

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ALUMNADO DE LOS
PROGRAMAS DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA**

Director: Dr. Ciro Gutiérrez Ascanio

Alumna: Carmen M^a Alemparte Angulo

Las Palmas de Gran Canaria, mayo 2017

A Pedro y a Julia,
mi gran apoyo

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han contribuido a que esta investigación se haya podido realizar.

A mi director, el Dr. Ciro Gutiérrez Ascanio, por la confianza que me ha demostrado en este largo recorrido, desde que le conocí como profesor del Máster en Procesos Educativos en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Su apoyo, su paciencia y su dedicación han sido esenciales para esta investigación.

Gracias al IES Guillermina Brito, a los alumnos, a los padres, a los compañeros y al equipo directivo que han dado su autorización y han contribuido a obtener los datos del estudio. A mis compañeros M^a Jesús y Mario, de los centros IES Lila e IES José Frugoni Pérez (La Rocha), quienes me prestaron su apoyo y su confianza para lograr ampliar el estudio, y a los padres y alumnos de estos dos centros quienes también aceptaron autorizarme la utilización de los datos.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	21
Contextualización del problema de investigación	23
Organización del trabajo de investigación.....	25
MARCO TEÓRICO	27
Capítulo 1: Las emociones	29
1.1. El origen de las emociones	30
Capítulo 2: La Inteligencia Emocional	35
2.1. Inicios de los estudios sobre Inteligencia Emocional	36
2.2. Métodos de evaluación de la Inteligencia Emocional.....	39
2.3. Diferencias entre Inteligencia Emocional y Cociente Intelectual.....	47
Capítulo 3: Las relaciones entre la Inteligencia Emocional y diversos aspectos	51
3.1. Inteligencia Emocional y relaciones interpersonales o conducta social	52
3.2. Emociones y expresiones faciales.....	59
3.3. Inteligencia Emocional en las diferentes edades	60
3.4. Inteligencia Emocional según el género	62
3.5. Inteligencia Emocional y bienestar psicológico	66
3.6. Inteligencia Emocional y el consumo de sustancias adictivas.....	69
Capítulo 4: La Inteligencia Emocional y su relación con la educación	73
4.1. Inteligencia Emocional y conductas disruptivas.....	74
4.2. Inteligencia Emocional y rendimiento académico.....	75
4.3. Inteligencia Emocional en la enseñanza-aprendizaje	79
4.4. Inteligencia Emocional y metodologías emergentes.....	80
4.5. Inteligencia Emocional en la LOMCE.....	82
MARCO EMPÍRICO	91
Capítulo 5: Estudio I	93
5.1. Introducción	94
5.2. Objetivos	95
5.3. Método	96
5.3.1. Participantes.....	96
5.3.2. Instrumento	97
5.3.3. Diseño y procedimiento	101
5.4. Resultados	101
5.5. Discusión y conclusiones.....	187
Capítulo 6: Estudio II	191
6.1. Introducción	192
6.2. Objetivos	192
6.3. Método	193
6.3.1. Participantes.....	193

6.3.2. Instrumento	196
6.3.3. Diseño y procedimiento	205
6.4. Resultados	209
6.4.1. Comparativa alumnado PROMECO / NO PROMECO	209
6.4.2. Comparativa alumnado 1º PROMECO / 2º PROMECO	232
6.4.3. Comparativa alumnas 1º PROMECO / 2º de PROMECO	254
6.4.4. Comparativa alumnos 1º PROMECO / 2º PROMECO.....	276
6.4.5. Comparativa alumnas de 1º y 2º de PROMECO / alumnos 1º y 2º PROMECO	299
6.5. Discusión y conclusiones.....	303
Capítulo 7: Conclusiones y perspectivas futuras.....	307
7.1 Conclusiones.....	308
7.2. Perspectivas futuras	313
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	317
ANEXOS.....	343
Cuestionario CTI.....	345
Cuestionario MSCEIT	353
INDICE DE TABLAS	9
INDICE DE FIGURAS	13
INDICE DE ILUSTRACIONES	20

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Cuadro explicativo de las escalas, áreas, ramas y tareas del MSCEIT.....	42
Tabla 2: Tabla organizativa del modelo de Goleman (2001, p.2)	47
Tabla 3: Tabla de organización de la Inteligencia Emocional del MSCEIT Mayer, Salovey, Carusso (2002)	99
Tabla 4: Sección A, cara 1, 1 Felicidad	109
Tabla 5: Sección A, cara 1, 2 Miedo.....	109
Tabla 6: Sección A, cara 1, 3 Sorpresa	110
Tabla 7: Sección A, cara 1, 4 Asco	110
Tabla 8: Sección A, cara 1, 5 Entusiasmo	110
Tabla 9: Sección A, cara 2, 1 Felicidad	111
Tabla 10: Sección A, cara 2, 2 Tristeza	111
Tabla 11: Sección A, cara 2, 3 Miedo.....	111
Tabla 12: Sección A, cara 2, 4 Sorpresa	112
Tabla 13: Sección A, cara 2, 5 Entusiasmo	112
Tabla 14: Sección A, cara 3, 1 Felicidad	113
Tabla 15: Sección A, cara 3, 2 Tristeza	113
Tabla 16: Sección A, cara 3, 3 Miedo.....	113
Tabla 17: Sección A, cara 3, 4 Sorpresa	114
Tabla 18: Sección A, cara 3, 5 Entusiasmo	114
Tabla 19: Sección A, cara 4, 1 Felicidad	115
Tabla 20: Sección A, cara 4, 2 Tristeza	115
Tabla 21: Sección A, cara 4, 3 miedo	115
Tabla 22: Sección A, cara 4, 4 Enojo.....	116
Tabla 23: Sección A, cara 4, 5 Asco	116
Tabla 24: Sección B, pregunta 1, 1 Fastidio	133
Tabla 25: Sección B, pregunta 1, 2 Aburrimiento	133

Tabla 26: Sección B, pregunta 1, 3 Alegría.....	134
Tabla 27: Sección B, pregunta 2, 1 Enajo	134
Tabla 28: Sección B, pregunta 2, 2 Entusiasmo	134
Tabla 29: Sección B, pregunta 2, 3 Frustración.....	135
Tabla 30: Sección B, pregunta 3, 1 Tensión	135
Tabla 31: Sección B, pregunta 3, 2 Pena	136
Tabla 32: Sección B, pregunta 3, 3 Ánimo neutral.....	136
Tabla 33: Sección B, pregunta 4, 1 Felicidad	136
Tabla 34: Sección B, pregunta 4, 2 Sorpresa	137
Tabla 35: Sección B, pregunta 4, 3 Tristeza	137
Tabla 36: Sección B, pregunta 5, 1 Felicidad.....	138
Tabla 37: Sección B, pregunta 5, 2 Ánimo neutral.....	138
Tabla 38: Sección B, pregunta 5, 3 Enajo y desafío.....	138
Tabla 39: Sección F, pregunta 1, 1 Frío.....	140
Tabla 40: Sección F, pregunta 1, 2 Azul.....	140
Tabla 41: Sección F, pregunta 1, 3 Dulce.....	140
Tabla 42: Sección F, pregunta 2, 1 Cálido.....	141
Tabla 43: Sección F, pregunta 2, 2 Púrpura.....	141
Tabla 44: Sección F, pregunta 2, 3 Salado.....	142
Tabla 45: Sección F, pregunta 3, 1 Desafiado	142
Tabla 46: Sección F, pregunta 3, 2 Aislado.....	143
Tabla 47: Sección F, pregunta 3, 3 Sorprendido.....	143
Tabla 48: Sección F, pregunta 4, 1 Entusiasmado	144
Tabla 49: Sección F, pregunta 4, 2 Celoso	144
Tabla 50: Sección F, pregunta 4, 3 Asustado.....	144
Tabla 51: Sección F, pregunta 5, 1 Triste	145
Tabla 52: Sección F, pregunta 5, 2 Contento.....	145

Tabla 53: Sección F, pregunta 5, 3 Calmado	146
Tabla 54: Sección D, pregunta 1, Acción 1	171
Tabla 55: Sección D, pregunta 1, Acción 2	171
Tabla 56: Sección D, pregunta 1, Acción 3	172
Tabla 57: Sección D, pregunta 1, Acción 4	172
Tabla 58: Sección D, pregunta 2, Acción 1	173
Tabla 59: Sección D, pregunta 2, Acción 2	174
Tabla 60: Sección D, pregunta 2, Acción 3	174
Tabla 61: Sección D, pregunta 2, Acción 4	174
Tabla 62: Sección D, pregunta 3, Acción 1	175
Tabla 63: Sección D, pregunta 3, Acción 2	176
Tabla 64: Sección D, pregunta 3, Acción 3	176
Tabla 65: Sección D, pregunta 3, Acción 4.....	176
Tabla 66: Sección D, pregunta 4, Acción 1	177
Tabla 67: Sección D, pregunta 4, Acción 2	178
Tabla 68: Sección D, pregunta 4, Acción 3	178
Tabla 69: Sección D, pregunta 4, Acción 4	178
Tabla 70: Sección D, pregunta 5, Acción 1	179
Tabla 71: Sección D, pregunta 5, Acción 2	179
Tabla 72: Sección D, pregunta 5, Acción 3	180
Tabla 73: Sección D, pregunta 5, Acción 4	180
Tabla 74: Sección H, pregunta 1, Respuesta 1.....	182
Tabla 75: Sección H, pregunta 1, Respuesta 2.....	183
Tabla 76: Sección H, pregunta 1, Respuesta 3.....	183
Tabla 77: Sección H, pregunta 2, Respuesta 1.....	184
Tabla 78: Sección H, pregunta 2, Respuesta 2.....	185
Tabla 79: Sección H, pregunta 2, Respuesta 3.....	185

Tabla 80: Sección H, pregunta 3, Respuesta 1.....	186
Tabla 81: Sección H, pregunta 3, Respuesta 2.....	187
Tabla 82: Sección H, pregunta 3, Respuesta 3.....	187
Tabla 83: Distribución de la muestra por centros y cursos escolares	196
Tabla 84: Relación de denominaciones de Escalas y Facetas CTI (Epstein, 2003, 2012)	199
Tabla 85: Comparación resultados alumnas y alumnos en 1º y 2º PROMECO	300
Tabla 86: Baremo de puntuaciones del CTI	301

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Organización del cuestionario CTI.....	45
Figura 2: Modelo de cuatro ramas de las habilidades involucradas en la Inteligencia Emocional Mayer y Salovey (1997, p.269).....	48
Figura 3: Diagrama relacional de la cultura y la regulación emocional (Matsumoto et al., 2008, p. 927)	58
Figura 4: Distribución por edad	96
Figura 5: Distribución por sexo	97
Figura 6: Diagrama de escalas y facetas del CTI, Epstein (2003).....	98
Figura 7: Comparativa de la Autoestima	102
Figura 8: Comparativa Tolerancia a la frustración	103
Figura 9: Comparativa Impasibilidad	103
Figura 10: Comparativa Capacidad de sobreponerse.....	104
Figura 11: Comparativa Emotividad.....	105
Figura 12: Sección E, imagen 1, 1 Felicidad	117
Figura 13: Sección E, imagen 1, 2 Tristeza	117
Figura 14: Sección E, imagen 1, 3 Miedo.....	118
Figura 15: Sección E, imagen 1, 4 Enojo.....	118
Figura 16: Sección E, imagen 1, 5 Asco.....	119
Figura 17: Sección E, imagen 2, 1 Tristeza	119
Figura 18: Sección E, imagen 2, 2 Enojo.....	120
Figura 19: Sección E, imagen 2, 3 Sorpresa	121
Figura 20: Sección E, imagen 2, 4 Asco	121
Figura 21: Sección E, imagen 2, 5 Miedo.....	122
Figura 22: Sección E, imagen 3, 1 Felicidad	122
Figura 23: Sección E, imagen 3, 2 Miedo.....	123
Figura 24: Sección E, imagen 3, 3 Enojo.....	123

