inicial

Dos aulas fueron asignadas al grupo experimental y otras dos al grupo control. En total el grupo control está constituido por 38 sujetos y el experimental por 40 sujetos. La selección de estos sujetos se debió también a las posibilidades de disponer de la colaboración de maestros

que cedieran horas de docencia de otras materias para la implementación de actividades de inteligencia emocional.

De la misma forma, la muestra es equilibrada también en cuanto a la variable sexo (42 chicas y 36 chicos) y es homogénea en cuanto a pautas educativas del profesorado y a nivel sociocultural y económico medio de las familias, procediendo los niños en su mayoría de zonas urbanas.

Instrumentos

Los instrumentos de medida empleados para evaluar los resultados han sido un Test sociométrico de amistad y la Escala de Inteligencia Emocional de Arbouin (2009).

Tabla 1

Instrumentos de Evaluación

Fase	Instrumentos de Evaluación
Pretest	<ul style="list-style-type: none"> • Test sociométrico de amistad • Escala de Inteligencia Emocional de Arbouin
Intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Inteligencia Emocional
Postest	<ul style="list-style-type: none"> • Test sociométrico de amistad • Escala de Inteligencia Emocional de Arbouin

A través del test sociométrico de amistad se ha obtenido información de las relaciones sociales que se establecen entre los miembros del grupo como era la afectividad, liderazgo y rechazo, así como posibles subgrupos. En el test empleado, los alumnos puntuaban de 1 a 5 a sus compañeros, representando 1 un nivel de relación negativo y 5 la máxima amistad.

La Escala de Inteligencia Emocional de Arbouin (2009) es una escala de medición específica diseñada para medir la inteligencia emocional en niños de 5 a 7 años. Consta de 5 subescalas y cada una de ellas tiene 3 ítems, teniendo un total de quince ítems dentro de la escala con 3 alternativas de respuesta cada uno, a las que se da la calificación de (0), (1) y (2) para las respuestas y así se obtiene una puntuación final. Las subescalas en que se divide la prueba son: autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidades sociales.

Cada uno de los ítems tiene tres láminas que lo ilustran e intentan mostrar de manera clara la situación. A continuación se plantea la cuestión y se les pide a los sujetos que marquen la respuesta con la que se sienten identificados, la respuesta que dice qué harían, qué pensarían o qué sentirían en esas situaciones.

Respecto al programa de inteligencia emocional empleado, ha sido diseñado específicamente para esta intervención, por la necesidad de adecuar los materiales didácticos a las características de la población con los que van a emplearse, las características particulares del alumnado, el centro y el contexto socio-cultural.

Las actividades giran en torno a temas próximos y de interés para los estudiantes, y exponen situaciones diarias

que vive el alumno en el centro escolar, con la familia y amigos y que se estructuran en torno a los siguientes seis bloques de contenidos:

1. Toma de contacto y expresión e identificación de emociones propias y en los demás.
2. Autoestima
3. Emociones positivas y negativas
4. Empatía
5. Comunicación
6. Resolución de conflictos

La elección de estos contenidos y de los objetivos del programa se debe a las necesidades emocionales que presentaban los alumnos y eran detectadas por los maestros que les impartían docencia. Así, los contenidos de competencia intrapersonal se establecen en los tres primeros bloques, correspondiendo los contenidos de los tres segundos al desarrollo de la competencia interpersonal.

En el primer bloque se persigue conseguir una primera aproximación a la comprensión del concepto de emoción y a la identificación de emociones en uno mismo y en las personas con las que se convive, promoviendo el interés por el conocimiento del estado emocional de quienes les rodeaban y la adecuada expresión de dicho interés.

En el bloque dos, se pretende favorecer el desarrollo óptimo de la autoestima, la ajustada autovaloración y la comprensión y asimilación de la existencia de diferencias entre personas que no suponen superioridad ni inferioridad. La elección de este bloque de contenidos ha tenido lugar

porque en las aulas en las que se impartía el programa de intervención había dos alumnos discapacitados y dos niños inmigrantes con dificultades de adaptación, y en una de ellas había tres hermanas gemelas (que necesitaban confirmar su identidad con aspectos que las diferenciaban).

