

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

88(31,1) ABRIL 2017

COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EDUCACIÓN

COORDINADORES: PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL, ROSARIO CABELLO Y MARÍA JOSÉ GUTIÉRREZ-COBO



ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 88 (31.1)

Zaragoza (España), abril, 2017

***La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.***

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>>

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2016 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

ROBERT E. STAKE (University of Illinois. Estados Unidos).

CAMERON MCCARTHY (University of Illinois. Estados Unidos).

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloya Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

SopORTE informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud).

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'educació).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).
JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).
MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).
CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).
JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).
NITA FREIRÉ (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).
DANIEL LÓPEZ STEFONÌ (Universidad de Los Lagos, Chile).
PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).
STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).
ROBERT STAKÉ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIÓ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIÓ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO DíEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultade de Formación do Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÔ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

JAVIER CERMEÑO APARICÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Murcia).
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).
Universidad de Castilla-La Mancha (Biblioteca. Cuenca).
Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).
Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

Disponible en <<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>>.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadores del número
PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL,
ROSARIO CABELLO Y
MARÍA JOSÉ GUTIÉRREZ-COBO

Número 88 (31.1)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Editorial: Competencias emocionales en educación <i>Consejo de Redacción</i>	11
--	----

Monografía **Competencias emocionales en educación**

Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación <i>Pablo Fernández-Berrocal, Rosario Cabello y</i> <i>María José Gutiérrez-Cobo</i>	15
La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar <i>Olga Gómez-Ortiz, Eva M.ª Romera y Rosario Ortega-Ruiz</i>	27
Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia <i>María José Gutiérrez-Cobo, Rosario Cabello y</i> <i>Pablo Fernández-Berrocal</i>	39
La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo <i>Iratxe Antonio-Agirre, Igor Esnaola y Arantzazu Rodríguez-Fernández</i>	53

Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa Ana Costa y Lúsa Faria	65
Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes Norma A. Ruvalcaba-Romero, Julia Gallegos-Guajardo y Juan Manuel Fuerte Nava	77
La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado Juan Rodríguez-Corrales, Rosario Cabello, María José Gutiérrez-Cobo y Pablo Fernández-Berrocal	91
Realidad, pensamiento y formación del profesorado	
El <i>Prácticum</i> de las universidades españolas: análisis de las guías docentes Ana Rosa Arias Gago, Isabel Cantón Mayo y Roberto Baelo Álvarez ...	109
Resúmenes de tesis doctorales	123
Autores	127
Normas de funcionamiento	131

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinated by
PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL,
ROSARIO CABELLO Y
MARÍA JOSÉ GUTIÉRREZ-COBO

Número 88 (31.1)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Editorial: Emotional skills in education <i>Consejo de Redacción</i>	11
--	----

Monography **Emotional skills in education**

Advances in research on emotional skills in education <i>Pablo Fernández-Berrocal, Rosario Cabello y</i> <i>María José Gutiérrez-Cobo</i>	15
The skill to manage emotions and social life and their link to bullying and good relationships at school <i>Olga Gómez-Ortiz, Eva M.ª Romera y Rosario Ortega-Ruiz</i>	27
Emotional intelligence, cognitive control and the family's socioeconomic status as factors guarding against aggressive behavior in childhood and adolescence <i>María José Gutiérrez-Cobo, Rosario Cabello y</i> <i>Pablo Fernández-Berrocal</i>	39
The measurement of emotional intelligence in the psycho-educational field <i>Iratxe Antonio-Agirre, Igor Esnaola y Arantzazu Rodríguez-Fernández</i>	53

Social and emotional education revisited: Perspectives on practice in Portuguese schools Ana Costa y Lúsa Faria	65
Social and emotional skills as predictors of prosocial behavior and positive school climate in adolescence Norma A. Ruvalcaba-Romero, Julia Gallegos-Guajardo y Juan Manuel Fuerte Nava	77
The influence of the emotions of non-university teachers on the evaluation of students' work Juan Rodríguez-Corrales, Rosario Cabello, María José Gutiérrez-Cobo y Pablo Fernández-Berrocal	91
 Reality, Thought and Teacher Training	
Educational practice at Spanish universities: Analysis of teaching guides Ana Rosa Arias Gago, Isabel Cantón Mayo y Roberto Baelo Álvarez ...	109
Summaries of doctoral theses	123
Authors	127
Notes for Contributors	131

Competencias emocionales en educación

Emotional skills in education

La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado publica en el presente número una monografía sobre las Competencias emocionales en educación, uniéndose de nuevo a los números especiales publicados en los últimos años sobre la relevancia de las emociones en la educación en prestigiosas revistas nacionales e internacionales. Y decimos de nuevo porque la RIFOP ha apostado de forma reiterada por esta temática, como muestran las diferentes monografías que la revista ha dedicado a las emociones desde 2005 [RIFOP, número 54, volumen 19(3)].

Esta monografía muestra, a su vez, el peso específico que ha desarrollado nuestro país en los últimos veinte años sobre esta temática, con un impacto científico nacional e internacional y también aplicado superior a la media de los países de la U.E. y comparable al que se está produciendo en países como Inglaterra y EE.UU. Aunque en este monográfico predomina la producción española con la participación de cuatro universidades (Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Málaga y Universidad del País Vasco), también tenemos aportaciones muy relevantes de universidades de otros países como Portugal (Universidade do Porto) y México (Universidad de Guadalajara), que enriquecen la calidad, interés y proyección de esta monografía.

Este trabajo ha sido publicado 27 años después de que el concepto de IE fuera definido por primera vez de forma científica por Peter Salovey y John Mayer (Salovey y Mayer, 1990), autores que muchas veces siguen siendo dos grandes desconocidos en foros profesionales; sin embargo, otros divulgadores, como Daniel Goleman, son más conocidos por el gran público e, incluso, por los profesionales dedicados a la psicología y a la educación. Una situación que poco a poco se está corrigiendo y que esta monografía pretende ayudar a solventar, ofreciendo una visión seria y rigurosa de los últimos avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación.

Por último, añadiremos que el entusiasmo reiterado de la RIFOP por las emociones y los sentimientos se debe a nuestro convencimiento de que «la educación emocional es una revolución pendiente» (Palomero, 2005). Una revolución pendiente y necesaria, que debe comenzar en la familia y en la escuela lo antes posi-

ble para expandirse luego por toda la sociedad, de manera que, por ejemplo, la educación y el desarrollo de las competencias emocionales formen parte esencial del desarrollo profesional de cualquier ocupación. Habilidades indispensables para las sociedades del siglo XXI llenas de información y conocimiento, pero también de miedos e incertidumbres que complican en exceso la búsqueda de la felicidad personal y social.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA

COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EDUCACIÓN

Emotional skills in education

COORDINADORES

Pablo Fernández-Berrocal

Rosario Cabello y

María José Gutiérrez-Cobo

Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación

Pablo FERNÁNDEZ-BERROCAL
Rosario CABELLO
María José GUTIÉRREZ-COBO

Datos de contacto:

Pablo Fernández-Berrocal
Departamento de Psicología Básica
Facultad de Psicología
Universidad de Málaga
Campus de Teatinos, s/n
E-29.071 – Málaga (España)
Teléfono: +34 952132631
Correo electrónico:
berrocal@uma.es.

Rosario Cabello.
Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Granada.
Campus Cartuja s/n.
E-18.011 – Granada (España).
Correo electrónico:
rcabello@ugr.es.

María José Gutiérrez-Cobo.
Departamento de Psicología Básica.
Facultad de Psicología.
Universidad de Málaga,
Campus de Teatinos, s/n.
E-29.071 – Málaga (España).
Teléfono: +34 952136697.
Correo electrónico:
mjgc@uma.es.

Recibido: 01/03/2017
Aceptado: 17/03/2017

RESUMEN

En la actualidad, el estudio de las emociones se ha convertido en uno de los objetivos primordiales de investigación en diferentes ámbitos científicos y, en especial, en la investigación educativa. Este creciente interés ha dado lugar a un gran número de investigaciones destinadas a evaluar sus efectos en contextos diversos. Este artículo presenta una serie de avances recientes en la investigación sobre competencias emocionales en educación. Se centra, especialmente, en la relevancia de las competencias emocionales en la infancia y en la adolescencia, en cómo las emociones afectan en el profesorado a la hora de evaluar a sus alumnos, en aquellos instrumentos dirigidos a la evaluación de la Inteligencia Emocional (IE) en estas etapas y, finalmente, en los programas de entrenamiento que hacen posible el desarrollo de estas competencias emocionales. Estos hallazgos apoyan la importancia de la formación en competencias emocionales y sociales del alumnado y del profesorado para la obtención de beneficios tanto a nivel personal como grupal.

PALABRAS CLAVE: Competencias emocionales, Evaluación, Entrenamiento

Advances in research on emotional skills in education

ABSTRACT

Nowadays, the study of emotions is one of the main objectives in several research fields, specially in the educational sphere. This increasing interest has led to a large number of studies evaluating its effects on different contexts. This article shows recent progresses in

research on emotional skills in education. It focuses mainly on the relevance of emotional skills in childhood and adolescence, on the effect that emotions have on teachers' assessment of pupils, on the instruments aimed to evaluate Emotional Intelligence (EI) in these stages and, finally, on those training programs validated to improve emotional skills. These findings lend support to the importance of training in emotional and social competencies of students and teachers to obtain benefits in personal and group contexts.

KEYWORDS: Emotional skills, Evaluation, Training

Introducción

La revolución de la investigación sobre las emociones de los últimos 30 años ha inundado las ciencias sociales y de la salud, modificando su enfoque e, incluso, las temáticas tradicionales de estudio de estas disciplinas. La investigación educativa no ha sido ajena a esta revolución y ha experimentado en las últimas décadas un giro hacia lo emocional que se refleja, por ejemplo, en las numerosas monografías publicadas en prestigiosas revistas dedicadas a esta cuestión. La importancia y el impacto de las emociones en la educación se ha consolidado de tal manera en el ámbito académico que ya desde 2014 existe el primer manual sobre las emociones en la educación (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014).

Esta monografía se hace eco de este giro emocional en la escuela y muestra algunos avances recientes en la investigación sobre competencias emocionales en educación, centrándose en cuatro temáticas clave: (1) qué relevancia tienen las competencias emocionales en la infancia y en la adolescencia; (2) cómo es posible desarrollar estas competencias emocionales; (3) cuáles son los mejores instrumentos para evaluar la Inteligencia Emocional (IE) en estas etapas; y (4) la influencia de las emociones del profesorado en la evaluación del rendimiento del alumnado.

En este primer artículo recogemos estas temáticas y hacemos algunas reflexiones sobre cada una de ellas, integrando y presentando a su vez los diferentes artículos que componen esta monografía. En primer lugar, se analizan los beneficios de las competencias emocionales en la convivencia escolar focalizándose en el alumnado, tanto en España como a nivel internacional. A continuación, se destaca la influencia de las emociones y las competencias emocionales en el profesorado y, en concreto, en el complejo proceso de evaluación del alumnado. En tercer lugar, se discuten algunos de los retos actuales en la evaluación de la IE en el ámbito psicoeducativo. Finalmente, se describen algunos de los programas más prestigiosos y efectivos para desarrollar las competencias emocionales del alumnado y se exponen algunas conclusiones generales para una implementación eficaz de estos programas.

Los beneficios de las competencias emocionales en la convivencia escolar

La IE, evaluada tanto en niños como en adolescentes, ha mostrado sus beneficios en numerosas variables relevantes para el desarrollo de un contexto escolar positivo. Concretamente, la IE se relaciona con diferentes variables como mejor salud física y mental (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016; Martín, Ramalho y Morín, 2010), mayor bienestar y menor consumo de sustancias (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; Serrano y Andreu, 2016), menos conductas agresivas (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014), así como mejor rendimiento académico (Costa y Faria, 2015; Lanciano y Curci, 2014).

En esta monografía, Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017) analizan el rol que juegan la IE, la competencia social y el dominio moral en la convivencia escolar, haciendo especial énfasis en las conductas de *bullying*. Estas autoras muestran cómo estas tres variables son muy relevantes para el desarrollo de conductas cívicas y tolerantes hacia los compañeros, dando lugar a relaciones entre iguales más satisfactorias y positivas y, por tanto, generando una buena convivencia escolar. Los resultados arrojan, a su vez, la necesidad de desarrollar en los alumnos habilidades de empatía, de reflexión, de regulación emocional y de tolerancia a la incertidumbre, así como fomentar sus valores éticos. Finalmente, las autoras resaltan que es necesario desarrollar no solo estas habilidades en el alumnado, sino también en el profesorado puesto que son un modelo para el desarrollo positivo del alumnado.

Por su parte, la revisión llevada a cabo por Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017a) evalúa el papel protector de tres variables ante la emisión de conductas agresivas. Estas tres variables son la IE, la capacidad de control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres. Los distintos estudios encontrados muestran cómo altos niveles en las tres variables se relacionan con un menor número de conductas agresivas tanto en niños como en adolescentes. Los autores ponen especial énfasis en la necesidad de reducir estas conductas agresivas, debido a su alta prevalencia y sus consecuencias negativas. No obstante, dada la dificultad de intervenir en el estatus socioeconómico de los padres, se propone el desarrollo de las habilidades individuales de IE y de control cognitivo en esta población, variables relacionadas entre sí (Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017b).

Finalmente, Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte (2017) han llevado a cabo un estudio transversal en el que analizan la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales. Con tal finalidad, un total de 490 estudiantes adolescentes completa-

ron tres escalas correspondientes a cada una de las variables analizadas. Los resultados muestran que, cuanto mayores sean las competencias socioemocionales del alumnado, mayores serán sus conductas prosociales, generando, a su vez, un mejor clima escolar. De forma más específica, Ruvalcaba-Romero *et al.* (2017) llevaron a cabo un modelo de ecuaciones estructurales donde se observó que las competencias emocionales de adaptabilidad, competencia interpersonal y emociones positivas predijeron el 24% de las conductas prosociales de los adolescentes. Asimismo, las competencias emocionales de adaptabilidad, manejo del enojo y emociones positivas explicaron el 9% del apoyo que los alumnos perciben por parte de sus profesores. Finalmente, el conjunto de todas las competencias emocionales predijo el 26% y el 11% de la implicación del adolescente en el contexto escolar y de la afiliación con sus compañeros, respectivamente.

Todos estos resultados aportan evidencias de la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo, tanto en el alumnado como en el profesorado. En especial, en el alumnado estas competencias favorecerán el desarrollo de un clima escolar positivo al disminuir los comportamientos agresivos y promover el desarrollo de las conductas prosociales entre los iguales, favoreciendo así el aprendizaje y el bienestar personal.

Educar como una actividad emocional

La revolución en el estudio de la emoción también ha llegado al análisis de la actividad docente, lo cual no debiera sorprendernos dado que enseñar es una actividad emocional por su propia naturaleza, puesto que implica una interacción intensa y continua entre las personas (Hargreaves, 1998; Sutton y Wheatley, 2003). La influencia de las emociones en el profesorado ha comenzado a estudiarse desde múltiples puntos de vista como, por ejemplo, su relevancia en la identidad profesional del docente, su repercusión en el cansancio emocional, la salud y el bienestar del profesorado, los beneficios de la IE del docente en su vida profesional, el impacto de los profesores sobre las emociones de los estudiantes, así como el análisis de las emociones que surgen en las interacciones con otros agentes educativos (padres, compañeros, autoridades académicas, etc.) (Para una revisión ver Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014; Uitto, Jokikokko y Estola, 2015).

No obstante, el efecto de las emociones de los docentes en el proceso de evaluación del alumnado ha sido menos estudiado. En esta monografía, Rodríguez-Corrales, Cabello, Gutiérrez-Cobo y Fernández-Berrocal (2017) examinan la influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. En concreto, este estudio analiza mediante un diseño experimental la influencia de cuatro emociones diferentes (Alegoría, Triste-

za, Ira y Neutra) en una tarea cognitiva llevada a cabo por profesorado de enseñanza no universitaria consistente en la valoración de un texto escrito por un alumno. Los resultados indicaron que la inducción de los diferentes estados emocionales fue eficaz y que además afectó de forma diferencial al proceso de evaluación del texto, de manera que la emoción positiva (Alegoría) generó una mejor valoración que las emociones negativas (Tristeza e Ira) en un 50% de los criterios evaluados. Estos resultados también coinciden con los obtenidos en la investigación de Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy y Salovey (2013) en EE.UU. sobre la influencia de las emociones positivas y negativas de los profesores en la evaluación del alumnado, resaltando la importancia del mundo emocional en las prácticas docentes, así como su repercusión directa en los resultados y logros académicos de sus estudiantes.

La relevancia de la evaluación científica de las competencias emocionales

El enorme interés por analizar y estudiar las competencias emocionales en el ámbito educativo, como se ha mostrado en los apartados anteriores, presenta sus ventajas y sus inconvenientes. Las ventajas de este interés se reflejan, por ejemplo, en la gran cantidad de recursos invertidos para su conocimiento, desarrollo y evaluación. No obstante, uno de los inconvenientes más graves es que esta labor no se ha desarrollado siempre con el rigor científico necesario, originando diferentes formas de conceptualización teórica del término que han dificultado su estudio y comprensión, y generando una ingente cantidad de instrumentos para su evaluación que ha complicado su aplicación psicoeducativa en el aula (Keefer, 2015). En esta monografía, Antonio-Agirre, Esnaola y Rodríguez-Fernández (2017) revisan de forma práctica los instrumentos de medida empleados en la evaluación de la IE en población infantil y adolescente para su uso en el ámbito psicoeducativo. Para ello, los autores distinguen, siguiendo la literatura especializada en el tema, entre la IE como *habilidad* y como *rasgo* atendiendo al tipo de instrumento utilizado para medir este constructo. La IE como *habilidad* usa medidas objetivas que evalúan la capacidad óptima de ejecución de una persona ante una serie de tareas emocionales donde existen respuestas correctas e incorrectas (Mayer, Caruso y Salovey, 2016), y la IE como *rasgo* utiliza autoinformes que miden atributos del comportamiento habitual de las personas, como sus percepciones subjetivas acerca de sus competencias emocionales (Petrides *et al.*, 2016).

Como el artículo de Antonio-Agirre *et al.* (2017) señala, la discusión sobre los mejores métodos para evaluar las competencias emocionales es un debate abierto y lleno de apasionantes y múltiples retos. Un desafío de la investigación futura en la evaluación de las competencias emocionales es, por ejemplo, comprender mejor las relaciones entre las medidas de habilidad y rasgo, y analizar cómo interac-

cionan durante el desarrollo evolutivo para comprender mejor, a su vez, su influencia diferencial en el desarrollo emocional y social de la población infantil y adolescente (Cabello y Fernández-Berrocal, 2015; Cabello, Sorrel, Fernández-Pinto, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016; Keefer, 2015). Por otra parte, otro reto de la investigación futura es el desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación que capten mejor la ejecución real de las competencias emocionales, más allá del uso de los auto-informes, y buscando criterios más claros y objetivos de lo que significa ser una persona emocionalmente inteligente (Mayer *et al.*, 2016).

¿Es posible mejorar las competencias emocionales y sociales del alumnado?

Como hemos indicado previamente, los beneficios de la IE en el alumnado son múltiples. No obstante, cabe preguntarse qué margen tenemos para mejorar las competencias emocionales y sociales del alumnado. En EE.UU., la organización CASEL promueve el Aprendizaje Emocional y Social en las escuelas (*Social and Emotional Learning* (SEL); ver www.casel.org) y supone un marco integrador para coordinar todos los programas específicos SEL. Un meta-análisis de la efectividad de estos programas ha demostrado que aquellas escuelas que han aplicado un programa de intervención en IE han visto incrementado el rendimiento académico de su alumnado, han mejorado la relación maestro-alumno y han reducido los problemas de conductas (Durlak *et al.*, 2011). Además, cabe resaltar que un análisis costes-beneficios realizado recientemente por el economista Belfield *et al.* (2015) estimó que los beneficios de los programas SEL superan los costes en una proporción de 11 a 1.

Uno de estos programas más prestigiosos y efectivos es el programa RULER, propuesto por el profesor Marc Brackett e implementado en diversos estados de EE.UU. (Nathanson, Rivers, Flynn y Brackett, 2016; para más información consultar ei.yale.edu) siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997). Este programa está enfocado en el desarrollo de la IE tanto en niños como en adultos e implica a la escuela, los padres y a la comunidad educativa en general.

En Europa también existe una preocupación creciente por el desarrollo de las competencias emocionales y sociales (Clouder *et al.*, 2008; 2015). En esta monografía, Costa y Faria (2017) realizan una reflexión acerca de la importancia de promocionar el desarrollo de las competencias emocionales y sociales en el entorno educativo en Portugal. En concreto, este artículo refleja los cambios que se han producido en los últimos cinco años en las políticas educativas de su país en materia de educación emocional y social, y que han supuesto un retroceso en el proceso de inclusión de estas competencias en el currículo oficial. Asimismo, ex-

pone algunas perspectivas de sectores educativos y de docentes portugueses sobre la evolución de dichas políticas educativas y sobre la visión estratégica de la escuela portuguesa en cuanto a la promoción de las competencias emocionales y sociales en educación. Finalmente, las autoras proponen la puesta en marcha de intervenciones en IE rigurosas y coherentes, que demuestren su eficacia y consigan reorientar las políticas educativas en Portugal para que se ajusten a las necesidades educativas del siglo XXI, una formación holística que abarque tanto lo personal como lo académico.

En este sentido, en España se han desarrollado diferentes programas para el desarrollo de competencias emocionales y sociales (para una revisión detallada, ver el informe sobre la educación emocional y social en España; Fernández-Berrocal, 2008). A modo de ejemplo, en Cantabria la Fundación Marcelino Botín ha puesto en marcha el programa Educación Responsable, que ya se implementa en más de 100 centros educativos de diferentes puntos de España y ha mostrado beneficios, entre otras variables, en el rendimiento académico, así como una reducción de los niveles de ansiedad del alumnado (www.fundacionbotin.org). En Cataluña, el GROU (*Grop de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) centra sus actividades, tanto de investigación como de formación, en la educación emocional en los diferentes niveles educativos, así como en el propio profesorado (Bisquerra, 2016; www.ub.edu/grop/).

Por nuestra parte, desde el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga hemos desarrollado el programa INTEMO+ (Cabello, Castillo, Rueda y Fernández-Berrocal, 2016): un proyecto de educación emocional basado en el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1997) y que está diseñado para mejorar la IE de los adolescentes de forma práctica y dinámica y, asimismo, complementa al programa INTEMO (Ruíz-Aranda *et al.*, 2013). El programa consta de doce sesiones distribuidas en cuatro fases que corresponden a las cuatro ramas del modelo teórico de IE de Mayer y Salovey: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Además, incluye dos sesiones adicionales de carácter transversal centradas en la elaboración de un *Periódico Emocional* y un *Guion de Cine*, actividades que tratan de ejercitar la mayor parte de las habilidades de IE en su conjunto con situaciones de la vida cotidiana. Se trata, además, de programas avalados científicamente cuyos resultados empíricos han mostrado efectos positivos a corto y largo plazo en la salud mental de los adolescentes, al disminuir el afecto negativo y varios síntomas clínicos como la ansiedad, el estrés social y la depresión. Asimismo, el desarrollo de la IE de los adolescentes contribuye a que muestren menores niveles de conducta agresiva y mayores índices de conducta prosocial (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013; Ruiz-Aranda *et al.*, 2012).

Conclusiones

Los seis artículos presentados en esta monografía tienen un denominador común: la conclusión a la que llegan es que la formación en competencias emocionales y sociales del alumnado y del profesorado es indispensable para que los beneficios reportados sean positivos tanto a nivel personal como grupal.

No obstante, para que esta formación sea efectiva es necesario que se lleve a cabo a través de programas de entrenamiento validados científicamente, que tengan coherencia teórica y que involucren a la mayor parte de la comunidad educativa. Pero, además, como indica la literatura científica sobre la efectividad de los programas de intervención en competencias emocionales y sociales (Durlak, 2016), dichos programas han de seguir un plan adecuado de implementación con el objetivo de disminuir las probabilidades de fracaso en su aplicación y multiplicar exponencialmente sus efectos beneficiosos. Algunos de los factores más relevantes para una adecuada implementación pasan por aspectos generales, como la elaboración de un plan de sostenibilidad del programa de inicio a fin, la implicación del mayor número posible de actores de la comunidad educativa, el ajuste del programa de intervención a la programación del centro y a sus recursos disponibles, y la formación de un buen equipo directivo que coordine y lidere la implementación del programa. Otros factores más específicos están directamente relacionados con la aplicación y evaluación del entrenamiento en sí, como la formación adecuada del profesorado (en relación a sus competencias emocionales y al propio programa a implementar) y la elaboración de protocolos de actuación para la aplicación de las diferentes fases del programa, así como de su evaluación y seguimiento a medio-largo plazo.

Tener en cuenta todos estos factores en el estado actual de nuestro sistema educativo no es fácil, somos conscientes de ello. No obstante, una formación en competencias emocionales y sociales rigurosa, tanto de los futuros docentes a través de los grados universitarios como del profesorado que se encuentra en activo a través de la formación continuada, facilitaría enormemente dicha labor (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Castillo, Fernández-Berrocal y Brackett, 2013). A su vez, generaríamos un contexto apropiado para que sean ellos mismos los que apliquen los programas y lo hagan desde sus contenidos curriculares de un modo transversal, que permita conectar las competencias emocionales y sociales con los diferentes conocimientos que se trabajan desde la escuela. No obstante, todas estas ideas que proponemos no serán posibles si no llegamos a un futuro pacto por la educación, en el que una de las líneas de actuación prioritarias sea la inclusión del desarrollo real de las competencias emocionales y sociales en los currículos oficiales de las diferentes etapas educativas.

La revolución de las emociones ha llegado a la escuela, pero para que sea todo un éxito y no solo una moda pasajera necesitamos que se trate de una educación emocional rigurosa, transversal, creativa y que cuente con el apoyo activo de todos los agentes educativos, sociales y políticos.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada en parte por los proyectos PSI2012-37490 MEC y SEJ-07325 Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

Referencias bibliográficas

- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I. y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 53-64.
- Belfield, C., Bowden, A.B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. y Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6, 508-544.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Brackett, M.A., Floman, J.L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L. y Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19, 634-646.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2015). Implicit theories and ability emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 6: 700.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 41-49.
- Cabello, R., Sorrel, M.A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52, 1486-1492.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 263-272.
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L. y Paschen, H. (2008). *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Clouder, C., Pedersen, C.S., Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Fundación Botín Report 2015. Santander: Fundación Botín.
- Costa, A. y Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
- Costa, A. y Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 65-76.
- Durlak, J.A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46, 333-345.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). Social and Emotional Education in Spain. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, B. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (coords.), *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 159-196.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23.3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8, 311-315.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggressive and Violent Behavior*, 19, 584-591.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017a). Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 39-52.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017b). The Three Models of Emotional Intelligence and Performance in a Hot and Cool go/no-go Task in Undergraduate Students. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 11, 33.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Keefer, R.V. (2015). Self-report assessment of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 3-23.
- Ianciano, T. y Curci, A. (2014). Incremental validity of emotional intelligence ability in predicting academic achievement. *American Journal of Psychology*, 127, 447-461.

- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554–564.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 290–300.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books, 3–31.
- Nathanson, L., Rivers, S.E., Flynn, L.M. y Brackett, M.A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER. *Emotion Review*, 8, 305-310.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Petrides, K.V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez-Ruiz, M.J., Furnham, A. y Pérez-González, J.C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8, 335-341.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M.J. y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91-106.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO: Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J.M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012). Short and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462–467.
- Ruvalcaba-Romero, N.A., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: a meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11, 276–285.
- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 357-374.
- Sutton, R.E. y Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135.

La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar

Olga GÓMEZ-ORTIZ
Eva M^o ROMERA
Rosario ORTEGA-RUIZ

Datos de contacto:

Olga Gómez-Ortiz
Correo electrónico:
olga.gomez@uco.es
Universidad de Córdoba

Eva M.^o Romera
Correo electrónico:
m82rofee@uco.es
Universidad de Córdoba

Rosario Ortega-Ruiz
Correo electrónico:
ed1orru@uco.es
Universidad de Córdoba

Recibido: 3/11/2016
Aceptado: 15/01/2017

RESUMEN

La educación tiene dos misiones: instruir a los escolares para que logren valerse por sí mismos en un futuro no demasiado fácil, y convertirlos en ciudadanos éticos que contribuyan al desarrollo común. Dentro de esta labor, la instrucción en las competencias socio-emocionales se sitúa como un elemento clave para la consecución de un marco positivo sobre el que asentar una vida en común. Así lo exponemos en el presente artículo, en el que se desgrana el papel que la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral juegan en el desarrollo de la convivencia escolar y las situaciones que la amenazan, focalizándonos concretamente en el riesgo de *bullying*.

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar, Bullying, Inteligencia Emocional, Competencia social, Dominio moral.

The skill to manage emotions and social life and their link to bullying and good relationships at school

ABSTRACT

Education pursues two aims: teaching schoolchildren faced with a potentially challenging future to become self-reliant and turning them into ethical members of society that can contribute to our shared development. Given these goals, teaching children social and emotional skills is essential to provide a positive framework in which to learn to live together. Consequently, in this article we identify the role emotional intelligence, social skills and a moral compass play in developing good relationships at school and in situations that threaten them, focusing specifically on the risk of bullying.

KEYWORDS: Relationships at School, Bullying, Emotional Intelligence, Social Skills, Moral Development.