Figura 25: Sección E, imagen 3, 4 Sorpresa	124
Figura 26: Sección E, imagen 3, 5 Asco	124
Figura 27: Sección E, imagen 4, 1 Tristeza	125
Figura 28: Sección E, imagen 4, 2 Miedo.....	125
Figura 29: Sección E, imagen 4, 3 Enojo.....	126
Figura 30: Sección E, imagen 4, 4 Sorpresa	126
Figura 31: Sección E, imagen 4, 5 Asco	127
Figura 32: Sección E, imagen 5, 1 Felicidad	127
Figura 33: Sección E, imagen 5, 2 Tristeza	128
Figura 34: Sección E, imagen 5, 3 Miedo.....	128
Figura 35: Sección E, imagen 5, 4 Enojo.....	129
Figura 36: Sección E, imagen 5, 5 Asco	129
Figura 37: Sección E, imagen 6, 1 Felicidad	130
Figura 38: Sección E, imagen 6, 2 Tristeza	130
Figura 39: Sección E, imagen 6, 3 Enojo.....	131
Figura 40: Sección E, imagen 6, 4 Sorpresa	131
Figura 41: Sección E, imagen 6, 5 Asco	132
Figura 42: Sección C, pregunta 1.....	147
Figura 43: Sección C, pregunta 2.....	147
Figura 44: Sección C, pregunta 3.....	148
Figura 45: Sección C, pregunta 4.....	149
Figura 46: Sección C, pregunta 5.....	149
Figura 47: Sección C, pregunta 6.....	150
Figura 48: Sección C, pregunta 7.....	151
Figura 49: Sección C, pregunta 8.....	151
Figura 50: Sección C, pregunta 9.....	152
Figura 51: Sección C, pregunta 10.....	153

Figura 52: Sección C, pregunta 11.....	153
Figura 53: Sección C, pregunta 12.....	154
Figura 54: Sección C, pregunta 13.....	155
Figura 55: Sección C, pregunta 14.....	155
Figura 56: Sección C, pregunta 15.....	156
Figura 57: Sección C, pregunta 16.....	157
Figura 58: Sección C, pregunta 17.....	158
Figura 59: Sección C, pregunta 18.....	159
Figura 60: Sección C, pregunta 19.....	160
Figura 61: Sección C, pregunta 20.....	161
Figura 62: Sección G, pregunta 1	162
Figura 63: Sección G, pregunta 2	163
Figura 64: Sección G, pregunta 3	163
Figura 65: Sección G, pregunta 4	164
Figura 66: Sección G, pregunta 5	164
Figura 67: Sección G, pregunta 6	165
Figura 68: Sección G, pregunta 7	165
Figura 69: Sección G, pregunta 8	166
Figura 70: Sección G, pregunta 9	167
Figura 71: Sección G, pregunta 10	167
Figura 72: Sección G, pregunta 11	168
Figura 73: Sección G, pregunta 12	169
Figura 74: Diagrama de la jerarquía de escalas y facetas del CTI Epstein (2012)	198
Figura 75: Pensamiento constructivo global PROMECO/NO PROMECO	210
Figura 76: Afrontamiento emocional PROMECO/NO PROMECO	211
Figura 77: Autoaceptación PROMECO/NO PROMECO	212
Figura 78: Ausencia de sobregeneralización negativa PROMECO/NO PROMECO ..	213

Figura 79: Ausencia de hipersensibilidad PROMECO/NO PROMECO	214
Figura 80: Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables PROMECO/NO PROMECO	215
Figura 81: Afrontamiento conductual PROMECO/NO PROMECO	216
Figura 82: Pensamiento positivo PROMECO/NO PROMECO	217
Figura 83: Orientación a la acción PROMECO/NO PROMECO	218
Figura 84: Responsabilidad PROMECO/NO PROMECO	219
Figura 85: Pensamiento mágico PROMECO/NO PROMECO	220
Figura 86: Pensamiento categórico PROMECO/NO PROMECO	221
Figura 87: Pensamiento polarizado PROMECO/NO PROMECO	222
Figura 88: Susplicia PROMECO/NO PROMECO	223
Figura 89: Intransigencia PROMECO/NO PROMECO	224
Figura 90: Pensamiento esotérico PROMECO/NO PROMECO.....	225
Figura 91: Creencias paranormales PROMECO/NO PROMECO	226
Figura 92: Pensamiento supersticioso PROMECO/NO PROMECO	227
Figura 93: Optimismo ingenuo PROMECO/NO PROMECO	228
Figura 94: Optimismo exagerado PROMECO/NO PROMECO	229
Figura 95: Pensamiento estereotipado PROMECO/NO PROMECO.....	230
Figura 96: Ingenuidad PROMECO/NO PROMECO	231
Figura 97: Pensamiento constructivo global 1º/2º PROMECO.....	233
Figura 98: Afrontamiento emocional 1º/2º PROMECO.....	234
Figura 99: Autoaceptación 1º/2º PROMECO	235
Figura 100: Ausencia de sobregeneralización negativa 1º/2º PROMECO.....	236
Figura 101: Ausencia de hipersensibilidad 1º/2º PROMECO	237
Figura 102: Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables 1º/2º PROMECO	238
Figura 103: Afrontamiento conductual 1º/2º PROMECO	239
Figura 104: Pensamiento positivo 1º/2º PROMECO.....	240

Figura 105: Orientación a la acción 1º/2º PROMECO	241
Figura 106: Responsabilidad 1º/2º PROMECO.....	242
Figura 107: Pensamiento mágico 1º/2º PROMECO	243
Figura 108: Pensamiento categórico 1º/2º PROMECO	244
Figura 109: Pensamiento polarizado 1º/2º PROMECO.....	245
Figura 110: Susplicacia 1º/2º PROMECO	246
Figura 111: Intransigencia 1º/2º PROMECO	247
Figura 112: Pensamiento esotérico 1º/2º PROMECO	248
Figura 113: Creencias paranormales 1º/2º PROMECO.....	249
Figura 114: Pensamiento supersticioso 1º/2º PROMECO.....	250
Figura 115: Pensamiento ingenuo 1º/2º PROMECO.....	251
Figura 116: Pensamiento exagerado 1º/2º PROMECO	252
Figura 117: Pensamiento estereotipado 1º/2º PROMECO	253
Figura 118: Ingenuidad 1º/2º PROMECO	254
Figura 119: Pensamiento constructivo global alumnas 1º y 2º PROMECO.....	255
Figura 120: Afrontamiento emocional alumnas 1º y 2º PROMECO.....	256
Figura 121: Autoaceptación alumnas 1º y 2º PROMECO.....	257
Figura 122: Ausencia de sobregeneralización negativa alumnas 1º y 2º PROMECO..	258
Figura 123: Ausencia de hipersensibilidad alumnas 1º y 2º PROMECO	259
Figura 124: Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables alumnas 1º y 2º PROMECO	260
Figura 125: Afrontamiento conductual alumnas 1º y 2º PROMECO.....	261
Figura 126: Pensamiento positivo alumnas 1º y 2º PROMECO	262
Figura 127: Responsabilidad alumnas 1º y 2º PROMECO	263
Figura 128: Orientación a la acción alumnas 1º y 2º PROMECO	264
Figura 129: Pensamiento mágico alumnas 1º y 2º PROMECO.....	265
Figura 130: Pensamiento categórico alumnas 1º y 2º PROMECO.....	266

Figura 131: Pensamiento polarizado alumnas 1º y 2º PROMECO	267
Figura 132: Susplicacia alumnas 1º y 2º PROMECO.....	268
Figura 133: Intransigencia alumnas 1º y 2º PROMECO	269
Figura 134: Pensamiento esotérico alumnas 1º y 2º PROMECO	270
Figura 135: Creencias paranormales alumnas 1º y 2º PROMECO	271
Figura 136: Pensamiento supersticioso alumnas 1º y 2º PROMECO	272
Figura 137: Optimismo ingenuo alumnas 1º y 2º PROMECO	273
Figura 138: Optimismo exagerado alumnas 1º y 2º PROMECO	274
Figura 139: Pensamiento estereotipado alumnas 1º y 2º PROMECO	275
Figura 140: Ingenuidad alumnas 1º y 2º PROMECO.....	276
Figura 141: Pensamiento constructivo global alumnos 1º y 2º PROMECO	277
Figura 142: Afrontamiento emocional alumnos 1º y 2º PROMECO	278
Figura 143: Autoaceptación alumnos 1º y 2º PROMECO	279
Figura 144: Ausencia de sobregeneralización negativa alumnos 1º y 2º PROMECO .	280
Figura 145: Ausencia de hipersensibilidad alumnos 1º y 2º PROMECO.....	281
Figura 146: Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables alumnos 1º y 2º PROMECO	282
Figura 147: Afrontamiento conductual alumnos 1º y 2º PROMECO	283
Figura 148: Pensamiento positivo alumnos 1º y 2º PROMECO	284
Figura 149: Responsabilidad alumnos 1º y 2º PROMECO	285
Figura 150: Orientación a la acción 1º y 2º PROMECO	286
Figura 151: Pensamiento mágico alumnos 1º y 2º PROMECO	287
Figura 152: Pensamiento categórico alumnos 1º y 2º PROMECO	288
Figura 153: Pensamiento polarizado alumnos 1º y 2º PROMECO	289
Figura 154: Susplicacia alumnos 1º y 2º PROMECO	290
Figura 155: Intransigencia alumnos 1º y 2º PROMECO.....	291
Figura 156: Pensamiento esotérico alumnos 1º y 2º PROMECO.....	292

Figura 157: Creencias paranormales alumnos 1° y 2° PROMECO	293
Figura 158: Pensamiento supersticioso alumnos 1° y 2° PROMECO	294
Figura 159: Optimismo ingenuo alumnos 1° y 2° PROMECO.....	295
Figura 160: Optimismo exagerado alumnos 1° y 2° PROMECO	296
Figura 161: Pensamiento estereotipado alumnos 1° y 2° PROMECO.....	297
Figura 162: Ingenuidad alumnos 1° y 2° PROMECO.....	298

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Sección A, cara 1	106
Ilustración 2: Sección A, cara 1 - hoja de respuestas.....	107
Ilustración 3: Ejemplo de tabla de contingencia Sección A, cara 1, Felicidad	108
Ilustración 4: Sección C, pregunta 1	108
Ilustración 5: Sección C, pregunta 1 - hoja de respuestas.....	109
Ilustración 6: Sección D, pregunta 1	171
Ilustración 7: Sección D, pregunta 2.....	173
Ilustración 8: Sección D, pregunta 3.....	175

INTRODUCCIÓN

Emoción y razón son procesos mentales inseparables gracias a las interacciones de las estructuras del cerebro emocional con el cerebro racional. La neurociencia demuestra que las emociones tienen un peso muy importante en la identidad, el comportamiento y la salud. Con la evolución del cerebro surgieron patrones emocionales para adecuarse a las situaciones. Es en la amígdala se produce la asociación entre los estímulos y las circunstancias emocionales a las que quedan ligadas. De esa manera, la mayoría de las respuestas emocionales son aprendidas.

Las emociones influyen sobre la razón a la hora de tomar decisiones, el cuerpo se anticipa al dolor o al placer que generaría una decisión u otra diferente. Pero, aunque sean las emociones las que disparan las decisiones, nos vemos obligados a modularlas para desarrollar una conducta en las relaciones interpersonales y en el contexto social concreto. Sin embargo, la capacidad de regulación emocional depende mucho de cada persona, sobre todo a la hora de enfrentarse a las emociones negativas. Por ello, se considera que la calidad de vida de los individuos depende de su capacidad de sentir las emociones de manera adecuada y de gestionarlas o de regularlas de manera apropiada.