Los contenidos del tercer bloque se corresponden con la autorregulación emocional, estableciéndose como objetivos distinguir tipos de emociones según su influencia (negativa y positiva) y aprender a identificarlas y controlarlas a través de la transformación de las emociones negativas en emociones positivas. Entre las emociones seleccionadas están la autorregulación de los celos y la envidia para transformarlas en generosidad y la avaricia frente a la conformidad, que eran las más comunes en los grupos-clase.

A partir del bloque 4 comienza el desarrollo de las competencias interpersonales, correspondientes a la empatía, muy difícil en edades en las que predomina el egocentrismo y las habilidades de comunicación (quinto bloque) y resolución de conflictos (bloque seis), para intentar lograr la adecuada expresión y el desarrollo de la escucha activa, fomentar el empleo de las destrezas de cortesía, e identificar y resolver situaciones problemáticas en las que se generaban emociones que conllevan actitudes de enfrentamiento y conflicto en el aula.

En la Tabla 2 se presenta un resumen de los contenidos, actividades y recursos materiales de cada una de las sesiones, con el objetivo de facilitar la comprensión del Programa de intervención.

Tabla 2
Esquema del Programa de Intervención

Temporalización*	Contenidos	Actividades	Recursos materiales
Sesión 1	Toma de contacto y expresión de emociones propias.	Lectura de un cuento y actividad de mímica	Cuento
Sesión 2	Identificación de emociones propias y en los demás (II)	Juego al dado de las emociones y actividad de mímica	Dado de emociones Ficha: reconocimiento de emociones
Sesión 3	Autoconcepto y Autoestima	Lectura de cuento y actividad autodescripción y valoración	Cuento y ficha de la actividad
Sesión 4	Emociones positivas	Lectura de cuento sobre la alegría y ficha	Cuento y ficha de la actividad
Sesión 5	Emociones positivas	Lectura de cuento sobre la generosidad y dinámica de compartir	Cuento
Sesión 6	Emociones negativas	Lectura de cuento sobre la tristeza y ficha	Cuento y ficha de la actividad
Sesión 7	Emociones negativas	Lectura de cuento sobre la envidia y dinámica	Cuento
Sesión 8	Empatía	Lectura de cuento, dinámica y ficha	Cuento y ficha de la actividad
Sesión 9)	Comunicación	Lectura de cuento, dinámica de conversar y ficha	Cuento y ficha de la actividad
Sesión 10	Trabajo en equipo	Lectura de cuento, dinámica de conversar y ficha	Cuento y ficha de la actividad
Sesión 11	Resolución de conflictos	Lectura de cuento, dinámica de conversar y ficha	Cuento y ficha de la actividad

* Duración de cada sesión: 50 minutos

Todas las actividades son llevadas a cabo por una profesional del grupo investigador, para asegurar que la

metodología didáctica empleada sea la misma en los distintos grupos, así como la hora de implementación del

programa y la ubicación de la intervención en el curso académico (2º trimestre), controlando así otras variables que pudieran influir en los resultados del estudio.

Procedimiento

Una vez seleccionados los centros educativos que constituyen la muestra, se contactó con los directores y los tutores de los cursos seleccionados para informarles del objeto del estudio y solicitarles su colaboración. Tras ser aceptada la demanda, se realizó una evaluación inicial (pretest), en la que se aplican los instrumentos a cada uno de los participantes de manera individual. En primer lugar se explica el proceso y posteriormente se facilita el material, resolviendo las dudas que puedan surgir de manera individual. La aplicación del test sociométrico tuvo una duración de 10 minutos y la aplicación del cuestionario 15-20 minutos.

A través de esta evaluación inicial se seleccionaron los cuatro grupos que eran homogéneos en cuanto a competencias emocionales y grado de relaciones sociales del grupo-clase. De estos cuatro grupos, dos de ellos (A y B) serían grupo experimental de nuestro estudio, participando en la evaluación inicial (pretest), la intervención y la evaluación final (postest). Los otros dos grupos (A' y B'), constituirían el grupo control, participado en la evaluación inicial y final.