La convivencia como escenario de la vida social escolar

En las últimas décadas, el estudio de la convivencia escolar ha adquirido una gran relevancia por sus implicaciones en el aprendizaje y bienestar del alumnado, así como en su desarrollo emocional, social y moral (Ortega, Romera y Del Rey, 2009). El constructo *convivencia escolar* alude a la vida en común y las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, y es considerado uno de los indicadores más precisos de la calidad de los contextos educativos (Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016). Dada su relevancia educativa, numerosas investigaciones han centrado su interés en conocer los factores que favorecen la puesta en práctica de estrategias sociales, valores, actitudes y sentimientos que garantizan una coexistencia democrática, pacífica y armónica en el ámbito educativo. Estos factores pueden diferenciarse según su naturaleza grupal o individual. Los primeros se encuentran vinculados eminentemente a los contextos de desarrollo y aprendizaje. Entre ellos destacan la familia (como agente socializador de primer orden y miembro de la comunidad educativa) y la microcultura escolar, que va determinando el clima educativo que se respira en el centro y se convierte, por tanto, en el escenario en el que tienen lugar todos los procesos comunicativos y de aprendizaje escolar (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2016; Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2015; Romera, Gómez-Ortiz y García-Fernández, 2016). Pero, además, el impacto de los contextos concretos en los que tienen lugar las relaciones interpersonales que componen el entramado de la convivencia escolar se encuentra moderado por la competencia individual para gestionar positivamente los vínculos interpersonales. La comprensión del punto de vista del otro, el respeto hacia uno mismo y los demás, la regulación de las emociones propias, la comprensión y correcta lectura de las emociones ajenas y la actuación conforme a un criterio moral basado en la tolerancia, la solidaridad y la justicia resultan ser los hilos que tejen la convivencia (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004). A este respecto, la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral se erigen como los factores individuales clave en los que se sustenta la convivencia escolar, los cuales determinarán en gran medida la gestión de las relaciones que establecen con otros miembros de la comunidad educativa y muy especialmente el estilo de afrontamiento de las situaciones de conflictividad y violencia escolar (Casas, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015; Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey, 2012; Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017).

El objetivo de este artículo será examinar la conexión entre el dominio emocional, social y moral, y lo que cada uno de estos factores aporta a la configuración del ámbito social común y compartido que es la convivencia, poniendo especial énfasis en el papel que, en dicho entramado, ocupan las relaciones de los iguales, del alumnado.

Inteligencia emocional, empatía y desarrollo socio-moral

Como ya es ampliamente reconocido, la educación en la escuela ha de ir dirigida no solo a la adquisición de conocimientos y habilidades que permitan aprender, sino también al desarrollo de actitudes, valores y conciencia social que permitan aprender a vivir, a ser felices y a compartir solidariamente lo común y recíproco. Ello incluye aprender a conocernos y a aceptarnos tal y como somos; a aproximarnos a otros individuos o grupos para establecer contacto e interactuar de forma satisfactoria. Esto reforzará nuestra identidad como seres gregarios y el sentimiento de pertenencia al grupo, necesario para la conexión social y ética. En general, la percepción de los otros con quienes nos relacionamos más cotidianamente tiende a ser positiva, no solo porque son fuente de ayuda y comunicación, sino porque promueven la adherencia a convenciones sociales que facilitan la vida y producen satisfacción al recibir reconocimiento y afecto. En el desarrollo y aprendizaje social juega un papel fundamental la capacidad para identificar, expresar y entender aquello que sentimos, así como la de anticiparnos y poder comprender lo que sienten los demás, lo que nos permitirá gestionar nuestras emociones de forma efectiva y regular nuestro comportamiento de acuerdo a la situación (Zych, Elipe y Sánchez, 2016). Este conjunto de cualidades relacionadas con el manejo emocional se corresponde con lo que Mayer y Salovey (1997) denominaron *inteligencia emocional*.

En el alumnado se han identificado cuatro áreas en las que el déficit de inteligencia emocional puede ocasionar un gran impacto, las cuales están relacionadas con su nivel de bienestar y ajuste psicológico, con la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, con su rendimiento académico y con el desarrollo de conductas adictivas y que amenazan la convivencia escolar, como la disruptividad o la indisciplina (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). En relación a las conductas de riesgo asociadas a bajos niveles de inteligencia emocional, algunos estudios han subrayado su relación con el acoso escolar. Concretamente, se ha demostrado que los implicados en *bullying*, tanto las víctimas como los agresores, muestran mayores niveles de atención a sus emociones y menores niveles de regulación emocional que los no implicados en esta dinámica violenta. Los escolares victimizados por sus iguales también parecen manifestar un mayor desconocimiento sobre las reglas sociales de expresión de tristeza. Pero según las últimas investigaciones, el papel más eminente parece tenerlo la autorregulación emocional (Elipe *et al.*, 2012; Garner y Hinton, 2010). En el reciente trabajo de Salmivalli y colaboradores (Roos, Hodges, Peets y Salmivalli, 2015) se pone de manifiesto cómo la ira y la dificultad para controlar los elementos cognitivos y emocionales que influyen en la agresión modulan la relación entre los pensamientos agresivos y el desarrollo de la propia conducta agresiva, haciendo que dicha planificación o tendencia agresiva termine conduciendo a la ejecución de un comportamiento violento en mayor medida que si no se diera

este sentimiento o hubiera un mayor dominio en el control emocional de los sentimientos de ira.

También se ha utilizado parte de este argumento para explicar el proceso que puede llevar a las víctimas a manifestar conductas inapropiadas, rudas o agresivas hacia sus iguales, adquiriendo el problemático rol de agresor-victimizado. Así, se ha demostrado que el ser objeto de agresión por parte de los iguales puede minar la capacidad para regular las emociones de forma apropiada, lo que impide poner en marcha mecanismos de afrontamiento exitosos que conduzcan a una resolución idónea o más pacífica de la agresión, y evitando la venganza y el mantenimiento del conflicto hasta que llega a convertirse en un problema de violencia prolongada. Ello incrementa la probabilidad de desarrollar una conducta de agresión reactiva detonada por la frustración social y la ira mal gestionada, que podría ir dirigida no solo hacia los iguales sino también hacia el propio profesorado (Kaynak, Lepore, Kliewer y Jaggi, 2015).

Emociones, relaciones interpersonales y criterio moral

En el ámbito de las emociones, la capacidad para comprender los sentimientos de otras personas (empatía cognitiva) y especialmente para vincularse emocionalmente con ellas (empatía afectiva), también parecen jugar un importante papel en las dinámicas que afectan a la convivencia. Lo más positivo es desarrollar ambos componentes en su justa medida, de manera que nos permitan comprender el punto de vista cognitivo y los sentimientos de otras personas y conectar con ellas, sin que esto conlleve un abandono de la perspectiva personal o una anulación de los propios intereses (Zych *et al.*, 2016). El desequilibrio en el desarrollo de la empatía afectiva aparece como un elemento de riesgo de la implicación en *bullying*, cuya direccionalidad varía según el rol analizado. En este sentido, la empatía afectiva parece ser una cualidad sobresaliente en las víctimas y un importante déficit en los agresores, que manifiestan una gran dificultad para contagiarse o verse afectados por las emociones que desarrollan otras personas, independientemente de que puedan llegar a comprenderlas (Jolliffe y Farrington, 2011; Kokkinos y Kipritsi, 2012).

Pero la importancia de la empatía emocional no se limita únicamente a su papel como elemento de riesgo que favorece de forma directa la implicación en dinámicas violentas que deterioran la convivencia. Esta capacidad también ha demostrado modular el juicio moral de las personas y, por ende, su capacidad para acometer actos moralmente reprobables, como la agresión injustificada a otro igual. El desarrollo moral se erige, por tanto, como un proceso esencial para el desarrollo de las pautas de reciprocidad ética que exige la convivencia, y parte de la asimilación de valores y normas que se adquieren durante el proceso de socialización (Ortega y Mora-Merchán, 2008). En este sentido, la propia interacción

social también es una facilitadora de este proceso al promover esquemas de comprensión de pautas culturales, reciprocidad en la satisfacción de intereses y una elaboración de convenciones comunes que resultan tan importantes para la vida en común. Pero este proceso se verá dificultado si individualmente la persona no dispone de la capacidad emocional para ver las cosas desde el punto de vista de otro, ya que la raíz del juicio moral es ese *role taking*, que sitúa a la empatía y la solidaridad afectiva como elementos clave para el desarrollo de actitudes y conductas moralmente adecuadas (Kohlberg, 1982). Este proceso es subsidiario e interacciona con el nacimiento y la evolución de las emociones morales, que son aquellas que emergen como consecuencia del ejercicio social de interactuar y tener experiencias compartidas en las que, de forma sencilla y lógica, se exige la reciprocidad en cuanto a la satisfacción de necesidades individuales: si yo intento ser amable contigo, exijo implícitamente que tú lo seas conmigo. Las emociones morales se manifiestan al final del proceso, una vez se ha realizado la conducta moral o inmoral, o al imaginar sus resultados, reforzando los efectos de la toma de perspectiva o consideración del otro. El desarrollo de estas emociones depende del grado de adecuación a las normas y valores morales transmitidos por el contexto, lo que realza nuevamente el valor de la interacción social y la transmisión cultural, que analizaremos posteriormente con más detalle. Así, cuando el ajuste a dichas normas y valores es escaso, aparecen emociones como la culpa o la vergüenza, que evitan que transgredamos esos estándares o que nos centremos en reparar el malestar o daño causado por nuestra actuación inmoral. Sin embargo, cuando nuestra actuación es coherente con los valores aprendidos e imperantes en el contexto social inmediato (otra cosa es que sea el propio contexto social inmediato el que no sea justo, como cuando son los propios adultos los que dan ejemplo de escasa coherencia ética) nos sentimos orgullosos y empoderados, lo que incrementa la probabilidad de mantener esa conducta y/o realizarla en futuras ocasiones (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004).

Teniendo en cuenta la lógica del desarrollo socio-moral, los escolares que agreden de forma injustificada a sus iguales, actuando de forma desajustada a las normas y valores que promueve la institución escolar, deberían sentirse avergonzados y culpables y evitar realizar esa conducta en ocasiones futuras. Sin embargo, según han demostrado diversos estudios (Menesini *et al.*, 2003; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002) estos escolares manifiestan en mayor medida emociones como el orgullo o la indiferencia, mientras que el resto de alumnos y alumnas reflejan un sentimiento de vergüenza o culpabilidad cuando se les pide que informen acerca de cómo se sentirían si ejecutaran este comportamiento de agresión injustificada. La explicación de este resultado se fundamenta en el mecanismo de *desconexión moral*, que alude a aquellas argumentaciones o justificaciones esgrimidas por el ser humano para liberarse de la responsabilidad personal y malestar que surgen cuando actuamos de forma opuesta a los valores de referencia. Así, los agresores parecen desactivar con mayor frecuencia el sistema cognitivo de

regulación de la conducta moral, reconstruyendo el significado de la conducta reprobable o distorsionando las consecuencias que dicha acción puede tener para terceras personas, llegando a justificar su comportamiento y a percibirlo como aceptable moralmente. Para ello, recurren a estrategias como la deshumanización, la no atribución de dolor a la persona victimizada o la culpabilización a terceros, lo que favorece su actuación dañina al negar la plena humanidad o el dolor de sus víctimas o culpar a otras personas de este resultado (van Noorden, Haselager, Cillessen y Bukowski, 2014).

Los resultados de los estudios sobre desconexión moral también destacan el déficit de empatía como un elemento facilitador de la desconexión moral y por tanto de la agresión, al impedir el desarrollo de una conciencia sobre los efectos negativos que podía tener la agresión sobre la víctima, lo que favorece que la preocupación del agresor se focalice únicamente en su persona y en las repercusiones negativas que su conducta podría traerle (Menesini *et al.*, 2003; Ortega *et al.*, 2002).

Es importante, por tanto, trabajar para desarrollar la inteligencia emocional y la moralidad del alumnado, al ser elementos que se sitúan en la base del desarrollo de conductas tan nocivas para la convivencia como la agresividad injustificada. Pero el impacto potencial de estos componentes va más allá del daño que generen en la víctima, pues la combinación de estos elementos de riesgo favorece el desarrollo de un rasgo de personalidad, denominado *dureza emocional (callous unemotional trait*, en inglés) que se ha vinculado a diversas conductas delictivas y comportamientos externalizantes y antisociales. Este patrón, caracterizado por la carencia de empatía afectiva, la ausencia de culpa o afecto, o el uso de los demás para ganancias personales, se ha descrito como un rasgo de personalidad psicopatológico y predictor de conductas altamente desviadas cuyo denominador común es la realización de daño a animales o personas (Ciucci y Baroncelli, 2014).

Competencia social e implicación en fenómenos de acoso escolar

A lo largo de la infancia y como resultado de los procesos de convivencia, actividad compartida, comunicación y modulación emocional, se va desplegando la competencia social. La competencia social implica el desarrollo de comportamientos y habilidades que los escolares ponen en práctica en su vida social teniendo en cuenta las características del contexto en el que se desenvuelven. Una competencia que requiere no solo saber escuchar, exponer y compartir ideas, sino además que se aprenda a confiar y a respetar a los demás. El desarrollo de esta competencia permite crear y mantener el éxito en las interacciones que los escolares mantienen con los iguales, produciendo un gran impacto en la adaptación y

ajuste psicosocial de niños y niñas (Cicchetti y Bukowski, 1995; Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017).

Se ha demostrado que la competencia social del individuo determina en gran medida el nivel de aceptación dentro del grupo, valorándose de forma positiva las conductas prosociales y cooperativas (Cillessen y Bellmore, 2011). En cambio, bajos niveles de competencia social, comportamientos agresivos, disruptivos y de instigación al conflicto tienden a adquirir un valor negativo y de rechazo (Górriz, Villanueva y Clemente, 2009). Se ha observado igualmente que bajos niveles de competencia social aumentan la probabilidad de agredir a otros tanto directa como indirectamente: la primera, porque los niños y niñas que son menos hábiles para resolver conflictos y situaciones sociales difíciles tienden a utilizar la agresión; la segunda, porque una pobre competencia social aumenta la probabilidad de ser rechazado por los iguales, lo que se convierte en un riesgo de agresión, al privar a estos niños y niñas de los aprendizajes sociales efectivos que proporciona la interacción entre iguales (Gómez-Ortiz *et al.*, 2017).

En el marco de la red de iguales y a través de un proceso de interacción grupal y modelado, se van estableciendo de forma implícita las convenciones y valores que servirán de referencia al grupo. Estas convenciones y valores de referencia serán utilizados como criterios de aceptación social, reforzando y favoreciendo la integración de aquellos miembros que muestran un comportamiento más ajustado a los mismos, que, a su vez, tendrán menos posibilidad de ser victimizados. En este sentido, el propio grupo de iguales condiciona el dominio moral de los individuos, pues los valores grupales de referencia, coherentes con el criterio moral de los escolares más populares y aceptados, pueden no coincidir con las normas éticas que establece la institución escolar, desarrollándose en este caso contravalores o valores negativos entre los cuales es muy fácil que aniden fenómenos de violencia interpersonal como el acoso, lo que favorecerá que los escolares actúen de forma inmoral (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004).

Las investigaciones sobre competencia social y *bullying* reconocen la falta de aceptación social y popularidad que caracteriza a las víctimas (Ortega y Mora-Merchán, 2008), así como la dificultad que suelen encontrar para disponer de amistades de calidad que puedan protegerlas o apoyarlas en su situación (Jia y Mikami, 2015). En cambio, la implicación en agresión, principalmente de carácter proactiva, tiende a estar asociada con la búsqueda de popularidad y aceptación dentro del grupo, lo que lleva delimitar el perfil de agresores que tienden a ser socialmente inteligentes y no suelen presentar déficits en el procesamiento cognitivo de la información social, ni en habilidades relacionadas con la teoría de la mente. Ello les permite identificar adecuadamente las emociones de otros iguales (aunque no contagiarse de las mismas dado su déficit de empatía emocional) y realizar atribuciones correctas a la conducta de los demás, correspondiéndose

más este tipo de carencias con la agresión reactiva que desarrollan los agresores victimizados (Arsenio y Lemerise, 2001; Berger y Caravita, 2016; Sutton, Smith y Swettenham, 1999).

Sabemos que el agresor de *bullying* no es necesariamente un torpe social. Entonces, ¿qué podría estar explicando la conducta del agresor? Las razones que llevan a ciertos escolares a desarrollar una conducta violenta contra sus iguales sin que medie una justificación aparente han sido ampliamente analizadas. Se ha demostrado que, en la mayoría de los casos, la conducta de acoso es una forma de agresión proactiva usada estratégicamente para conseguir ciertas metas, como mantener el estatus social y la dominación sobre los iguales o acceder a ciertos recursos materiales. Así, se ha encontrado una tendencia creciente hacia la agresión contra los iguales en aquellos estudiantes que demuestran actitudes competitivas y rasgos de dominación social, lo que posiciona a estos rasgos como un elemento de riesgo para el desarrollo de conductas de agresión (Nocentini, Mene-sini y Salmivalli, 2013); y es que los escolares que se enmarcan en este rol parecen poner al servicio de sus objetivos sus sofisticadas habilidades sociales, planificando la elección de sus víctimas (Berger y Caravita, 2016; Sutton *et al.*, 1999). Ello explicaría que suelen atacar a una o dos víctimas como máximo, lo que evita que estas puedan apoyarse y unirse, y que elijan a personas que destaquen por su falta de popularidad y/o alguna debilidad física o psicológica. Estas características garantizan el éxito de la ejecución del agresor gracias al apoyo o a la ausencia de reacción de la mayoría de los compañeros ante la agresión injustificada. La conducta del agresor se ve por tanto reforzada, siendo este reconocimiento social el que conecta sus metas con su conducta, perpetuando la agresión en el tiempo y consolidando el rol de agresor, así como la propia dinámica del *bullying* (Gardeau y Cillessen, 2006; Veenstra, Lindenberg, Munniksma y Dijkstra, 2010).

Conclusión

Los estudios y teorías revisadas ponen de manifiesto la importancia de promover la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral del alumnado como procesos esenciales para el desarrollo de comportamientos cívicos, respetuosos y tolerantes que favorezcan el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y satisfactorias. En este sentido, el éxito en esta gestión social se erige a su vez como elemento esencial de la convivencia, y como una oportunidad de aprendizaje, práctica y mejora de las habilidades y competencias mencionadas, cuya importancia no solo se circunscribe al desarrollo positivo en comunidad, sino también al propio bienestar individual.

De manera específica, se hace necesario desarrollar la empatía emocional del alumnado, fomentando a través del uso de narrativas (cuentos, historias, películas,

teatro, etc.), entre otros medios, su capacidad para conectar emocionalmente con otras personas. Asimismo, es importante practicar las habilidades de comprender y expresar emociones propias, de leer las emociones y sentimientos ajenos y de ajustar sus propios impulsos a las exigencias de los guiones y procesos comunicativos que la convivencia exige. Por un lado, se requiere fomentar el uso de la capacidad de reflexión para reconocer los sentimientos propios de terceros y entender las causas de su manifestación. Muchos conflictos que terminan en fenómenos de maltrato o intimidación comienzan con episodios de descontrol de las emociones sociales, de expresiones inoportunas de ira, o incluso de exageradas expresiones de miedo. En este sentido, diversas actividades y dinámicas pueden ser diseñadas para fomentar su capacidad de regulación emocional y tolerancia a la frustración, ambos aprendizajes esenciales que dotarán a nuestros escolares de una mayor madurez para enfrentarse a las demandas de la vida real. Por otra parte, resulta esencial promover el establecimiento de una cultura moralmente ética utilizando, por ejemplo, las noticias de actualidad como punto de partida para reflexionar sobre los valores sociales, estimulando el reconocimiento de valores próximos a la solidaridad, y alejándoles del egocentrismo. También es importante atender al desarrollo de las convenciones implícitas en el seno del grupo de iguales para desarticular y combatir los contravalores que en ocasiones se fomentan y atentan contra el establecimiento de una convivencia escolar positiva. A veces, la exagerada necesidad de reconocimiento, el culto al protagonismo, se infiltra entre las pautas de la microcultura de los iguales, y ello estimula el establecimiento de contravalores como parte de las pautas y convenciones admitidas por el grupo.

Los procesos instruccionales no deben, por tanto, ser ajenos a los procesos de modulación de las emociones, reforzamiento de la competencia social y afianzamiento del pensamiento crítico y ético. Se trata de asumir que la enseñanza de habilidades sociales que favorezcan la integración grupal y eviten las situaciones de exclusión o rechazo social debe formar parte de la comunicación y el discurso que se despliega en la propia actividad de la enseñanza y el aprendizaje, que siempre ocurre en un escenario de interacción social cuyas claves emocionales y morales deben ser reconocibles tanto por los docentes como por el alumnado en general.

Finalmente, es importante destacar que los docentes somos uno de los modelos más importantes para nuestro alumnado, por lo que este mismo desarrollo debe ser trabajado internamente para mejorar nuestra competencia emocional, moral y social y, por tanto, nuestra capacidad para afrontar de forma efectiva las situaciones de conflictividad. En este sentido, Casas *et al.* (2015) han demostrado que la percepción del manejo interpersonal es uno de los factores que mejor refleja lo que el alumnado considera un clima escolar seguro, en el cual el *bullying* tiene pocas oportunidades de prosperar. En gran medida, es el profesorado con su comportamiento, su correcta lectura de las necesidades emocionales y sociales

de sus alumnos y alumnas, el que establece los marcos en los cuales la inteligencia emocional de los escolares puede desplegarse, para afrontar los riesgos y sobre todo, para aprender a tener una vida social satisfactoria, en la cual los fenómenos de acoso sean rápidamente detectados y muy pronto expulsados de la convivencia. Así, la percepción positiva de las relaciones entre el profesorado y los demás miembros de la comunidad educativa, y la realización de conductas de apoyo y ayuda hacia el alumnado, favorecerán su inteligencia emocional, dotándolo de recursos para combatir de manera efectiva las posibles agresiones de otros iguales o para evitar realizarlas.

Agradecimientos

Este trabajo se produjo en el marco de los siguientes proyectos: PSI2016-74871-R, EDU2013-44627-P y PSI2015-64114-R (Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica). La primera autora agradece al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España la concesión de la beca FPU.

Referencias bibliográficas

- Arsenio, W.F. y Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Social Development*, 10(1), 59-73.
- Berger, C. y Caravita, C.S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45-56.
- Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 407-423.
- Cicchetti, D. y Bukowski, W.M. (1995). Developmental processes in peer relations and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 587-589.
- Cillessen, A.H.N. y Bellmore, A.D. (2011). Social skills and social competence in interactions with peers. En P.K. Smith y H.H. Craig (eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford, U.K.: Wiley-Blackwell, 393-412.
- Ciucci, E. y Baroncelli, A. (2014). The emotional core of bullying: Further evidences of the role of callous-unemotional traits and empathy. *Personality and Individual Differences*, 67, 69-74.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 79-90.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S.C. y Del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of bullying. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 169-181.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Garandeau, C.F. y Cillessen, A.H.N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 612-625.
- Garner, P.W. y Hinton, T.S. (2010). Emotional Display Rules and Emotion Self-Regulation: Associations with Bullying and Victimization in Community-Based After School Programs. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 20, 480-496.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse and Neglect*, 51, 132-143.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22.
- Górriz, A.B., Villanueva, L. y Clemente, R.A. (2009). Comprensión de la mente y habilidades comunicativas en niños rechazados por sus iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 17-32.
- Jia, M. y Mikami, A.Y. (2015). Peer preference and friendship quantity in children with externalizing behavior: Distinct influences on bully status and victim status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 957-969.
- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Kaynak, Ö., Lepore, S.J., Kliewer, W. y Jaggi, L. (2015). Peer victimization and subsequent disruptive behavior in school: The protective functions of anger regulation coping. *Personality and Individual Differences*, 73, 1-6.
- Kohlberg, L. (1982). Moral stages and moralization. A cognitive developmental approach. *Infancia y Aprendizaje*, 5(18), 33-51.
- Kokkinos, C.M. y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescent. *Social Psychology Education*, 15, 41-58.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational applications*. New York: Basic Books, 3-31.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Nocentini, A., Menesini, E. y Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Adolescence*, 36, 495-505.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.

- Ortega, R., Romera, E. y Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació Psicològica*, 95, 4-14.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2015). La convivencia escolar: Clave en la predicción del *bullying*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Romera, E.M., Gómez-Ortiz, O. y García-Fernández, C.M. (2016). Escuela, familia y convivencia. En Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (eds.), *Convivencia escolar. Manual para docentes*. Madrid: Grupo 5, 51-60.
- Roos, S., Hodges, E.V.E., Peets, K. y Salmivalli, C. (2015). Anger and effortful control moderate aggressogenic thought-behaviour associations. *Cognition and Emotion*, 4, 1-9.
- Sánchez, V. y Ortega-Rivera, J. (2004). El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales. En Ortega, R. y Del Rey, R. (eds.), *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé, 59-74.
- Sutton, J., Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Van Noorden, T.H.J., Haselager, G.J.T., Cillessen, A.N.H. y Bukowski, W.M. (2014). Dehumanization in children: The link with moral disengagement in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 40, 320-328.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmá, A. y Dijkstra, A.F. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81, 480-486.
- Zych, I., Elipe, P. y Sánchez, V. (2016). Competencias socio-emocionales para la convivencia y la ciberconvivencia. En Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R. y Nail-Kröyer, O. (eds.), *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. Santiago, Chile: Ril, 51-68.

Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia

María José GUTIÉRREZ-COBO
Rosario CABELLO
Pablo FERNÁNDEZ-BERROCAL

Datos de contacto:

María José Gutiérrez-Cobo
Universidad de Málaga
Departamento de Psicología Básica
Facultad de Psicología
Campus de Teatinos, s/n
E-29.071 – Málaga
Teléfono: +34 952136697
Correo electrónico:
mjgc@uma.es

Rosario Cabello
Universidad de Granada
Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Cartuja, s/n
E-18.011 – Málaga
Correo electrónico:
rcabello@ugr.es.

Pablo Fernández-Berrocál
Universidad de Málaga
Departamento de Psicología Básica.
Facultad de Psicología.
Campus de Teatinos, s/n
E-29.071 – Málaga
Teléfono: +34 952132631
Correo electrónico:
berrocál@uma.es

Recibido: 4/11/2016
Aceptado: 4/2/2017

RESUMEN

La alta prevalencia de conductas agresivas en la niñez y en la adolescencia hace necesaria la búsqueda de factores protectores que disminuyan estos comportamientos. El objetivo de este artículo es hacer una revisión de la literatura existente acerca de la relación entre la conducta agresiva en esta población y tres posibles factores protectores de la misma: la inteligencia emocional, el control cognitivo y el estatus socioeconómico de padres y madres. Los estudios revisados muestran que altos niveles en estas tres variables se relacionan con un menor número de conductas agresivas en niños y adolescentes. Finalmente, las implicaciones educativas son discutidas.

PALABRAS CLAVE: Conducta agresiva, Inteligencia Emocional, Control cognitivo, Estatus socioeconómico

Emotional intelligence, cognitive control and the family's socioeconomic status as factors guarding against aggressive behavior in childhood and adolescence

ABSTRACT

As aggressive behavior in childhood and adolescence is highly prevalent, protective factors need to be sought to diminish this conduct. The aim of the present article is to review the literature on the relationship between aggressive behavior in this population and three possible protective factors: emotional intelligence, cognitive control and the family's socioeconomic status. The reviewed studies show how high levels in the three variables are related to fewer incidents of aggressive behavior in children and adolescents. Educational implications are discussed.

KEYWORDS: Aggressive Behavior, Emotional Intelligence, Cognitive Control, Socioeconomic Status

Introducción

La niñez y, en especial, la adolescencia son periodos complicados y, además, críticos porque se producen grandes cambios a nivel fisiológico, personal y social. Por ejemplo, durante la adolescencia existe una mayor probabilidad de aparición de problemas de ansiedad y depresión, así como de altos niveles de estrés. Igualmente, se produce un incremento considerable en el número de suicidios, homicidios y accidentes por imprudencia (Casey, 2014). Un tema de vital importancia en la actualidad es la conducta agresiva de niños y adolescentes, dada la alta prevalencia de estos comportamientos en todo el mundo (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017; Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015a; 2015b). Concretamente, en España la violencia entre iguales en el ámbito escolar ha alcanzado niveles preocupantes y es foco continuo de atención (Calmaestra, García, Moral, Perazzo y Ubrich, 2016). Datos de una encuesta reciente sitúan en un 9,3% el porcentaje de estudiantes que consideran que han sufrido acoso escolar en los dos últimos meses, siendo las chicas las que sufren estos comportamientos en mayor medida (Calmaestra *et al.*, 2016). Se entiende por conducta agresiva aquella que trata de dañar a otra persona, la cual está motivada a evitar dicho perjuicio (Anderson y Bushman, 2002). La conducta agresiva conlleva aspectos negativos tanto para el agresor como para la víctima a corto y largo plazo. Los niños y adolescentes que sufren situaciones de agresión por parte de sus iguales presentan un menor ajuste psicosocial, así como un mayor estado de ánimo depresivo y una

menor autoestima (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Cava, Buelga Vázquez, Musitu Ochoa y Murgui Pérez, 2010). Por su parte, aquellos menores que llevan a cabo conductas agresivas hacia otros presentan un mayor riesgo de realizar conductas contra la ley cuando son adultos, de presentar síntomas depresivos y ansiosos (Cleverley, Szatmari, Vaillancourt, Boyle y Lipman, 2012; Crick, Ostrov y Werner, 2006), de tener una menor capacidad de regulación emocional y de presentar psicopatologías (Ehrenreich, Beron y Underwood, 2016), entre otras consecuencias no deseadas. Por tanto, la conducta agresiva puede considerarse como un comportamiento inadaptado y de riesgo para niños y adolescentes que causa más problemas de los que resuelve.