Ese proceso de gestionar y regular las emociones de manera adecuada no consiste en medidas represivas o de control, sino más bien en conectar las emociones con el razonamiento. Es en ese equilibrio o buena gestión entre esos dos procesos mentales en lo que consiste la Inteligencia Emocional.

Marina (1996) opina que somos inteligencias emocionales: afectos, deseos y sentimientos que fundamentan nuestra conducta, indicándonos si vamos en la dirección correcta. De manera que lo que sentimos puede ser un importante recurso de la inteligencia o, por el contrario, su mayor obstáculo.

Dados los estudios llevados a cabo hasta ahora, los que se siguen realizando y, además, teniendo en cuenta opiniones tales como las de Mayer y Cobb (2000) se considera que el potencial de la Inteligencia Emocional en las aulas debería ponerse de relieve integrándolo en el currículo. Mayer y Cobb (2000) creen que su fomento sería una pieza clave para la mejora de la intervención educativa. Extemera y Fernández-Berrocal (2004) coinciden en estas apreciaciones. Además, precisan que es necesario educar a los alumnos e hijos en un mundo afectivo y emocional para construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro. Más allá de esta creencia, opinan que no sólo es necesaria fomentarla de manera individual sino implementarla en un marco más amplio junto con otros aspectos de desenvolvimiento personal. Precisamente, es el contexto escolar el lugar idóneo para fomentar el desarrollo de unas habilidades en los individuos, que no sólo contribuirán a su bienestar social y personal en su etapa escolar, sino también en las siguientes etapas de su vida (Extemera y Fernández-Berrocal, 2004).

Contextualización del problema de investigación

En el contexto escolar, en tres barrios de Telde (Gran Canaria), en el que la mayoría del alumnado procede de familias desfavorecidas, y, en muchos casos, desestructuradas, se llevan a cabo programas desarrollados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, con varios propósitos, algunos de los cuales son: mejorar el absentismo escolar, prevenir el abandono del sistema educativo, mejorar la formación del alumnado, establecer lazos de participación educativa con la comunidad, intentar compensar a través de la educación, y dentro de las posibilidades, las desigualdades sociales, etc.

Algunos de estos programas, como el Programa de Mejora de la Convivencia (PROMECA), se proponen mejorar el rendimiento de los alumnos trabajando sus

déficits en habilidades sociales y dificultades emocionales. Petrides, Frederickson y Furnham, (2004) proponen que el trabajo en Inteligencia Emocional es un factor compensador de las habilidades cognitivas y el rendimiento académico. Además, en sus estudios constataron que los estudiantes con baja Inteligencia Emocional tienen un mayor número de faltas injustificadas a clase y una mayor incidencia en expulsiones. Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003) han añadido que los jóvenes con baja Inteligencia Emocional tienen mayores dificultades de aprendizaje.

Este es en gran medida el perfil del alumnado que llamamos disruptivo, que presenta en su mayoría varios de estos aspectos: mal comportamiento, muy bajo rendimiento académico, necesidades educativas especiales, faltas de asistencia reiteradas y no justificadas, y que suelen encadenar pequeñas expulsiones. Uruñuela (2006) considera la disrupción como una conducta que va contra la tarea educativa, que retarda el aprendizaje y que hace que resulte más difícil, incidiendo en el clima de clase y enturbiando las relaciones en el aula, provocando conflictos interpersonales, y repercutiendo sobre todo en la relación entre profesores y alumnos.

Es patente que este tipo de alumnado se encuentra en todo tipo de centros. Sin embargo, con mayor frecuencia, suele asociarse a centros de zonas más desfavorecidas. Es probable que las desigualdades sociales sean un factor que contribuye a la disruptividad.

Estudios como los de Shaffer, Saunders y Owens (1986), Asher y Rose (1997), Slater y Lewis (2006), muestran que se advierte una mejora en el comportamiento a medida que los niños y los adolescentes van adquiriendo competencias emocionales. Por eso, desde el Programa de Mejora de la Convivencia (PROMECO) se trata de mejorar esa disruptividad en las aulas mediante la mejora de esas competencias emocionales. Pero ¿cómo elegir los alumnos que pueden formar parte de este programa?, ¿qué métodos

deben guiar al profesorado en estos programas?, ¿cuánto tiempo debe participar en él el alumnado? En este trabajo de investigación se tratará de aportar una respuesta a alguna de estas preguntas.

Organización del trabajo de investigación

Dentro del marco teórico, se ha tratado de exponer cuál es el origen de las emociones y su relación con la Inteligencia Emocional, para seguidamente comentar los estudios que asocian la Inteligencia Emocional con el género, la edad, así como con las conductas sociales, las expresiones faciales, el bienestar psicológico, el consumo de sustancias adictivas, y su relación con la educación.

También se exponen algunos de los modelos que tratan de medir la Inteligencia Emocional, como son el Mayer-Salovey-Caruso *Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), el Bar-On y el CTI de Epstein.

Dentro del marco empírico, se expone el estudio preliminar que se realizó en un centro de Telde, y que motivó la continuación, ampliación y profundización del estudio a otros centros de una zona similar y con el mismo Programa de Mejora de la Convivencia, para trabajar con alumnos disruptivos.

En este estudio preliminar se exponen los métodos utilizados para evaluar la Inteligencia Emocional antes y después de que los alumnos hubiesen formado parte del programa durante un curso escolar (2012-13). También se explican las líneas de actuación dentro del programa que se siguieron en el centro, para concluir con sus resultados obtenidos y sus conclusiones.

A partir de estas conclusiones se propuso un nuevo estudio, en el que se explican los detalles de la muestra, el instrumento y diseño experimental con los nuevos objetivos, la

línea de trabajo de los programas de los tres centros, los resultados de los test y sus conclusiones. Posteriormente se explica las dificultades encontradas y la decisión de excluir los resultados del MSCEIT.

Finalmente, se relacionan las conclusiones con propuestas de trabajo en el programa para el futuro, con la utilización del test CTI, así como la aplicación de métodos alternativos de trabajo de reciente publicación.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Las emociones

1.1. El origen de las emociones

Shapiro (1997) considera que las emociones humanas han evolucionado como un mecanismo de supervivencia. El miedo nos ayuda a protegernos y nos avisa del peligro, la ira nos ayuda a superar barreras; encontramos la alegría, la felicidad, la protección y la supervivencia de la especie con la compañía de otras personas. Pero estas emociones y su evolución primitiva siguen adaptándose a las circunstancias de la vida actual, aunque con desventaja pues, de cierta manera, la evolución social ha provocado que se hayan acumulado las emociones, atascándose sin poder resolverse, generando depresión y conductas adictivas.

Originariamente, las emociones eran respuestas instintivas simples para huir de situaciones peligrosas o acercarse a lo que representase un provecho. Con el paso del tiempo y la evolución del cerebro, según los diferentes ambientes, las respuestas se volvieron cada vez más complejas para reaccionar con mayor rapidez, precisión y eficacia. La selección natural contribuyó a la aparición de patrones diferentes y reacciones emocionales nuevas para afrontar las situaciones.

Los estudios de biología nos han mostrado que en la amígdala tiene lugar el condicionamiento o asociación entre estímulos y situaciones neutras originariamente, y las circunstancias emocionales a las que quedan asociadas. Por eso, la mayoría de las respuestas emocionales son aprendidas. El cerebro emocional está constituido por estructuras subcorticales primitivas (el hipotálamo o el tronco del encéfalo) y regiones antiguas de corteza cerebral (la amígdala) con un complejo de diferentes núcleos neuronales situados en el lóbulo temporal. Es en la corteza prefrontal donde se encuentra el cerebro racional, que está enlazado con el resto del cerebro. Entonces, ¿dónde está el puente entre el cerebro emocional y el racional? Los especialistas en este

campo lo localizan justo por encima de las órbitas de los ojos, en la zona inferior de la corteza prefrontal. Estas conexiones anatómicas permiten al cerebro racional valorar las situaciones que percibe, según las respuestas emocionales y los sentimientos que les asocia el cerebro emocional.

Ahora bien, que el disparador de las decisiones sean las emociones, no significa que estemos totalmente a sus expensas. La corteza orbitofrontal es necesaria para desarrollar la conducta en las relaciones interpersonales y en el contexto social. Esta ejerce un control inhibitorio sobre la amígdala, por lo que puede desactivarla o modificar su actividad, originando una respuesta emocional diferente o atenuada. Razón y emoción se complementan, de manera que es posible la regulación emocional.

Precisamente es la regulación emocional, la capacidad de sentir las emociones de forma adecuada y de regularlas para responder a las situaciones estresantes, lo que confiere la calidad de vida al individuo. Por eso se dice que sentir las emociones de manera adecuada y regular la respuesta configura la calidad de vida de un individuo. Por tanto, para lograr el equilibrio emocional utilizamos la razón, sobre la cual tenemos mayor control. La razón nos sirve para gestionar convenientemente nuestras emociones, expresándolas de manera adecuada y cambiando sentimientos indeseables por unos nuevos. En esa gestión consiste la llamada inteligencia emocional, la ciencia de las emociones positivas (Matsumoto, 1997).

Magistretti y Ansermet (1997) reconocen que nuestras experiencias y emociones dejan huellas psíquicas y físicas en el cerebro, transformándolo y determinando nuestras acciones y decisiones desde el inconsciente. Aunque, en opinión de los biólogos, el papel de nuestros genes sea determinante en nuestra personalidad, lo cierto es que la experiencia también juega un papel importante en la construcción del individuo. Somos

únicos gracias a los mecanismos de la plasticidad neuronal, que es la que libera la creatividad. En consecuencia, los procesos mentales modifican la red neuronal, es decir, que el pensamiento y las emociones son capaces de modificar el cerebro.

Las emociones básicas (miedo, ira, tristeza, asco, alegría, desprecio, placer, sorpresa ...) tienen unas características comunes como respuestas fisiológicas, expresiones faciales y corporales y cambios atencionales o cognitivos, según afirman Ruiz et al. (2015). Estas características son comunes en todas las culturas. Matsumoto (1997) añade que las emociones básicas comprenden toda una familia de emociones relacionadas. Muchas veces las etiquetas de cada emoción, además, denotan variaciones en la intensidad y en las circunstancias que las provocan. Matsumoto (1997) añade que los humanos sentimos otras emociones que él llama las autoconscientes, las positivas, las sociales y las morales. Son emociones que surgen a partir de nuestra interacción social. Esta interacción social, gestionada por la inteligencia emocional, genera un mejor desarrollo social. Como extensión de esta interacción social, se plantea como necesario mejorar este desarrollo social en los alumnos con disruptividad.

En sus estudios sobre los gestos relacionados con las emociones, Matsumoto (2007a) considera que las emociones incitan procesos mentales de orden superior. La emoción sirve como una especie de adhesivo mental que conecta las memorias con información almacenada y codificada, gracias a experiencias emocionales similares al pasado. Cada emoción, al dispararse, provoca sentimientos y sensaciones fisiológicas específicas. Los sentimientos son la ventana del alma y cada emoción específica tiene un estado de sentimiento subjetivo y una sensación fisiológica. Además, señalan al individuo que un acontecimiento que ha tenido lugar requiere una respuesta. Los sentimientos nos informan de nuestras metas, prioridades motivacionales, inferencias y nos ayudan a

tomar decisiones (Matsumoto, 1997).

Ahora bien, las emociones, sobre todo las básicas, han evolucionado a lo largo de la historia, lo que nos ha permitido continuar evolucionando. La cultura humana ha evolucionado, especialmente en las sociedades industrializadas, de manera que no existen los mismos retos de supervivencia que se tenía originalmente: alimento, agua, abrigo. Pero, sorprendentemente, a pesar de esa evolución, el sistema emocional no ha cambiado. Esas emociones que, originariamente impulsaban al hombre a procurarse alimento como vía de subsistencia, ahora lo conducen hacia un camino inverso: la obesidad.