El siguiente paso fue elaborar los materiales en función de las características de los estudiantes seleccionados y teniendo en cuenta la información facilitada por los profesores acerca de las necesidades emocionales más patentes en las aulas. Cuando se dispuso del material, se comenzó a implementar el programa de intervención en los grupos experimentales, que se estableció en el mismo horario temporal siendo éste, de una sesión semanal de 50 minutos durante el segundo trimestre del curso escolar 2012-2013.

Al finalizar el programa, se realizó el postest en los grupos control y experimental.

De esta manera, la evaluación de resultados se ha realizado según el modelo CIPP (*Context, Input, Process, Product*), para lo cual se ha adecuado y contextualizado el programa al entorno y a los destinatarios (input) y su evaluación se ha producido de forma continua mediante la participación del alumnado, además de evaluar los resultados finales del mismo.

Métodos de análisis de datos

El procedimiento metodológico seguido para el análisis de resultados se centra en una metodología de análisis descriptivo e inferencial con dos técnicas de recogida de datos: Test sociométrico de amistad y Escala de Inteligencia Emocional de Arbouin.

Para el análisis inferencial se emplea la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney de diferencia de medias para muestras independientes (grupo control y grupo experimental) y la prueba T de Wilcoxon para muestras

relacionadas, sobre las puntuaciones en competencia emocional (medidas con el cuestionario) y relaciones sociales (medidas con el test sociométrico). Todos los análisis estadísticos fueron realizados con el programa SPSS versión 19.0

Resultados

En primer lugar se presentan los resultados del Test sociométrico de amistad y a continuación los resultados obtenidos a través de la Escala de Inteligencia Emocional de Arbouin.

Resultados del Test Sociométrico de Amistad

En la evaluación inicial del Test sociométrico, el nivel de relaciones sociales de todos los niños del grupo control y el grupo experimental son muy próximos entre sí ($U = 0.516$), tratándose de grupos equivalentes.

Del mismo modo, el pre-post del grupo control no presenta diferencias significativas ($W = 0.954$), pudiendo afirmarse que no ha habido variables que contaminen la investigación.

Mientras en el grupo control los cambios no han sido significativos, se puede comprobar que las diferencias entre el Pretest y el Postest del grupo con el que se ha intervenido si han sido significativas ($W = 0.000$). De igual manera, las diferencias en la puntuación obtenida por los alumnos que han participado en el programa de intervención y los que no han participado en el postest son significativas ($U = 0.000$).

La Figura 2 representa las puntuaciones medias obtenidas por el grupo control y experimental antes y después de la intervención.

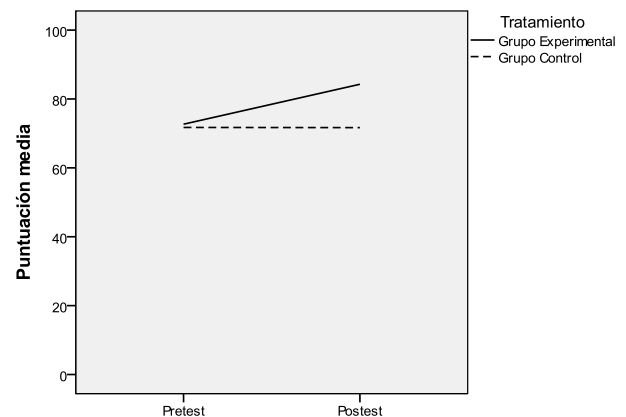


Figura 2. Medias de las puntuaciones en grado de amistad

Resultados de la Escala de Inteligencia Emocional de Arbouin

Al igual que sucedía con los datos del test sociométrico, la puntuación obtenida con la Escala de Inteligencia Emocional en la primera recogida de datos muestra que no existen diferencias significativas entre grupo control y

grupo experimental ($U = 0.828$), lo que supone que presentan niveles de conocimiento y competencia emocional similares.