Pero, ¿por qué se produce la conducta agresiva? Para explicar este tipo de comportamientos, han sido desarrollados diferentes modelos integradores de la agresividad que ofrecen una explicación global del comportamiento agresivo (Anderson y Bushman, 2002). Uno de los modelos con más apoyo empírico y que además proporciona un marco cognitivo y social integral e integrador para comprender la agresión y la violencia es el Modelo General de Agresión (GAM; Anderson y Bushman, 2002; DeWall y Anderson, 2011; DeWall, Anderson y Bushman, 2011). Para el GAM existen tres estadios básicos para comprender un episodio agresivo (Figura 1). El primer estadio o foco de atención lo encontraríamos en las características específicas de la situación (por ejemplo, situación de provocación) y del niño o adolescente (rasgos de personalidad, estilos de crianza, etc.), las cuales interactuarían para generar, como segundo estadio, un estado interno específico (como afectos y cogniciones). Una vez el estado interno del niño o adolescente se genera, se producirá, como último estadio, una evaluación de la situación que se verá influida por el estadio segundo (el estado interno generado) y que determinará el resultado: si se produce la conducta agresiva o no.

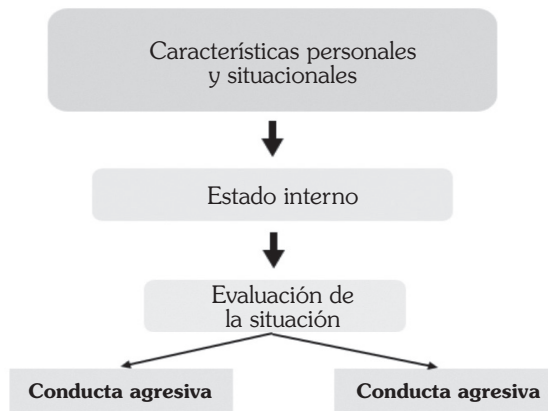


FIGURA 1. *Modelo General de Agresión (GAM).*

Dadas las consecuencias negativas que tienen estos comportamientos de índole agresiva sobre los menores, se están invirtiendo numerosos recursos para descubrir qué variables pueden promover su reducción o prevenir su desarrollo. Estas variables protectoras actuarían sobre diversos estadios del GAM. De esta forma, podríamos encontrar variables de la primera etapa del modelo que faciliten la creación de un estado interno más positivo y, por tanto, favorezcan la posterior evaluación y toma de decisiones en detrimento de la conducta agresiva. Otro tipo de variables, por el contrario, podrían estar interviniendo en estadios más avanzados del GAM, es decir, directamente sobre el proceso de evaluación de la situación o en la posterior toma de decisiones sobre la conducta a realizar (Denson, 2015). El presente estudio se focaliza en tres variables relacionadas con aspectos emocionales, cognitivos y personales que son fundamentales para modular la agresividad del niño o adolescente en distintas etapas del GAM: la inteligencia emocional (IE), la capacidad de control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres.

El objetivo de este artículo es revisar los estudios existentes acerca de la relación entre la IE, el control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres con la conducta agresiva en niños y adolescentes, con la finalidad de introducir variables protectoras para la prevención o reducción de la conducta agresiva del menor en sus distintos contextos educativos y de socialización.

La Inteligencia Emocional y la conducta agresiva

La IE, siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997: 10), es definida como «la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual». Como se puede observar, desde este modelo, la IE engloba un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información. Concretamente, la IE se estructura dentro de un modelo de cuatro ramas interrelacionadas entre ellas: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

La IE es un elemento protector de la conducta agresiva actuando en diferentes momentos temporales del GAM. Así, un menor que presente déficit en la habilidad para percibir las emociones de los demás podría atribuir intenciones erróneas sobre otras personas durante las interacciones sociales y, por tanto, evaluar de forma más negativa la situación frente a otro menor que tenga buenas habilidades de percepción emocional (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2015). Otro ejemplo estaría relacionado con la habilidad de regulación emocional. Aquellos niños con una menor capacidad de regular sus emociones en situaciones ne-

gativas que generen una alta activación emocional, podrían tener una mayor dificultad para controlar la emisión de una conducta agresiva hacia los demás (Robertson, Daffern y Bucks, 2012).

Tanto en niños como en adolescentes, un gran número de estudios han relacionado la IE con la conducta agresiva. García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal (2014) llevaron a cabo una revisión sistemática con 19 estudios de los cuales 12 relacionaban la IE con conductas de índole agresiva en la niñez y en la adolescencia. Esta revisión encontró que los niños con una mayor IE presentaban un menor número de conductas agresivas, menos niveles de acoso escolar, así como un mayor número de conductas prosociales hacia sus compañeros de clase. Al igual que ocurre con los niños, en población adolescente también se encontraron correlaciones negativas entre la IE y la conducta agresiva (García-Sancho *et al.*, 2014; Gower *et al.*, 2014; Masoumeh, Mansor, Yaacob, Talib y Sara, 2014), aunque algunos estudios longitudinales muestran que la IE predice la agresión física de los adolescentes nueve meses después, pero no la agresión verbal (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2017). En resumen, los adolescentes que tenían una mayor puntuación en las diferentes escalas que evalúan la IE presentaban a su vez un menor número de conductas agresivas.

Dando un paso adelante en el estudio de la IE y su relación con la agresión, se han realizado estudios causales que evalúan cómo el entrenamiento en IE afecta a una serie de variables en los adolescentes. Así, Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka (2013) encontraron que, frente al grupo control, aquellos adolescentes que habían sido entrenados en IE a través del programa INTEMO e INTEMO+ (Cabello, Castillo, Rueda y Fernández-Berrocal, 2016; Ruiz-Aranda, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013) obtenían niveles más bajos de agresividad, ira y hostilidad. Asimismo, Castillo *et al.* (2013) encontraron que el grupo entrenado con el programa INTEMO mejoró sus niveles de empatía en chicos, habilidad que, aunque con correlaciones débiles, se relaciona de forma negativa con la conducta agresiva (Vachon, Lynam y Johnson, 2014). Además de estos resultados, el entrenamiento en IE se ha asociado con mejoras en el ajuste psicosocial de los adolescentes, los cuales mostraron una menor sintomatología depresiva y ansiosa, menor estrés y mayor autoestima, incluso seis meses después del entrenamiento (Ruiz-Aranda, Castillo *et al.*, 2012; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012).

El control cognitivo y la conducta agresiva

Otra de las variables que favorece la consecución de comportamientos menos agresivos por parte de los niños y adolescentes es la capacidad de control cognitivo. El control cognitivo es descrito como la habilidad para inhibir una respuesta

preponderante y con cierto grado de automaticidad, en favor de otras respuestas que necesitan de la puesta en marcha de procesos atencionales más elaborados. Este tipo de inhibición es entendida como un constructo heterogéneo que se da tanto a nivel motor como conductual o atencional. Esta habilidad proporciona flexibilidad a nuestra conducta y nos permite mantener un comportamiento dirigido a metas, así como detectar y resolver posibles conflictos que surgen en el procesamiento de la información (Miller y Cohen, 2001). El desarrollo del control cognitivo es progresivo y requiere de la maduración de zonas cerebrales específicas dependientes de la edad, como el córtex prefrontal (Miller y Cohen, 2001). De ahí que se encuentren mejoras progresivas en dicha habilidad a medida que se incrementa la edad, siendo la capacidad de control cognitivo mayor en adolescentes que en niños (Johnstone *et al.*, 2007; Tottenham, Hare y Casey, 2011).

La capacidad de control cognitivo influiría sobre la tercera etapa del GAM favoreciendo la contención de la conducta agresiva tras una evaluación negativa de la situación, ya que un mayor control cognitivo se relaciona con conductas menos impulsivas (Leshem, 2016; Pawliczek *et al.*, 2013). Así, aquellos menores que tienen una mayor capacidad de inhibición conductual podrían presentar estrategias de afrontamiento más reflexivas y, de esta forma, controlar las conductas agresivas de forma más eficiente.

Existen bastantes evidencias que relacionan la conducta agresiva con un déficit en la capacidad de control cognitivo, tanto en niños como en adolescentes (Berry, 2012; Qiao, Mei, Du, Xie y Shao, 2016; Ríos, Solís y Aragón, 2013; Runions y Keating, 2010; Utendale y Hastings, 2011; Vuontela *et al.*, 2013). Por ejemplo, Utendale y Hastings (2011) encontraron que aquellos niños de entre 2 y 6 años con una menor capacidad de control cognitivo presentaban un mayor número de problemas de conducta. Asimismo, Runions y Keating (2010) llevaron a cabo un estudio en el que analizaron la relación entre la atribución hostil de la intención (AHI) que los niños hacían hacia una determinada conducta agresiva de un igual y la conducta agresiva que tras dicha atribución realizaban esos niños. Esos autores encontraron que la capacidad de control cognitivo de esos menores de 6 años moderaba la relación entre ambas variables. Concretamente, la relación positiva entre la AHI y la agresividad desaparecía cuando los niños presentaban altos niveles de control cognitivo, apoyando la idea de que esta capacidad inhibitoria juega un papel fundamental entre el proceso de evaluación situacional y la consecución de la conducta en el GAM. Por otro lado, Berry (2012) analizó las implicaciones de la capacidad de control cognitivo en el conflicto entre profesores y alumnos de primaria, encontrando una relación negativa entre ambas variables. Es decir, aquellos alumnos que puntuaban más alto en control cognitivo presentaban unos niveles menores de conflictividad con sus profesores. En adolescentes, Qiao *et al.* (2016) mostraron cómo los participantes más violentos presentaban un déficit a nivel conductual y cerebral en la capacidad de control cognitivo.

Dados los resultados obtenidos en los estudios que analizan la relación entre control cognitivo y agresión en niños y adolescentes, así como de las investigaciones que encuentran una disminución de la conducta agresiva tras el entrenamiento en control cognitivo en adultos (por ejemplo, en Wilkowski, Crowe y Ferguson, 2014), parece que una línea futura y prometedora de investigación e intervención sería evaluar cómo el entrenamiento en esta capacidad cognitiva disminuye o previene la conducta agresiva en niños y adolescentes.

El estatus socioeconómico de los padres y la conducta agresiva

Hasta el momento, hemos analizado dos variables protectoras de la conducta agresiva del menor que corresponden a habilidades personales del mismo. Sin embargo, existen otras variables de riesgo independientes del niño o adolescente que influyen en cómo se comporte con los demás. Los menores pasan una gran parte de sus vidas bajo la influencia del contexto familiar. La influencia que este ambiente tiene sobre la conducta de niños y adolescentes es enorme y son diversos los factores que pueden estar influyendo desde esta perspectiva. Concretamente, nos vamos a centrar en el estatus socioeconómico (ESE) de los padres (Letourneau, Duffett-Leger, Levac, Watson y Young-Morris, 2011). El ESE es una medida que incluye aspectos como el nivel de educación, los ingresos o el estado y prestigio del empleo de los padres. Además de estas medidas objetivas, existen medidas subjetivas del ESE dependientes de la percepción particular de los miembros de la familia y que también influyen en el comportamiento del menor. Las familias con una mayor ESE tienen también un mayor acceso a recursos materiales y educativos. Además, distintos niveles de ESE pueden influir en las formas de pensar y actuar de las familias (Côté, 2011). No solo son los recursos a los que se puede optar teniendo en cuenta el ESE los que pueden influir en el comportamiento. Desde la teoría de la privación, Smith, Pettigrew, Pippin y Bialosiewicz (2012) proponen que la posición social que una persona ocupa en la sociedad da lugar a un proceso de comparación con los demás de forma que, si dicha comparación no es positiva para el individuo, genera sentimientos de ira y resentimiento.

Numerosos estudios que analizan cuáles son los factores que influyen en el desarrollo de la conducta agresiva de los menores incluyen el ESE entre uno de ellos. En un meta-análisis llevado a cabo por Letourneau *et al.* (2011) encontraron que la conducta agresiva y el ESE tomaban direcciones opuestas: a medida que aumentaban los niveles de agresión entre los niños y adolescentes, disminuían los niveles de ESE. Asimismo, Karachi *et al.* (2006) encontraron que una baja educación de los padres se relacionaba con una mayor probabilidad por parte del menor de ser miembros de bandas conflictivas.

Por tanto, parece que factores independientes del menor como es el ESE también influyen en la conducta agresiva del mismo. Por desgracia, aumentar los niveles de ESE no es una tarea ni fácil ni directa de abordar. Sin embargo, el efecto del ESE sobre la conducta agresiva podría verse moderado con el entrenamiento o fortalecimiento de los otros factores protectores que sí dependen del menor: la IE y el control cognitivo.

La IE, el control cognitivo y el ESE

Hasta ahora, la literatura ha apoyado la idea de que altos niveles de IE, de control cognitivo y de ESE favorecen la reducción de la conducta agresiva en niños y adolescentes. La cuestión que nos planteamos llegados a este punto, y de cara a reducir la conducta agresiva del menor, es si es necesario intervenir en cada una de las tres variables para conseguir el resultado deseado o existe una relación entre ellas de forma que, mediante el desarrollo de una de las variables, se puedan obtener mejoras en las demás. Es escasa la literatura al respecto, pero existen algunos estudios que merecen ser comentados.

Con respecto a la relación entre la IE y el control cognitivo, no hemos encontrado estudios en población menor de 18 años (ver para una revisión, Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2016). No obstante, un estudio reciente encontró que los estudiantes universitarios con una mayor IE presentaban también un mejor control cognitivo en una tarea con estímulos emocionales que aquellos con peor IE (Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017). Asimismo, los estudios que analizan la relación entre la IE y el ESE no han encontrado relación entre ellos en población adolescente (Davis y Humphrey, 2012). No obstante, mucho queda por investigar sobre estas múltiples relaciones durante estos periodos críticos.

Algo más de literatura puede encontrarse con respecto a la relación del control cognitivo y la ESE en menores. Concretamente, mayores niveles de ESE se relacionan de forma positiva con la capacidad de control cognitivo, así como que esta capacidad parece ser un mediador entre el ESE y variables como el logro académico cognitivo (Merz *et al.*, 2014; Véronneau, Racer, Fosco y Dishion, 2014). No se conocen estudios que analicen el efecto mediador del control cognitivo entre el ESE y la conducta agresiva. Sin embargo, podría ser una línea futura de investigación importante de cara a fomentar el control cognitivo en menores con bajo ESE.

Conclusiones e implicaciones educativas

La alta prevalencia de comportamientos agresivos en la niñez y la adolescencia (Gómez-Ortiz *et al.*, 2017) resalta la necesidad de llevar a cabo intervenciones educativas para reducir y prevenir dichas conductas, ya que los primeros que su-

fren las consecuencias negativas de estos comportamientos son los propios actores de los mismos.

En este sentido, diferentes variables protectoras han demostrado su influencia positiva en la reducción de la respuesta agresiva en las distintas etapas del GAM (Denson, 2015). En concreto, en esta revisión nos hemos focalizado en tres variables fundamentales para modular la respuesta agresiva en las diferentes etapas del GAM: la IE, el control cognitivo y el ESE de los padres. Cada una de estas variables por su parte ha demostrado su importancia en el desarrollo de la conducta agresiva. No obstante, aunque el ESE también muestra su influencia, aumentar los niveles de ESE no está bajo nuestro control. Afortunadamente, variables protectoras como la IE o el control cognitivo sí son susceptibles de mejora y dependen más directamente de los agentes educativos y sociales. En resumen, la literatura revisada al respecto muestra cómo el entrenamiento en IE y/o control cognitivo favorece la disminución de la conducta agresiva, evidenciando la importancia de este tipo de intervenciones en esta población.

En conclusión, este artículo pone en valor cómo el hecho de potenciar variables protectoras como las habilidades emocionales o el control cognitivo tiene un efecto tanto preventivo como paliativo en la conducta agresiva del menor. No obstante, futuras investigaciones al respecto debieran focalizarse en averiguar cómo estas variables protectoras influyen en cada fase del modelo GAM (por ejemplo, en la intensidad del estado emocional interno o en la forma de evaluar la situación) con el objetivo de llevar a cabo intervenciones más específicas y de mayor efectividad para ayudar a los menores a percibir, comprender y regular de forma inteligente y adaptativa emociones naturales y cotidianas como el enfado, la ira o la hostilidad. Para conseguirlo será necesario, a su vez, la formación de los actores que conforman la comunidad educativa (profesorado, padres y madres, etc.) con programas de IE rigurosos y validados científicamente.

Agradecimientos

Este artículo fue financiado en parte por los proyectos de I+D de la Junta de Andalucía (SEJ-07325) y el Ministerio de Economía (PSI2012-37490).

Referencias bibliográficas

- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27–51. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>.
- Berry, D. (2012). Inhibitory control and teacher-child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 66–76. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.10.002>.

- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Calmaestra, J., García, P., Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.
- Card, N., Stucky, B.D., Sawalani, G.M. y Little, T.D. (2008). Direct and Indirect Aggression During childhood and Adolescents: A meta Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustments. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>.
- Casey, B.J. (2015). Beyond Simple Models of Self-Control to Circuit-Based Accounts of Adolescent Behavior. *Annual Review of Psychology*, 66, 295-319. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015156>.
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>.
- Cava, M.J., Buelga Vázquez, S., Musitu Ochoa, G. y Murgui Pérez, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21–34.
- Cleverley, K., Szatmari, P., Vaillancourt, T., Boyle, M. y Lipman, E. (2012). Developmental trajectories of physical and indirect aggression from late childhood to adolescence: sex differences and outcomes in emerging adulthood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51, 1037-1051. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2012.07.010>.
- Côté, S. (2011). How social class shapes thoughts and actions in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 31, 43–71. <http://doi.org/10.1016/j.riob.2011.09.004>.
- Crick, N.R., Ostrov, J.M. y Werner, N.E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 131-142. <http://doi:10.1007/s10802-005-9009-4>
- Davis, S.K. y Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence as a moderator of stressor-mental health relations in adolescence: Evidence for specificity. *Personality and Individual Differences*, 52(1), 100–105. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.006>
- Denson, T.F. (2015). Four promising psychological interventions for reducing reactive aggression. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 136–141. <http://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.04.003>.
- DeWall, C.N. y Anderson, C.A. (2011). The General Aggression Model. En Mikulincer, M. y Shaver, P.R. (eds.), *Understanding and reducing aggression, violence, and their consequences*. Washington, DC: American Psychological Association.
- DeWall, C.N., Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2011). The general aggression model: Theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence*, 1(3), 245–258. <http://doi.org/10.1037/a0023842>.

- Ehrenreich, S.E., Beron, K.J. y Underwood, M.K. (2016). Social and Physical Aggression Trajectories From Childhood Through Late Adolescence: Predictors of Psychosocial Maladjustment at Age 18. *Developmental Psychology*, 52(3), 457–462. <http://doi.org/10.1037/dev0000094>.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584–591. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2015). Déficits en el reconocimiento facial de las emociones y su relación con la agresión: Una revisión sistemática. *Ansiedad y Estrés*, 19(5), 584-591.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58, 43-51. <http://doi.org/10.1111/sjop.12331>.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gower, A.L., Schlafer, R.J., Polan, J., McRee, A.L., McMorris, B.J., Pettingell, S.L. y Sieving, R.E. (2014). Associations between adolescent girls' social-emotional intelligence and violence perpetration. *Journal of Adolescence*, 37(1), 67–71. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.10.012>.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2017). The three models of emotional intelligence and performance in a hot and cool go/no-go task in undergraduate students. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. 11: 33.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Cool and Hot Cognitive Processes: A Systematic Review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 10: 101. <http://doi.org/10.3389/fnbeh.2016.00101>.
- Hoyos, O.L., Olmos, K. y De los Reyes, C. (2013). Flexibilidad Cognitiva y Control Inhibitorio: Un acercamiento clínico a la comprensión del maltrato entre iguales por abuso de poder. *Revista Argentina de Clinica Psicologica*, 22(3), 219–228.
- Johnstone, S.J., Dimoska, A., Smith, J.L., Barry, R.J., Pleffer, C.B., Chiswick, D. y Clarke, A.R. (2007). The development of stop-signal and Go/Nogo response inhibition in children aged 7-12 years: Performance and event-related potential indices. *International Journal of Psychophysiology*, 63(1), 25–38. <http://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2006.07.001>.
- Karachi, T.W., Fleming, C.B., White, H.R., Ensminger, M.E., Abbott, R.D., Catalano, R.F. y Haggerty, K.P. (2006). Aggressive behavior among girls and boys during middle childhood: Predictors and sequelae of trajectory group membership. *Aggressive Behavior*, 32(4), 279–293. <http://doi.org/10.1002/ab.20125>.
- Leshem, R. (2016). Relationships between trait impulsivity and cognitive control: the effect of attention switching on response inhibition and conflict resolution. *Cognitive Processing*, 17(1), 89–103. <http://doi.org/10.1007/s10339-015-0733-6>

- Letourneau, N.L., Duffett-Leger, L., Levac, L., Watson, B. y Young-Morris, C. (2011). Socioeconomic Status and Child Development: A Meta-Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 21(3), 211–224. <http://dx.doi.org/10.1177/1063426611421007>.
- Masoumeh, H., Mansor, M.B., Yaacob, S.N., Talib, M.A. y Sara, G. (2014). Emotional intelligence and aggression among adolescents in Tehran, Iran. *Life Science Journal*, 11(5), 506/511.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books, 3–31.
- Merz, E.C., Landry, S.H., Williams, J.M., Barnes, M.A., Eisenberg, N., Spinrad, T.L. y Klein, A. (2014). Associations among parental education, home environment quality, effortful control, and preacademic knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 304–315. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.002>.
- Miller, E.K. y Cohen, J.D. (2001). An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function. *Annu Rev Neurosci.*, 24, 167–202. <http://doi.org/10.1146/annurev.phyto.41.052002.095656>.
- Pawliczek, C.M., Derntl, B., Kellermann, T., Kohn, N., Gur, R.C. y Habel, U. (2013). Inhibitory control and trait aggression: Neural and behavioral insights using the emotional stop signal task. *NeuroImage*, 79, 264–274. <http://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.04.104>.
- Qiao, Y., Mei, Y., Du, X., Xie, B. y Shao, Y. (2016). Reduced brain activation in violent adolescents during response inhibition. *Scientific Reports*, 6:21318. <http://doi.org/10.1038/srep21318>.
- Robertson, T., Daffern, M. y Bucks, R.S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 17(1), 72–82. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.006>.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J.M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462–467. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents' Psychosocial Adjustment? Results from the Intemo Project. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(8), 1373–1379. <http://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>.
- Runions, K.C. y Keating, D.P. (2010). Anger and inhibitory control as moderators of children's hostile attributions and aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(5), 370–378. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.05.006>.
- Smith, H.J., Pettigrew, T.F., Pippin, G.M. y Bialosiewicz, S. (2012). Relative deprivation: a theoretical and meta-analytic review. *Pers Soc Psychol Rev*, 16, 203–232. <http://doi.org/10.1177/1088868311430825>.

- Tottenham, N., Hare, T.A. y Casey, B.J. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in Psychology*, 2: 39. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00039>.
- Utendale, W.T. y Hastings, P.D. (2011). Developmental changes in the relations between inhibitory control and externalizing problems during early childhood. *Infant and Child Development*, 20(2), 181–193. <http://doi.org/10.1002/icd.691>.
- Vachon, D.D., Lynam, D.R. y Johnson, J.A. (2014). The (Non)relation between empathy and aggression: Surprising results from a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 751–773. <http://doi.org/10.1037/a0035236>.
- Véronneau, M., Racer, K.H., Fosco, G.M. y Dishion, T.J. (2014). The Contribution of Adolescent Effortful Control to Early Adult Educational Attainment. *J Educ Psychol*, 106, 730–743. <http://doi.org/10.1016/j.pestbp.2011.02.012>.
- Vuontela, V., Carlson, S., Troberg, A.M., Fontell, T., Simola, P., Saarinen, S. y Aronen, E.T. (2013). Working memory, attention, inhibition, and their relation to adaptive functioning and behavioral/emotional symptoms in school-aged children. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(1), 105–122. <http://doi.org/10.1007/s10578-012-0313-2>.
- Wilkowski, B.M., Crowe, S.E. y Ferguson, E.L. (2014). Learning to keep your cool: Reducing aggression through the experimental modification of cognitive control. *Cognition & Emotion*, 29, 251–265. <http://doi.org/10.1080/02699931.2014.911146>.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015a). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188–198. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015b). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo

Iratxe ANTONIO-AGIRRE,
Igor ESNAOLA
Arantzazu RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ

Datos de contacto:

Iratxe Antonio-Agirre
Dpto. de Psicología Evolutiva
y de la Educación
Facultad de Educación y Deporte
Universidad del País Vasco/
Euskal Herriko Unibertsitatea
Dirección postal:
c/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo, 1,
C.P. 01006. Vitoria-Gasteiz
Teléfono: 945 014 292
Correo electrónico:
iratxe.antonio@ehu.eus

Igor Esnaola Echániz
Correo electrónico:
igor.esnaola@ehu.eus

Arantzazu Rodríguez-Fernández
Correo electrónico:
arantzazu.rodriguez@ehu.eus

Recibido: 31/10/2016
Aceptado: 4/2/2017

RESUMEN

La diversidad individual que alberga la escuela representa un reto ineludible. Para promover el desarrollo integral del alumnado resulta necesario favorecer competencias para la vida, como la inteligencia emocional, que les ayuden a lograr un mejor ajuste sociopersonal y escolar. Sin embargo, la diversidad conceptual en torno a la inteligencia emocional ha contribuido a la proliferación de medidas y ha dificultado la integración de la investigación. En todo caso, atendiendo a las propiedades psicométricas y a las dimensiones que miden, este trabajo recoge los principales instrumentos de medida de la inteligencia emocional que posibilitan una evaluación más rigurosa y exhaustiva del constructo en niños, niñas y adolescentes.

PALABRAS CLAVE: Educación Emocional, Inteligencia Emocional, Instrumentos de Medida

The measurement of emotional intelligence in the psycho-educational field

ABSTRACT

Individual diversity in schools represents an unavoidable challenge. Fostering the comprehensive development of students necessarily involves encouraging life skills, such as emotional intelligence, that help them achieve better socio-personal and school adjustment. However, the conceptual variety around emotional intelligence has contributed to the proliferation of

Nota: Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT934-16 y de los resultados del proyecto de investigación EHUA15/15 de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

measures and hindered the integration of research. In any case, given the psychometric properties and the dimensions they measure, this work gathers the main measuring instruments of emotional intelligence that enable a more rigorous and thorough evaluation of this construct in school-age children.

KEYWORDS: Emotional Education, Emotional Intelligence, Measuring Instruments

Introducción

La diversidad de capacidades y necesidades individuales que acoge el aula sigue siendo un desafío en el actual paradigma educativo. Así, el proceso de transformación de la escuela hacia una comunidad inclusiva de aprendizaje conlleva no solo que se respete la propia naturaleza heterogénea del alumnado, sino que además implica la promoción de sus potencialidades. Para promover el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes resulta necesario partir de sus características individuales con el fin de proveerlos de recursos, experiencias y oportunidades que les ayuden a favorecer la adquisición transversal de competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

La *inteligencia emocional* (IE), precisamente, constituye uno de los factores protectores y facilitadores del bienestar, así como del ajuste sociopersonal y escolar (Martins, Ramalho y Morin, 2010; Perera y DiGiacomo, 2013). No en vano, ayudar a que el alumnado desarrolle los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales se ha convertido en un elemento esencial en el actual sistema educativo, siendo los programas de *educación emocional* el eje a través del cual desarrollar dichas competencias emocionales de manera explícita (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010). Sin embargo, la disparidad conceptual y metodológica que ha amparado el constructo de la IE ha contribuido sobremanera a la proliferación de instrumentos de medida de distinta índole y ha dificultado la integración de la investigación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007; Keefer, 2015) y, por ende, su aplicación psicoeducativa en el aula.

A este respecto, la bibliografía previa ha posibilitado que las diferentes aproximaciones teóricas de la inteligencia emocional se dividan en función de la conceptualización teórica del constructo en el modelo de habilidad y en los modelos mixtos de la IE. Así, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) entiende la IE como un tipo de inteligencia basada en un conjunto de habilidades emocionales (*percepción emocional*, *facilitación emocional*, *comprensión emocional* y *regulación emocional*) que delimitan el aprendizaje que alcanza cada persona sobre la informa-

ción relacionada con las emociones, como resultado de su interacción con el entorno. Los modelos mixtos, por otra parte, sobrepasan esta perspectiva meramente cognitiva, ampliándola de modo que la inteligencia emocional implica tanto competencias cognitivas como atributos de la personalidad, como el modelo de Goleman, Boyatzis y McKee (2001). Este modelo comprende competencias emocionales, como el conocimiento de las propias emociones y la capacidad para controlar las emociones, así como competencias sociales, que conllevan el reconocimiento de las emociones ajenas y la gestión de las relaciones sociales. Otro modelo mixto de largo recorrido en la literatura científica es el modelo de la inteligencia emocional-social de Bar-On (1997; 2006), modelo que abarca cinco áreas relevantes para el funcionamiento social y emocional: habilidad intrapersonal; habilidad interpersonal; gestión del estrés; adaptación; y humor general.

No obstante, resulta necesario considerar, además de la división previa acorde a la conceptualización teórica de la IE, la clasificación de la inteligencia emocional según el método de medida empleado (Petrides y Furnham, 2001). Atendiendo al tipo de instrumento utilizado para medir este constructo, habría que distinguir entre la *IE habilidad*, cuando se emplean medidas objetivas que evalúan la capacidad óptima de ejecución de una persona ante una serie de tareas emocionales donde existen respuestas correctas e incorrectas y, la *IE rasgo*, cuando se utilizan autoinformes que miden atributos del comportamiento ordinario de las personas, como sus percepciones subjetivas acerca de cómo de inteligentes se consideran emocionalmente.

Siguiendo esta taxonomía de la IE, la Tabla 1 reúne las medidas de la inteligencia emocional más relevantes que están disponibles para su uso en el ámbito psicoeducativo en niños, niñas y adolescentes de hasta 18 años. Asimismo, algunos de estos instrumentos y otras medidas de la IE pueden encontrarse en trabajos previos como los de Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006); Extremera y Fernández-Berrocal (2007); Petrides, Siegling y Saklofske (2016); y Siegling, Saklofske y Petrides (2014).