Ekman (1999) señala la existencia de un número infinito de emociones básicas separables de otras, en función de sus atributos característicos. Este autor afirma que el significado del término “básico” referido a las emociones, se puede asociar a un segundo significado de corte constructivista-social, ya que en el trascurso de la evolución, el aprendizaje en las diferentes culturas puede moldear la forma en que estas se expresan.

En relación con la habilidad de conectar pensamientos con emociones, Mayer y Geher (1996) opinan que las personas que no son capaces de conectar sus pensamientos con sus propias emociones se encuentran en desventaja social. Por el contrario, aquellas personas que son capaces de extraer las emociones de los demás a partir de sus pensamientos, como por ejemplo el caso de los terapeutas, pueden ser excelentes manejando cuestiones sociales. Estos autores creían que la habilidad de razonar satisfactoriamente sobre las emociones es un aspecto central de la inteligencia emocional y, por ello, para resolver problemas emocionales además de una inteligencia general, es necesaria una apertura emocional.

El reto para el futuro es aprender a regular esas emociones; no suprimirlas ni ignorarlas, sino a lograr gestionarlas de la manera más conveniente. Y, ya que la inteligencia cognitiva es uno de los mayores logros de la humanidad, debemos volvernos más inteligentes en cuanto a emociones y a sus usos se refiere. Así, deberíamos dirigir la motivación hacia fines más útiles y constructivos.

Capítulo 2: La Inteligencia Emocional

2.1. Inicios de los estudios sobre Inteligencia Emocional

Guilford (1936) y posteriormente Thurstone (1946) iniciaron los estudios apoyando la existencia de varios factores o componentes de la inteligencia, en los que se encuentran los inicios de la conceptualización de las inteligencias múltiples. Thorndike (1977), distinguió la inteligencia social de otros tipos de inteligencia definiéndola como la habilidad para actuar de manera sabia en las relaciones humanas. Fue el primero en plantear que para medir la inteligencia había que evaluar cuantitativamente los productos mentales en función de su número, su eficiencia y la velocidad con que se generan. Proponía agrupar la inteligencia en: abstracta o verbal, práctica y social. Piaget (1976) también reconocía que el funcionamiento intelectual tenía dos puntos esenciales: afectivos y cognoscitivos.

A principios de los años setenta Gardner abordaba la ciencia cognoscitiva considerándola como el empeño para entender los cuestionamientos vinculados a la naturaleza del conocimiento, sus componentes, sus fuentes, evolución y difusión, relacionando también al lenguaje humano y la cultura. Posteriormente, en 1994 sostiene la existencia de una estructura mental con inteligencias múltiples: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cenestésico-corporal, personal. Estas últimas las subdivide en cuatro habilidades diferentes: liderazgo, capacidad para cultivar relaciones y mantener las amistades, capacidad para resolver conflictos y la destreza en el análisis social. Estas ideas las retoma en 2005 cuando plantea la aplicación de la teoría en la práctica de las inteligencias múltiples (Gardner, 1971, 1994, 2005).

Es a partir de 1990 cuando surge el término Inteligencia Emocional, acuñado por Salovey y Mayer (1993) que consideran las emociones como adaptativas, funcionales y con capacidad para organizar las actividades cognoscitivas así como las subsecuentes.

Este concepto quedó relegado a los medios académicos hasta que Goleman (1995) con su obra, reeditada en numerosas ocasiones, la última en 2012, lo puso de moda. Posteriormente, en 2003, los autores que acuñan el término, desarrollan sus teorías hasta la obtención de un test, el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test¹ (en adelante MSCEIT), estructurado en función de estas emociones.

Otros autores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997), Goleman (1998) y Gottman (1997) proponen sus propias teorías sobre los componentes de la Inteligencia Emocional, al tiempo que desarrollaron herramientas para poder evaluar este concepto. A pesar de que no se ha llegado a un consenso sobre las habilidades que una persona emocionalmente inteligente debe tener, sí que se ha logrado consensuar que esos componentes facilitan la vida.

Estudios como los de Shaffer, Saunders y Owens (1986), Asher y Rose (1997), Slater y Lewis (2006), muestran que se advierte una mejora en el comportamiento a medida que los niños y los adolescentes van adquiriendo competencias emocionales. Extremera y Fernández-Berrocal (2001) contribuyen a esta aportación con la idea de que una Inteligencia Emocional adecuada se vincula con mejores niveles de ajuste psicológico, por lo que insisten en la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención sobre las habilidades y competencias de la Inteligencia Emocional, ya que el aprendizaje de estas competencias depende, en mayor medida, tanto de la práctica como del entrenamiento.

Extremera y Fernández-Berrocal (2001), Fernández-Berrocal y Extremera (2004), consideran la teoría de John Mayer y Peter Salovey (1990) la más avalada empíricamente. Incluso aportan una definición sobre Inteligencia Emocional como: “la

¹ Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso.

habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

Mayer y Salovey (1997) precisan la definición de la Inteligencia Emocional con sus cuatro componentes: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación de las emociones. Estos componentes proporcionan un marco teórico precursor del conocimiento de los procesos emocionales básicos que conducen al desarrollo de un equilibrio psicológico adecuado, al mismo tiempo que ayudan a entender mejor el rol de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre su ajuste psicológico y su bienestar. Dado que los componentes de la Inteligencia Emocional incluyen las habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones, el propósito de sus estudios es conocer si los alumnos con una mayor Inteligencia Emocional presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor puntuación en estas habilidades.

Algunas teorías más recientes, MacCann y Roberts (2008); Mayer, Salovey y Caruso (2008) consideran que la Inteligencia Emocional puede jugar un papel importante en la memoria episódica para situaciones emocionales y de aprendizaje. Además, se asocia la Inteligencia Emocional con la inteligencia cristalizada, la memoria autobiográfica y con la habilidad de aprender nuevas competencias emocionales (MacCann, 2010; MacCann, Matthews, Seidner y Roberts 2003; Mikolajczak, Roy, Verstryngge y Luminet, 2009). En conjunto estos y otros hallazgos sugieren que la Inteligencia Emocional favorece la

adquisición de conocimientos y la memoria, lo que mejora el *affective forecasting*² con el tiempo.

Guilera (2007) considera que la inteligencia ha sido definida de muy distintas formas a lo largo de la historia, en función de los intereses culturales y sociales de cada época. Durante mucho tiempo se consideró que la inteligencia era única, analítica, innata, universal y medible. Pero, en su opinión, no podemos ser realmente inteligentes si nos olvidamos de manejar con autocontrol, equilibrio y empatía nuestras emociones. Este autor nos propone una visión del cerebro como un todo, con cinco dimensiones fundamentales: instintos, emociones, intuiciones, razonamientos y planificaciones de futuro. En función de esta visión, no se podría obtener el mayor rendimiento de las capacidades mentales centrándose solamente en una o dos de estas dimensiones.

2.2. Métodos de evaluación de la Inteligencia Emocional

Extremera y Fernández-Berrocal (2007) evidencian que no existe un consenso en la comunidad científica sobre el método definitivo para analizar las habilidades emocionales, pero sí consideran necesario incluir tareas de ejecución emocional que puedan demostrar el conocimiento afectivo y las destrezas emocionales, proponiendo el Multifactor Emotional Intelligence Scale³ (MEIS) de Mayer, Salovey y Caruso, y también el test de Inteligencia Emocional (MSCEIT⁴) de los mismos autores.

Sin embargo, a pesar de todas las valoraciones que nos ofrecen los estudios sobre la Inteligencia Emocional, siguen existiendo divergencias sobre la manera de evaluarla. Principalmente existen dos aproximaciones, la paradigmática y la psicométrica. La primera consiste en exponer a una persona a una situación ante la cual ésta pueda

² Pronóstico afectivo

³ Escala de Inteligencia Emocional Multifactorial

⁴ Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test

responder utilizando su repertorio emocional; la segunda trata la construcción de escalas con cuestiones relacionadas con los diversos aspectos de la Inteligencia Emocional a las que la persona se adhiera afirmativa o negativamente (Bisquerra, Pérez y García, 2015). El test MSCEIT corresponde a esta categoría paradigmática, y el test CTI de Epstein (2003) es un ejemplo de la medida psicométrica.

El MSCEIT, por su parte es un test basado en la capacidad de ejecutar tareas y resolver problemas emocionales. Es decir, que el test valora las aptitudes reales para resolver problemas emocionales. De esta manera, proporciona puntuaciones sobre las cuatro áreas principales de la Inteligencia Emocional: la capacidad de percibir las emociones con precisión, la de utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, la resolución de problemas y la creatividad, comprender las emociones y manejar las emociones para el crecimiento personal. Este test está concebido para sujetos a partir de los 17 años, aunque también se recomienda en el ámbito educativo. Por otro lado, se ofrece como un test atractivo, fácil de usar y sencillo de interpretar además aplicable a distintos ámbitos: educativo, clínico, organizacional, penitenciario, y para programas preventivos.

En el modelo de Mayer y Salovey (1997), los componentes de la Inteligencia Emocional son los siguientes:

- Percepción y expresión emocional: referida a la habilidad para identificar emociones propias y ajenas, así como símbolos abstractos. Se refiere a los procesos cognitivos que influyen en las demás habilidades. Incluye la capacidad de expresar las emociones adecuadamente y de reconocer la veracidad de la ajenas.
- Facilitación emocional: una vez que la emoción es percibida, ésta puede facilitar niveles básicos de procesamiento cognitivo. Hace referencia a la habilidad para

generar, utilizar o aprovechar las emociones de cara a favorecer otros procesos cognitivos.

- **Comprensión emocional:** se refiere a la habilidad para reflexionar acerca de la información emocional, comprendiendo las relaciones que se dan entre emociones, simultaneidad y mezcla de éstas, así como la progresión a lo largo del tiempo.
- **Regulación de las emociones:** referido a la capacidad de gestionar, es decir, de estar abierto a estados emocionales negativos y positivos, reflexionar sobre su valor informativo y controlar las emociones propias y ajenas.

Este test ofrece una puntuación en Inteligencia Emocional mediante dos puntuaciones de área y cuatro de las ramas, asociadas a su vez a dos tareas distintas, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1: Cuadro explicativo de las escalas, áreas, ramas y tareas del MSCEIT

Escala global	Áreas del MSCEIT	Ramas del MSCEIT	Tareas
Inteligencia Emocional	Inteligencia emocional experiencial	Percepción emocional	Caras
			Dibujos
		Facilitación emocional	Facilitación
			Sensaciones
	Inteligencia emocional estratégica	Comprensión emocional	Cambios
			Combinaciones
		Manejo emocional	Manejo emocional
			Relaciones emocionales

Fuente: Elaboración propia a partir del MSCEIT.

La aptitud de la percepción emocional comienza por tomar consciencia de las pistas emocionales para después identificar los que significan. La consciencia de los propios sentimientos y emociones contribuye a un mejor conocimiento del mundo que nos rodea.

La facilitación emocional se refiere a la forma en que nos sentimos, pues influye en nuestros pensamientos. Conocer en qué estados de ánimos son más adecuados en casa situación, y conseguir el estado de ánimo correcto es una aptitud. Si se es consciente de la actitud emocional, y se utiliza para resolver los problemas, el resultado es muy positivo.

La comprensión emocional parte de la idea de que las emociones contienen información. Nuestra aptitud para comprenderla y pensar en ella intervienen en nuestras habilidades. La comprensión contribuye a comprender mejor a las personas.

El manejo emocional trata la información de las emociones como un aprendizaje a del cual se puede redirigirlas o manejarlas con mayor eficacia en otras situaciones similares.

En cuanto a la valoración de la escala, se considera que la persona necesita mejorar cuando su puntuación es inferior a 70 puntos. Si la puntuación oscila entre los 71 y los 90 puntos, se entiende que tiene aspectos a desarrollar. A partir de los 91 y hasta los 110 puntos se la percibe como una persona competente. Entre los 111 y los 130 puntos se considera que es muy competente y, finalmente, a partir de esta puntuación se le supone un experto.