El pre-post del grupo control no presenta diferencias significativas ($W = 0.107$), lo cual demuestra que los conocimientos y competencias emocionales no se adquieren si no se trabajan directamente en el aula mediante actividades programadas con dicho objetivo.

Sin embargo, al analizar los datos del grupo experimental, se observa un incremento significativo en la puntuación media obtenida después de la intervención con respecto al pretest ($W = 0.000$). En la Figura 3 pueden apreciarse las diferencias de puntuación que presenta el grupo experimental en pretest y posttest en cada una de las dimensiones medidas.

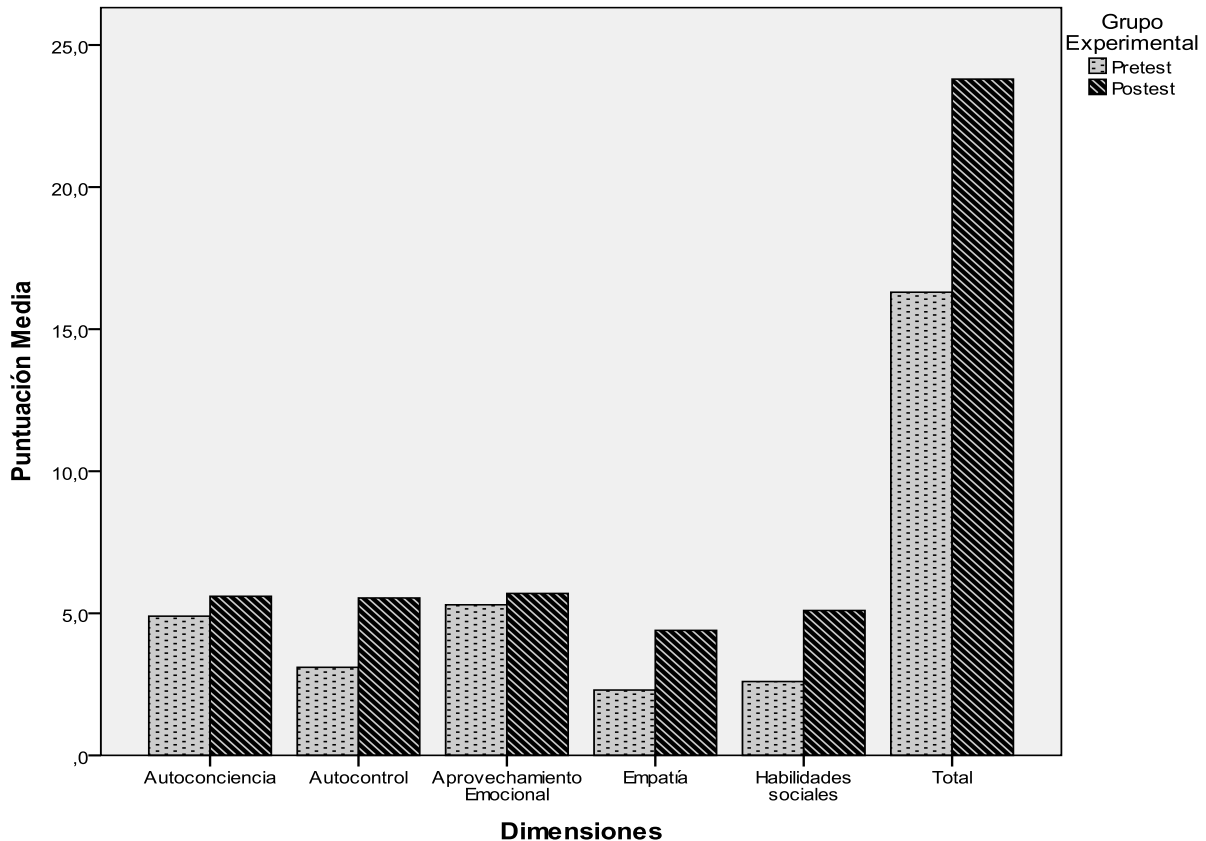


Figura 3. Puntuaciones medias del grupo experimental en pretest-postest de las dimensiones: autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía, habilidades sociales y total.