Instrumentos de medida de la IE habilidad

La medida de habilidad por excelencia y más ampliamente utilizada en la investigación psicoeducativa es el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; 2005), instrumento diseñado expresamente para evaluar las cuatro ramas del modelo de habilidad. Respecto a la validación española del MSCEIT (Extremera *et al.*, 2006), a pesar de tratarse de una medida de la IE para adultos, la investigación previa pone de manifiesto su uso en muestras de adolescentes mayores de 14 años (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006). Por otra parte, entre las diversas versiones disponibles de este instrumento se encuen-

tra el MSCEIT: *Youth Version* (MSCEIT:YV; Mayer *et al.*, 2005), una versión reducida de 101 ítems de la versión para adultos adaptada para jóvenes mayores de 10 años, aunque en trabajos como el de Rivers *et al.* (2012) esta versión se ha empleado en niños y niñas mayores de 8 años.

Del mismo modo, resulta necesario señalar la construcción reciente de dos medidas de la IE habilidad en castellano, como resultado de la colaboración entre la Fundación Botín y el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga. Estos son el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA; Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero, 2015), que evidencia una estructura factorial consistente con el modelo de Mayer y Salovey (1997) y una consistencia interna semejante a la del MSCEIT (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2016), y el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI; Fernández-Berrocal, Cabello-González *et al.*, 2015), que mide la percepción, comprensión y regulación emocional en niños y niñas de entre 30 meses y 11 años y que estará disponible próximamente.

TABLA 1. *Instrumentos de Medida Empleados en la Evaluación de la Inteligencia Emocional en Población Infantil y Adolescente.*

	Autores	Modelo Teórico	Edad de Aplicación	Nº de Ítems/ Subescalas	Estructura Interna	Consistencia Interna
INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA IE HABILIDAD						
MAYER-SALOVEY-CARUSO EMOTIONAL INTELLIGENCE TEST	(MSCEIT-YV; Mayer, Salovey y Caruso, 2005)	Modelo de habilidad de la IE (Mayer y Salovey, 1997)	+10 años	101 ítems <ul style="list-style-type: none"> • Percepción emocional • Facilitación emocional • Comprensión emocional • Manejo emocional 	4 factores de primer orden y 1 factor de segundo orden	$\alpha_{global}=.91-.93$ $\alpha_{subesc}=.67-.91$
TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LA FUNDACIÓN BOTÍN PARA ADOLESCENTES	(TIEFBA; Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero, 2015)	Modelo de habilidad de la IE (Mayer y Salovey, 1997)	12-17 años	144 ítems <ul style="list-style-type: none"> • Percepción emocional • Facilitación emocional • Comprensión emocional • Manejo emocional 	4 factores de primer orden y 1 factor de segundo orden	$\alpha_{global}=.91$ $\alpha_{subesc}=.74-.86$
TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LA FUNDACIÓN BOTÍN PARA LA INFANCIA	(TIEFBI; Fernández-Berrocal, Cabello-González, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero, 2015)	Modelo de habilidad de la IE (Mayer y Salovey, 1997)	30 meses-11 años	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción emocional • Comprensión emocional • Regulación emocional 	-	-

	Autores	Modelo Teórico	Edad de Aplicación	Nº de Ítems/ Subescalas	Estructura Interna	Consistencia Interna
INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA IE RASGO						
TRAIT META-MOOD SCALE	(TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, 2010)	Primera formulación de la IE de Salovey y Mayer (1990)	+12 años	24 ítems <ul style="list-style-type: none"> • Atención emocional • Claridad emocional • Reparación emocional 	Tri-dimensional	$\alpha_{subesc} = .64-.89$
ASSESSING EMOTIONS SCALE	(AES; Schutte et al., 1998; Schutte, Malouff y Bhuller, 2009)	Primera formulación de la IE de Salovey y Mayer (1990)	+13 años	33 ítems <ul style="list-style-type: none"> • Percepción emocional • Utilización emocional • Reg. emoc. propia • Reg. emoc. en los demás 	Uni-dimensional Tetra-dimensional	$\alpha_{global} = .76-.84$ $\alpha_{subesc} = .55-.80$
EMOTIONAL SELF-EFFICACY SCALE	(Youth-ESES; Qualter et al., 2015)	Modelo de habilidad de la IE (Mayer y Salovey, 1997)	+11 años	27 ítems <ul style="list-style-type: none"> • Percepción emocional • Facilitación emocional • Comprensión emocional • Regulación emocional 	Uni-dimensional Tetra-dimensional	$\alpha_{global} = .96$ $\alpha_{subesc} = .69-.88$
EMOTIONAL QUOTIENT INVENTORY	(EQ-i; YV; Bar-On y Parker, 2000; Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012)	Modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On (1997; 2006)	+7 años	60 ítems <ul style="list-style-type: none"> • Comp. intrapersonales • Comp. interpersonales • Manejo del estrés • Adaptabilidad • Estado de ánimo 	Uni-dimensional Multi-dimensional	$\alpha_{global} \geq .89$ $\alpha_{subesc} \geq .84$
TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE QUESTIONNAIRE	(TEIQue-CF; Mavroveli, Petrides, Shove y Whitehead, 2008; Petrides, 2009) (TEIQue-AFF; Petrides, 2009; Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2006)	Teoría de la IE rasgo (Petrides y Furnham, 2001)	TEIQue-CF: +8 años TEIQue-AFF: +13 años	TEIQue-CF: 75 ítems TEIQue-AFF: 153 ítems <ul style="list-style-type: none"> • Bienestar • Autocontrol • Emotividad • Sociabilidad 	Uni-dimensional Tetra-dimensional	$\alpha_{globalCF} = .73-.76$ $\alpha_{globalAFF} = .89$
CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL	(CDE; Escoda, 2016; Pérez-Escoda et al., 2010)	Modelo pentagonal de competencia emocional del GROPE (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007)	+9 años	48 ítems <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional • Regulación emocional • Autonomía emocional • Comp. social • Comp. para la vida y el bienestar 	Penta-dimensional	$\alpha_{global} = .79-.92$ $\alpha_{subesc} \geq .69$

Instrumentos de medida de la IE rasgo

Entre los diferentes instrumentos, el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Fernández-Berrocal *et al.*, 1998; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) es una de las medidas más utilizadas para evaluar las autopercepciones que tienen las personas de su propia habilidad emocional (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007). Aunque la adaptación al castellano de este autoinforme y su reducción a 24 ítems se realizó empleando una muestra de participantes adultos (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), estudios posteriores realizados en torno al TMMS-24 en población adolescente (Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haramburu y Alonso-Arbiol, 2011; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, 2010) ponen de manifiesto su fiabilidad y validez para medir las creencias que tienen los jóvenes acerca de la atención que les prestan a sus emociones, la claridad con la que perciben su experiencia emocional y la interrupción de los estados de ánimo negativos o la prolongación de los positivos. Este instrumento consta de una versión de 12 ítems validada en adolescentes de más de 16 años (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2009).

Otros instrumentos de la IE rasgo basados en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) y disponibles para su uso en niños, niñas y adolescentes son la *Assessing Emotions Scale* (AES; Schutte *et al.*, 1998) y la *Youth Emotional Self-Efficacy Scale* (Youth-ESES; Qualter *et al.*, 2015).

Entre aquellas medidas que comprenden competencias sociales y emocionales, dos instrumentos de dilatada trayectoria son el *Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV; Bar-On y Parker, 2000), basado en el modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On (1997; 2006), que fue elaborado partiendo de la versión adulta (EQ-i; Bar-On, 1997) y consta de 60 ítems; y el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue; Petrides, 2009; Petrides y Furnham, 2003), medida propiamente de la IE rasgo que se adaptó para su uso en población adolescente (Petrides, 2009; Petrides, Sangareau, Furnham y Fredrickson, 2006), dando lugar al *TEIQue-Adolescent Full Form* (TEIQue-AFF) y a su versión abreviada de 30 ítems *TEIQue-Adolescent Short Form* (TEIQue-ASF). Asimismo, Mavroveli, Petrides, Shove y Whitehead (2008) construyeron el *TEIQue-Child Form* (TEIQue-CF), una medida de la IE rasgo específicamente creada para ser empleada en niños y niñas.

Tanto el EQ-i:YV (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012; Ferrando *et al.*, 2011), como su versión reducida de 30 ítems (EQ-i:YV-S; Esnaola, Freeman, Sarasa, Fernández-Zabala y Axpe, 2016) han sido validados en población española. De igual modo, el TEIQue-ASF ha sido adaptado al castellano y empleado en estudiantes mayores de 6 años (Ferrándiz *et al.*, 2012).

Cabe señalar que los instrumentos de medida de la competencia emocional se han construido en relación con la educación emocional. Dentro de este contexto se ha desarrollado el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE; Escoda, 2016; Pérez-Escoda *et al.*, 2010) que mide en niños y niñas mayores de 9 años (El CDE-9-13 consta de 38 ítems), en adolescentes (35 ítems para el CDE_SEC) y en adultos (versión reducida del CDE_A de 27 ítems) las competencias emocionales propuestas por el Grupo de Investigación en Orientación Pedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona.

Implicaciones educativas

La disparidad conceptual y metodológica existente en torno a la inteligencia emocional ha obstaculizado que se alcance un acuerdo unánime acerca de la delimitación de las competencias emocionales (Escoda, 2016). Sin embargo, esta diversidad de aproximaciones teóricas y de instrumentos de medida de la IE debe entenderse como una oportunidad para profundizar en este constructo y comprender el aporte que hace la inteligencia emocional al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Por ello, la distinción entre las dos principales aproximaciones teóricas del constructo, la IE habilidad y la IE rasgo, lejos de dar por concluido el debate existente, debe servir para considerarlos como procesos mentales independientes que se complementan, favoreciendo el ajuste sociopersonal de los individuos a diferentes entornos (Davis y Humphrey, 2014; Di Fabio y Saklofske, 2014).

Por lo tanto, las medidas de la IE, como recursos disponibles en la investigación psicoeducativa, permiten profundizar en el conocimiento en torno a este constructo, así como evaluar programas de educación emocional que faciliten el bienestar y que ayuden al alumnado a afrontar los retos que entraña la vida. En cualquier caso, resulta imprescindible tomar en consideración las propiedades psicométricas de estos instrumentos, y las habilidades o competencias de la IE que miden. Solo de este modo puede amparar la escuela la medida del desarrollo emocional de los niños, niñas y adolescentes de manera exhaustiva y rigurosa.

Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On EQ-i:YV: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Davis, S.K. y Humphrey, N. (2014). Ability versus trait emotional intelligence: Dual influences on adolescent psychology adaptation. *Journal of Individual Differences*, 35, 54-62. doi: 10.1027/1614-0001/a000127.
- Di Fabio, A. y Saklofske, D.H. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences*, 64, 174-178. doi:10.1016/j.ppad.2014.02.024.
- Escoda, N.P. (2016). Cuestionario del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En Soler, J.L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigación*. Villanueva de Gállego, Zaragoza: Universidad San Jorge, 690-705.
- Esnaola, I., Freeman, J., Sarasa, M., Fernández-Zabala, A. y Aixepe, I. (2016). Validity evidence based on internal structure of scores of the emotional quotient-inventory: Youth version short (EQ-i: YV-S) in a Spanish sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-9. doi: 10.1017/sjp.2016.12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (coords.), *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide, 99-122.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliability, age, and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. y Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: Datos preliminares*. En Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica (Vol. 1), 83-84.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello-González, R., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D. y Salguero, J.M. (2015). Test de inteligencia emocional de la fundación Botín para la infancia (TIEFBI). Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D. y Salguero, J.M. (2015). Test de inteligencia emocional de la fundación Botín para adolescentes (TIEFBA). Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferrándiz, C., Hernando, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: Validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339. doi: 10.1387/Rev. Psicodidact.2814.

- Ferrando, M., Prieto, M.D., Almeida, L.S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A. y Fernández, M.C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159. doi: 10.1177/0734282910374707.
- García-Coll, V., Graupera, J.L., Ruiz-Pérez, L.M. y Palomo, M. (2013). Inteligencia emocional en el deporte: Validación Española del Schutte Self-Report Inventory (SRI) en deportistas españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 25-36.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(1) 43-51. doi: 10.1111/sjop.12331.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2001). Primal leadership. *Harvard Business Review*, 79(11), 42-51.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M. y Alonso-Arbiol, I. (2011). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(3), 523-537.
- Keefer, R.V. (2015). Self-report assessment of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3-23. doi: 10.1177/0734282914550381.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.029.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Shove, C. y Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516-526. doi: 10.1007/s00787-008-0696-6.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. Nueva York: Basic Books, 3-31.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2002). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2005). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version (MSCEIT-YV): Research Version*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Perera, H.N. y DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33. doi: 10.1016/j.lindif.2013.08.002.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G.R. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 21(2), 367-369.

- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (coords.), *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide, 81-97.
- Petrides, K.V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. Londres: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A. y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x.
- Petrides, K.V., Siegling, A.B. y Saklofske, D.H. (2016). Theory and measurement of trait emotional intelligence. En Kumar, U. (ed.), *The Wiley handbook of personality assessment*. Chichester, UK: Wiley, 90-103. doi: 10.1002/9781119173489.ch7.
- Qualter, P., Dacre-Pool, L., Gardner, K.J. Ashley-Kot, S., Wise, A. y Wols, A. (2015). The Emotional Self-Efficacy Scale: Adaptation and validation for young adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 33-45. doi: 10.1177/0734282914550383.
- Rivers, S.E., Brackett, M.A., Reyes, M.R., Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366. doi: 10.1177/0734282912449443.
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1209. doi: 10.2224/sbp.2010.38.9.1197.
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2009). Propiedades psicométricas de la versión reducida del Trait Meta-Mood Scale: TMMS-12. En Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero, y Cabello (eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 129-133.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure, and health*. Washington: American Psychological Association, 125-154.

- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M. y Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. En Stough, Saklofske y Parker (eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications*. Nueva York: Springer, 119-134. doi: 10.1007/978-0-387-88370-0.
- Waite, R. y McKinney, N.S. (2016). Capital we must develop: Emotional competence educating pre-licensure nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 37(2), 101-103.
- Wong, C.S. y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.

Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa

ANA COSTA
LUÍSA FARIA

Datos de contacto:

Ana Costa
Correo electrónico:
lfaria@fpce.up.pt
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação de la
Universidade do Porto, Portugal.

Luisa Faria
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação de la
Universidade do Porto, Portugal.

Recibido: 20/10/2016
Aceptado: 04/02/2017

RESUMEN

Partiendo de la revisión realizada por Faria en 2011, que contextualizaba las transformaciones del sistema educativo portugués en el área de la educación social y emocional, el presente estudio busca actualizar las recientes modificaciones en las competencias socioemocionales en la escuela portuguesa, entre 2011 y 2016, retratando algunos cambios en las políticas educativas y presentando la perspectiva de diferentes representantes del sector educativo y de los docentes portugueses sobre ellas. De este modo, este estudio tiene como objetivo contribuir a la reflexión sobre la visión estratégica de la escuela portuguesa y sobre su papel en la promoción de competencias sociales y emocionales de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Educación social y emocional, Sistema de enseñanza portugués, Modificaciones curriculares

Social and emotional education revisited: Perspectives on practice in Portuguese schools

ABSTRACT

Based on Faria's review in 2011 that presented adjustments to the Portuguese educational system in a social and emotional context, this study provides an update of the most recent changes in these skills in the Portuguese school system between 2011 and 2016. Changes in educational policies on social and emotional education and the perspective of various educational representatives and teachers on curriculum modifications in the Portuguese context will be explored. Thus, this study may help further our understanding of this educational system's current perspective and its role in fostering students' social and emotional skills.

KEYWORDS: Social and Emotional Learning, Portuguese Educational System, Curriculum Modifications

La importancia de la educación social y emocional

A pesar de que históricamente la principal función de la escuela haya sido la de asegurar la transmisión de conocimientos y el desarrollo de las competencias cognitivas de los alumnos, actualmente se reconoce que la inversión en formación en dimensiones sociales, emocionales y morales de los alumnos es urgente, en una sociedad cada vez más compleja y exigente. De hecho, el progreso técnico y científico de nuestras sociedades presenta desafíos para la escuela, que se traducen en la necesidad de enseñar, formar y enseñar a aprender a lo largo de la vida; y en dotar a los alumnos de competencias que permitan la adaptación al cambio y desafíen la necesidad de transformación y enriquecimiento en los diversos contextos de vida (Faria, 2011).

Ahora bien, la escuela actual tiene la difícil misión de formar a alumnos provenientes de diferentes contextos socioculturales y con diferentes experiencias de vida, que se distinguen no solo en la dimensión cognitiva, sino también, y cada vez más, en las dimensiones motivacional, emocional y sociocultural (*Learning First Alliance*, 2001). Efectivamente, es fácil observar que no todos los alumnos son participativos o están motivados e implicados con la escuela y el aprendizaje. Por ello, es crucial que el sistema escolar consiga atraer, implicar y mantener en su seno a alumnos con recorridos académicos perturbados, pautados por indisciplina y absentismo, desafecto y falta de apoyo familiar, o con un historial de fracaso escolar (Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg, 2004), y que facilite su desarrollo socioemocional como respuesta eficaz en la promoción de su implicación y compromiso con la escuela.

Con el aumento del número de años de escolaridad, los jóvenes pasan cada vez más tiempo en la escuela y la transforman en uno de los contextos de desarrollo más importantes (Faria, 2011). Por ello, la prueba de que la emoción, además de la cognición, puede tener un papel adaptador y potenciador del desarrollo y éxito académico de los jóvenes ha conducido al reconocimiento de su importancia en el incremento de esta variable (Denham, 2007; Elias *et al.*, 1997; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2001). De hecho, más recientemente, la literatura asocia el aprendizaje socioemocional al académico, dado que las capacidades sociales y emocionales de los alumnos potencian el rendimiento académico actual (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Gil-Olarte, Martin y Brackett, 2006; Greenberg *et al.*, 2003; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Song *et al.*, 2010) y el aprendizaje a lo largo de la vida en el futuro (Zins *et al.*, 2004). De este modo, la educación social y emocional, en el contexto académico asume una particular relevancia en el desarrollo integral de los jóvenes y se constituye como un valor añadido en el marco de la formación holística de los individuos.

Así, este estudio tiene como objetivo actualizar la evolución reciente de la educación social y emocional en Portugal, particularmente en los últimos 5 años, marcados por una grave crisis socioeconómica en la sociedad portuguesa; modificar la revisión efectuada por Faria en 2011; y contribuir a la reflexión sobre el papel actual de la escuela en la promoción de las competencias sociales y emocionales de los alumnos.

El papel de las competencias socioemocionales en el contexto escolar

La educación social y emocional conjuga un abanico de competencias cognitivas e interpersonales que permiten al alumno desarrollar y alcanzar objetivos académicos y sociales significativos (Zins *et al.*, 2001), pues potencia su capacidad para reconocer, expresar y gestionar emociones, construir relaciones saludables, establecer objetivos académicos positivos y dar respuestas adecuadas a necesidades personales y sociales (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*–CASEL, 2003; Lemerise y Arsenio, 2000; Zins *et al.*, 2001).

Varios estudios han revelado el impacto significativo de la educación social y emocional en varios indicadores (Durlak *et al.*, 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Payton *et al.*, 2008; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben y Gravesteyjn, 2012; Weare, 2015), a saber:

- Desarrollo de competencias sociales y emocionales, y de actitudes que promueven el aprendizaje y el éxito en la escuela y en la vida de los alumnos;
- Rendimiento académico, motivación, compromiso e implicación en el aprendizaje y en la escuela;
- Promoción del bienestar y la prevención, y reducción de problemas de salud mental como la depresión, la ansiedad y el estrés;
- Mejora del comportamiento escolar con la disminución de incidentes, comportamientos agresivos, acosos y absentismo;
- Reducción de comportamientos de riesgo, como la impulsividad, la rabia descontrolada, la violencia y los delitos, así como de las experiencias sexuales precoces y del consumo de alcohol y drogas.

A pesar de los resultados comprobados, que fundamentan el interés en potenciar la educación social y emocional en el contexto escolar (Zins *et al.*, 2001), la forma en la que podrá llevarse a cabo ha suscitado debate. Efectivamente, algunos autores consideran que el desarrollo de las competencias sociales y emocionales no podrá tener un carácter meramente prescriptivo, fragmentado de otros saberes y apartado de la experiencia emocional e intelectual que todo aprendizaje requiere. Consideran que solo una estructuración coherente y transversal de la educación social y emocional, integrada en distintos aprendizajes, podrá posibilitar a

los alumnos la apropiación y el desarrollo de estas competencias (Patto, 2000). De este modo, además de la posibilidad de adoptar un currículo orientado a la educación social y emocional, el refuerzo de estas competencias puede conseguirse a través del desarrollo de actividades específicas integradas en asignaturas del currículo regular, y de aproximar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza cooperativa con la promoción de la implicación activa de la familia y de la comunidad en la escuela, así como con el desarrollo de un ambiente seguro de aprendizaje. Además, el desarrollo de competencias sociales y emocionales podrá formar parte de la gestión del comportamiento y disciplina de los alumnos a través de las políticas de la escuela, así como en el ámbito de las actividades extracurriculares y de las interacciones diarias de los distintos agentes educativos (César y Oliveira, 2005; Lopes y Salovey, 2001; Machado y César, 2012; Zins *et al.*, 2004).

Desarrollo social y emocional en el contexto portugués

La revolución portuguesa de 1974, que puso fin a un régimen autoritario, marcó el desarrollo de la sociedad en muchos aspectos y, en el contexto educativo en particular, inició la educación democrática y plural. La nueva constitución fomentó nuevos objetivos educativos, entre los cuales figuraban el desarrollo personal y social, la cohesión social y la identidad nacional colectiva. De hecho, con la publicación de la Ley de Bases del Sistema Educativo portugués, en octubre de 1986, se definieron los principios de la democratización de la enseñanza, y su 46.º artículo proponía que la organización curricular debería estar pautada por el equilibrio armonioso de los distintos componentes de la formación del alumno, centrandó la inversión en el desarrollo cognitivo, pero también en su desarrollo afectivo y social. En 1989, el Ministerio de Educación portugués defendió la diseminación de la educación social y emocional por el currículo con la creación de una asignatura no curricular para el desarrollo de proyectos, Área de Projeto (Área de proyecto), la instrucción específica de una hora a la semana de *Desenvolvimento Pessoal e Social* (Desarrollo personal y social), como alternativa a la asignatura de instrucción de *Religião Moral e Católica* (Religión moral y católica), y el desarrollo de actividades extracurriculares (Campos y Menezes, 1996, en Faria, 2011). No obstante, a lo largo de la década de los 90 solo se aprobó un programa de *Desarrollo personal y social* para el 3º ciclo de enseñanza primaria (7.º, 8.º y 9.º cursos, correspondientes a 1.º, 2.º y 3.º de la ESO en el sistema educativo español).

Solo con el Decreto-Ley portugués 6/2001, de 18 de enero, que promovió una reorganización curricular de la enseñanza obligatoria, se definió formalmente un área disciplinar de *Desarrollo personal y social*. Este área abarcaba toda la enseñanza básica e integraba: *Formação Cívica*, Área de Projeto y *Estudo Acom-*

panhado [Formación cívica, Área de proyecto y Estudio Acompañado] (Menezes, 2007, en Faria 2011). La enseñanza secundaria, a su vez, vio su organización y gestión curricular modificada con el Decreto-Ley portugués 74/2004, de 26 de marzo, por el que se introdujo la asignatura de Área de proyecto, que se vislumbraba como un área de «integración de saberes y competencias adquiridas a lo largo del curso, en torno al desarrollo de metodologías de estudio, investigación y trabajo en grupo».

Sin embargo, en 2011, el Decreto-Ley portugués 50/2011, de 8 de abril, propuso la eliminación de la asignatura de Área de proyecto del currículo de la enseñanza secundaria portuguesa. Justificaba una menor carga horaria para los alumnos en los últimos años de formación y la posibilidad de que el desarrollo de estos contenidos pudiera trabajarse de forma transversal en el currículo. Con el objetivo de reforzar la formación de educación para la ciudadanía, salud y sexualidad, el mismo decreto definía la puesta en funcionamiento de la asignatura de *Formación cívica* para los alumnos del 10.º curso de la enseñanza secundaria (correspondiente a 4.º de la ESO en el sistema educativo español).

En 2011, se propuso una nueva revisión de la estructura curricular de la enseñanza primaria y secundaria, especificada en el Decreto-Ley portugués n.º 139/2012, de 5 de julio, que excluyó la asignatura de *Formación cívica* en el 2.º y 3.º ciclos de la enseñanza primaria y en el 10.º curso de la enseñanza secundaria. El Ministerio de Educación y Ciencia portugués consideró pertinente reducir la dispersión curricular y conseguir la «centralización del currículo en conocimientos fundamentales [...] mediante el refuerzo del aprendizaje en las asignaturas esenciales». De acuerdo con los principios orientadores, se observó un «refuerzo del carácter transversal de educación para la ciudadanía» pero no la necesidad de definirla como una asignatura autónoma.

Modificaciones en las políticas sobre educación social y emocional en Portugal: perspectiva de otras entidades del sector educativo y de los docentes portugueses

Perspectiva de entidades del sector educativo

El hecho de que la reforma curricular de 2012 haya reforzado la progresiva desinversión en las asignaturas de educación social y emocional, a través de la exclusión de la asignatura de Área de proyecto de la enseñanza secundaria y posterior exclusión de las asignaturas de *Formación cívica* en las enseñanzas primaria y secundaria, aliada a la ausencia de debate público sobre estas modificaciones y de la oportunidad para probar y efectivamente concretar el modelo pedagógico anterior (Ribeiro, Neves y Menezes, 2014), condujo a un periodo intensamente

marcado por manifestaciones de oposición por parte de las distintas entidades y representantes educativos.

Al ser una de las primeras entidades que emitió un dictamen sobre la revisión curricular de 2012, la *Federação Nacional de Educação* (Federación Nacional de Educación, FNE), una asociación sindical constituida por profesores y trabajadores del sector de la educación, consideró que en la reforma curricular no se consideraron intencionadamente competencias esenciales como «el pensamiento divergente, la creatividad, el sentido crítico, el espíritu emprendedor [...]» (FNE, 2012: 7), al igual que no existe una debida exploración de los proyectos personales de vida de los alumnos, condición que la escuela debería asegurar a lo largo de su trayectoria escolar. En este sentido, la FNE se manifestó en contra de la eliminación de *Formação cívica* del currículo, asignatura que consideraban de extrema «pertinencia a lo largo de la trayectoria académica y de vida de los alumnos, [...] particularmente en áreas tan significativas como el autoconocimiento, el desarrollo vocacional, el sentido crítico y el pensamiento divergente» (FNE, 2012: 11).

Por su parte, la *Federação Nacional dos Professores* (Federación Nacional de Profesores), FENPROF, una federación sindical de profesores portugueses, consideró, en una declaración a los medios de comunicación, que la reforma curricular propuesta permitía «una clara desvalorización de las áreas de formación cívica de los jóvenes» y destacó el claro perjuicio de estas asignaturas para el refuerzo de la carga horaria en asignaturas curriculares (FENPROF, 2011: 1).

Además, en el dictamen n.º 2/2012, de 7 de marzo, publicado en el Diario de la República Portuguesa, el *Conselho Nacional da Educação* (Consejo Nacional de Educación), CNE, un órgano independiente con funciones consultivas que colabora con el Ministerio de Educación y Ciencia portugués, destacó la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y justificó que existen los llamados «aprendizajes de vida» «indispensables para sobrevivir en un mundo complejo y en acelerado cambio [...] que difícilmente encuentran espacio en la tradicional división de los currículos solo en asignaturas» (CNE, 2012: 8443). El CNE aseguró que, en futuros currículos, existe la necesidad de un tiempo lectivo para el desarrollo de la asignatura de *Formação cívica*.

A 30 de enero de 2012, el *Movimento Escola Pública* (Movimiento Escuela Pública), un movimiento de profesores y ciudadanos con el objetivo de defender la escuela pública portuguesa, se manifestó en contra de la exclusión de la asignatura de *Formação cívica*, y consideró muy negativo el retroceso en la promoción de las competencias que la escuela les proporciona a sus alumnos, destacando que «no es capaz de asimilar y reproducir la información transmitida, [pues] es necesario aprender a saber transformarla en conocimiento y capacidades» (MEP, 2012: 2).

Perspectiva de los docentes portugueses

En el marco de un estudio de investigación en el contexto académico portugués, se realizaron entrevistas con docentes que enseñaban o habían enseñado asignaturas de educación personal y social, con el objetivo de explorar su perspectiva sobre las políticas y prácticas educativas en este campo en Portugal (Costa y Faria, 2013). De modo global, los docentes entrevistados consideraron la exclusión de las asignaturas centradas en el desarrollo personal y social como comprometedoras en el futuro desarrollo de los alumnos, y un claro retroceso en la política educativa que tiene como objetivo su formación global.

De hecho, los docentes hicieron un balance muy positivo de la introducción de asignaturas en el área de desarrollo personal, social y emocional, que constituyen una oportunidad real de formación global para el alumno. Consideraron las competencias emocionales y sociales como un valor añadido indiscutible en la formación global del alumno, entendidas como «una oportunidad para el desarrollo de la formación y el desarrollo personal y social». Estas competencias permitían un mayor equilibrio emocional y una mayor capacidad de resolución de problemas, así como comportamientos sociales más adecuados, y proporcionaban a los profesores la «oportunidad de ser más cercanos y promover un desarrollo más equilibrado del adolescente». Además, sentían por parte de los propios alumnos el reconocimiento de que una forma de trabajo no tradicional les dotaba de mayor madurez.