En el modelo CTI (*Constructive Thinking Inventory*⁵), se parte de la nueva teoría de la personalidad, la teoría cognitivo-experiencial (CEST⁶) de Epstein (1994). Según esta teoría la gente se adapta a su entorno con la ayuda de dos sistemas de procesamiento paralelos e interactivos, el experiencial y el racional (Epstein, 1994, 1998). El sistema experiencial obtiene sus esquemas de aprendizaje de la experiencia vivida, constituyendo la base para que una persona comprenda el mundo y se oriente en él. Esta actuación automática, sin esfuerzo consciente, con independencia de la atención, constituye el almacén de la personalidad del sujeto. Su funcionamiento es rápido, fácil, preconsciente, concreto, holístico, imitativo y está asociado a la experiencia afectiva. Su funcionamiento es a corto plazo y la finalidad principal es buscar buenas sensaciones y evitar las malas. En cambio, el sistema racional es inferencial y opera a través de la comprensión de las reglas culturales transmitidas de razonamiento y evidencia. Su

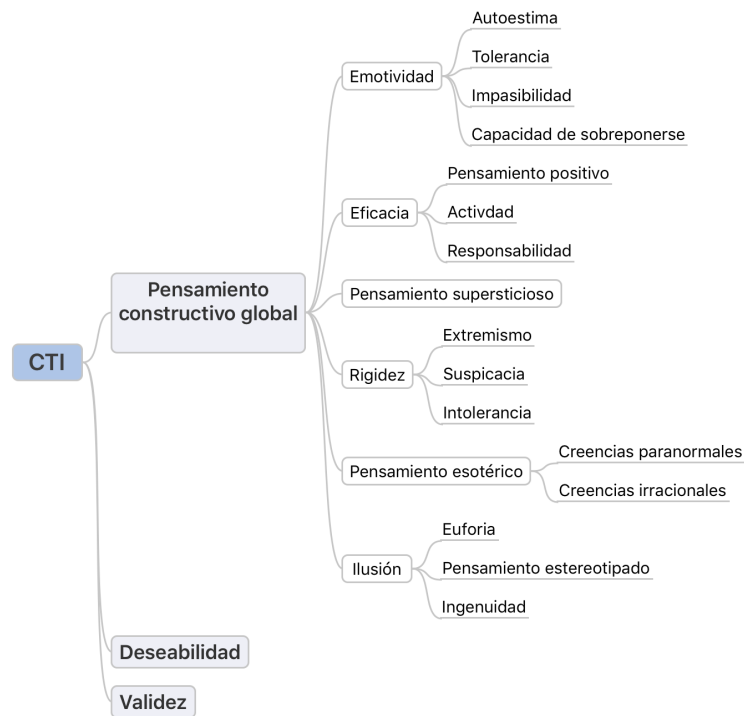
⁵ Inventario de Pensamiento Constructivo

⁶ *Cognitive-experiential self-theory*

funcionamiento es lento, laborioso, consciente, analítico, insensible, fundamentalmente verbal, con poca historia evolutiva y actúa según la comprensión del individuo de lo que es razonable, teniendo en cuenta las consecuencias a largo plazo (Epstein, 2003). Epstein (2003) considera que la inteligencia racional y la experiencial contribuyen, por diferentes caminos, al éxito de la vida, por lo que pueden ser consideradas como habilidades básicas.

El test CTI (Epstein, 2003) pretende ser un predictor de habilidades y reacciones adaptativas. Se trata de un test jerárquicamente organizado que aporta información de tres niveles, organizados en escalas, subescalas y facetas. El primer nivel es una medida que incluye todas las escalas, salvo la de la Ilusión, y que integra elementos referentes al pensamiento constructivo y destructivo. Mide la medida de la inteligencia experiencial y emocional.

Figura 1: Organización del cuestionario CTI



Fuente: Elaboración propia a partir de Epstein (2003).

Para Bar-On (2000) la Inteligencia Emocional se trata de competencias sociales y emocionales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan cómo nos comprendemos y nos expresamos, cómo comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos y cómo manejamos con las demandas diarias, las presiones y los retos. El método Bar-On (1997, 2000), Bar-On y Handley (2003) describe una muestra representativa de las competencias sociales y emocionales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que impactan en el comportamiento inteligente, medido por la autoevaluación, dentro de un enfoque multimodal potencialmente ampliable y evaluable con múltiples datos. Aunque en un principio, este modelo estaba destinado a medir el bienestar psicológico, los resultados revelaron datos relativos al comportamiento

inteligente social y emocional y del constructo Inteligencia Emocional-social. A pesar de haber sido revisado en varias ocasiones, el método sigue fiel a su teoría, anteriormente expuesta.

De los 15 factores iniciales, el modelo sugiere actualmente el análisis de diez factores: la autoestima, la relación interpersonal, el control del impulso, la resolución de problemas, la autoconciencia, la flexibilidad, el análisis de la realidad, la tolerancia al estrés, la asertividad y la empatía. Los cinco factores finalmente eliminados, alguno de los cuales sigue estando presente en otros test, fueron el optimismo, la felicidad, la independencia, la responsabilidad social y la autorrealización.

Este estudio de Bar-On desemboca en el BarOn EQ-i: YV (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth-Version⁷) que mide el nivel de funcionamiento emocional y social de niños y adolescentes.

El Modelo Goleman (2001) es una organización de los 25 competencias emocionales que él considera parte del carácter. Estas competencias las organiza en dos criterios cruzados, de manera que se derivan cuatro grupos de competencias. Se resumen en la tabla a continuación.

⁷ Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes

Tabla 2: Tabla organizativa del modelo de Goleman (2001, p.2)

	COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
RECONOCIMIENTO	Autoconciencia emocional Autoevaluación Autoconfianza	Empatía Orientación al cliente Conciencia organizacional
REGULACIÓN	Autocontrol emocional Formabilidad Responsabilidad Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa	Desarrollo de los demás Influencia Comunicación Gestión de conflictos Liderazgo Catalización del cambio Construcción de alianzas Trabajo en equipo

Para la evaluación de estas competencias, Goleman ha propuesto el ECI (*Emotional Competence Inventory*⁸) (Boyatzis, Goleman y Hay-McBer, 1999).

Entre las propuestas de Goleman (2001) y la de Bar-On (2000) observamos que existe una coincidencia: la dimensión social.

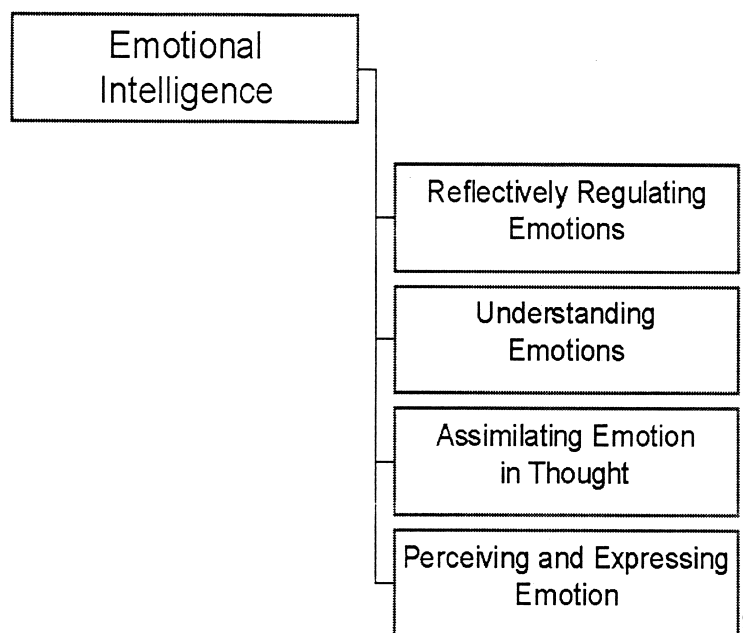
2.3. Diferencias entre Inteligencia Emocional y Cociente Intelectual

La inteligencia general sirve de concepto paraguas que incluye docenas de habilidades mentales. La mayoría de las subhabilidades más pequeñas están relacionadas con el

⁸ Inventario de Competencia Emocional

procesamiento de información verbal, espacial y lógica. (Mayer, Caruso y Salovey, 2000). Estos autores consideran que la Inteligencia Emocional describe habilidades más que comportamiento.

Figura 2: Modelo de cuatro ramas de las habilidades involucradas en la Inteligencia Emocional Mayer y Salovey (1997, p.269).



Según este modelo de 1997, estas cuatro clases de habilidades pueden ser organizadas jerárquicamente. En el nivel inferior se situaría la percepción y la valoración de la emoción, por ejemplo en la expresión facial o en el arte. El siguiente nivel implica la asimilación de experiencias emocionales básicas en la vida mental, como la lucha contra pensamientos o sensaciones. El tercer nivel incluye la comprensión y el razonamiento

⁹ Inteligencia Emocional; Regulación Reflexiva de las Emociones; Comprensión de las Emociones; Asimilación de la Emoción en el Pensamiento; Percepción y Expresión de la Emoción.

sobre las emociones, ya que cada emoción funciona de acuerdo a características propias. El cuarto y último nivel se refiere a la gestión y regulación emocional, como por ejemplo el saber cómo calmarse después de haberse enfadado o ser capaz de aligerar la ansiedad de otra persona. Esta clasificación inicial se redujo posteriormente a un modelo de tres ramas compuesto por la percepción, la comprensión y el manejo de las emociones. En esta correlación, la Inteligencia Emocional se relaciona moderadamente con la medida de la inteligencia verbal, además de con otras cualidades como la empatía, el estilo parental o las actividades de la vida.

Incluso más allá de estos aspectos, Mayer y Salovey (1997) consideran que la Inteligencia Emocional coincide en dos de los criterios del concepto de inteligencia tradicional. En primer lugar, es considerado como un conjunto de habilidades; y, en segundo lugar, ha mostrado un patrón de correlaciones consistentes con la existencia de tal inteligencia. El tercer criterio consiste en que las capacidades intelectuales aumentan con la edad y la experiencia desde la infancia hasta el principio de la madurez (Brown; Fancher, citados en Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

Es necesario añadir, que para averiguar si la Inteligencia Emocional incrementa con la edad, tal y como ocurre con la inteligencia estándar, en su estudio tomaron como muestra tanto a adolescentes como a adultos.

Capítulo 3: Las relaciones entre la Inteligencia Emocional y diversos aspectos

3.1. Inteligencia Emocional y relaciones interpersonales o conducta social

La Inteligencia Emocional fue definida por Salovey y Mayer (1990) como la capacidad de procesar información emocional con exactitud y eficiencia, incluyendo la información relevante para el reconocimiento, construcción y regulación emocional en uno mismo y en otros. Esa información emocional generalmente permite conocer la relación que la persona tiene con el mundo (Frijda; Morris; Plutchik; Schwarz, citados en Mayer y Salovey, 1995) y que puede ser procesada de manera diferente que la información cognitiva (Gardner; Zajonc, citados en Mayer y Salovey, 1995). La Inteligencia Emocional se encuentra pues en la intersección de los dos componentes fundamentales de la personalidad: el sistema emocional y el sistema cognitivo (Salovey y Mayer, 1990).

En el terreno de los sistemas, las emociones hacen referencia a sistemas de respuesta integrados cuya característica principal es que son producto de la relación interpersonal, es decir, que están involucradas en el establecimiento, mantenimiento incluso ruptura de las relaciones del individuo con el ambiente tanto interno como externo, razón por la cual pasan a ser significativas para el sujeto (Campos, Mumme, Kermoian y Campos, 1994).

Cantor y Kihlstrom (1985) proponían la Inteligencia Emocional como un constructo unificador para la comprensión de la personalidad. El proceso de la personalidad sostiene el comportamiento social. Estos autores sostienen que las habilidades emocionales están interrelacionadas, que conllevan procesos emocionales y que son necesarias para un nivel mínimo de competencia y de funcionamiento de la inteligencia adecuado.