Finalmente, dado que los resultados de ambos grupos en el postest son significativamente diferentes ($U = 0.000$) es posible afirmar que la formación de los alumnos en inteligencia emocional ha aumentado sus conocimientos básicos y competencias emocionales. En la Figura 4 se refleja el nivel de inteligencia emocional total obtenido por el grupo control y experimental antes y después de la intervención.

Las subescala que mayor diferencia de puntuación obtuvo entre pretest y postest fueron Autocontrol, Empatía y Habilidades Sociales. El resto de subescalas obtuvieron menos cambios. En la Tabla 3 pueden observarse las puntuaciones obtenidas en pretest y postest en los grupos control y experimental.

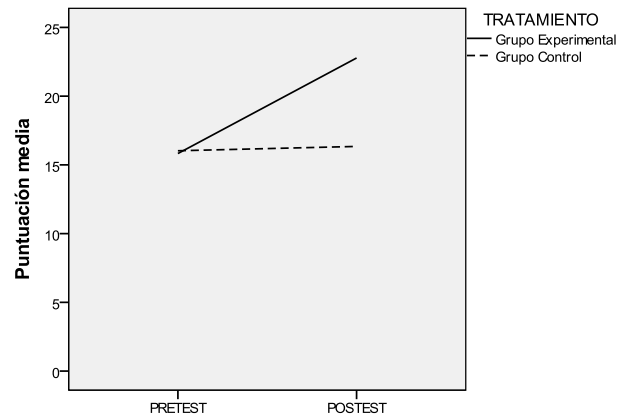


Figura 4. Cambios en el nivel de inteligencia emocional total en los grupos Control y Experimental.

Discusión

Nuestros resultados indican que la educación emocional favorece la adquisición de competencias emocionales y mejora las relaciones sociales y de amistad

El análisis de los resultados del Test sociométrico constata que las diferencias entre pretest y postest de los grupos control son mínimas. El caso de uno de los sujetos, que manifiesta una menor integración social en el grupo clase, se trata de una alumna con discapacidad motora cuya movilidad es reducida y tiene adaptaciones significativas

en algunas áreas del currículum (educación física y plástica). Los dos sujetos que siguen a esta alumna en puntuación más baja del grupo-clase, son alumnos inmigrantes de incorporación tardía al sistema educativo español. El resto de alumnos tienen una situación física, social, económica y cultural similar, por lo que las variaciones en las puntuaciones dependen de variables intrasujeto. Finalmente es conveniente mencionar que uno de los sujetos es el claro líder social del grupo-clase, siendo el que ha obtenido mayor puntuación en pretest y postest.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de cada una de las dimensiones evaluadas

	N	Autoconciencia	Autocontrol	Aprovechamiento Emocional	Empatía	Habilidades Sociales
Pretest GC	38	5.001	3.020	5.200	2.422	2.653
Postest GC	38	5.010	3.170	5.290	2.530	2.610
Media	38	5.005	3.095	5.240	2.470	2.630
Desviación Típica	38	.969	.963	.978	.940	.970
Pretest GE	40	4.900	3.100	5.300	2.300	2.648
Postest GE	40	5.600	5.540	5.700	4.403	5.100
Media	40	5.250	4.320	5.500	3.351	3.874
Desviación Típica	40	.768	.000	.788	.001	.002

Sin embargo, en el caso del grupo experimental, todos los sujetos obtienen puntuaciones superiores en el postest, siendo las diferencias significativas, como se confirma en el análisis inferencial, y llegando alguno de ellos a alcanzar la máxima puntuación establecida. Al hacer un análisis más pormenorizado de cada caso, es posible observar que tres sujetos, que son hermanas trillizas, por su parecido físico y la constante comparación a la que se encuentran sometidas por los adultos que las rodean, eran muy dependientes entre sí y necesitaban confirmar su identidad a través de aspectos que las diferenciaran. Estos motivos explican que sus puntuaciones de socialización en el grupo-clase fueran las más bajas al inicio del curso y tras la intervención hayan ascendido considerablemente.