En realidad, la exclusión de asignaturas que habían estado en vigor durante tan poco tiempo constituyó, para los profesores entrevistados, «algo profundamente negativo: un retroceso» y el «fin de un ciclo». Apuntaron como principal dificultad surgida, tras la exclusión de las referidas asignaturas, la falta de tiempo para el desarrollo de estas competencias en el ámbito de la transversalidad del currículo, por ser ya tan exigente de por sí. Consideraron que las modificaciones curriculares propuestas resaltaban «una visión reductora de la educación», en la que la ciudadanía, la educación para la interculturalidad y la formación cívica habían sido relegadas a un plano subalterno de la educación (Costa y Faria, 2013).

Según el punto de vista de los docentes, en el futuro será muy difícil, o incluso imposible, dar continuidad a la educación social y emocional por falta de un tiempo propio para hacerlo, y se pone «en entredicho la continuidad y el enfoque formal del desarrollo personal y social». Sin embargo, como forma de combatir los efectos negativos de las modificaciones efectuadas, los docentes consideraron importante continuar asegurando la formación en este área, siempre que fuera posible, a través de la transdisciplinariedad del currículo, así como a través de la valorización de este tipo de formación en el proyecto educativo de cada centro, en el marco de un plan anual de actividades diversificado e integrado (Costa y Faria, 2013).

Actualidad de la educación social y emocional en la escuela portuguesa

El Decreto-Ley portugués 139/2012, de 5 de julio, ha sido muy importante en el currículo actual portugués y se ha constituido como un punto crucial en la estrategia pedagógica que había sido definida hasta el momento (exclusión de las asignaturas de Área proyecto y de *Formación cívica* en el 10.º curso de escolaridad). A pesar de las numerosas manifestaciones de oposición que se hicieron oír, tuvieron lugar nuevas modificaciones referentes al desarrollo personal y social de los niños y jóvenes con la 1.ª modificación del Decreto-Ley portugués 139/2012. Así, el Decreto-Ley portugués 91/2013, de 10 de julio, proponía que se eliminaran del currículo del primer ciclo de la enseñanza primaria las áreas no disciplinarias (Área de proyecto, Estudio acompañado y Educación para la ciudadanía), y que simultáneamente se introdujera *Apoyo al estudio*¹ y *Oferta complementaria*². Además, entre otras modificaciones, se suprimirían dos horas y media del tiempo destinado a las actividades de enriquecimiento curricular³.

Lima (2011) se refirió a esta tendencia de reducción lectiva como economicismo educativo, que marca el discurso ideológico actual y trae como consecuencia una reducción del tiempo lectivo de las asignaturas menos valoradas; las asignaturas artísticas o sociales son las más penalizadas.

El CNE, mediante el dictamen de 4/2013, se opuso otra vez a las nuevas modificaciones curriculares e indicó que continuaban pertinentes las recomendaciones de su anterior dictamen (n.º 2/2012); en particular, consideró que no se comprendía y era cuestionable el motivo para la eliminación de las asignaturas de Área de proyecto y *Educación para la ciudadanía*, en el marco de la «calidad de los aprendizajes y para la promoción de la formación integral de los niños». La introducción de *Oferta complementaria* no surgió como un sustituto equiparable, dado que en su esencia pretendía abarcar una serie de dominios bastante

- 1 *Apoyo al estudio*: «En el 1.º ciclo, *Apoyo al estudio* es de asistencia obligatoria y tiene como objetivo apoyar a los alumnos en la creación de métodos de estudio y trabajo, centrado en el refuerzo del apoyo en las asignaturas de *Lengua portuguesa* y de *Matemáticas*» (Portugal, Decreto-Ley 91/2013: 4014).
- 2 *Oferta complementaria*: «Desarrollo de actividades en coordinación, mediante la integración de acciones que promuevan, de forma transversal, la educación para la ciudadanía y las componentes de trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación» (Portugal, Decreto-Ley 91/2013: 4015).
- 3 Actividades de enriquecimiento curricular: «actividades de carácter facultativo y de naturaleza eminentemente lúdica, formativa y cultural que incidan, concretamente, en los dominios deportivo, artístico, científico y tecnológico, de conexión de la escuela con el medio, de solidaridad y voluntariado, y de la dimensión europea en educación (Portugal, Decreto ministerial n.º 644-A/2015: 24284-9).

heterogéneos, «desde el aprendizaje de la lengua inglesa [...] a la educación para la ciudadanía y otras componentes de trabajo como las tecnologías de la información y comunicación, en una carga horaria semanal de una hora» (CNE 2012: 21921).

A tenor de lo expuesto, el CNE recomendó, en aquel entonces, la necesidad de priorizar la estabilidad de las políticas educativas y el aumento de la carga horaria atribuida a la oferta complementaria del primer ciclo, para que pudieran concretarse los aprendizajes de áreas transversales o específicas y el mantenimiento de más horas de actividades extracurriculares para garantizar el acceso de todos los alumnos a una formación más amplia.

De hecho, con estas modificaciones, y hasta el presente, la escuela ha pasado a disponer del área de *Oferta complementaria* en la matriz curricular, con asistencia obligatoria para los alumnos, para la promoción integral de estos en áreas tales como ciudadanía, artística, cultural, científica u otras. No obstante, queda a criterio de cada agrupación escolar definir cuáles son los temas que hay que abordar, y las estrategias y metodologías que hay que adoptar para la promoción del desarrollo global e integrado de los alumnos.

Conclusión

Las críticas desde las distintas esferas de la sociedad no han sido suficientes para modificar el curso de desinversión en las asignaturas de educación social y emocional, que continúa visible en las opciones curriculares adoptadas.

Datos recientes alertan acerca de una subida de las tasas de repetición escolar (CNE, 2015), al contrario de lo que se esperaría tras la inversión en la formación de los alumnos en asignaturas como *Matemáticas* y *Lengua portuguesa*, y tras la reducción de la dispersión curricular. Para solucionar estos resultados menos positivos, es posible que surjan nuevas modificaciones curriculares en el sistema educativo portugués.

Ahora bien, varios países han desarrollado intervenciones e investigaciones longitudinales con el objetivo de evaluar el impacto del desarrollo de competencias sociales y emocionales de los alumnos, con resultados prometedores a nivel de desarrollo académico, adaptación y del bienestar de los alumnos (Brackett, Rivers y Salovey, 2011; Cabello, Castillo-Gualda, Rueda y Fernández-Berrocal, 2016; Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013; Ruiz-Aranda *et al.*, 2012). En este sentido, la escuela portuguesa podría beneficiarse con la puesta en marcha de intervenciones rigurosas y concertadas, apoyadas en modelos teóricos, coherentes con las prácticas, para evaluar el impacto de la educación social y emocional en el contexto académico portugués.

Sabiendo que el sistema educativo portugués, en últimos años, ha desvalorizado la educación social y emocional, reduciendo así los posibles efectos de una formación del alumno más amplia y holística, se espera que el futuro pueda conducir a una redefinición de la visión estratégica sobre la educación de los ciudadanos, y al ajuste a la realidad en transformación y a las exigencias del siglo XXI, potenciando saberes y competencias que proporcionen al alumno una formación correcta a nivel personal y académico.

Referencias bibliográficas

- Brackett, M.A., Rivers, S.E. y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Cabello, R., Castillo-Gualda, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes. Programa INTEMO +*. Madrid: Pirámide.
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-92.
- César, M. y Oliveira, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: A case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-43.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Retirado em setembro 20, 2016 de http://indiana.edu/~pbisin/pdf/Safe_and_Sound.pdf.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Relatório Técnico «Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário»*. Retirado em Setembro 20, de 2016 em http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf.
- Costa, A. y Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4(XXXI), 407-424.
- Denham, S.A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitions, Brain, and Behavior*, 11, 1-48.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. y Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.

- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. En B. Heys (ed.), *Social and emotional education: an international analysis: Fundación Botín Report 2011*. Santander: Fundación Botín, 33-65.
- Federação Nacional de Educação (2012). *Parecer sobre a proposta-base de revisão da estrutura curricular*. Retirado em setembro 20, 2016 de http://www.fne.pt/upload/parecerFNE_RC.pdf.
- Federação Nacional dos Professores (2011). *Desvalorização de algumas disciplinas e concretização do que prevê o OE/2012*. Retirado em setembro 20, 2016 de <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=6012>.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Gil-Olarte Márquez, P.G., Martín, R.P. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L. y Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Learning First Alliance (2001). *Every child learning: Safe and supportive schools*. Retirado em setembro 20, 2016 de <http://www.learningfirst.org/sites/default/files/assets/LFASafeSupportiveSchoolsReport.pdf>.
- Lemerise, E.A. y Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 1-19.
- Lopes, P. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning. Assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *The CEIC Review*, 10, 12-13.
- Machado, R. y César, M. (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: contributos para a promoção do sucesso escolar em matemática. *Interações*, 20, 98-140.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Movimento Escola Pública (2012). *Vem aí o currículo "NÃO MEXAS AÍ"! Reflexão do MEP sobre a proposta de revisão curricular*. Retirado em Setembro 20, de 2016 em <http://pt.scribd.com/doc/79874911/proposta-mep-rc1>.
- Patto, M.H. (2000). *Mutações do cativoiro: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K. B. y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Portugal, Ministério da Educação e Ciência: Decreto-Lei nº 139/2012. *Organização e gestão do currículo*. D.R. I Série (129), 5 de julho, 2012.

- Portugal, Ministério da Educação e Ciência: Decreto-Lei n.º 91/2013. *Alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*. D.R. I Série (131), 10 de julho, 2013.
- Portugal, Ministério da Educação e Ciência: Parecer n.º 2/2012. *Parecer sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário*. D.R. II Série (48), 7 de março, 2012.
- Portugal, Ministério da Educação e Ciência: Parecer n.º 4/2013. *Parecer sobre o "Projeto de decreto-lei que procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho"*. D.R. II Série (133), 12 de julho, 2013.
- Portugal, Ministério da Educação e Ciência: Portaria n.º 644-A/2015. *Atividades de enriquecimento curricular*. D.R. II Série (164), 24 de agosto, 2015.
- Portugal, Ministério da Educação: Decreto-Lei n.º 50/2011. *Objeto*. D.R. I Série (70), 8 de abril, 2011.
- Portugal, Ministério da Educação: Decreto-Lei n.º 6/2001. *Organização e gestão do currículo nacional*. D.R. I Série (15), 18 de janeiro, 2001.
- Portugal, Ministério da Educação: Decreto-Lei n.º 74/2004. *Organização e gestão do currículo*. D.R. I Série (73), 26 de março, 2004.
- Portugal, Ministério da Educação: *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*: Lei n.º 46/86. D.R. I Série (273), 14 de outubro, 1986.
- Ribeiro, N., Neves, T. y Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo Sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J.M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012). Short and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J. y Gravesteyn, C.M. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Song, L.J., Huang, G., Peng, K.Z., Law, K.S., Wong, C. y Chen, Z. (2010). The differential effect of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137-143.
- Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? Advice for schools and framework document. Partnership for well-being and mental health in schools*. London: National Children's Bureau.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. y Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. En Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. y Walberg, H.J. (eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press: 3-22.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2001). Social-emotional learning and school success: Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. *The CEIC Review*, 10, 1-3.

Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes

NORMA A. RUVALCABA-ROMERO
JULIA GALLEGOS-GUAJARDO
JUAN MANUEL FUERTE NAVA

Datos de contacto:

Dra. Norma Alicia Ruvalcaba Romero
Profesora Investigadora del
Departamento de Clínicas
de Salud Mental
Universidad de Guadalajara
México

Recibido: 14/11/2016
Aceptado: 04/02/2017

RESUMEN

La escuela, como uno de los principales escenarios de la vida cotidiana de los jóvenes, ejerce una importante influencia en su desarrollo. Este trabajo busca identificar la relación existente entre las competencias socioemocionales, las conductas prosociales y el clima escolar. Se aplicó el Inventario de competencias socioemocionales (EQi-YV), el cuestionario de conductas positivas y la subescala de relaciones de la Escala de Clima Escolar (CES). Los resultados muestran que las competencias socioemocionales predicen el desarrollo de conductas prosociales y mejoran la percepción del clima escolar.

PALABRAS CLAVE: Competencias socioemocionales, Clima escolar positivo, Conductas prosociales

Social and emotional skills as predictors of prosocial behavior and positive school climate in adolescence

ABSTRACT

School is one of the main contexts exerting a strong influence on adolescent development. The purpose of this study is to identify the relationship between social and emotional skills, prosocial behaviors, and the school climate. The measures of the Emotional Quotient Inventory (EQi-YV), the Positive Behavior Questionnaire, and the School Climate Perception Questionnaire were administered. Results showed that social and emotional skills predict the development of prosocial behaviors and improve the perception of school climate.

KEYWORDS: Social and Emotional Skills, Positive School Climate, Prosocial Behavior

La escuela es uno de los escenarios en los que los adolescentes pasan gran parte de su vida cotidiana, por lo que es fundamental que el ambiente escolar sea positivo y que induzca a los miembros de la comunidad educativa a desarrollarse de manera óptima (González-Galán, 2004; Orpinas y Horne, 2009; Trianes, 2000).

En este trabajo, partimos de la idea de que el clima escolar positivo se ve favorecido por las competencias socioemocionales, que se definen como un conjunto de capacidades emocionales individuales e interpersonales que influyen en la capacidad total de un individuo para responder ante las presiones del medio que lo rodea. Ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de forma realista y flexible, es decir, afrontar las situaciones inmediatas, resolver problemas, tomar decisiones y mostrar optimismo, actitud positiva y automotivación (Bar-On, 2006).

Distintas investigaciones se han llevado a cabo destacando la influencia de las habilidades emocionales en el ámbito escolar; por ejemplo, el trabajo de revisión realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) evidenció que existen problemas en el contexto educativo que pueden ser atribuidos a bajos niveles de inteligencia emocional, entre ellos el déficit en los niveles de bienestar y la disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales. En la misma línea, Gómez-Ortiz, Romera y Ortega (2017) concluyen que la promoción de la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral de los estudiantes no solo son elementos esenciales de la convivencia, sino que también favorecen el aprendizaje y mejoran el bienestar individual.

Estudios más recientes también han explorado la relación entre competencias socioemocionales y conductas violentas, agresivas o disruptivas (Anderson y Hunter, 2012; Blazquez, Drerup y Jackson, 2014; Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017; Merino, Martínez y Díaz, 2010; Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2010; Moreno García y Barona, 2012; Ruvalcaba, Salazar y Gallegos, 2012); no obstante, poco se ha explorado sobre el rol de estas sobre las conductas prosociales y a la vez sobre su impacto en el desarrollo positivo del adolescente (Lerner y Lerner, 2011) o en el clima escolar positivo (Orpinas y Horne, 2006).

La importancia del clima escolar positivo, las competencias socioemocionales y las conductas prosociales en el ámbito escolar.

Diversas contribuciones científicas han demostrado las importantes relaciones existentes entre las competencias socioemocionales y aspectos específicos en el ámbito escolar. Por ejemplo, el modelo propuesto por Orpinas y Horne para la prevención del *bullying* sitúa a las competencias emocionales como un factor

central en el desarrollo de un clima escolar positivo, entendiendo este como la calidad de la interacción entre los miembros de la comunidad escolar, así como las características físicas del contexto que en conjunto mejoran el aprendizaje y alimentan las cualidades de los individuos (Orpinas y Horne, 2006).

Molina y Pérez (2006) consideran que el clima social positivo implica el desarrollo de un ambiente participativo y coherente, que facilite la formación integral del alumnado y propicie una convivencia más armónica dentro del salón de clases.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2005) plantea que el clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento académico de los alumnos que la que tendrían los recursos materiales, la política escolar o los recursos personales. En ese sentido, el clima social escolar sería uno de los determinantes más importantes en el éxito de la educación (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

Respecto a las competencias socioemocionales y su influencia en el clima escolar, Lopes, Salovey y Strauss (2003) indican que los alumnos que puntuaban más alto en inteligencia emocional mostraban mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales, mayor apoyo parental y tenían menos conflictos que los que puntuaban bajo. Así mismo, en el estudio realizado por Mavroveli y Ruiz (2011) se muestra cómo los niños con mayor inteligencia emocional son evaluados por sus compañeros como personas que ayudan a los demás, y son menos nominados como personas que presentan conductas asociadas al acoso escolar. Por su parte, Wolters, Knoors, Cillessen y Verhoeven (2011) encontraron que cuando la prosocialidad está acompañada de rasgos de extraversión es un fuerte predictor de popularidad entre los compañeros de clase.

Un aspecto también importante es la relación con los profesores, ya que el apoyo que brindan, tanto a nivel académico como emocional, se asocia con el nivel de satisfacción con la escuela de los alumnos e, indirectamente, con el tiempo empleado y la calidad en la realización de las tareas escolares (Núñez del Río y Fontana, 2009). Así mismo, la percepción de ayuda por parte de los profesores se vuelve un factor protector ante la involucración del adolescente en conductas disruptivas (Ruvacaba, Fuerte y Robles, 2015), como un predictor de la persecución de los objetivos académicos y sociales (Wentzel, Baker y Russell, 2012) y como elemento que previene las conductas agresivas en el aula a través de la promoción de las conductas prosociales (Gest, Madill, Zadzora, Miller y Rodkin, 2014). Por el contrario, escasas relaciones con los profesores y pobres vínculos con la escuela conllevan una menor adaptación socioemocional (Murray y Greenberg, 2000).

En relación con las conductas prosociales, distintas investigaciones sugieren que los ambientes escolares que se caracterizan por enfatizar el cuidado de las relaciones y por la existencia de orden en la claridad y reforzamiento de las reglas

favorecen el desarrollo de actitudes y habilidades prosociales (LaRusso y Selman, 2011; Diazgranados, 2014), además de estar vinculados al bienestar a largo plazo (Jones, Greenberg y Crowley, 2015) y a generar mejores relaciones entre pares (Mestre, 2014).

Cabe señalar que también se han evaluado programas de intervención para el entrenamiento de conductas prosociales, obteniendo cambios significativos y perceptibles especialmente en el empoderamiento y las interacciones con los compañeros de clases y profesores (Srikala y Kumar, 2010); por otro lado, existen programas destinados a desarrollar competencias socioemocionales que han impactado en la percepción de la organización escolar y en el soporte emocional, especialmente en niños de primaria (McCormick, Capella, O'Connor y McGlowry, 2015).

Por lo que respecta a las variables emocionales relacionadas con la conducta prosocial, Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher (2006) encontraron una relación negativa entre dicha conducta y la agresividad, mientras que la relación es positiva con la empatía en su dimensión emocional de preocupación empática o capacidad para compartir sentimientos y emociones.

Considerando la importancia que tienen las variables en el desarrollo positivo de los adolescentes, el objetivo de este estudio fue identificar la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales. Así mismo, se busca identificar si existen diferencias de género en cada una de las variables que se incluyen en este estudio.

Método

Participantes

La muestra se constituyó de manera intencional no probabilística por 490 estudiantes que residían en cinco de los municipios de la Zona Metropolitana de Guadalajara en México. El 50% de la muestra fueron hombres y el 50% mujeres, con una edad comprendida entre los 12 y los 16 años de edad ($M=13.74$ años, $D.T.=.998$).

Instrumentos

Cuestionario de características sociodemográficas, en el que se preguntó sobre la edad, género y escolaridad de ambos padres.

Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (Bar-On, 2000). Se utilizó la versión en castellano de Ugarriza y Pajares (2005) en la adaptación a la población mexicana realizada por Ruvalcaba, Gallegos, Lorenzo y Borges

(2014). Es un instrumento de autoinforme que consta de 48 ítems agrupados en 6 factores (se señala en paréntesis el alfa de Cronbach obtenido en este estudio):

- Adaptabilidad ($\alpha=.842$), que se refiere a la habilidad para manejar el cambio y resolver problemas, por ejemplo: *Cuando quiero, puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.*
- Competencias intrapersonales ($\alpha=.776$), en la que se evalúa la capacidad para entender y expresar las propias emociones: *Puedo describir mis sentimientos con facilidad.*
- Competencias interpersonales ($\alpha=.733$), que se refiere a la competencia de entender las emociones de los demás: *Sé cuándo la gente está enojada, incluso cuando no dicen nada.*
- Manejo del enojo ($\alpha=.763$). Esta habilidad evalúa la capacidad para manejar la emoción de enojo: *Cuando me enojo, actúo sin pensar.*
- Estado de ánimo ($\alpha=.727$), que hace referencia a la competencia para generar emociones positivas y automotivarse: *Sé cómo pasar un buen momento.*
- Cabe señalar que para la adaptación mexicana, se factorizó un sexto elemento relativo al Optimismo y autoconcepto ($\alpha=.880$), por ejemplo: *Sé que las cosas saldrán bien.*

Escala de Clima Escolar, Factor Relaciones (Moos, Moos y Tricket, 1984). Se utilizaron únicamente las subescalas referentes a la implicación (percepción del adolescente sobre sus compañeros de clase y la involucración de los mismos en el aprendizaje), como ejemplo de los ítems de este factor: *Los alumnos se interesan mucho por lo que sucede en el aula.* La subescala referente a la Afiliación (evalúa la percepción del adolescente sobre las relaciones de amistad y la cohesión entre sus compañeros de clase): *Hay alumnos que no se sienten bien en el grupo.* Finalmente, la subescala de Ayuda (grado en que los adolescentes perciben apoyo por parte de sus profesores): *Los maestros siempre tratan de ayudar lo más posible a los estudiantes.* Cada uno de estos elementos está constituido por 10 ítems dicotómicos (Verdadero-Falso).

Escala de conductas positivas (Orpinas, 2009). Esta escala se utilizó para explorar las conductas prosociales. Se trata de una escala de 10 ítems con una estructura Likert de cuatro puntos que identifica la frecuencia con la que los estudiantes hacen algo positivo por sus compañeros durante el último mes, por ejemplo ayudarlo, invitarle a participar o compartir algo con los compañeros de clase. El alfa de Cronbach obtenido en este estudio es de $\alpha= .886$

Procedimiento

Previo consentimiento informado por parte de las autoridades de los planteles educativos y el asentimiento informado por parte de los adolescentes, se procedió

a aplicar las escalas. Los datos fueron sistematizados y analizados con el paquete estadístico SPSS v.21 y AMOS para realizar el modelo de ecuaciones estructurales.

Resultados

En la tabla 1 se presentan los resultados del análisis descriptivo para cada una de las variables consideradas en esta investigación. Como se puede observar, a excepción de las competencias intrapersonales y la implicación, todos los factores se encuentran por encima de la media teórica.

	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Adaptabilidad	2.89	.549	1	4
Intrapersonal	2.38	.737	1	4
Interpersonal	3.03	.510	1	4
Manejo del enojo	2.64	.599	1	4
Optimismo y Autoestima	3.21	.657	1	4
Emociones positivas	3.45	.555	1	4
CES Afiliación	6.17	2.147	1	10
CES Ayuda	6.79	2.029	1	10
CES Implicación	4.32	2.172	1	10
Conductas Positivas /Prosociales	39.62	13.489	0	60

TABLA 1. *Estadísticos descriptivos*

Con el objetivo de identificar posibles diferencias de género entre las variables consideradas, realizamos un Análisis de la Varianza, cuyos resultados pueden observarse en la tabla 2.

Como podemos observar, únicamente en el manejo del enojo y en la generación de emociones positivas no se presentaron diferencias significativas. Si bien los efectos fueron de ligeros a moderados, se observan mayores diferencias en relación al optimismo y autoestima y a la percepción de implicación, en donde son los hombres quienes puntúan más alto.

	Mujeres		Hombres		F	Sig	Tamaño del efecto D Cohen
	Media	DT	Media	DT			
Adaptabilidad	2.84	.544	2.95	.540	5.410	.020	.203
Intrapersonal	2.31	.761	2.46	.697	5.193	.023	.206
Interpersonal	3.09	.528	2.97	.472	6.409	.012	.240
Manejo del enojo	2.58	.618	2.68	.576	3.210	.074	.167
Optimismo y Autoestima	3.10	.690	3.32	.590	13.507	.000	.343
Emociones positivas	3.45	.544	3.45	.556	.019	.891	.000
CES Afiliación	5.84	2.169	6.47	2.064	10.693	.001	.296
CES Ayuda	6.78	2.102	6.80	1.967	0.009	.923	.003
CES Implicación	3.97	2.025	4.67	2.263	12.770	.000	.331
Conductas Positivas / Prosociales	40.87	12.645	38.44	14.158	3.936	.048	-.181

TABLA 2. *Análisis de varianza entre géneros.*

Dadas las diferencias de género encontradas en el análisis, se procedió a dividir la muestra para realizar los análisis de correlación de manera independiente. Los resultados se plasman en la tabla 3. Se observan tanto índices de correlación como niveles de significancia diferentes para cada uno de los géneros. Especialmente llama la atención que para la variable afiliación algunas correlaciones que son estadísticamente significativas para los hombres, como por ejemplo con conductas positivas y adaptabilidad, no lo sean para las mujeres y viceversa (por ejemplo, con las competencias intra e interpersonales); por otro lado, se observa que la variable manejo del enojo solo correlacionó con la percepción de afiliación, y con optimismo y autoestima pero solo en el caso de las mujeres.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Adaptabilidad	1	1	.429**	.506**	-.019	.532**	.526**	.123	.182**	.127*	.297**
Intrapersonal	2	.242**	1	.360**	-.094	.426**	.400**	.065	.116	.095	.235**
Interpersonal	3	.464**	.297**	1	-.047	.381**	.493**	.041	.084	.040	.413**
Manejo del enojo	4	.122	.053	-.059	1	.078	.045	.183**	.180**	.178**	.103
Optimismo y Autoestima	5	.425**	.349**	.283**	.222**	1	.683**	.101	.246**	.199**	.347**
Emociones positivas	6	.291**	.360**	.325**	.085	.628**	1	.150*	.328**	.240**	.494**
CES Afiliación	7	.178**	.247**	.166**	.135*	.217**	.188**	1	.463**	.329**	.139*
CES Ayuda	8	.045	.176**	.157*	.138*	.260**	.194**	.470**	1	.412**	.226**
CES Implicación	9	.293**	.204**	.121	.189**	.266**	.190**	.321**	.222**	1	.104
Conductas Positivas / Prosociales	10	.402**	.198**	.411**	-.024	.198**	.262**	.098	.096	.104	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 3. *Análisis de Correlación entre las competencias socioemocionales, el clima escolar y las conductas prosociales.* En la parte superior se ubican los índices de correlación para los hombres y en la parte inferior para las mujeres

Finalmente, con la intención de identificar el nivel predictivo de cada una de las variables se realizó un modelo de ecuaciones estructurales. En la figura 1 podemos observar los resultados, cuyos índices de ajuste fueron los siguientes: $X^2=29.595$, gl. 15, NFI .963, TLI .941, CFI .980, IFI .981, RMSEA .045.

Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo principal identificar la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales.

Los resultados muestran que existe una correlación positiva entre las competencias socioemocionales con el clima escolar positivo y con las conductas prosociales. Esto es similar a lo reportado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes observaron que distintas problemáticas en el contexto escolar estaban relacionadas con bajos niveles de inteligencia emocional.

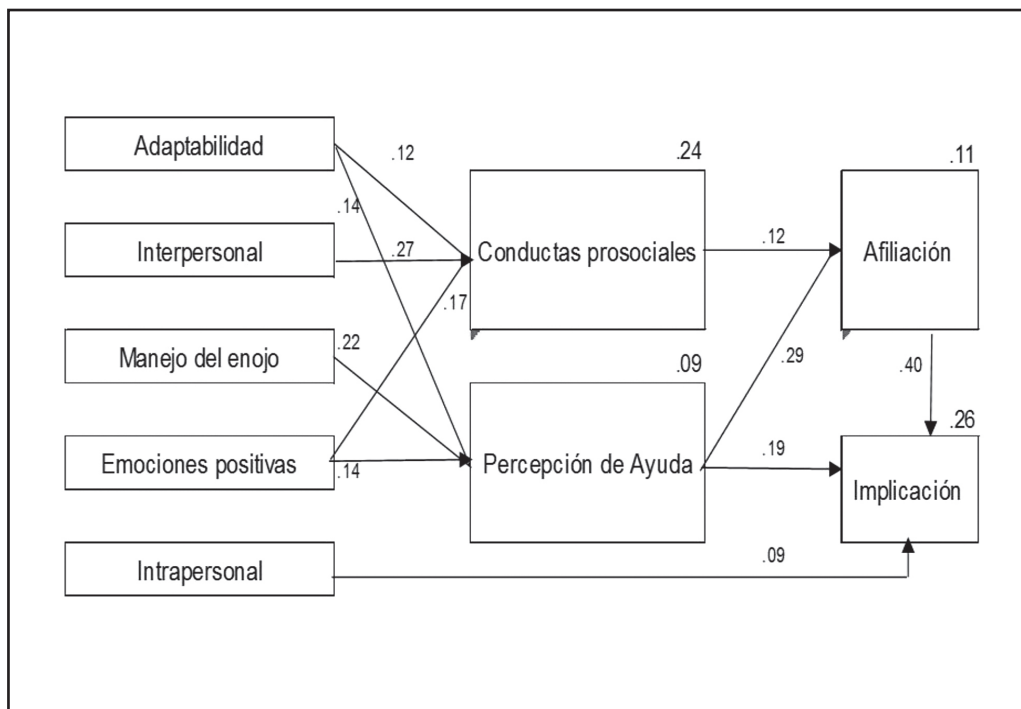


FIGURA 1. Modelo de ecuaciones estructurales

Específicamente, los resultados del presente estudio sugieren que cuando se cuenta con mejores competencias socioemocionales se establecen mejores relaciones interpersonales (Lopes, Salovey y Strauss, 2003; Wolters, Knoors, Cillesen y Verhoeven, 2011). Así mismo, coincidimos con diversos autores que han reportado que los alumnos con mayores competencias socioemocionales ayudaban más a los demás (Mavroveli y Ruiz, 2011; Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher, 2006;) destacando que el rol central es el desarrollo de un clima escolar positivo (Diazgranados, 2014; Orpinas y Horne, 2006).