Monjas (1993), por su parte, describía la competencia como una generalización evaluativa y, la habilidad como una conducta específica que puede aprenderse básicamente a través del auto-refuerzo o del refuerzo social. Trianes (1996) añadía que consideraba que la competencia social incluye capacidades que pueden clasificarse en: competencia socioafectiva, competencia sociocognitiva y conducta social.

Las evidencias científicas, entonces, relacionan los constructos Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales. Ambas competencias se relacionan de manera que las relaciones sociales se benefician de la Inteligencia Emocional (Barchard y Hakstian; Extremera y Fernández-Berrocal; Gil-Olarte, Palomera y Brackett; Lopes, Salovey y Straus; Lopes, Brackett, Nezlek, Shutz, Sellin y Salovey; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte; Zavala, Valadez y Vargas, citados en Pérez, Filella y Soldevilla, 1997). La empatía, es decir, la sensibilidad interpersonal favorece una relación más amistosa y menos agresiva. Fernández y Barraca (2005) reconocen que las emociones son el aspecto más correlacionado con factores de adaptación, y que resulta ser un buen indicador de un buen ajuste clínico. Gilar, Miñano y Castejón (2008) llegan a estas mismas conclusiones con sus estudios realizados con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Pena, Extremera y Rey (2011) definen una serie de conceptos en sus estudios:

- Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima social de un contexto determinado.
- Regulación emocional: capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone la toma de conciencia de la relación entre emoción, cognición

y comportamiento; tener buenas estrategias de “afrontamiento”, capacidad para autogenerarse emociones positivas.

- Autonomía emocional: incluye características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se hallan la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.
- Competencias sociales: se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, lo que implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) entienden las competencias emocionales como un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, de acuerdo con lo que apuntábamos más arriba, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

Otros estudios apuntan que existen evidencias indirectas sobre el vínculo entre la Inteligencia Emocional y las habilidades de predicción afectivas. En primer lugar, la Inteligencia Emocional implica habilidades en la percepción de las emociones de otros, y las investigaciones precedentes han demostrado que la precisión en las predicciones afectivas están influenciadas por las diferencias individuales ligadas a las habilidades, tales como la atención consciente (Emanuel, Updegraff, Kalmbach, y Ciesl, 2010) y a la atención procesos emocionales ambivalentes (Hoerger y Quirk, 2010). En segundo lugar, la Inteligencia Emocional implica la comprensión de las diferencias individuales

en la sensibilidad emocional y la superación. En tercer lugar, la Inteligencia Emocional implica el conocimiento emocional y la memoria. El conocimiento de reacciones emocionales normativas (Gilbert, Killingsworth, Eyre y Wilson, 2009) y la capacidad de aprender de la experiencia emocional (Niesen, Knutson, y Carstensen, 2008; Riis, Loewenstein, Baron, Jepson, Fagerlin y Ubel, 2005; Walsh y Ayton, 2009; Wilson, Meyers, y Gilbert, 2001) son fundamentales para mejorar las capacidades de predicción afectivas.

Mayer y Salovey (1997) aportan además la idea de que la capacidad de razonar sobre las emociones y procesar la información emocional, no sólo mejora los procesos cognitivos, sino también regula el comportamiento. Las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y la forma de procesar la información dirigiendo la atención hacia la información relevante para la resolución de problemas. Igualmente posibilita adoptar diferentes puntos de vista y perspectivas para afrontar los problemas (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

“Las emociones son producto del desarrollo evolutivo y neurobiológico, motivo por el cual juegan un papel relevante dentro del proceso de adaptación de la especie humana” (Izard, citado en Zerpa, 2009). Partiendo del concepto de sentimientos emocionales, Izard ha enunciado una Teoría Diferencial de las Emociones (TDE). Esta teoría parte de la idea de que las emociones son una fase y no una consecuencia de la actividad neurobiológica o de la expresión corporal de la emoción. Este autor considera que es posible activar los sentimientos emocionales y que son influenciados por procesos perceptuales, conceptuales y no cognitivos, pero no creados por ellos. “En efecto, una emoción concreta no puede ser creada, aprendida o enseñada vía procesos cognitivos” (Izard, citado en Zerpa, 2009).

Bermúdez, Teva y Sánchez (2003) encuentran una relación positiva entre las altas puntuaciones en Inteligencia Emocional y un mayor bienestar psicológico. Afirman que cuanto mayor es la Inteligencia Emocional mayor es la estabilidad emocional de la persona, presentando una actitud más positiva hacia sí misma y una mejor tolerancia hacia la frustración.

Bar-On (2000) sugiere que las competencias emocionales y sociales, las habilidades y facilitadores que crean mayor impacto en la salud psicológica son la habilidad para manejar emociones y situaciones de estrés, dirigir el logro a objetivos personales relacionados con el potencial interno y encaminados a lograr una vida con más sentido, y la habilidad para comprobar los pensamientos y los sentimientos. Esta visión cobra sentido cuando se piensa en que las deficiencias en alguno de estos aspectos conduce a la ansiedad, la depresión, la conexión con la realidad.

Las emociones surgen en respuesta a las relaciones con las personas. Cuando las relaciones personales cambian sus emociones cambian también. Ya que las emociones arrastran las relaciones en este sentido, también confieren sentido a las relaciones (Schwarz y Clore, 1983). La Inteligencia Emocional está relacionada con la capacidad de percibir emociones, asimilar emociones relacionadas con los sentimientos, entender la información que proporcionan esas emociones y gestionarla (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1995).

Queda demostrado que la Inteligencia Emocional es uno de los aspectos a tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas, puesto que favorece y conduce a la consecución de las metas de los individuos en sus tareas, así como proporciona información sobre la adaptación de una persona al medio (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera, Durán y Rey, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

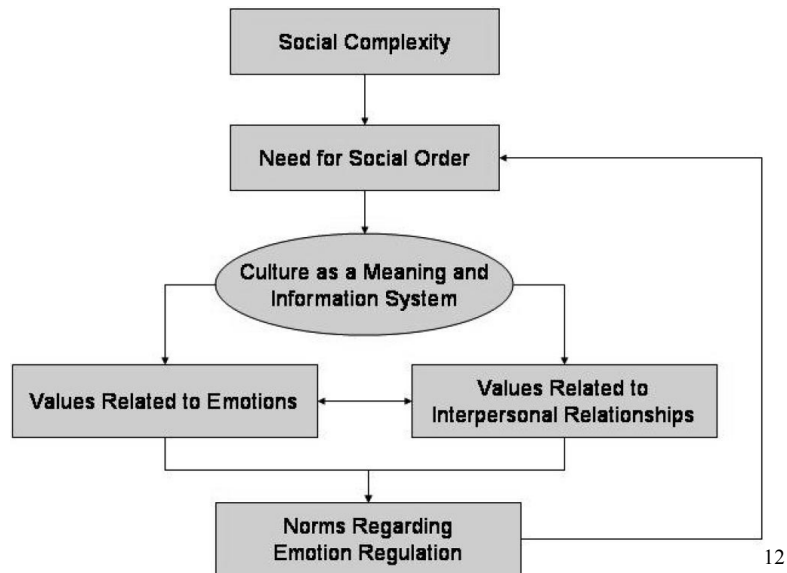
Las habilidades interpersonales son otro de los factores importantes a valorar en Inteligencia Emocional. Las personas emocionalmente inteligentes son hábiles en percibir, comprender y manejar sus propias emociones, además de en todo lo demás. Las habilidades interpersonales son un factor importante en la vida social y escolar, gracias a las cuales las personas pueden interactuar de manera beneficiosa y contrarrestar los elementos negativos de la vida diaria. Prueba de ello son los estudios realizados por Schutte, Malouff, Bobik et al. (2001) que revelaron que una buena calidad en las relaciones sociales estaba relacionada con una elevada Inteligencia Emocional. Previamente, Mayer, Caruso y Salovey (1999) ya habían encontrado que los estudiantes universitarios con mayor Inteligencia Emocional destacaban también en empatía. Incluso en niños de Educación Primaria, se encontraba que eran menos agresivos y tenían mejor comportamiento (Rubin, citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2004).

Matsumoto et al. (2008) consideran que los valores culturales también ejercen influencia en las relaciones interpersonales y contribuyen a la regulación emocional. Las convenciones sociales contribuyen al orden social (Matsumoto et al., 2008). Así lo explican en su diagrama y en la siguiente cita textual:

*Cultural value orientations concerning interpersonal relationships and emotions help to create and enforce norms concerning emotion regulation, and norms concerning emotion regulation in all cultures serve the purpose of maintaining social order.*¹⁰

¹⁰ Las orientaciones de valor cultural relativas a las relaciones interpersonales y las emociones ayudan a crear y hacer cumplir normas relacionadas con la regulación emocional, y las normas relativas a la regulación emocional en todas las culturas sirven para mantener el orden social.

Figura 3: Diagrama relacional de la cultura y la regulación emocional (Matsumoto et al., 2008, p. 927)¹¹



En los estudios que realizaron Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999) en adolescentes españoles de Educación Secundaria, encontraron que los alumnos clasificados como más depresivos tenían menores niveles de Inteligencia Emocional en algunos aspectos, más ansiedad y pensamientos rumiativos. De la misma manera, las puntuaciones altas en Inteligencia Emocional descubrían también mejor autoestima, felicidad, salud mental, satisfacción vital, que se contrarrestaba con menor ansiedad, depresión y pensamientos negativos (Extremera, 2003; Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012).

¹¹ Complejidad Social; Necesidad de Orden Social; Cultura como un Sistema de Significado e Información; Valores Relacionados con las Emociones; Valores Relacionados con las Relaciones Interpersonales; Nomas sobre la Regulación Emocional.

Además de estos adolescentes depresivos, presentan dificultades cognitivas y sociales básicas aquellos cuyas madres han sido maltratadas (Sanmartín, Iborra, Esteve y Martínez, 2010; Herman-Smith, 2013; Jouriles y Mc-Donald, 2015). En el ámbito socioemocional, este tipo de niños y adolescentes presentan falta de empatía, dificultades para comprender y expresar emociones propias y ajenas además de baja autoestima y autocontrol, incluso conductas antisociales (Dehon, 2010; Huang, Vikse, Lu y Yi, 2015).

3.2. Emociones y expresiones faciales

Las emociones, además de provocarnos sentimientos, vienen acompañadas de expresiones faciales y corporales concretas. Esas expresiones faciales de las emociones básicas son también universales (Matsumoto, 2007a).

Avanzando en la investigación actual de las emociones, Paul Ekman de la Universidad de California y Carroll Izard, de la Universidad de Delaware han logrado desarrollar programas de investigación en torno a la expresión emocional, al igual que teorías explicativas de la variable emoción (Zerpa, 2009).

Iglesias (2010) considera que en gran medida nuestra vida social y afectiva se encuentra determinada por la capacidad de expresar emoción. En esta línea, los avances de la neurociencia permiten comprender que a través del rostro comunicamos emociones, entendemos las de los demás y además generamos empatía y confianza. Pero lo que realmente crea un vínculo afectivo entre las personas es la capacidad que tenemos de sentir lo que el otro siente, de entender sus experiencias, sus necesidades, frustraciones

y anhelos. En resumen, esta capacidad llamada empatía es uno de los hitos evolutivos del cerebro social.

Zerpa (2009) cita a Paul Ekman en su búsqueda de la relación entre las emociones y su expresión:

Paul Ekman definió el papel del aprendizaje en el enmascaramiento de la expresión facial, estableciendo que se trata de patrones aprendidos durante el proceso de socialización dentro del contexto de una cultura particular que condicionan a la persona o grupo de personas en la expresión de una emoción en una situación determinada, cambiando su expresión de acuerdo a lo apropiado o no del momento (Zerpa, 2009, p.137).