Otra de las alumnas presenta discapacidad motórica, se desplaza en silla de ruedas y tiene adaptaciones significativas en las áreas de educación física y plástica. Esta chica, junto a una de las niñas trillizas es la que ha sufrido un cambio más significativo en su nivel de integración social en el grupo clase, y por tanto la que más ha mejorado las relaciones de amistad con sus compañeros. Esto implica que el programa le ha aportado competencias emocionales que palien sus deficiencias motoras para en el establecimiento de sus relaciones sociales, además de aportar a sus compañeros una visión más realista de las capacidades de esta niña y el tipo de relación que pueden establecer teniendo en cuenta estas.

Finalmente, otro de los niños que más ha mejorado sus

habilidades en el desarrollo de su integración es un niño inmigrante de raza negra cuya diferencia física con los niños de su edad es evidente, así como la diferencia cultural se hace patente en sus actuaciones y expresiones verbales.

Así puede apreciarse la diferencia que supone el desarrollo de competencias emocionales en la integración de niños con dificultades, deficiencias o inmigrantes, como puede observarse en los casos expuestos en el grupo control y grupo experimental. Del mismo modo, es evidente que en todo el alumnado participante se ha evidenciado una mejora significativa de sus relaciones sociales, favoreciéndose con ello la participación y respeto entre los iguales y al profesor y por tanto la mejora de la convivencia diaria del grupo-clase.

Estos datos confirman la hipótesis de trabajo y coinciden con Zavala, Valadez y Vargas (2008) y Extremera y Fernández-Berrocal (2004) en que existen relaciones significativas entre la inteligencia emocional y la aceptación social.

En cuanto al análisis de resultados de la Escala de Inteligencia Emocional de Arbouin en el grupo control, no existen diferencias significativas en el test sociométrico. De manera más pormenorizada es importante destacar que el sujeto que mayor puntuación inicial y final ha obtenido fue uno de los que mejor puntuación obtuvo también en el test sociométrico, lo que implica que las competencias emocionales influyen en la mejora de las relaciones sociales, como han demostrado otros estudios (Zavala,

Valadez & Vargas, 2008).

La alumna con discapacidad motora que manifestaba una menor integración social en el grupo clase, se muestra en la puntuación en competencia emocional la más elevada del grupo, lo que se explica por su necesidad de buscar continuamente recursos para mejorar sus relaciones sociales y superar sus hándicaps.

Los sujetos que tenían puntuaciones de las más bajas del grupo-clase en el test sociométrico son los que tienen puntuaciones más bajas en la Escala de Inteligencia Emocional de Arbouin. El resto de alumnos tienen un nivel de competencias emocionales normalizado, propio de su edad y de la ausencia de estimulación y formación.

Sin embargo, al analizar los datos del grupo experimental, que también partían de un nivel de competencia emocional normalizado, se observa un incremento significativo de respuestas correctas en la definición de los ítems planteados después de la intervención con respecto a los conocimientos iniciales de pretest. Los ítems que mayor mejora han experimentado han sido los relacionados con Autocontrol, Empatía y Habilidades Sociales. En todos los casos, la puntuación obtenida tras la intervención supera de manera significativa a la puntuación de la que partían los alumnos, alcanzando tres estudiantes la máxima puntuación establecida en cada una de las dimensiones. Además los alumnos que obtienen un mayor incremento en su puntuación, son aquellos cuya competencia emocional inicial era más baja, como sucede en el caso del último sujeto.

Así puede apreciarse la mejora de los conocimientos y competencias emocionales a través de un programa de intervención cuyos objetivos sean esos. Es decir, al igual que en cualquier competencia (lingüística, matemática, espacial, etc), en la competencia emocional se requiere el entrenamiento y la enseñanza para que se produzca el aprendizaje.

Del mismo modo, coincidimos con otras investigaciones que encuentran mejoras significativas en las competencias emocionales de personas cuando se implementa un programa de inteligencia emocional con contenidos y objetivos ajustados a los participantes (Celdrán & Ferrándiz, 2012; Sotil & all, 2008).