El modelo elaborado reporta que las competencias socioemocionales de adaptabilidad, competencia interpersonal y emociones positivas predicen en un 24% las conductas prosociales de los adolescentes, confirmando el concepto de Competencias socioemocionales de Bar-On (2006), que considera que quienes poseen competencias sociales y emocionales están atentos a sí mismos, son conscientes de sus emociones y de las necesidades de los demás y mantienen relaciones constructivas y mutuamente satisfactorias, desarrollando, con mayor probabilidad, conductas prosociales (Diazgranados, 2014).

Por otro lado, las emociones positivas, la adaptabilidad y el manejo del enojo mostraron un valor predictivo de solamente el 9% sobre la percepción de ayuda dentro del contexto escolar, lo que sugiere que posiblemente el adolescente que presenta un estado de ánimo positivo y que cuenta con habilidades para manejar su enojo se encuentra en una mejor posición para atender a los aspectos positivos que le rodean, lo que por tanto incrementa la percepción de ayuda del otro dentro del contexto escolar.

Finalmente, tomando en cuenta el impacto generado por todas las variables, incluyendo la competencia intrapersonal, se encontró una validez predictiva del 26% sobre la implicación del adolescente en el contexto escolar, y de 11% sobre su afiliación escolar.

Es importante destacar el relevante rol que juega la competencia intrapersonal sobre la implicación del adolescente en su contexto escolar. Un adolescente que cuenta con competencia intrapersonal entiende sus fortalezas y debilidades, y expresa sus sentimientos y pensamientos de una manera adaptativa, lo cual le da confianza en sí mismo para gestionar con eficacia el cambio y desarrollar las acciones necesarias para ser un miembro activo de su comunidad escolar.

Como prospectiva de investigación, se sugiere explorar la relación entre competencias socioemocionales, conductas prosociales y clima escolar, ampliando la muestra a estudiantes desde edad preescolar hasta educación secundaria, así como incluir población de zonas rurales con el fin de explorar diferentes patrones de comportamiento. Se considera de suma importancia incluir la perspectiva de los profesores y padres de familia. De igual manera, el uso de métodos cualitativos como grupos focales sería muy útil para comprender mejor los aspectos involucrados en el clima escolar.

Igualmente, sería oportuno en futuras investigaciones incluir instrumentos que midan variables como bienestar subjetivo, felicidad, motivación de logro y el rendimiento escolar. También ahondar en las diferencias de género encontradas en ese trabajo.

En conclusión, este estudio destaca la importancia de incluir y trabajar las competencias socioemocionales dentro de la enseñanza obligatoria, sugiriendo que dichas competencias facilitan en general un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Referencias bibliográficas

- Anderson, S. y Hunter, S.C. (2012). Cognitive appraisals, emotional reactions, and their associations with three forms of peer-victimization. *Psicothema*, 24(4), 621-627
- Aron, A.M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: Una escala de evaluación- Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl), 13-25.
- Blazquez, M., Moreno, J., García, M. y Barona, E. (2012). La competencia emocional como recurso inhibitor para la perpetración del maltrato psicológico en la pareja. *Salud Mental*, 35(4), 287-296.
- Carlo, G., Haussmann, A., Christiansen, S. y Randall, B. (2003). Cognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescent. *Journal of Early Adolescent*, 23, 107-134.
- Drerup, L. y Jackson, Y. (2014). Community Violence and Psychological Adjustment in Youth: Role of emotional-social intelligence. *Journal of child and adolescent Trauma*, 7(1), 17-26.
- Diazgranados, S. (2014). Asociación entre los ambientes escolares y las actitudes de apoyo hacia la violencia en estudiantes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 175-202.
- Estévez, E., Musiti, G., Murgui, S. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en los adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Gest, S., Madill, R., Zadzora, K., Miller, A. y Rodkin, P. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics. *Emotional and behavioral disorders*, 22(2), 107-118.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 39-52.
- Jones, D., Greenberg, M. y Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.

- LaRusso, M. y Selman, R. (2011). Early adolescent health risk behaviors, conflict, resolutions strategies and school climate. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(6), 1-10.
- Lerner, R. y Lerner, J. (2011). *The positive development of youth*. Tufts University.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35, 3*, 641-658.
- McCormick, M., O'Connor, E., Cappella, E. y McClowry, S. (2013) Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology, 51*(5), 611-624.
- McCormick, M., Capella, E., O'Connor, E. y McClowry, S. (2015). Social-Emotional Learning and academic achievement. *AERA Open, 1*(3), 1-26.
- Mavroveli, S. y Sánchez-Ruiz, M. (2010). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 112-134.
- Merino, E., Martínez, M. y Díaz-Aguado, M. (2010). Sexismo, inteligencia emocional y adolescencia. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación, 16*(1), 77-88.
- Mestre, V. (2014). Desarrollo Prosocial: Crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 6*(2), 115-134.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M. y Nácher, M.J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología, 23*(2), 203-215.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés, 16*(1), 33-45
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Revista Paradigma, 27*(2) 193-219.
- Murray, C. y Greenberg, M. (2000). Children's relationships with teachers and bond with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423-445.
- Núñez del Río, M. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20*(3), 257-269.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *School factors related to Quality and Equity, Results from PISA 2000*.
- Orpinas, P. y Horne, A. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive School climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Orpinas, P. y Horne, A. (2009). Creating a Positive School Climate and developing social competence. En Jimerson, S., Swearer, S. y Espelage, D. *Handbook of Bullying in Schools, an international perspective*. New York: Routledge.

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La Inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes, algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16(6), 437-454.
- Ruvalcaba, N., Fuerte, J. y Robles, F. (2015) Comunicación con padres y docentes como factor protector de los adolescentes ante las conductas disociales. *Educación y Ciencia*, 4(44), 57-67.
- Ruvalcaba, N., Salazar, J. y Gallego, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *CES Psicología*, 5(1), 1-10.
- Srikala, B. y Kumar, K. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools - School mental health program: Does it works? *Indian Journal of Psychiatry*, 52(4), 344-349.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Ugarriza, N. y Pajarez, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Wentzel, K., Baker, S. y Russell, S. (2012). Young adolescents' perceptions of teachers' and peers' goals as predictors of social and academic goal pursuit. *Applied Psychology*, 61(4), 605-633.
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. y Verhoeven, L. (2011) Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender and educational setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2553-2565.

La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado

JUAN RODRÍGUEZ-CORRALES
ROSARIO CABELLO
MARÍA JOSÉ GUTIÉRREZ-COBO
PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL

Datos de contacto:

Juan Rodríguez-Corrales
Centro UNESCO del Campo de
Gibraltar. Museo del Istmo
Plaza de la Constitución, s/n
11.300 - La Línea de la Concepción
Teléfono: +34 639216055.
Correo electrónico:
juan.rodriguez.corrales@uma.es.

Rosario Cabello
Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la
Educación. Campus Cartuja, s/n
E-18.011 - Málaga
Correo electrónico:
rcabello@ugr.es

María José Gutiérrez-Cobo.
Universidad de Málaga. Facultad
de Psicología. Campus de Teatinos,
s/n. E-29.071 - Málaga
Teléfono: +34 952136697
Correo electrónico:
mjgc@uma.es

Pablo Fernández Berrocal
Universidad de Málaga
Facultad de Psicología
Campus de Teatinos, s/n.
E-29.071 - Málaga
Teléfono: +34 952132631
Correo electrónico:
berrocal@uma.es

Recibido: 15/11/2016
Aceptado: 04/02/2017

RESUMEN

La influencia de las emociones del profesorado no universitario en el proceso de evaluación del alumnado ha sido poco estudiada. Esta investigación tuvo como objetivo mediante un diseño experimental analizar la influencia de cuatro emociones diferentes (Alegoría, Tristeza, Ira y Neutra) en el proceso de evaluación de un texto escrito de un alumno. Los resultados indicaron que la inducción de los diferentes estados emocionales fue eficaz y que afectó de forma diferencial al proceso de evaluación del texto, de forma que la emoción positiva (Alegoría) generó una mejor valoración que las emociones negativas (Tristeza e Ira) en los criterios evaluados.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Emoción, Profesorado

The influence of the emotions of non-university teachers on the evaluation of students' work

ABSTRACT

Few studies have focused on the influence of the emotions of non-university teachers on the evaluation process of students' work. This research analyzes the influence of four emotions (Joy, Sadness, Anger, and Neutral) on the evaluation of a narrative essay written by a student. We found that inducing the emotional states was effective and that emotions sway the evaluation of students' work by teachers. Specifically, the positive emotion (Joy) generated higher scores than the negative emotions (Sadness and Anger) in the evaluated standards.

KEYWORDS: Evaluation, Emotion, Teachers

Introducción

Las emociones del profesorado han empezado a considerarse una variable relevante para comprender aspectos diversos de su vida profesional vinculados, por ejemplo, con su propio nivel de bienestar y salud física y mental, así como con las interacciones con el alumnado y el propio funcionamiento de las aulas (Hargreaves, 1998; Sutton y Wheatley, 2003; para una revisión ver, Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014).

De las diferentes funciones del profesorado, la evaluación es una de las más utilizadas en su trabajo cotidiano. La calificación de los alumnos es una función inherente a las prácticas diarias de cualquier profesor, con la finalidad de enjuiciar sistemáticamente el aprendizaje logrado. Este acto supone un complejo fenómeno donde se manifiestan diferentes variables psicológicas y, más puntualmente, las dimensiones cognitivas y emocionales del propio enseñante. Sin embargo, la investigación sobre la influencia de las emociones de los docentes en la evaluación del alumnado está en sus inicios y plantea nuevos y apasionantes interrogantes porque se empieza a concebir como un factor a tener en cuenta, puesto que los diferentes estados de ánimo ayudan a generar y exteriorizar ideas, pensamientos y juicios al evaluador (Jennings y Greenberg, 2009; Santos-Guerra, 2003; Zembylas y Schutz, 2009). Las múltiples funciones del profesor actúan con frecuencia como una sobrecarga y muchas de ellas ejercen grandes presiones que agotan, e incluso anulan, los recursos individualmente disponibles. Estas exigentes demandas del contexto laboral docente (administración educativa, alumnos, padres, falta de reconocimiento laboral, etc.) suponen un incremento del estrés laboral, con el concurso de emociones negativas intensas como la ira y la ansiedad

que indudablemente influyen también en el acto evaluativo, al margen de otras situaciones educativas (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017; Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017), dotando al docente de un sesgo emocional en el proceso evaluativo (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Castillo, Fernández-Berrocal y Brackett, 2013; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

No obstante, la influencia de las emociones en las tareas de evaluación de los docentes ha sido poco estudiada. Una excepción es la investigación de Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy y Salovey (2013) sobre la evaluación de textos escritos de estudiantes de enseñanza secundaria. En estas investigaciones se analizó un nuevo concepto que puede influir en la evaluación de los alumnos: la valencia emocional del docente. Este concepto está avalado por una extensa literatura científica sobre las relaciones entre las emociones y la cognición (Blau y Klein, 2010; Fiedler, 2000; Forgas, 1998; Fredrickson, 1998, 2000, 2002; Isen, 1984, 1985, 1990, 1999; Olafson y Ferraro, 2001; Schwarz y Clore, 2003). Esta influencia en las tareas de evaluación del profesorado vendría dada por el incremento de la accesibilidad a la información emotivo-congruente en la memoria, de tal forma que los docentes que experimenten emociones positivas tienden a recordar eventos positivos con mayor facilidad que los negativos y viceversa. Brackett *et al.* (2013) analizaron este efecto en dos estudios. El estudio 1 fue realizado con estudiantes de magisterio (N=89) que realizaban un curso sobre inteligencia emocional y el estudio 2 con profesores de enseñanza secundaria en activo (N=56). Los dos colectivos experimentaron un procedimiento de inducción de estados de ánimo (memoria autobiográfica en situaciones positivas y negativas) que resultó eficaz y evaluaron posteriormente textos escritos realizados por estudiantes de secundaria. Los dos estudios mostraron que las evaluaciones tanto de los estudiantes de magisterio como de los profesores de enseñanza secundaria fueron significativamente más altas en el rendimiento general, la creatividad y la ortografía de los textos escritos por los estudiantes de secundaria en la condición experimental positiva frente a la negativa.

Nuestro estudio

El objetivo de nuestra investigación fue analizar, mediante un diseño experimental, la influencia de determinadas situaciones emocionales (Alegría, Tristeza, Ira y Neutra) en una tarea cognitiva llevada a cabo por profesorado español de enseñanza no universitaria consistente en la valoración de un texto escrito por un alumno. Como procedimiento de inducción de estados de ánimo (PIEA) utilizamos la fuerza del cine que, con su capacidad para influir en el corazón de las personas, nos invitó a servirnos de él como método eficaz y contrastado (Fernán-

dez-Megías *et al.*, 2011; Gross y Levenson, 1995; Rottenberg, Ray y Gross, 2007). Al margen de medir las emociones producidas como respuesta, se analizó el impacto emocional de los segmentos de película positivos frente a los negativos ante una tarea cognitiva (Blau y Klein, 2008; Brackett *et al.*, 2013; Fiedler, 2000; Fredrickson, 2000). Para conseguirlo, utilizamos como tarea cognitiva la evaluación de un texto de forma similar a lo que habitualmente realiza el profesorado con sus alumnos al llevar a cabo las tareas cotidianas de valoración continua de los mismos.

Más concretamente y a tenor de los resultados de estudios precedentes, partimos de las hipótesis siguientes:

- Se espera encontrar reactividad emocional diferencial y significativa en el empleo de determinados segmentos de películas como condiciones experimentales (Alegría, Tristeza, Ira y Neutra); y
- Se espera encontrar que al inducir emociones positivas (Alegría), aumente la valoración de los docentes en la evaluación de un texto, comparándolo con la valoración del texto tras inducir emociones negativas o neutras (Tristeza, Ira o Neutra).

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 200 profesores en activo de distintas etapas de la enseñanza no universitaria (profesorado de Infantil, Primaria, Secundaria, Conservatorios de Música y Escuelas Oficiales de Idiomas). De los 200 profesores, 53 eran hombres (26,5%) y 147 mujeres (73,5%). La media de edad de la muestra fue de 37,53 años ($DT=8,71$), con rango entre 24 y 59 años. Los docentes contaban con una media de 9,73 años de antigüedad de servicios docentes ($DT=9,41$) con rango entre 0 y 34 años (solo 15% profesores noveles). La participación del profesorado en esta investigación fue voluntaria. No obstante, se ofreció una acción formativa al profesorado participante sobre Inteligencia Emocional con el correspondiente certificado oficial del CEP que actuaba como elemento motivador.

Materiales

Inducción emocional. Para la inducción de los diferentes estados de ánimo se utilizaron pequeños segmentos de películas ya validados previamente como suscitadores de emociones específicas (Gross y Levenson, 1995; Rottenberg *et al.*, 2007; validadas al español por Fernández-Megías *et al.*, 2011). En concreto, se utilizaron los siguientes segmentos de películas:

- *Cuando Harry encontró a Sally (When Harry Met Sally)* (duración: 2'35"), para inducir a una respuesta de alegría o diversión: dos amigos, Harry y Sally, se encuentran en una cafetería. Sally simula un orgasmo ante el asombro de todos.
- *Campeón (The Champ)* (duración: 2'51"), para inducir a una respuesta de tristeza: un boxeador, tras un duro combate, muere en los vestuarios en presencia de su hijo de corta edad.
- *Grita Libertad (Cry Freedom)* (duración: 2'36"), para inducir a una respuesta de ira, enfado o cólera: en Sudáfrica, años 70, durante una manifestación en la que participaban jóvenes y niños de color, la policía blanca abre fuego y mata a cientos de ellos.
- *Presentación Neutra (Sticks)* (duración: 2'43"), para inducir a una respuesta emocional neutra: unas delgadas barras de distintos colores sobre fondo oscuro van cubriendo toda la pantalla y una vez que esto ocurre, desaparecen y vuelve a empezar la misma rutina.

Cuestionario evaluación emocional para después del segmento de película. Para evaluar el impacto emocional suscitado por las condiciones experimentales, se usó un cuestionario adaptado de Rottenberg *et al.* (2007). Este cuestionario utiliza 18 estados emocionales divididos en 3 positivos (diversión, felicidad y alegría); 9 negativos (ira, ansiedad, asco, confusión, desprecio, miedo, culpabilidad, tristeza e infelicidad); y 6 ambiguos (amor, vergüenza, interés, orgullo, timidez y sorpresa) que se cuantifican mediante una escala *Likert* de 9 puntos, del 0 (no/nada) al 8 (muchísimo/a). Al final del cuestionario, se pide también señalar en una escala de simpatía del 0 (desagradable) al 8 (agradable) el conjunto de sentimientos que experimentaron durante la visualización de los segmentos de las películas.

Prueba de evaluación de un texto. Para confeccionar la prueba de evaluación de un texto se recurrió a un juicio de expertos a través del siguiente procedimiento: a 10 profesores pertenecientes a los Departamentos de Lengua y Literatura de Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) se les pidió que elaboraran una tarea de evaluación semejante a las que los profesores realizan cotidianamente con sus alumnos, es decir, ante un texto escrito por un alumno, el docente lo valora siguiendo unos criterios de evaluación prefijados con anterioridad. Estos profesores seleccionaron un texto de 141 palabras y establecieron 25 posibles criterios para la evaluación del texto propuesto. Posteriormente se le solicitó a un total de 31 profesores pertenecientes a Departamentos de Lengua y Literatura de otros IES que eligiesen solo 8 de esos 25 criterios con la finalidad de reducir y dotar de operatividad a la prueba resultante. Los 8 criterios resultantes fueron: descriptivo, creativo, imaginativo, original, bello, emotivo, coherente y claro.

Procedimiento

Tras ser recibidos por los experimentadores e informados del procedimiento general del estudio, los participantes fueron asignados aleatoriamente a una de las cuatro condiciones experimentales inductoras de estados de ánimo: Alegría, Tristeza, Ira y Neutra. A continuación, se procedía en pequeños grupos a la proyección del segmento de película asignado con la sala totalmente a oscuras, el sonido a un nivel medio-alto y con la indicación de que lo vieran detenidamente, evitando apartar la vista de él. Inmediatamente después de la visualización del segmento de película, se daba luz y los participantes cumplimentaban el cuestionario de evaluación emocional explicándoles que debían contestar sobre las emociones que hubieran percibido personalmente y no lo que pensarán que debían sentir otras personas. A continuación, los participantes llevaban a cabo la prueba de evaluación del texto. Finalmente, se les agradeció su participación en el estudio y se les despidió cordialmente.

Resultados

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante SPSS 22.0 (IBM, USA).

Efecto de la inducción emocional

En primer lugar, se comprobó si la visualización de los segmentos de películas (*Cuando Harry encontró a Sally*, inducción pretendida Alegría; *Campeón*, inducción pretendida Tristeza; *Grita libertad*, inducción pretendida Ira; *video Neutro*, inducción pretendida Neutra) había resultado efectiva como procedimiento experimental de inducción de emociones. Para ello se realizaron análisis de varianza (ANOVA), que mostraron diferencias significativas entre las emociones provocadas a los docentes según la condición experimental (ver Tabla 1). La condición experimental Alegría obtuvo las mayores significaciones en emociones afines como felicidad, interés y alegría, siendo el máximo exponente la diversión ($F(3,196)=218,20$; $p<0,01$; $\eta^2=0,77$). A la condición experimental Tristeza, con máximas en emociones positivas, negativas y ambiguas como amor, orgullo, timidez e infelicidad, correspondió la tristeza como emoción suscitada con mayor intensidad, el máximo de toda la comparación ($F(3,196)=406,40$; $p<0,01$; $\eta^2=0,86$). La condición experimental Ira consiguió las puntuaciones más significativas en emociones negativas y ambiguas como ira, ansiedad, confusión, asco, vergüenza, miedo y culpabilidad, con el mayor tamaño del efecto en la variable desprecio ($F(3,196)=110,68$; $p<0,01$; $\eta^2=0,63$). Por último, la condición experimental Neutra obtuvo las mayores puntuaciones en emociones positivas, negativas y ambiguas tales como diversión, interés, sorpresa y ansiedad, siendo el máximo exponente la confusión ($F(3,196)=20,20$; $p<0,01$; $\eta^2=0,23$). De las 18

variables dependientes, la correspondiente a sorpresa tuvo los efectos más bajos, aunque significativos ($F(3,196)=5,22$; $p<0,05$; $\eta^2=0,07$).

Tipo de emoción	Condición experimental				F(3,196)	η^2
	Alegría Media (DT)	Tristeza Media (DT)	Ira Media (DT)	Neutra Media (DT)		
Diversión	6,76 (1,38)	0,44 (1,18)	0,26 (0,77)	1,36 (2,18)	218,20**	0,77
Ira	0,92 (2,11)	2,58 (2,70)	4,84 (SD =2,41)	0,48 (1,36)	40,31**	0,38
Ansiedad	0,56 (1,30)	4,30 (2,78)	4,36 (2,31)	1,54 (2,02)	39,79**	0,38
Confusión	0,86 (1,71)	2,32 (2,30)	4,00 (1,96)	1,94 (2,17)	20,19**	0,23
Desprecio	0,58 (1,54)	1,80 (2,25)	6,28 (2,21)	0,42 (1,13)	110,68**	0,63
Asco	0,32 (1,24)	1,56 (2,23)	5,18 (2,65)	0,14 (0,53)	79,31**	0,55
Vergüenza	0,66 (1,60)	1,26 (2,18)	4,96 (2,82)	0,04 (0,20)	63,77**	0,49
Miedo	0,14 (0,76)	1,74 (2,46)	3,48 (2,65)	0,22 (0,74)	34,80**	0,35
Culpabilidad	0,24 (1,19)	1,10 (2,26)	2,22 (2,38)	0,16 (0,79)	14,39**	0,17
Felicidad	5,80 (2,04)	0,62 (1,56)	0,06 (0,31)	1,26 (2,12)	122,98**	0,65
Interés	5,58 (1,90)	4,36 (2,57)	4,82 (2,47)	1,58 (2,04)	29,71**	0,31
Alegría	6,12 (1,96)	0,48 (1,34)	0,14 (0,57)	1,10 (2,06)	153,15**	0,70
Amor	3,60 (2,86)	4,80 (2,81)	1,30 (2,11)	0,36 (1,26)	37,72**	0,37
Orgullo	1,88 (2,80)	2,48 (3,10)	0,44 (1,30)	0,06 (0,42)	13,72**	0,17
Tristeza	0,32 (1,08)	7,26 (1,38)	6,52 (1,64)	0,40 (1,12)	404,89**	0,86
Timidez	0,70 (1,34)	1,50 (2,02)	0,52 (1,16)	0,04 (0,28)	10,07**	0,13
Sorpresa	2,58 (2,73)	2,20 (2,34)	3,26 (2,55)	1,42 (1,77)	5,22*	0,07
Infelicidad	0,38 (1,34)	5,10 (2,75)	4,68 (2,79)	0,40 (1,12)	73,56**	0,53

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

TABLA 1. Efecto de la inducción emocional: Medias, desviaciones típicas, diferencias significativas y tamaño del efecto para las 18 emociones del cuestionario evaluación emocional

Los análisis *post-hoc* para evaluar las diferencias entre las cuatro condiciones experimentales en cada una de las emociones evaluadas se muestran en la Tabla 2.

Emociones	Condiciones experimentales			Emociones	Condiciones experimentales		
Diversión	A > T N > I	A > I T = I	A > N T = N	Felicidad	A > T N > I	A > I T > I	A > N T > N
Ira	A < T N < I	A < I T < I	A < N T > N	Interés	A > T N < I	A > I T < I	A > N T > N
Ansiedad	A < T N < I	A < I T = I	A < N T > N	Alegría	A > T N > I	A > I T = I	A > N T < N
Confusión	A < T N = I	A < I T < I	A < N T = N	Amor	A < T N < I	A > I T > I	A > N T > N
Desprecio	A < T N < I	A < I T < I	A = N T > N	Orgullo	A < T N = I	A > I T > I	A > N T > N
Asco	A < T N < I	A < I T < I	A = N T > N	Tristeza	A < T N < I	A < I T > I	A = N T > N
Vergüenza	A < T N < I	A < I T < I	A > N T > N	Timidez	A < T N < I	A = I T > I	A > N T > N
Miedo	A < T N < I	A < I T < I	A = N T > N	Sorpresa	A = T N < I	A > I T < I	A < N T > N
Culpabilidad	A < T N < I	A < I T < I	A = N T > N	Infelicidad	A < T N < I	A < I T > I	A = N N < T

Condición experimental: Alegría (A), Tristeza (T), Ira (I) y Neutra (N). Se reflejan las diferencias y el signo de estas siguiendo siempre este esquema: A sobre T, A sobre I, A sobre N, N sobre I, T sobre I y T sobre N.

Tabla 2. Diferencias entre las cuatro condiciones experimentales (Alegría, Tristeza, Ira y Neutra) en las 18 emociones evaluadas

También se encontraron diferencias significativas para la cuantificación del conjunto de sentimientos ($F(3,196)=135,97$; $p<0,001$; $\eta^2=0,67$) que tuvieron los participantes durante la visualización de los segmentos de películas. Siendo la condición Alegría la más agradable ($M=7,02$) y la condición Ira la más desagrada-

ble ($M=1,50$), seguida de la condición Tristeza ($M=3,04$) y la condición Neutra ($M=3,90$), mostrando los análisis *post-hoc* diferencias significativas entre todas ellas ($p<0,01$).

Efecto de la inducción emocional sobre la evaluación del texto

Para comprobar la hipótesis de que el estado emocional inducido en los docentes influiría sobre la evaluación del texto, se realizó un ANOVA con la condición experimental como variable independiente y utilizando los 8 criterios de evaluación del texto como variable dependiente. Los análisis mostraron que en la condición experimental Alegría, la valoración de los docentes fue significativamente mejor que en las condiciones experimentales de Tristeza e Ira en un 50% de los criterios evaluados (ver Tabla 3). En concreto, en los criterios Creativo ($F(3,196)=4,93$; $p<0,01$; $\eta^2=0,07$), Original ($F(3,196)=3,54$; $p<0,05$; $\eta^2=0,05$), Imaginativo ($F(3,196)=3,11$; $p<0,05$, $\eta^2=0,05$) y Emotivo ($F(3,196)=2,85$; $p<0,05$; $\eta^2=0,04$).

Criterios de evaluación	Condiciones experimentales				F(3,196)	η^2
	Alegría	Tristeza	Ira	Neutro		
Creativo	6,22 (1,61)	5,52 (1,73)	5,22 (1,88)	6,34 (1,67)	4,93**	0,07
Coherente	4,96 (1,74)	4,64 (2,05)	4,66 (1,84)	4,94 (1,90)	0,42	0,06
Bello	5,80 (1,74)	5,54 (1,89)	5,18 (2,08)	5,86 (1,91)	1,32	0,02
Original	6,14 (1,55)	5,30 (1,90)	5,18 (1,89)	5,96 (1,79)	3,54*	0,05
Claro	4,54 (1,99)	3,88 (2,29)	3,76 (1,93)	4,56 (2,21)	2,05	0,03
Imaginativo	6,44 (1,68)	5,86 (1,78)	5,46 (1,63)	6,20 (1,74)	3,10*	0,04
Descriptivo	7,16 (1,09)	7,00 (1,34)	7,30 (1,11)	7,02 (1,71)	0,54	0,00
Emotivo	5,66 (1,87)	5,24 (2,08)	4,42 (2,22)	5,16 (2,44)	2,85*	0,04

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

TABLA 3. *Efecto de la inducción emocional sobre la evaluación del texto: Medias, desviaciones típicas, diferencias significativas y tamaño del efecto para los 8 criterios de evaluación del texto*

Los análisis *post-hoc* para evaluar las diferencias entre las cuatro condiciones experimentales en los 8 criterios de evaluación del texto se muestran en la Tabla 4.

Creativo	Coherente	Bello	Original
A = T, A < I, A = N	<i>Sin diferencias</i>	<i>Sin diferencias</i>	A = T, A > I, A = N
N < I, T = I, T = N			N = I, T = I, T = N
Claro	Imaginativo	Descriptivo	Emotivo
<i>Sin diferencias</i>	A = T, A > I, A = N	<i>Sin diferencias</i>	A = T, A > I, A = N
	N = I, T = I, T = N		N = I, T = I, T = N

Condición experimental: Alegría (A), Tristeza (T), Ira (I) y Neutra (N). Se reflejan las diferencias y el signo de estas siguiendo siempre este esquema: A sobre T, A sobre I, A sobre N, N sobre I, T sobre I y T sobre N.

TABLA 4. *Diferencias entre las cuatro condiciones experimentales (Alegría, Tristeza, Ira y Neutra) en los 8 criterios de evaluación del texto*

Discusión

Las emociones del profesorado en el aula han sido estudiadas desde múltiples perspectivas (Hargreaves, 1998; Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014; Sutton y Wheatley, 2003), aunque la influencia de las emociones del profesorado en el proceso de evaluación del alumnado ha sido menos explorada (Brackett *et al.*, 2013). Este estudio tuvo como objetivo principal, mediante un diseño experimental, analizar la influencia de cuatro emociones diferentes (Alegría, Tristeza, Ira y Neutra) en una tarea cognitiva llevada a cabo por profesorado de enseñanza no universitaria, consistente en la valoración de un texto escrito por un alumno. La presente investigación mostró que la inducción de los diferentes estados emocionales fue eficaz y que además afectó de forma diferencial al proceso de evaluación del texto, de forma que la emoción positiva (Alegría) generó una mejor valoración que las emociones negativas (Tristeza e Ira) en un 50 % de los criterios evaluados.