¿Podemos modificar esas expresiones a partir de la Inteligencia Emocional? No está clara la respuesta por ahora, pues Matsumoto et al. (2008) aluden a las diferencias culturales en cuanto a las expresiones. Sin embargo, el mismo Matsumoto (1997) había establecido una serie de emociones básicas cuya expresión facial era universal tanto para reconocerlas como para producirlas. Estas son: la alegría, la sorpresa, la tristeza, el miedo, la ira, el asco y el desprecio.

Pero como Matsumoto et al. (2008) opinan, la posibilidad aún no está cerrada, puesto que las culturas han evolucionado, que el mundo cambia y que la naturaleza de nuestras relaciones también. Nuestro sistema emocional todavía no ha cambiado, pero tal vez sea porque todavía está en proceso.

3.3. Inteligencia Emocional en las diferentes edades

La inteligencia emocional está presente en muchos estudios de muchos ámbitos. Se sabe que las experiencias emocionales, su expresión y regulación son aspectos fundamentales

a analizar para comprender la conducta humana a lo largo del ciclo de vida (Márquez-González, 2008).

Un aspecto interesante a tener en cuenta en el estudio de la Inteligencia Emocional es la variable edad. A diferencia del cociente intelectual, la Inteligencia Emocional no está sujeta a la edad. Bar-On (1997) evaluó la Inteligencia Emocional en grupos de diferentes edades. Los resultados no arrojaron grandes diferencias en general, pero sí se llegó a la conclusión de que con los años se producía un pequeño incremento en la Inteligencia Emocional, incluso en los niños, llegándose a la más altas puntuaciones en la cuarentena.

Carsteng, Fung y Charles (2003) también coinciden en que la habilidad de regular las emociones mejora con la edad. Blanchard-Fields, Chen y Norris (1997) consideran que según avanza la edad, nos enfrentamos en mayor medida a situaciones que requieren un estilo de afrontamiento emocional activo más que de afrontamiento de solución de problemas.

Mayer, Caruso y Salovey (2000) confirman que la Inteligencia Emocional incrementa con la edad. En sus estudios confirmaron que “los adultos puntúan más alto que los adolescentes. Pero sin embargo, la inteligencia emocional durante la adolescencia tiene la misma relación con la inteligencia verbal y la empatía que durante la edad adulta” (p.291).

Ugarriza y Pajares (2005), hallaron diferencias entre los grupos de edades en su estudio. En la escala intrapersonal, puntuaban más bajo el grupo de 10 a 12 años que el grupo de 7 a 9 años. En la escala interpersonal, encontraron diferencias entre los grupos de más edad (16-18, 13-15, 10-12 años) con los de menos edad (7-9 años). En la escala

adaptabilidad, los grupos de 13-15, 16-18 años presentaban menos puntuación que el grupo de 10-12 años. En el manejo del estrés, en la puntuación emocional y en el estado de ánimo, también puntuaron menos que en el grupo de 10-12 y 13-15 años. En cuanto a la impresión positiva, los grupos de mayores de 16-18 y 14-15 años tienden a dar una impresión menos positiva que los menores.

Bradberry (2007) explica que las personas de 50 años suelen puntuar un 25% más alto en Inteligencia Emocional que los jóvenes de 20 años. Considera que ese incremento se va produciendo por décadas y que se trata de un incremento natural.

3.4. Inteligencia Emocional según el género

En algunas corrientes de estudio de la Inteligencia Emocional han tenido en cuenta el género, a la hora de desarrollar sus investigaciones. Así, respecto a la Inteligencia Emocional según los géneros Bastian, Burns y Nettlebeck (2005), Pena y Repetto (2008) obtienen datos sobre los mayores niveles de atención a sus emociones de las féminas, lo que Fernández-Berrocal y Extremera (2003), Salguero e Iruarrizaga, (2006), Mayer, Salovey y Caruso (2004c) asocian a un mayor nivel de desajuste emocional. Sin embargo, estas conclusiones no son definitivas puesto que en otros estudios de los mismos autores Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2001), y de Nolen-Hoeksema (1991) se había constatado la necesidad de controlar previamente los pensamientos rumiativos de las personas.

Precisamente, las mujeres emplean en mayor medida las estrategias basadas en la orientación negativa hacia los problemas, es decir, que tienen mayor tendencia al pesimismo. A estas conclusiones también llegan Augusto-Landa, Pulido-Martos y López-Zafra (2011), Morera, Maydeu-Olivares, Nygren, White, Fernández y Skewes (2006), quienes consideran que las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a

percibir los problemas como una amenaza, que conlleva sentimientos de frustración ante la creencia de que no será posible afrontarlos adecuadamente. Por su parte, los varones tienen una mayor orientación positiva de los problemas y un estilo más impulsivo a la hora de resolver problemas, recurriendo en mayor medida a la evitación y teniendo mayor capacidad de reparar situaciones de malestar emocional en opinión de Augusto-Landa, López-Zafra, Berrios y Aguilar-Luzón (2008), Fernández-Berrocal y Extremera (2003), Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen (2003). Por lo tanto, en este aspecto no se han desarrollado propuestas generales, sino que se han propuesto programas diferenciados de formación para chicos y chicas para el desarrollo de habilidades emocionales en función del género.

Ahora bien, asumir que los rasgos de identidad de género constituyen una potencial variable explicativa de las diferencias entre mujeres y hombres en Inteligencia Emocional implica asumir, para empezar, que existen diferencias sexuales en dichos rasgos de identidad. Es decir, que supone asumir que las mujeres se identifican con rasgos de expresividad en mayor medida que los hombres, mientras que los hombres se identifican con rasgos de instrumentalidad en mayor medida que las mujeres (Bem, 1974).

Sin embargo, existen ciertas contradicciones en los estudios que analizan dichas diferencias. Así, en algunos estudios se ha sugerido que, en la actualidad, no existen diferencias entre mujeres y hombres en la aceptación de rasgos de expresividad e instrumentalidad, planteándose que la adopción de rasgos expresivos e instrumentales depende de los roles sociales, laborales y/o profesionales que se ocupan en la sociedad, y no del sexo (Etxebarria, 2010). Otros estudios, por el contrario, han sugerido que, aunque no existen diferencias sexuales en instrumentalidad, la aceptación de rasgos de

expresividad sigue siendo mayor por parte de las mujeres que por parte de los hombres (Twenge, 1997; Twenge y Campbell, 2001).

En otros estudios, como por ejemplo en el MSCEIT de Mayer, Salovey y Caruso, (2003), Salovey y Mayer (1990) en el que se mide el grado de habilidad, se llega a la conclusión de que las mujeres tienen tendencia a presentar mayores niveles de Inteligencia Emocional, principalmente debido a que las féminas muestran mayor tendencia a identificarse con rasgos de expresividad e identidad asociados a competencias de la Inteligencia Emocional.

Desde las diferentes perspectivas, se ha apuntado que los cambios en la función social de la mujer en nuestra sociedad, los cuales han favorecido su incorporación al mercado laboral , además en contextos habitualmente ocupados por los hombres, han dado lugar a que las diferencias en instrumentalidad tiendan a desaparecer. Sin embargo, no sucede lo mismo en el caso de la expresividad. Al mismo tiempo, dado el menor grado de incorporación de los hombres a funciones tradicionalmente femeninas y dado que los cambios experimentados por los hombres han sido menores a los de las mujeres (Twenge, 1997; Twenge y Campbell, 2001), las puntuaciones de los hombres en expresividad tienden a seguir siendo inferiores. Estos resultados son coherentes con la teoría del rol social y la congruencia de rol propuesta por Eagly (1987), Eagly y Karau, (2002), según la cual los roles sexuales establecidos en la sociedad de manera rígida obstaculizan el desarrollo de rasgos de identidad contra-estereotípicos.

Brackett, Mayer y Warner (2004), centrándose en una medida de habilidad del MSCEIT, hallaron que las mujeres puntúan más alto que los hombres en Inteligencia Emocional, a pesar de que esa medida fuese más predictiva en el comportamiento de la vida cotidiana de los hombres. Una baja Inteligencia Emocional en los factores de

percepción y asimilación en hombres fue relacionada con un bajo consumo de drogas y alcohol, pero con un mayor índice de peleas y actitudes negativas con los amigos. Los autores piensan que un incremento en la Inteligencia Emocional puede no estar relacionado con conductas positivas, porque, en el estudio, altos niveles de Inteligencia Emocional fueron asociados a comportamientos negativos y desajuste social en hombres, pero no así en el caso de las mujeres. Estos autores plantean que tal vez haya un grado mínimo de Inteligencia Emocional que funcione como umbral para la socialización correcta, y que la proporción de hombres por debajo de ese umbral sea mayor que el de las mujeres.

Sin embargo, en los estudios de Bar-On (2000) no se revelaron diferencias entre hombres y mujeres en el cómputo total de la Inteligencia Social y Emocional (ESI)¹³, pero sí se encontraron diferencias significativas en unos pocos factores. Las mujeres revelaron tener mayores habilidades interpersonales que los hombres, mientras que los hombres puntuaban más alto en capacidades intrapersonales, manejo de emociones y mayor adaptabilidad. Sin embargo, las mujeres son más conscientes de las emociones y demuestran más empatía y se relacionan mejor, y demuestran mayor responsabilidad social que los hombres. Por otra parte, los hombres parecen tener mejor autoestima e independencia, manejan mejor el estrés, son más flexibles, resuelven mejor los problemas y son más optimistas que las mujeres. En contrapartida, las deficiencias del género masculino en habilidades interpersonales, en comparación con las mujeres, podrían asociarse a psicopatías más frecuentes en los hombres que en las mujeres. Y por su parte, la menor tolerancia al estrés en las mujeres podría explicar la mayor tasa de ansiedad relacionada con el sexo femenino.

¹³ *Emotional-Social Intelligence*

Si atendemos al género, en estudios realizados con menores que han sido criados en entornos violentos, los chicos suelen manifestar más problemas de conducta como hostilidad y agresión que las chicas (Temple, Shorey, Tortolero, Wolfe y Stuart, 2013). Alcántara (2010) añade que ambos sexos se ven influenciados negativamente por estas circunstancias vividas, pero que es en el sexo femenino en el que se da con mayor gravedad los desajustes emocionales. Sepúlveda (2006) insiste en que la socialización diferencial de género es el factor que actúa en el origen y continuación de la violencia de género; la identificación con el rol materno y paterno, pero no sólo a nivel intrafamiliar, sino también social.

Gartzia, Balluerca y Aritzeta (2011) en sus estudios llegaron a una conclusión más allá de la concepción habitual de género, que incluye el concepto de identidad:

la identidad de género ejerce una poderosa influencia en todas las dimensiones de inteligencia emocional analizadas. En concreto, para desarrollar niveles superiores de inteligencia emocional, es fundamental incorporar los rasgos de identidad, tanto estereotípicamente masculinos, como estereotípicamente femeninos (p.133).

3.5. Inteligencia Emocional y bienestar psicológico

Mayer y Salovey (1997) aportaban la idea de que la capacidad de razonar sobre las emociones y de procesar la información emocional, no sólo mejora los procesos cognitivos, sino que también regula el comportamiento. Las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y la forma de procesar la información dirigiendo la atención hacia la información relevante para la resolución de problemas. Igualmente posibilita adoptar diferentes puntos de vista y perspectivas para afrontar los problemas (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández- Berrocal, 2010).

Basándose en aspectos del comportamiento, Bermúdez, Teva y Sánchez (2003) encuentran una relación positiva entre las altas puntuaciones en Inteligencia Emocional y un mayor bienestar psicológico. Afirman que cuanto mayor es la Inteligencia Emocional mayor es la estabilidad emocional de la persona, presentando una actitud más positiva hacia sí misma y una mejor tolerancia hacia la frustración. En este mismo sentido, pero con efectos negativos, se encuentra que los menores criados en un entorno de violencia de género presentan un equilibrio psicológico y emocional dañado, en el que la empatía, la autoestima, el autocontrol y las habilidades comunicativas están mermadas notablemente (Estévez y Marco, 2016).