Es preciso señalar que el estudio presenta algunas limitaciones que han de considerarse en la interpretación de los resultados, debido al pequeño tamaño de la muestra y a que no se ha considerado la influencia de la variable género, que podría clarificar la diversidad de resultados encontrados.

Respecto a las futuras líneas de investigación, cabe destacar la que asocia la relación entre inteligencia emocional e inteligencia general y entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Del mismo modo, es importante emprender investigaciones en nuestro país sobre los efectos de transferencia de la educación emocional a otras áreas curriculares que se consideran básicas como Lengua y Matemáticas y trabajarla no

únicamente de manera transversal, como se ha venido haciendo hasta el momento.

El objetivo es presentar datos que fundamenten que desde la escuela se debe favorecer el desarrollo de las competencias emocionales, a través de su integración en el currículo, es decir, de forma explícita. De esta manera se otorgará periodicidad y temporalización a estos contenidos como un área más del currículo, ya que como fundamentan los resultados obtenidos con el grupo control, los conocimientos y competencias emocionales no se adquieren si no se trabajan directamente en el aula mediante actividades programadas con dicho objetivo. Por ello es necesario organizar los contenidos emocionales en un continuo curricular secuenciado, comenzando en la Educación Infantil y prolongándose a lo largo de la Educación Primaria y Secundaria.

Como defienden Fernández-Berrocal y Extremera (2002), si la escuela y la administración asumen esta demanda y forman a los educadores para llevar a cabo este reto, la convivencia será mucho más fácil en la sociedad del presente y del futuro.

Referencias

- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J.C. & Seijas S. (2006). Aproximación a los estilos de enseñanza del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. La escala CAPE como instrumento de evaluación. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 13, 353-362. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2183/7052>
- Barca, A., Marcos, J. L. Porto, A. M., Brenlla, J. C & Barca E., (2009). Estilos atribucionales y metas académicas del alumnado de educación secundaria y bachillerato: su capacidad predictiva en los enfoques de aprendizaje. En A. Barca coord.) *Motivación y aprendizaje en contextos educativos* (pp. 347-382). Granada: Grupo Editorial Universitario. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3120890>
- Baron, R. (1997). *Baron Inventario Emocional*. México: Selecta.
- Benvinda, A. (2004) *El estado emocional de estudiantes de E.U de enfermería: comparación de los centros Artur Ravara y San Francisco das Misericórdias de Lisboa*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Celdrán, J. & Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 28, 1321-1342. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?718>
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la

- formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-124. Disponible en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2005_10_05.pdf
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/465Extremera.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. Disponible en: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF8habilidad_esencial_en_la_escuela.pdf
- Fernández-Berrocal, P. & 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 (3), 63-93. Disponible en: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113769&id=113769>
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256. Disponible en: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2010/9.%20IE%20bullying.pdf
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de educación*, 341, 687-704. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_28.pdf
- Jiménez, M.I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 69-79. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- LOPES, P. & SALOVEY, P. (2004). "Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills". En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, y H. J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press. Disponible en: <http://www.clsbe.lisboa.ucp.pt/resources/Documents/PROFESSORES/Publica%C3%A7%C3%B5es%20Paulo%20Lopes/Lopes%20Salovey%202004%20Chapter%20Toward%20a%20Broader%20Education.pdf>
- Molero, D., Ortega, F. & Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172. Disponible en: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art9.pdf>
- Otero, C., Martín, E., León del Barco, B. & Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de Género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 17 (1), 275-284. Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7623/1/RGP_17_art_19.pdf
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 523-546. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_246.pdf
- Sotil, A., Ecurra, L.M., Huertas, R., Rosas, M. Campos, E. & Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de investigación en psicología*, 11 (2), 55-65. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052960>
- Vallés, A. (2000) *S.I.C.L.E: Siendo inteligentes con las emociones*. Valencia: Promolibro
- Zavala, M.A., Valadez, M.D. & Vargas, M.C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6 (15), 319-338. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924004.pdf>

Fecha de recepción: 25 de noviembre de 2013.

Recepción revisión: 22 de abril de 2014.

Fecha de aceptación: 30 de junio de 2014.