El primer objetivo del presente estudio fue examinar los efectos de inducciones de ánimo positivos y negativos mediante segmentos de películas como condición experimental. Los resultados obtenidos fueron concluyentes, mostrando un gran impacto de los estímulos elegidos para inducir estados emocionales en la dirección prevista. Estos resultados son consistentes con diferentes revisiones previas sobre la utilización de segmentos de películas, que inducían a estados emocionales positivos y negativos con una efectividad cercana al 100%, frente a otros métodos de PIEA (Gerrards-Hesse, Spies y Hesse, 1994; Westemann, Spies, Stahl y Hesse, 1996). Desde estos primeros trabajos, se ha seguido investigando con éxito en

la utilización de segmentos de películas como PIEA (Blau y Klein, 2009; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Fernández-Megías *et al.*, 2011; Rottenberg *et al.*, 2007), demostrando una serie de ventajas sobre otros métodos, como la validez ecológica, al ser estímulos muy semejantes a los que llegan a las personas en la vida real; la intervención simultánea de los canales visual y auditivo; la experiencia emocional inmediata en tiempo real, sin necesidad de evaluar recuerdos retrospectivos; y la inducción tanto de emociones positivas como negativas o neutras (Stemmler, Heldmann, Paul y Scherer, 2001).

El segundo objetivo de nuestro estudio fue analizar si el estado emocional positivo de los docentes aumentaba la valoración en la evaluación de un texto de un alumno. Los resultados muestran que la inducción de emociones positivas aumenta la valoración de la evaluación de un texto a través de ocho criterios, comparándolo con el rendimiento en la misma tarea tras inducir emociones negativas. Esto es, la valencia emocional del docente influye de forma diferencial en el proceso de evaluación del alumnado. Estos resultados son congruentes con la literatura clásica sobre la influencia de las emociones en la cognición (Blau y Klein, 2008; Fiedler, 2000; Forgas, 1998; Fredrickson, 1998, 2000, 2002; Isen, 1984, 1985, 1990, 1999; Olafson y Ferraro, 2001; Schwarz y Clore, 2003). En concreto, una posible explicación para este hallazgo está relacionada con las aportaciones de Fiedler (2000) respecto a que las emociones positivas potencian el funcionamiento cognitivo en tareas asociadas con procesos de razonamiento global, como es el caso del tipo de tarea de evaluación empleada en nuestro estudio, donde no existen respuestas o puntuaciones concretas. Igualmente, Fredrickson (2000) describe en su modelo la forma de las emociones positivas en términos de ampliación del repertorio de pensamientos y acciones, y su función en términos de construcción o mejora de los recursos personales. Estas consideraciones coinciden también con las investigaciones que subrayan que las emociones positivas promueven estrategias cognitivas e incrementan el pensamiento creativo (Foder y Greenier, 1995; Isen, 1990, 1999).

Nuestros resultados también coinciden con los obtenidos en la investigación de Brackett *et al.* (2013) en EE.UU. sobre la influencia de las emociones positivas y negativas de los profesores en la evaluación del alumnado, confirmando su importancia y aportando a su vez validez transcultural al fenómeno estudiado.

Limitaciones del estudio

El presente estudio es susceptible de mejoras. En principio, se nos presentó el problema de la falta de paridad entre hombres y mujeres en el colectivo docente (el 73,5% eran mujeres). Existe pues la posibilidad de que los resultados no puedan generalizarse a los docentes varones dadas las diferencias existentes en competencias emocionales vinculadas al género (Cabello, Sorrel, Fernández-Pinto,

Extremera y Fernández-Berrocal, 2016). Otras limitaciones vienen dadas por la utilización de autoinformes para medir los estados de ánimo después de la inducción emocional (cuestionario evaluación emocional para después de la película). Estas dificultades se podrían subsanar en otros estudios posteriores utilizando medidas psicofisiológicas relacionadas con los estados de ánimo (Blau y Klein, 2008; Denson, Grisham y Moulds, 2011; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Conclusión

Las emociones del profesorado son una dimensión indispensable para comprender su vida profesional y nuestra investigación muestra su influencia en el proceso de evaluación del alumnado. En concreto, nuestro estudio mostró que la inducción de diferentes estados emocionales en profesores de enseñanza no universitaria sesga el proceso de evaluación del alumnado, generando la emoción positiva una valoración mejor que las emociones negativas. Estos resultados aportan nuevas evidencias sobre la vital importancia del mundo emocional en las prácticas docentes, así como su repercusión directa en los resultados académicos de sus estudiantes.

Todo ello nos lleva a reflexionar sobre la importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional (IE) en el profesorado para que aprendan a percibir y comprender qué emociones están sintiendo, y saber cambiarlas y regularlas para que no influyan injustamente en el proceso de evaluación (Cabello *et al.*, 2010; Castillo *et al.*, 2013; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Palomera *et al.*, 2006). Sin embargo, la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en el aprendizaje emocional prácticamente no existe. Por esta razón, mientras no actúen las Administraciones Educativas, los docentes tendrían que adquirir las habilidades imprescindibles para un buen desarrollo de la inteligencia emocional propia a través de la formación continua. No hay que olvidar que el profesor es modelo de aprendizaje y también modelo emocional que sus alumnos van a tratar de imitar. Igualmente, los docentes habrían de incorporarse a este tipo de formación sobre el desarrollo de la propia IE por otras razones: facilita que se afronten con mayor éxito los muchos contratiempos que genera la profesión, que pueden convertirse en estrés laboral y en bajas laborales, y contrarresta los condicionantes adversos de ese acto cognitivo, como es la evaluación del alumnado por parte del profesorado.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada en parte por los proyectos PSI2012-37490 MEC y SEJ-07325 Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

Referencias bibliográficas

- Blau, R. y Klein, P.S. (2010). Elicited emotions and cognitive functioning in preschool children. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1041-1052.
- Brackett, M.A., Floman, J.L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L. y Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19, 634-646.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 41-49.
- Cabello, R., Sorrel, M.A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and Gender Differences in Ability Emotional Intelligence in Adults: A Cross-Sectional Study. *Developmental Psychology*, 52, 1486-1492.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 263-272.
- Denson, T.F., Grisham, J.R. y Moulds, M.L. (2011). Cognitive reappraisal increases heart rate variability in response to an anger provocation. *Motivation and Emotion*, 35(1), 14-22.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el contexto educativo. Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 85-108.
- Fernández-Megías, C., Mateos, J.C.P., Ribaudi, J.S. y Fernández-Abascal, E.G. (2011). Validación española de una batería de películas para inducir emociones. *Psicothema*, 23(4), 778-785.
- Fiedler, K. (2000). Towards an integrative account of affect and cognition phenomena using the BIAS computer algorithm. En Forgas, J.P. (ed.), *Feeling and thinking: Affective influences on social cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 223-252.
- Foder, E.M. y Greenier, K.D. (1995). The power motive, self-affect, and creativity. *Journal of Research in Personality*, 29, 242-252.
- Forgas, J.P., Burnham, D.K. y Trimboli, C. (1988). Mood, memory and social judgment in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 697-703.
- Fredrickson, B.L. (2000). Positive emotions. En Snyder, C.R. y López, S.J. (eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B.L. (2002). Positive emotions. En Snyder, C.R. y López, S.J. (eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press, 120-134.

- Gerrard-Hesse, A., Spies, K. y Hesse, F.H. (1994). Experimental inductions of emotional states and their effectiveness: A review. *British Journal of Psychology*, 85, 55-78.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gross, J.J. y Levenson, R.W. (1995). Emotion elicitation using films. *Cognition and Emotion*, 9, 87-108.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 39-52.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Isen, A.M. (1984). Toward understanding the role of affect in cognition. En R. Wyer y T. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 179-236.
- Isen, A.M. (1985). Asymmetry of happiness and sadness in effects on memory in normal college students: Comments on Hasher, Rose, Zacks, Sanft, and Doren. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 388-391.
- Isen, A.M. (1990). The influence of positive and negative affect on cognitive organization: Some implications for development. En Stein, Leventhal y Trabasso (eds.), *Psychological and biological approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 75-94.
- Isen, A.M. (1999). Positive affect. En Dalglish y Power (eds.), *Handbook of cognition and emotion*. Sussex: Wiley, 521-539.
- Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Olafson, K.M. y Ferraro, F.R. (2001). Effects of emotional state on lexical decision performance. *Brain and Cognition*, 45, 15-20.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (eds.) (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Rottenberg, J., Ray, R.R. y Gross, J.J. (2007). Emotionelicitation using films. En J.A. Coan y J.J.B Allen (eds.), *The handbook of emotion elicitation and assessment*. New York, NY: Oxford University Press, 9-28.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceivedemotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: furtherexplorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Santos-Guerra, M.A. (2003). Dime como evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5, 69-80.

- Schwarz, N. y Clore, G.L. (2003). Mood as information: 20 years later. *Psychological Inquiry*, 14, 296–303.
- Stemmler, G., Heldmann, M., Paul, C. y Scherer, T. (2001) Constraints for emotions specificity in fear and anger: The context counts. *Psycho-physiology*, 38(2), 275-291.
- Sutton, R.E. y Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Westermann, R., Spies, K., Stahl, G. y Hesse, F.W. (1996). Relative effectiveness and validity of mood induction procedures: A meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 26, 557-580.
- Zembylas, M. y Schutz, P.A. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. En Schutz, P.A. y Zembylas, M. (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer US, 367-377.

REALIDAD, PENSAMIENTO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El Prácticum de las universidades españolas: análisis de las guías docentes

Ana Rosa ARIAS GAGO
Isabel CANTÓN MAYO
Roberto BAELO ÁLVAREZ

Datos de contacto:

Ana Rosa Arias Gago
Facultad de Educación,
despacho 148
Universidad de León
24.071 – León
Correo electrónico:
ana.arias@unileon.es

Isabel Cantón Mayo
Facultad de Educación
Universidad de León

Roberto Baelo Álvarez
Facultad de Educación
Universidad de León.

Recibido: 20/11/2016
Aceptado: 22/02/2017

RESUMEN

En este artículo presentamos los resultados del análisis de las guías docentes que articulan las asignaturas de Prácticum de los títulos de Grado en Educación Primaria en las universidades españolas. El trabajo deriva del proyecto de I+D+i *Estudio del impacto de las eRúbricas federadas en la evaluación de las competencias en el Prácticum* puesto en marcha en el año 2015.

PALABRAS CLAVE: Prácticum, Universidades españolas, Grado de Educación Primaria, Guías docentes

Educational practice at Spanish universities: Analysis of teaching guides

ABSTRACT

In this article we present the results of the analysis on teaching guides for degree courses in primary education at Spanish universities. Our work has resulted from the National Research Project *Study of the impact of federated eRubrics on the evaluation of skills in educational practice* that officially began in 2015.

KEYWORDS: Educational Practice, Spanish Universities, Degree in Primary Education, Teaching Guides

Introducción

Concebimos el *Prácticum* como un proceso esencial en la formación inicial del futuro docente (Buchberger, 2000; Sorensen, 2014), basado en una práctica reflexiva de indagación sistemática y colaborativa (Bretones, 2013; González Sanmamed y Fuentes, 2011; Susinos y Saiz, 2016).

El *Prácticum* de las titulaciones de maestro es una materia que pone al estudiante en contacto con la realidad profesional, permitiéndole explorar y poner en práctica las competencias profesionales adquiridas durante los años previos de estudio en la formación inicial. En este sentido, el *Prácticum* se identifica como un modelo de iniciación e inserción profesional, en línea con la tradición educativa española y europea. Esta notabilidad deriva en el proyecto de I+D+i *Estudio del impacto de las eRúbricas federadas en la evaluación de las competencias en el Prácticum* puesto en marcha en el año 2015.

En España la transformación en Grado de los títulos de Maestro supuso la ampliación en un año de la formación del futuro docente, pasando de tres a cuatro cursos, incrementándose también el tiempo de prácticas en los centros educativos.

Entre los estudios que han tratado el *Prácticum* señalamos los referidos a sus características (Zabalza y Zabalza, 2012), a su finalidad (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Cid y Ocampo, 2013), a los actores que participan en el mismo (Martínez y Raposo, 2011; Paredes, Esteban y Fernández, 2016) o a su evaluación (Cano, 2016; Porto y Bolarín, 2013).

Sin embargo, son pocos los trabajos que analizan el diseño e implementación de estas prácticas desde la perspectiva de la institución de educación superior (Molina, 2008), o cuáles son las materias que integran el plan de estudios que conduce al desarrollo y adquisición de las competencias que requerirá el futuro docente.

Como señalan Cebrián *et al.* (2015), los recientes cambios en los títulos universitarios derivan en la necesidad de estudiar los contextos de aprendizaje entre la universidad y las instituciones facilitadoras de prácticas externas. A ello se une el auge de las prácticas sustentadas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) y la consiguiente aplicación de metodologías e instrumentos de evaluación innovadores (ePortafolios, eRúbricas, diarios, etc.) (Bartolomé, Martínez y Tellado, 2014).

Bajo estas premisas, trataremos de identificar posibles diferencias sobre la concepción y la orientación del *Prácticum* dentro de las universidades españolas, procediendo a analizar las guías docentes del Grado en Educación Primaria de 21

universidades españolas. La amplia participación de investigadores e investigadoras, así como de centros nacionales e internacionales de excelencia, nos remite a centrar nuestro tópico de estudio en la gestión del *Prácticum*.

Objetivos y metodología

En esta primera parte del estudio nos hemos centrado en el análisis del diseño de las asignaturas de *Prácticum* del Grado en Educación Primaria con la intención de conocer su conceptualización y organización, y de indagar sobre su temporalización y sobre su conexión con otras materias objeto de estudio, sobre los participantes y sus papeles, sobre los procesos de evaluación desarrollados y los instrumentos utilizados, y sobre las competencias que se pretenden desarrollar.

De esta forma, durante el curso 2014-2015 se procedió al análisis de las guías de las asignaturas de *Prácticum* de Grado en Educación Primaria de 76 universidades españolas. Esta información se cruzó con la procedente del análisis de las entrevistas realizadas a responsables del *Prácticum* (Vicedecanos y Vicedecanas, personal encargado de la coordinación de prácticas externas, etc.).

Para el análisis de contenido de las guías didácticas sobre el *Prácticum* se ha desarrollado un instrumento *ad-hoc*, mientras que las entrevistas realizadas a los responsables-gestores se llevaron a cabo por medio de un cuestionario. El proceso de conformación y validación de estos instrumentos se encuentra descrito de manera detallada en Tejada, Serrano, Rubio y Cebrián-Robles (2015).

Elaborados los instrumentos de recogida de datos, estos fueron administrados entre marzo y junio de 2015, quedando la muestra final definida con un total de 76 cuestionarios procedentes de Vicedecanos o responsables de la coordinación de las prácticas externas, los TFG o los TFM, y 390 cuestionarios, 116 del Grado en Educación Primaria, provenientes del estudio de las diferentes guías docentes –460 guías analizadas– de las prácticas externas y de los trabajos finales de las titulaciones de las Facultades de Educación.

Debido a la naturaleza cuantitativa y cualitativa de datos, partimos de un enfoque plurimetodológico, desde una perspectiva de complementariedad y triangulación tanto de fuentes e instrumentos como de métodos de investigación (Cebrián *et al.*, 2015). Desde este enfoque se ha optado por el uso del análisis de contenido para los aspectos de índole cualitativa y el uso del *Statistical Package for the Social Science* -SPSS- 20.0 para los cuantitativos, que en el caso del análisis de las guías docentes de Educación Primaria se ha llevado a cabo con metodología descriptivo-interpretativa.

Resultados

Análisis de las Guías Docentes de la asignatura Prácticas Externas

Comenzamos el análisis de la información recogida en las guías docentes del *Prácticum* haciendo referencia a la presencia en las mismas de las competencias generales y básicas relacionadas en la Orden ECI/3857/2007. El análisis de la información muestra que solo en el 50% de los casos se detallan, y de estos, menos de la mitad de las guías analizadas recogen las competencias específicas del Grado de Primaria.

De la revisión de las guías se desprende que los *Prácticum* suelen desarrollarse (33,3%) en los segundos semestres de los cursos en los que se encuentran ubicados. El desarrollo en el primer semestre es de un 27,5% de las guías estudiadas y el desarrollo del mismo de manera anual de un 22%.

La ubicación de las materias de *Prácticum* en los cursos tercero o cuarto reconoce la necesidad de la adquisición de una serie de competencias esenciales antes de afrontar las mismas, llamadas sesiones preparatorias o previas. No obstante, esta necesidad no se encuentra explicitada en las guías docentes a la hora de cuantificar el número de créditos de formación básica que el alumnado ha de tener superados para realizar sus prácticas en el 61,1% de las guías. Del 38,9% de las guías que sí han incluido esta información, el percentil 75 se encuentra en los 105 créditos.

La vinculación de la materia de *Prácticum* con otras materias y con el Trabajo Final de Grado -TFG- o Trabajo Fin de Máster -TFM- es otros de los elementos que se han analizado. En este sentido, destaca el desconocimiento, o la escasa constancia, de la relación que en las guías del *Prácticum* se hace con el TFG (solo el 25% de las guías analizadas la recogen).

Por otro lado, en las guías analizadas se recoge que el estudiante tiene una dedicación media de 311,45 h. (183,35 h. presenciales), lo que se corresponde aproximadamente con 13 ECTS. Señalar que existe una alta varianza que se refleja en una desviación típica de 177,31 h.

Pasando al contenido y finalidad del *Prácticum*, tal y como se recoge en 66,7% de las guías consultadas, éste tiene una orientación hacia la colaboración del alumnado de prácticas con el docente que desarrolla su labor en el ámbito profesional. En un 17,2% de las guías se recoge que las actuaciones del alumnado se circunscriben al ámbito de la observación, y en el 8,6% se habla del desarrollo de una intervención autónoma por parte de los estudiantes en su contexto de prácticas. Resulta llamativo que en un 5,4% de las guías no se indique la orientación de la actuación del alumnado de prácticas.

En relación con la información sobre los procesos de organización y gestión de las prácticas externas, y de manera comparativa y dada la inexistencia de información en el Grado de Educación Primaria, tras el análisis de las 460 guías de todos los grados y másteres correspondientes a Educación, señalamos que de forma general hay una falta de concreción en las Guías sobre el número máximo de estudiantes asignados tanto al tutor académico (Universidad) como al tutor profesional (Centro de Prácticas). Tan solo en tres de las 460 guías analizadas se recoge el número máximo de estudiantes por tutor académico, siendo la media de 41,67 alumnos, con una desviación típica de 14,43. En cuanto al tutor profesional, solo en cuatro guías se recoge esta información. Los valores máximo y mínimo son 5 y 1 estudiantes por tutor profesional, siendo la moda de 1 estudiante por tutor y la desviación típica de 2.

Bajo nuestro punto de vista, estos datos muestran por un lado la inconcreción de asignaciones de estudiantes y por otro la dispersión entre universidades. Aunque el dato numérico es de proporciones similares, constatamos que hay un mayor cuidado y menor desviación en relación al tutor o tutora profesional, que atiende únicamente a 1 o 2 estudiantes, mientras los tutores académicos supervisan entre 25 y 50 estudiantes, lo que entendemos que dificulta su seguimiento y orientación.

Con la reformulación de los títulos, la mayoría de las materias de prácticas externas han incluido la realización de una serie de seminarios presenciales en las mismas. La media de estos seminarios es de 5,23 horas cada uno, con una desviación típica de 4,55. Estos seminarios presenciales suelen combinarse con seminarios y/o tutorías virtuales, de los cuales tenemos un bajo índice de obligatoriedad.

Cabe señalar la existencia de una normativa específica, recogida en las guías de *Prácticum* de Educación Primaria, para la evaluación y seguimiento con Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- de las prácticas en las universidades de Granada y Santiago. De igual forma, en el 95% de las guías analizadas de las universidades de Oviedo y Málaga también se contempla esta normativa vinculada al uso de las TIC. En el polo opuesto nos encontramos las guías procedentes de universidades como la Complutense o la de Salamanca, en la que se recogen en el 12% de las guías, o las de Jaén y León, que lo detallan en el 25% de ellas.

No existe implicación personal del alumnado para evaluar los seminarios presenciales, ni la participación en los mismos. Igualmente ocurre en la evaluación de los seminarios y tutorías virtuales: los estadísticos no llegan a 1 en ninguno de estos casos. Podemos afirmar que el grado de participación y de implicación de los estudiantes es prácticamente inexistente en la aportación de criterios de evaluación, de propuestas de trabajo en los seminarios presenciales y virtuales y en el

contenido de los mismos. Solo en el 5% de las guías consta el uso de rúbricas para evaluar esos aprendizajes. Las horas asignadas al portafolio tienen una media de 80, pero la tasa de frecuencia más alta en las guías docentes señala la inexistencia de las mismas.

En relación con la evaluación del *Prácticum*, en el 82,1% de las guías se detalla la ponderación que tiene en la calificación final del alumnado la calificación que el tutor académico le ha otorgado, mientras que en el 81,1% se incluye el peso que tiene la calificación del tutor profesional. La calificación del tutor académico oscila entre el 40% y el 100% de la calificación final del alumnado, siendo el porcentaje más frecuente, recogido en un 33,3% de las guías, el que señala que su calificación determina el 50% de la evaluación final de las prácticas. Reseñar que el percentil 75 se encuentra en la proporción del 60% de peso de la calificación del tutor académico sobre la nota final del alumnado en las prácticas.

En relación al peso que tiene la calificación del tutor profesional en la evaluación final del alumnado, esta va del 0 al 60%, siendo los valores más frecuentes los del 40% y el 50%. Este último valor, el del 50%, marca el percentil 75.

Estas calificaciones se vinculan con los instrumentos y evidencias de aprendizaje que son solicitadas por los tutores al alumnado en prácticas. Tras la revisión de las guías hemos constatado que el instrumento de evaluación más frecuentemente utilizado por los tutores académicos para llevar a cabo la evaluación es el portafolio o memoria de prácticas, cuya presencia se detalló en el 57% de las guías revisadas, seguido por la asistencia a seminarios presenciales, que se encontró en un 28% de las guías. En este sentido, el valor que se le concede al portafolio-memoria de prácticas oscila entre el 20% y el 90% de la calificación final del tutor académico, siendo el 40% el valor más habitual y situándose el percentil 75 en el 45%.

Instrumentos como los diarios reflexivos apenas se recogen en las guías, solo aparecen en el 1,75% de las guías revisadas, mientras que en un 13,15% de las guías se incluye una diversa tipología de instrumentos. Indicar también que en ninguna de las guías revisadas se recoge la utilización y evaluación de seminarios virtuales como instrumento de evaluación por parte del tutor académico de las prácticas del alumnado.

Hemos constatado que, salvo en un 22,9% de los casos revisados, en las guías se recogen los criterios sobre los que se van a evaluar las evidencias recopiladas de los portafolios o memorias de prácticas. Se aprecia una distribución pareja entre los criterios referenciados, siendo las capacidades vinculadas a la gestión de la información y en relación con la reflexión sobre las experiencias prácticas vividas las que mayor peso tienen. En relación con los criterios que hemos agrupado bajo el epígrafe *otros*, señalar que se corresponden mayoritariamente con crite-

rios vinculados a la corrección ortográfica y gramatical de las elaboraciones (16,4%), la calidad de las valoraciones, evaluación de la experiencia y el desarrollo de propuestas de mejora (16,4%) así como con aspectos formales del trabajo (estructura, formato, presentación, etc.: 14,8%), y con la capacidad descriptiva, interpretativa y reflexiva mostrada por el alumnado en relación con su práctica docente (14,8%).

En cuanto a los criterios de calificación en torno a los que pivota la evaluación del alumnado por parte del tutor profesional, se observa cómo el índice de asistencia (presente en el 30,5% de las guías) y el grado de participación del alumnado (32,6%) en el desarrollo de las prácticas son los criterios para la evaluación de las prácticas del alumnado que se detallan con mayor frecuencia en la guía. Tras ellos, vendrían otros dos aspectos complementarios, como son la puntualidad (15,8%) y el grado de interés manifestado por el alumno (22,1%). Aspectos de índole relacional (docentes, alumnado, normativa) y actitudinal (respetos, responsabilidad) son lo más reseñables dentro del apartado categorizado como *otros*.

Siguiendo con las calificaciones, tan solo en un 6,5% de las guías revisadas se recogen los criterios para la concesión de la máxima calificación, Matrícula de Honor, en el desarrollo de las prácticas externas, mientras que el 5,4% de las guías se habla de la misma sin mencionar los criterios y en el 88,2% restante no consta información sobre los requisitos a cumplir para obtener la calificación de Matrícula de Honor.

En cuanto a la información incluida en las guías relacionada con aspectos éticos y de propiedad intelectual de las memorias e informes de prácticas externas desarrolladas, señalar que este tipo de información solo se muestra en un 24,2% de las guías revisadas. De estas, la información que se recoge hace referencia a la propiedad intelectual y la explotación industrial de estos productos (8,7% de las guías con información sobre estos aspectos recogen información de este tipo) y, principalmente, a las consecuencias e interpretación de lo que se considera como plagio (82,6%).

Respecto a la propiedad intelectual, la información recogida es sobre la necesidad de que el trabajo sea original, elaborado por el alumnado en todos y cada uno de sus apartados. Sobre el plagio, las guías hacen referencias a la legislación de la propia universidad en materia de plagio en un 36,8% de los casos, detallando lo que se entiende por plagio y las consecuencias académicas del mismo, mientras que en un 21,1% de las guías revisadas se señalan únicamente las consecuencias que éste tiene para la calificación de la materia, indicando que conlleva irremediablemente a una calificación de suspenso.

En línea con los criterios éticos para la realización de las memorias o informes de las prácticas externas y la erradicación del plagio, desde las instituciones suele

hacerse uso de repositorios institucionales para el almacenamiento de este tipo de documentos que permiten cotejar y analizar el grado de originalidad de los trabajos presentados. Por este motivo, dentro de esta revisión se ha incluido un indicador relacionado con la información existente en las guías acerca de la existencia y uso de un repositorio institucional al que se suben las memorias e informes del alumnado sobre sus prácticas. La revisión de las guías confirma que en caso de existir este, la información sobre el mismo no se recoge en las guías, ya que en el 97,9% de las guías revisadas no se advierte información a este respecto.

Análisis de las entrevistas a Gestores (Vicedecanos/as y Coordinadores/as de Prácticas) de las universidades españolas

Además de la revisión de las guías, se llevaron a cabo una serie de entrevistas a los gestores responsables de las prácticas externas y del TFG y TFM. En este sentido, se realizaron 118 entrevistas a Vicedecanos y Coordinadores de prácticas, TFG y TFM. En relación a la gestión de las prácticas externas, comenzamos señalando el número de horas que, por término medio y oficialmente, los tutores académicos dedican para la planificación, ordenación y evaluación de las prácticas externas.

En el Grado de Educación Primaria se recogió información de 10 responsables que señalan una dedicación que oscila entre 1 y 150 horas. En este caso, la media por parte de cada tutor académico se establece en 41,2 horas (desviación típica de 52,7) y la mediana en el valor 15 horas. Estos datos son similares a los obtenidos globalmente en el estudio de todas las guías de las titulaciones estudiadas de las Facultades de Educación (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía y Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza Oficial de Idiomas) que sitúan, de manera general, las horas de dedicación del tutor académico entre 2 y 150. La media se establece en las 42,8 h. (desviación típica: 39,2) de dedicación por parte de los tutores académicos, y el valor de la media se sitúa en las 37,5 horas.

Además de las horas de dedicación reconocidas a los tutores académicos, se preguntó sobre el número de actividades de coordinación que eran llevadas a cabo con los tutores de la Universidad. En el Grado en Educación Primaria se han recogido un número medio de 2,5 actividades (dt: 1,4) de coordinación, y un valor de la moda y la mediana de 3 actividades. Estos datos se encuentran en la línea de los globales del estudio, que muestran una media de 2,6 actividades (dt: 1,7) de coordinación, siendo coincidente el valor de la moda y la mediana: dos actividades. El valor máximo es de ocho actividades y el mínimo de una actividad de coordinación.

Para finalizar, y de forma general, los datos recogidos nos permiten afirmar que hay una falta de concreción sobre el proceso desarrollado para la organización y gestión de las prácticas. Es poca la información existente y, cuando se recoge, esta información suele ser funcional, es decir, no suele ir más allá de recoger las funciones que tienen tanto los tutores académicos como los tutores en los centros de prácticas.

Discusión y conclusiones

El estudio sobre las Guías Docentes del *Prácticum* del Grado de Maestro en Educación Primaria a través de cuestionarios a los y las tutores académicos y entrevistas a los y las gestores del mismo pone de manifiesto algunos temas que se intuían pero que no tenían evidencias probatorias.

Podemos afirmar que existen discrepancias entre las competencias recogidas en el R.D. 1.393/2.007 y las existentes en las Guías de Primaria, donde solo la mitad son competencias específicas del Grado. Aparecen, en cambio, competencias profesionales específicas aplicadas (González-Garcés, 2008; Pérez García, 2008).

En cuanto a la formación previa al *Prácticum*, se evidencian diferencias importantes entre universidades con alta inconstancia y carga docente presencial que alcanza una temporalización variable, oscilando entre los 10 y los 20 créditos. La situación del *Prácticum* en el calendario también presenta alta variación.

Un dato preocupante, ya observado en Choy, Wong, Gohb y Low (2013), es el relativo a la actividad del alumno en prácticas; esta no se describe, solo en algunos casos se cita la observación y algo de la intervención en el aula supervisada por el tutor profesional.

El desarrollo del *Prácticum* (González-Sammamed, Fuentes y Raposo, 2006) se recoge en una *Memoria* o *informe de Prácticas* de estructura y formato muy variados: desde los diarios a las programaciones, reflexiones y otros documentos. Casi nunca se vincula este documento al TFG del alumnado que termina el grado (Allen y Wright, 2014). La evaluación del documento realizado por los estudiantes en prácticas adolece por un lado de falta de criterios claros y, por otro, de alto nivel de dispersión entre universidades y entre grados. También se evidencia una falta o escasa existencia de coevaluación o de intervención del alumnado en la fijación de criterios y en su aplicación en la evaluación de los informes o memorias (Martínez, Tellado y Raposo, 2013; Cebrián y Bergman, 2014; Susinos y Saiz, 2016).

Como hecho candente, lo referido al plagio y a la ética en la elaboración del *Informe* o *Memoria del Prácticum*, que presenta criterios particulares de las

universidades: desde el uso de algún programa que lo detecte a la posible penalización o no, y al reproche a los mismos como conductas reprobables.

Llama la atención la existencia de la Comisión de Prácticas en todas las Universidades y, a la vez, la inconcreción de las personas que la componen, de sus funciones y de su funcionamiento.

Finalmente, la falta de coordinación diseñada en las Guías, establecida, reglada y practicada es quizá el aspecto que más incide en las debilidades detectadas en el diseño de las Guías, en su contenido y en su uso docente.

Para finalizar, como fortaleza, destacamos la existencia de determinados apartados en los que confluyen la totalidad de las guías, que vienen determinados fundamentalmente por la aplicación de los criterios de elaboración de las Guías Docentes y de su contenido (Zabalza y Zabalza, 2012).

La amplia muestra en el apartado de recogida de información basada en cuestionarios contrasta con el escaso número de entrevistas a gestores del *Prácticum*. Ello puede deberse al tiempo que llevan en el cargo y al instrumento utilizado, la entrevista, siendo laboriosas de realizar y de analizar.

Referencias bibliográficas

- Allen, J.M. y Wright, S.E. (2014). Integrating Theory and Practice in the Preservice Teacher Education *Prácticum*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 136-151.
- Bartolomé, A., Martínez, E. y Tellado, F. (2014). La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 159-176.
- Bretones, A. (2013). El *Prácticum* de magisterio en educación primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088.
- Buchberger, F. (2000). Teacher Education Policies in the European Union: Critical Analysis and Identification of main Issues. En VV. AA., *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon: European Network on Teacher Education. Policies-Portuguese Presidency of the Council of the European Union, 9-49.
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en Educación Superior. En *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150.
- Cebrián, M. et al. (2015). Las eRúbricas para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en las prácticas externas. En Raposo-Rivas, M. et al. (2015), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. Poio 2015. Santiago de Compostela: Andavira, 253-260. Recuperado a partir de http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2015.pdf.

- Cebrián, M. y Bergman, M.E. (2014). Formative Assessment with eRubrics: an Approach to the State of the Art. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 23–29.
- Choy, D., Wong, A.F.L., Gohb, K.C. y Low, E.L. (2013). Practicum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482.
- Cid, A. y Ocampo, C.I. (2013). Funciones tutoriales en el Prácticum de Magisterio y Psicopedagogía. En Iglesias, L. (coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Lugo: Unicopia, 1-36.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- España, Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, del 29 de diciembre de 2007, 53747-53750.
- González Garcés, A.M. (2008). *Análisis crítico del Prácticum de Magisterio en una Facultad de Formación de Profesorado y Educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. http://digitool.uam.greendata.es/~exlibris/dtl/d3_1/apache_media/.
- González Samamed, M., Fuentes, E.J. y Raposo, M. (2006). De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12(13), 277-294.
- Martínez, E., Tellado, F. y Raposo, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373–390.
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Prácticum: una aproximación desde la óptica de los tutores. En *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 97-118.
- Molina, E. (2008). Analysis of the system of Practicum in Spanish universities. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 339–366. <http://doi.org/10.1080/02619760802420719>.
- Paredes, J., Esteban, R.M. y Fernández, M.S. (2016) El Prácticum de Maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 161-178.
- Pérez García, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Porto, M. y Bolarín, M.J. (2013). Revisando las prácticas escolares: valoraciones de maestros-tutores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 461-477.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school Practicum. *Teaching and teacher education*, 44, 128-137.
- Susinos, R. y Sáiz (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El Prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de investigación en educación*, 1(14), 5-13.

- Tejada, J., Serrano, J., Rubio, C. y Cebrián-Robles, D. (2015). El proceso de construcción y validación de los instrumentos de recogida de información sobre el Prácticum y su evaluación a través de herramientas tecnológicas. En Raposo-Rivas, M. *et al.* (2015), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. Poio 2015. Santiago de Compostela: Andavira, 261-272. Recuperado a partir de http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2015.pdf.
- Zabalza, M.A. y Zabalza, M.J. (2012). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las Guías Docentes de las materias*. Madrid: Narcea.

RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES

TÍTULO: *Identidades (no solo) digitales. Aproximación al modelo de comunicación afectiva en redes sociales de la juventud asturiana. Implicaciones para la intervención socioeducativa.*

Programa de doctorado: Programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación por las Universidades de A Coruña, Cantabria, Oviedo, Santiago de Compostela y Vigo.

Autora: Soraya Calvo González. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. C/ Aniceto Sela s/n, 33005. Despacho 014. Oviedo.

Director: José Luis San Fabián Maroto

Universidad de defensa: Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación.

Fecha de lectura: 13/10/2016

Páginas: 385

Número de referencias bibliográficas / legislativas: 490

Descriptor: Educación sexual, Tecnología educativa, Interacción social, Internet, Coeducación, Socialización, Identidad, Cultura mediática

Resumen

La ausencia de una educación sexual con carácter universal y presente de manera formal en el currículo educativo español va unida a una transformación social que parece dibujar nuevas maneras y tendencias de construirse y comunicarse afectivamente. Estos nuevos modelos se generan en un entorno digital que evidencia un uso diario de teléfonos móviles con acceso a Internet, redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea. El entorno digital actual está influenciado y determinado en gran medida por la cultura dominante y los poderes económicos y sociales que reproducen ideales, referentes y estereotipos vinculados a la construcción y puesta en común de las identidades sexuales y de género.

La socialización de las personas jóvenes, grandes consumidoras y usuarias de tecnologías sociales, se desarrolla en torno a este escenario mediatizado. Con el fin de hacer propuestas de intervención socioeducativa adecuadas al contexto y a las realidades vivenciales de este colectivo, se hace necesario profundizar en los canales sociales posibilitadores de interacción; analizando si tales herramientas son capaces de implicarse activamente en los modelos relacionales y de comunicación en torno a una idea de pareja en re-construcción. Para dar respuesta a estas cuestiones es imprescindible trabajar con conceptos como la privacidad y la

intimidad, la gestión de los conflictos derivados del uso de las TIC, la importancia de lo icónico y de las imágenes, o la legitimación de la relevancia y autorepresentación del yo en un espacio público de intercambio no siempre bidireccional.

Con el fin de obtener nuevos conocimientos en torno a la situación descrita, esta investigación profundiza, a partir de un modelo metodológico emergente y cualitativo basado en un proceso etnográfico, en las identidades digitales de una muestra de jóvenes estudiantes de 4º de la ESO de Asturias. Para ello, se atiende a la configuración y presentación de sus perfiles en las redes sociales Instagram y Twitter (biografías, fotografías de perfil, «Me Gustas», contenidos compartidos, etc.) y a las interacciones afectivas y de pareja establecidas y explicitadas a partir de los mismos. En total, se han estudiado 528 perfiles de chicos y chicas con vinculación a 12 centros educativos de núcleos urbanos y rurales diferenciados.

Junto al estudio de la actividad digital de las personas jóvenes, se analizan los conocimientos y las percepciones que un total de 54 profesionales de la educación y la sexología tienen acerca de las tendencias de usos y experiencias TIC de las personas jóvenes. El estudio pone el foco en las necesidades de formación y de cambios en las políticas educativas detectadas y demandadas por este colectivo. Para acceder a esta información se ponen en marcha diferentes estrategias cualitativas: grupos focales, grupos de debate y entrevistas semiestructuradas.

El objetivo central de nuestra investigación es detectar las líneas significativas que describen las peculiaridades de las vinculaciones afectivas de las personas jóvenes establecidas a través de las TIC, especialmente en torno a los rasgos comunicativos de interacción afectiva y de pareja.

Las principales conclusiones dibujan una realidad joven significativa vinculada al uso de las redes sociales personales, lo que genera conflictos comunicativos entre ellos y las personas adultas. Se aportan ideas sobre los juegos de simulacro detectados en las identidades digitales; la fuerza de la alteridad como configuradora de las personalidades en línea, y las diferencias entre los *selfies* de chicos y chicas. Así mismo, la investigación aborda la deconstrucción de los conceptos de intimidad y privacidad, y sitúa a la imagen como el centro expresivo.

Estos hallazgos se describen y articulan en base a diversas propuestas de intervención socioeducativa desde el marco de la *educación mediática* y la educación sexual. Se propone y desarrolla el concepto de *educación sexual mediática*; justificando la necesidad de integrar la alfabetización digital crítica al trabajo con las sexualidades en clave de diversidad. También se explicitan diversos aportes para el trabajo educativo y de mediación educativa, en línea con la gestión autónoma y positiva del *sexting*, incluyendo una línea específica de aplicación con menores infractores que cumplen medidas extrajudiciales.

AUTORES

Iratxe Antonio-Agirre es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación y miembro del Grupo de Investigación Consolidado PSIKOR. Su labor como investigadora se ha centrado en el estudio de la influencia de factores personales y contextuales en el ajuste personal y escolar en la adolescencia, así como en la validación y construcción de instrumentos de medida.

Ana Rosa Arias Gago es profesora del área DOE de la Universidad de León; destaca su participación en proyectos europeos y nacionales relativos a la calidad educativa, ITC, educación inclusiva, formación del profesorado o el desarrollo y evaluación de competencias. Se subraya un amplio número de publicaciones indexadas nacionales e internacionales, sirva como ejemplo destacado: Cantón Mayo, I. y Arias Gago, A.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. En *Revista de Educación* 345: 229-254.

Roberto Baelo Álvarez es profesor del área DOE de la Universidad de León; su interés investigador se ha centrado en temas tales como ITC o educación inclusiva. Se subraya un amplio número de publicaciones indexadas nacionales e internacionales, sirva como ejemplo destacado: Baelo Álvarez, R. (2009). El *e-learning*, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. En *Pixel-Bit: Revista de medios y educación* 35: 87-96.

Rosario Cabello es profesora contratada doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Granada, docente en diversos másteres universitarios en educación emocional e inteligencia emocional y miembro del Laboratorio de Emociones y de la *International Society for Emotional Intelligence*. Asimismo, ha participado activamente en varios proyectos de I+D relacionados con la evaluación y el desarrollo de programas de mejora de la Inteligencia Emocional en organizaciones educativas, y publica sus trabajos en diversas revistas científicas de carácter nacional e internacional. https://www.researchgate.net/profile/Rosario_Cabello.

Soraya Calvo González es doctora en equidad e innovación en educación y profesora asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Anteriormente disfrutó de una beca predoctoral "Severo Ochoa" otorgada por FICYT y el Gobierno del Principado de Asturias. Sus líneas de investigación prioritarias son la educación sexual, el uso de las TIC como estrategias de aprendizaje y participación social, las cuestiones en torno al género y la intervención socioeducativa con personas jóvenes y adolescentes.

Isabel Cantón Mayo es catedrática del área DOE de la Universidad de León; tras una dilatada trayectoria de investigación que se refleja en la evaluación positiva de 4 sexenios de investigación, destacan los estudios sobre la calidad educativa, ITC, formación del profesorado y gestión del conocimiento.

Se subraya un amplio número de publicaciones indexadas nacionales e internacionales, sirva como ejemplo destacado: Cantón Mayo, I. y Pino, M. (2014). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza.

Ana Costa se doctoró en Psicología por la Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de la Universidade do Porto (Portugal). Desarrolló su máster y doctorado en el campo de la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales de los alumnos, temáticas en las que ha profundizado y sobre las que ha publicado en diferentes medios. También colaboró en un proyecto sobre factores promotores del éxito en el contexto académico, bajo la supervisión de Luísa Faria, financiado por la *Fundação para a Ciência e Tecnologia* (Fundación para la Ciencia y la Tecnología) y por Ministerio de Educación portugués.

Igor Esnaola Echániz es profesor agregado de la Universidad del País Vasco, imparte docencia en Grado así como en el Máster de Psicodidáctica. Como miembro del Grupo de Investigación Consolidado por el Gobierno Vasco Psikor, ha publicado una quincena de artículos ISI en relación al autoconcepto y otras variables psicológicas, aunque actualmente se orienta más al análisis de las variables contextuales y personales influyentes en el ajuste personal-escolar.

Luísa Faria es profesora asociada de Psicología de la Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de la Universidade do Porto (Portugal), donde trabaja desde 1986 y en la que actualmente imparte clases de Psicología de la Motivación. Dirige el Máster Integrado de Psicología y ha encabezado un proyecto de investigación y desarrollo (financiado por la Fundación Portuguesa para la Ciencia y la Tecnología, el Ministerio de Educación portugués y la Unión Europea) sobre la concepción personal que los alumnos tienen de la competencia y el rendimiento y la eficacia colectiva de las escuelas. Es autora de numerosos libros, capítulos, informes y artículos sobre motivación, inteligencia y evaluación psicológica publicados en revistas nacionales e internacionales.

Pablo Fernández-Berrocal es catedrático de Psicología, director del Laboratorio de Emociones y codirector del Máster de Inteligencia Emocional de la Universidad de Málaga, así como de otros proyectos de I+D relacionados con la evaluación y el desarrollo de programas de mejora de la inteligencia emocional en diferentes ámbitos y organizaciones, tanto educativas como sanitarias y empresariales. Es también Vicepresidente de la *International Society for Emotional Intelligence*. Publica de forma habitual en numerosas revistas científicas nacionales e internacionales. https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal.

Juan Manuel Fuerte Nava es Licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara y labora en la Secretaría de Educación Pública del Estado de Jalisco. Así mismo, realiza distintas acciones para la prevención de la violencia en adolescentes.

Julia Gallegos Guajardo es doctora y profesora del Departamento de Psicología y del centro de Investigación y Tratamiento de la Ansiedad (CETIA) de la Universidad de Monterrey. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México y Directora del Centro Mexicano de Inteligencia Emocional y Social. Su línea de investigación se centra en la promoción de resiliencia, habilidades socioemocionales, así como en la prevención de ansiedad y depresión.

Olga Gómez Ortiz es doctora y miembro del equipo de investigación LAECOVI. Consiguió una beca FPU para trabajar en el Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba (España). Su línea de investigación se focaliza en el análisis de los estilos educativos y la competencia social como factores de riesgo y protección del ajuste psicosocial adolescente, especialmente en relación a la implicación en *bullying* y a la ansiedad social.

María José Gutiérrez-Cobo es profesora del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Málaga, docente del Máster de Cuidados Paliativos y miembro del Laboratorio de Emociones. Además, ha participado en varios proyectos de I+D relacionados con el estudio de los procesos cognitivos y cerebrales subyacentes a la inteligencia emocional y publica sus trabajos en revistas científicas de carácter nacional e internacional de impacto. https://www.researchgate.net/profile/Maria_Jose_Gutierrez-Cobo.

Rosario Ortega-Ruiz es catedrática en el Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba (España), profesora visitante en la Universidad de Greenwich (Reino Unido) y directora del equipo de investigación LAECovi, en el que ha liderado distintos proyectos de investigación nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación están focalizadas en la convivencia y prevención de la violencia. Es la Vicepresidenta del Observatorio Internacional de la Violencia en el medio escolar.

Juan Rodríguez-Corrales es miembro del Laboratorio de Emociones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga y responsable de educación del Centro UNESCO del Campo de Gibraltar. Participa como docente en numerosos cursos y formación en centros educativos para el profesorado en educación emocional e inteligencia emocional. Ha sido coordinador académico de la sede de La Línea de la Concepción de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y Asesor de Formación del Profesorado (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).

Arantzazu Rodríguez-Fernández es profesora agregada de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es miembro del Grupo de Investigación Consolidado PSIKOR. Sus líneas de investigación abarcan el autoconcepto y los factores personales y contextuales que inciden en el ajuste personal y la implicación escolar, dentro de las cuales ha dirigido varias tesis doctorales y ha publicado numerosos artículos científicos de relevante impacto.

Eva M. Romera es profesora titular en el Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba (España) e investigadora en el equipo de investigación LAECOVI. Además, es la directora del Máster Oficial en Psicología Aplicada a la Educación y al Bienestar Social. Sus líneas de investigación están relacionadas con la competencia social y la calidad de las relaciones interpersonales. Actualmente lidera un proyecto de investigación dirigido al estudio longitudinal de la influencia de la competencia social en la implicación en *bullying*, *cyberbullying* y *dating violence*.

Norma Alicia Ruvalcaba Romero es doctora, profesora titular y actualmente Jefa del Departamento de Clínicas de Salud Mental de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. Su línea de trabajo se centra en los indicadores positivos de Salud Mental, tanto en investigación como en el desarrollo e implementación de programas encaminados a la promoción de las competencias socioemocionales, resiliencia y bienestar.

1) Introducción

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791, es una publicación periódica que se imprime en soporte papel y que edita tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre). Se publica en colaboración con la Universidad de Zaragoza, entidad de la que recibe ayuda económica y de cuyo catálogo de publicaciones forma parte. Su sede social está situada en la Facultad de Educación de Zaragoza, Campus Plaza San Francisco, C/ Pedro Cerbuna, 12, E-50009 Zaragoza. Su número cero salió de imprenta en abril de 1987, habiéndose publicado de forma ininterrumpida desde entonces.

La AUFOP publica también una segunda revista, que desde 2013 se edita en colaboración con la Universidad de Murcia: la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», ISSN 1575-0965. La REIFOP publica en la actualidad tres números al año —en los meses de Enero, Abril y Agosto— cuyos contenidos, ofrecidos exclusivamente en soporte electrónico, son independientes de los de la RIFOP. Su número cero se publicó en agosto de 1997. Quienes deseen publicar en ella deben consultar necesariamente su política editorial, que está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/>>, pudiendo acceder a sus normas para autores y al correspondiente documento de estilo en: <<http://revistas.um.es/reifop/information/authors>>. Finalmente, la información sobre derechos de autor está disponible en: <<http://revistas.um.es/reifop/about/submissions#copyrightNotice>>.

La RIFOP y la REIFOP son los órganos de expresión de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», con sede social en la Facultad de Educación de Zaragoza. La AUFOP es una entidad científico-profesional de carácter no lucrativo que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado.

Ambas revistas hunden sus raíces en la «Revista de Escuelas Normales» (1923-1936), ISSN 0213-8638, de la que son continuación. Por su carácter de tribuna y encrucijada de la formación del profesorado de primaria, la «Revista de Escuelas Normales», dirigida por intelectuales españoles que defendieron la importancia de la educación pública y la calidad de la formación del profesorado, se convirtió en una publicación de regeneración normalista que llamó poderosamente la atención en ambientes pedagógicos y educativos de la época.

La RIFOP y la REIFOP mantienen una política de acceso abierto, pudiendo ser consultadas a texto completo tanto en las páginas web de la AUFOP (<www.aufop.com>), como en DIALNET, base de datos de la Universidad de la Rioja

(España) y en REDALyC, base de datos de la Universidad Autónoma del Estado de México. También pueden consultarse en la página web que la REIFOP mantiene en EDITUM, del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia <<http://revistas.um.es/reifop>>, así como en Google Académico, en EBSCO-HOST y en otras bases de datos y repositorios.

Finalmente, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad titular de ambas revistas (RIFOP y REIFOP), sobre las que tiene reservados todos los derechos patrimoniales (copyright). Ambas dependen jurídicamente de los órganos directivos de la AUFOP, rigiéndose a todos los efectos por sus estatutos, disponibles en <<http://aufop.com/aufop/congresos/estatutos>>.

2) Normativa

2.1) Consideraciones generales

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán cumplir con los criterios y exigencias de originalidad que se especifican en el apartado 2.9 de esta normativa.

Los/as autores/as que deseen publicar en la RIFOP enviarán una copia de sus trabajos en formato Word, ajustándose a las directrices que se describen seguidamente, a la siguiente dirección de correo electrónico: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.2) Aspectos formales

La extensión de los artículos, incluidos los resúmenes y palabras clave, así como las tablas y los gráficos si los hubiere, no podrá ser superior a 17 páginas a dos espacios (unas 4.800 palabras), debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo y se insertarán en el lugar exacto en que deben ir ubicados dentro del cuerpo del artículo. Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, el centro de trabajo y la dirección postal del mismo, así como un número de teléfono profesional y una dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum vitae, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales publicaciones y líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.3) Citas y referencias

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» adopta básicamente el sistema de citas y referencias propuesto por la 6.^a edición (2010) de la

American Psychology Association (APA), disponibles en <<http://www.apastyle.org/>>. (Consultar la última actualización en: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>). En todo caso, ofrecemos seguidamente algunos ejemplos relativos a nuestro formato de citas y referencias:

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, debe tenerse en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el cuerpo del artículo, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, estas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Conviene recordar que no todo lo que se puede contar y medir merece realmente la pena. De hecho, las cosas más importantes de la vida se resisten a la medición, como, por ejemplo, el amor, la libertad, la generosidad.» (Pérez Gómez, 2014: 65).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Martínez Bonafé (2013) critica la mercantilización de la escuela, convertida hoy en una forma de negocio, de producción y venta de mercancía.

Referencias bibliográficas: Conforman la última parte de los artículos. Seguidamente señalamos algunas normas básicas al respecto:

- En las referencias bibliográficas deben incluirse todos los trabajos que han sido citados realmente y SOLO los que han sido citados.
- Las referencias bibliográficas deben ordenarse alfabéticamente por el primer apellido del autor o autora. La línea primera en cada referencia se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Debe ponerse en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

Algunos ejemplos:

- **Para libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para capítulos de libros:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación, País: Editorial.
- **Para revistas:** Apellidos, Nombre o Inicial(es) (Año). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
- **Libros escritos por un autor:** Pérez Gómez, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- **Libros escritos por más de un autor:** Extremera Pacheco, Natalio y Fernández Berrocal, Pablo (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.

- **Capítulos de libros:** Elliott, John (2015). Lesson and learning study and the idea of the teacher as a researcher. In Wood, Keith & Sithamparam, Saratha (Eds.), *Realising Learning* (pp. 148-167). New York and London: Routledge.
- **Artículos de revista escritos por un autor:** Gimeno Sacristán, José (2014). La LOMCE ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 31-44.
- **Artículos de revista escritos por más de un autor:** Díez Gutiérrez, Enrique Javier, Manzano Arrondo, Vicente y Torrego Egido, Luis (2013). Otra investigación es posible, una red para tejer sueños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 1-10. DOI: <<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186611>>.
- **Si un artículo tiene ocho o más autores**, se incluyen los primeros seis, y luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** Flecha, Ramón (2011, 5 de noviembre). Ahora, por fin, hemos comenzado a mejorar. *El País*, 36.
- **Consultas en Internet:** Calvo Salvador, Adelina, Rodríguez-Hoyos, Carlos y Haya Salmón, Ignacio (2015). Con motivo aparente. La universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 17-33. Consultado el día 23 de noviembre de 2015 en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665002>>.
- **Tesis doctorales:** Giménez Gualdo, Ana María (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- **Llamadas de nota:** Cuando una llamada de nota a pie de página vaya seguida de un signo de puntuación, este se situará antes de la llamada. Ejemplo: Primera fase:⁶ definición del problema.

2.4) Estructura y temática (Formación y empleo de profesores. Educación)

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía, cuya coordinación será encargada por el Consejo de Redacción a una o varias personas. Los artículos que la integren deberán ser inéditos y originales y serán solicitados a autores/as de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Además de la sección monográfica, la RIFOP podrá activar, siempre que lo estime oportuno, alguna de la secciones que se detallan seguidamente: «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben», «Fichas resumen de tesis doctorales», «Revista de prensa y documentación», «Recensiones bibliográficas».

Para la sección de «Realidad, pensamiento y formación del profesorado» se aceptarán artículos inéditos y originales cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos

cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La sección «Los/as alumnos/as reflexionan y escriben» está destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

La sección de «Fichas resumen de tesis doctorales» recogerá una breve referencia (máximo tres páginas) a tesis doctorales pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Estas fichas deberán confeccionarse de conformidad con el siguiente esquema: título, autor/a y dirección profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Finalmente, la RIFOP se reserva la posibilidad de activar dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

En cualquier caso, la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado» podrá destinar la totalidad de sus páginas —siempre que se considere oportuno— al estudio monográfico de una problemática emergente o de actualidad conectada con el mundo de la educación. O, también, a recoger las ponencias o una selección de trabajos —que deberán ser inéditos y originales— presentados a aquellos congresos en cuya organización participe la AUFOP.

2.5) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación de los mismos serán necesarios los informes favorables de dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP. Tales informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por la RIFOP, se seguirá el mismo proceso de evaluación que en el caso de las monografías. Si los informes solicitados resultan positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número se publicará el artículo en cuestión.

En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben para su publicación en la RIFOP o en la REIFOP, es competencia exclusiva de sus Consejos de Redacción, que seleccionarán los artículos a publicar, de entre los informados favorablemente en las

condiciones ya señaladas, según el interés y oportunidad de los mismos, el espacio disponible y las posibilidades presupuestarias de la AUFOP.

2.6) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben para su publicación son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.7) Sobre los artículos publicados

La AUFOP no efectúa ningún cobro por APCs ni por el envío de artículos. Tampoco abona cantidad alguna a los autores/as por los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP, que ceden los derechos patrimoniales (copyright) sobre los mismos a la AUFOP, tal como se especifica con más detalle en el siguiente apartado. En el caso de la RIFOP, todas aquellas personas a las que se les sea publicado un artículo en la misma recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección electrónica: <publicaciones.aufop@gmail.com>.

2.8) Sobre el copyright

La «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» es la entidad propietaria de la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» y de la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», reservándose los derechos patrimoniales (copyright) sobre los artículos publicados en ellas. La mera remisión de un artículo a la RIFOP o a la REIFOP supone la aceptación de estas condiciones, con independencia de los derechos morales de autoría, que por definición corresponden a los autores y autoras de los trabajos. Por otra parte, cualquier reproducción de los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por otra revista o por cualquier otro medio de difusión de la producción intelectual, deberá contar con la autorización de la AUFOP. En todo caso, la AUFOP podrá difundir los artículos publicados en la RIFOP o en la REIFOP por todos aquellos medios que estime conveniente.

2.9) Sobre la exigencia de originalidad

Todos aquellos artículos que sean enviados para su publicación en la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)» o en la «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)», deberán venir acompañados de una carta en la que su autor/a o autores/as acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA «REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»

NOMBRE: APELLIDOS:
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):
DIRECCIÓN:
CALLE/PLAZA: NÚMERO:
CIUDAD: PROVINCIA:
PAÍS: CÓDIGO POSTAL:
TELÉFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

DATOS COMPLETOS DE LA CUENTA

BANCO O CAJA DE AHORROS:

NÚMERO DE LA CUENTA, CON TODOS SUS DÍGITOS:

CÓDIGO IBAN:

CÓDIGO BIC o SWIFT:

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

.....

PRECIOS PARA 2017

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en: <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/asociarse/1484133573.pdf>).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA.
- Suscripción Institucional para España: 290 € + IVA.
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA.
- Suscripción Institucional para países extranjeros: 325 € + IVA.
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA.

FORMA DE PAGO

- 1) Transferencia bancaria a nombre de «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», a la c/c IBAN: ES17 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España) (Grupo Ibercaja).
- 2) Cheque nominativo a nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, C/ Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España.

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Facultad de Educación
C/ Pedro Cerbuna 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

También se puede remitir por correo electrónico a: <reifop@gmail.com>.

FIRMADO

- 11 **EDITORIAL** Competencias emocionales en educación.

TEMA MONOGRÁFICO.

COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EDUCACIÓN

COORDINADORES: PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL, ROSARIO CABELLO Y MARÍA JOSÉ GUTIÉRREZ-COBO

- 15 Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación.
PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL, ROSARIO CABELLO Y MARÍA JOSÉ GUTIÉRREZ-COBO
- 27 La competencia para gestionar las emociones y la vida social
y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar.
OLGA GÓMEZ-ORTIZ, EVA M.ª ROMERA Y ROSARIO ORTEGA-RUIZ
- 39 Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico
de los padres como factores protectores de la conducta agresiva
en la niñez y la adolescencia.
MARÍA JOSÉ GUTIÉRREZ-COBO, ROSARIO CABELLO Y PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL
- 53 La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo.
IRATXE ANTONIO-AGIRRE, IGOR ESNAOLA Y ARANTZAZU RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ
- 65 Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica
en la escuela portuguesa.
ANA COSTA Y LUÍSA FARIA
- 77 Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales
y clima escolar positivo en adolescentes.
NORMA A. RUVALCABA-ROMERO, JULIA GALLEGOS-GUAJARDO Y JUAN MANUEL FUERTE NAVA
- 91 La influencia de las emociones del profesorado no universitario
en la evaluación del rendimiento del alumnado.
JUAN RODRÍGUEZ-CORRALES, ROSARIO CABELLO, MARÍA JOSÉ GUTIÉRREZ-COBO
Y PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL

REALIDAD, PENSAMIENTO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- 109 El prácticum de las universidades españolas: análisis de las guías docentes
ANA ROSA ARIAS GAGO, ISABEL CANTÓN MAYO Y ROBERTO BAELO ÁLVAREZ

RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES

AUTORES

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO (AUFOP)
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA · FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDRO CERBUNA, 12 · E-50071 ZARAGOZA (SPAIN)
WWW.AUFOP.COM

EDITOR: JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR
(EMIPAL@UNIZAR.ES)



Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza



diseño gráfico : www.josepalomero.com