Carrasco y del Barrio (2002) consideran que la autoestima y la atribución interna del éxito y el fracaso, sobre todo en el caso de los adolescentes, son factores importantes para el logro del ajuste psicosocial y el bienestar psicológico.

Para Bar-On (2005) queda demostrado que la Inteligencia Social y Emocional (ESI) influye de manera subjetiva en el bienestar. Un bienestar que define como un estado subjetivo, que surge de una sensación de satisfacción con la propia salud física y con uno como persona, con las relaciones interpersonales próximas, y con la propia ocupación y la situación financiera.

En su estudio sobre Inteligencia Emocional en preadolescentes, Ferragut y Fierro (2012) llegan a la conclusión de que, tal y como se desarrolló su estudio, la Inteligencia Emocional no juega un papel importante en el rendimiento académico, pero sí está relacionada con el bienestar personal. Por este motivo, plantean realizar estudios que relacionen la Inteligencia Emocional con el bienestar personal, e indirectamente con el rendimiento. Teniendo en cuenta que el estudio se realizó utilizando instrumentos no específicos para preadolescentes, los autores proponen líneas futuras de investigación

con muestras más amplias e internacionales, a la vez que con test específicos para el sector de edad preadolescente.

Queda demostrado que la Inteligencia Emocional es uno de los aspectos a tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas, puesto que favorece y conduce a la consecución de las metas de los individuos en sus tareas, así como proporciona información sobre la adaptación de una persona al medio (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera, Durán y Rey, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

Las habilidades interpersonales son otro de los factores importantes a valorar en la Inteligencia Emocional. Las personas emocionalmente inteligentes son hábiles en percibir, comprender y manejar sus propias emociones, además de en los demás. Las habilidades interpersonales son un factor trascendente en la vida social y escolar. Gracias a ellas, las personas pueden interactuar de manera beneficiosa y contrarrestar los elementos negativos de la vida diaria. Prueba de ello son los estudios realizados por Schutte, Malouff, Bobik et al. (2001) que revelaron que una buena calidad en las relaciones sociales estaba relacionada con una elevada Inteligencia Emocional. Previamente, Mayer, Caruso y Salovey (1999) ya habían encontrado que los estudiantes universitarios con mayor índice de Inteligencia Emocional destacaban también por su empatía. Incluso en niños de Educación Primaria, como aportaba Rubin (citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2004), se encontraba que eran menos agresivos y tenían mejor comportamiento.

En los recientes estudios de Di Fabio y Kenny (2016) se examinó en Italia la contribución de la Inteligencia Emocional en los índices de bienestar hedónico y eudaimónico en gente joven, con la intención de relacionar la prevención del bienestar en futuros trabajadores. Los resultados obtenidos con alumnos de secundaria italianos

confirmaron una investigación anterior que relacionaba las medidas de autoevaluación de la Inteligencia Emocional y el bienestar hedónico con estudiantes universitarios italianos (Di Fabio y Saklofske, citado en Di Fabio y Kenny, 2016), con estudiantes universitarios españoles (Extremera y Fernández-Berrocal, citado en Di Fabio y Kenny, 2016), y con muestras de la comunidad en Australia (Palmer et al.; Gannon y Ranzijn; Gignac; Gallagher y Vella-Brodrick; citados en Di Fabio y Kenny, 2016). Los resultados actuales también son consistentes con investigaciones previas que han encontrado que las mediciones de autoinforme de la Inteligencia Emocional están asociadas con el bienestar eudaimónico (Tennant et al.; Raina y Bakhshi; citados en Di Fabio y Kenny, 2016), lo que indica que la autoevaluación de la Inteligencia Emocional está relacionado con la autovaloración de la propia vida como algo significativo y agradable. Sin embargo, la hipótesis de que la Inteligencia Emocional basada en la capacidad estaría asociada tanto con el bienestar hedónico como el eudaimónico, entró en conflicto con hallazgos previos, que se justificaron con las variaciones en las medidas utilizadas, como por ejemplo la que utilizó Extremera et al. (2011) en el test MSCEIT.

3.6. Inteligencia Emocional y el consumo de sustancias adictivas.

Respecto al consumo de sustancias adictivas entre adolescentes, Trinidad y Johnson (2002) realizaron una medición en Estados Unidos con la que obtuvieron datos empíricos que constataban que los adolescentes con una elevada Inteligencia Emocional tenían menos consumo de tabaco y alcohol. Con este mismo estudio, concluían que los adolescentes emocionalmente inteligentes detectan mejor las presiones y motivaciones del grupo de compañeros, con lo que pueden resistir mejor las presiones del grupo respecto al consumo de alcohol y tabaco.

Concretamente, con respecto al hábito del tabaco, Trinidad, Unger, Chou y Johnson (2004) llegaron a la conclusión de que una buena Inteligencia Emocional en adolescentes estaba relacionado con un menor consumo de tabaco, una mayor conciencia de los efectos negativos del tabaco, un mayor rechazo a aceptar el ofrecimiento de cigarrillos, y, además, a una menor predisposición a fumar en el futuro. Los programas de prevención del consumo de tabaco en adolescentes serían más efectivos en los grupos con alta Inteligencia Emocional, como señala este grupo investigador.

En el estudio de Brackett, Mayer y Warner (2004) se muestran relaciones entre los niveles de Inteligencia Emocional y el consumo de sustancias adictivas. Se plantea la posibilidad de que los adolescentes con mejores competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y regulación de las propias emociones no necesiten utilizar elementos de regulación externos (alcohol, tabaco, drogas ilegales) para compensar los estados de ánimo negativos y las situaciones estresantes de la adolescencia.

Hay autores, como Wright, Fagan y Pinchevsky, (2013), Faulkner, Breanne, Goldstein y Wekerle, (2014), que relacionan las consecuencias a largo plazo de convivir en la infancia con la violencia de género familiar como una de las causas del consumo de drogas a partir de la pubertad. Es el origen de muchos problemas de conducta y de relación con la autoridad.

En conclusión, los estudios revisados muestran relaciones interesantes entre los niveles de Inteligencia Emocional de los estudiantes y el consumo de sustancias adictivas. Es posible que aquellos adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesiten utilizar otro tipo de reguladores externos como el tabaco, el alcohol y las

drogas ilegales, para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen a esas edades o han estado expuestos.

Capítulo 4: La Inteligencia Emocional y su relación con la educación

En este apartado relacionaremos la importancia de la Inteligencia Emocional con la educación, empezando por relacionarla con las actitudes disruptivas, su relación con el rendimiento académico y la enseñanza-aprendizaje, para terminar poniendo énfasis en el uso de metodologías, que de por sí, mejoran la inteligencia emocional. También se analiza la presencia de la Inteligencia Emocional en la actual Ley de educación, la LOMCE.

4.1. Inteligencia Emocional y conductas disruptivas

En el terreno de la violencia escolar, Olweus (1993) destaca la importancia de la impulsividad y la empatía en el desarrollo de la conducta violenta o agresiva. Se considera que los chicos y chicas violentos muestran deficiencias en el autocontrol y en la empatía (Henley y Long; Hernández et al.; Avilés y Monjas; Díaz-Aguado; Stassen, citados en Martorell, González, Rasal y Estelles, 2009). Fernández-Berrocal y Extremera (2004), Petrides, Furham y Fredereckson (2006) añaden su relación con la agresividad en el centro educativo. Algunos autores asocian la violencia escolar con las variables de la edad (Olweus; Sourander, Helstelä, Helenius y Piha; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt; Díaz-Aguado, citados en Martorell, González, Rasal y Estelles, 2009); otros con la variable sexo (Boulton y Underwood; Olweus; Ortega y Mora-Merchan; Avilés y Monjas, citados en Martorell, González, Rasal y Estelles, 2009). Liau et al. (2003) afirman que los alumnos con baja Inteligencia Emocional eran más propensos a la agresividad y a la delincuencia.

En el estudio de Extremera y Fernández-Berrocal (2003), los adolescentes de la muestra (entre 14 y 19 años) con altos niveles de Inteligencia Emocional tenían menos reacciones impulsivas y agresivas, menor tendencia a justificar los comportamientos agresivos,

más capacidad para compensar las emociones negativas y prolongar las positivas, mejor salud mental, menos impulsividad y pensamientos negativos.

Para Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez (2006), Mestre, Palmero y Guil (2004) el trabajo de las competencias emocionales en el contexto educativo es un factor preventivo importante de comportamientos conflictivos y de mejora de procesos emocionales implicados en las relaciones interpersonales.

Martorell, González, Rasal y Estelles (2009) realizan un estudio a partir de los cuestionarios Bull-S¹⁴, ASB¹⁵, IVJ-E Escala Made impulsividad¹⁶, afán de aventura y empatía, en adolescentes. Concluyen que, atendiendo a la variable sexo, las chicas se muestran más agresivas, y para la variable edad, la mayor agresividad se produce entre los 10-12 años, aumentando de nuevo a los 15 años. En las conductas antisociales, la variable edad es más importante, puesto que a más edad más conductas antisociales, más impulsividad y más empatía. En la escala de la empatía, es más importante el sexo, puesto que las chicas puntúan más alto en esta variable.

4.2. Inteligencia Emocional y rendimiento académico

Durante el aprendizaje se acentúa el intercambio de información en ciertas sinopsis del círculo neuronal involucrado, ya que el cerebro posee mecanismos que permiten percibir el mundo exterior que inscriben las percepciones en la red neuronal.

También en el aprendizaje existe una relación directa a nivel consciente y cognoscitiva entre la experiencia y la huella, entre la memoria y el aprendizaje. Las huellas creadas por la experiencia crean nuevas redes neuronales que no guardan relación directa con la

¹⁴ Instrumento sociométrico elaborado por Cerezo (2000).

¹⁵ Cuestionario elaborado por Allsopp y Feldman (1974, 1975, 1976), traducido adaptado al español por Martorell y Silva (1993).

¹⁶ Escala de Impulsividad, Afán de Aventura y Empatía. Cuestionario elaborado por Eysenck, Easting y Pearson (1984), traducido y adaptado al español por Martorell y Silva (1993).

experiencia original. Los neurocientíficos llaman reconsolidación a esta reasociación de huellas creadas por distintas experiencias.

Tradicionalmente el rendimiento académico de los escolares se ha asociado a esa capacidad intelectual que les permitiera obtener buenas calificaciones. Actualmente se considera el equilibrio personal como un factor clave para la obtención de un mejor rendimiento; por lo que conocer las propias emociones y saber restaurarlas ante las dificultades son aspectos de importancia.

Sin embargo, la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de Inteligencia Emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Aunque, la mayoría de los estudios se han realizado con muestras de estudiantes universitarios, ahora también se está estudiando con muestras de adolescentes (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2001; Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003; Trinidad y Johnson, 2002).

En el terreno de la aplicación de la Inteligencia Emocional al rendimiento académico, Jiménez y López-Zafra (2007), Pena y Repetto (2008) encuentran que los altos niveles de Inteligencia Emocional predicen un mejor rendimiento académico; y además un mayor bienestar psicológico y emocional según Extremera y Fernández-Berrocal (2003).

Parker et al. (2004) evaluaron a alumnos adolescentes en Estados Unidos en la etapa secundaria. Los alumnos completaron una versión reducida del EQ-i (Bar-On, 2002) y los resultados no fueron evidentes en la relación entre la Inteligencia Emocional y los resultados académicos. Sin embargo, algunas escalas como la intrapersonal, el manejo del estrés, la adaptabilidad sí predijeron el éxito académico con mayor exactitud en el

primer año de universidad que en las notas de la educación secundaria de los mismos alumnos.

En los estudios realizados por Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez (2005) en estudiantes de secundaria españoles, encontraron correlaciones estadísticas significativas entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico, independientemente de la influencia que la personalidad y la inteligencia general también tienen sobre las notas.

Cuando Extremera y Fernández-Berrocal (2001) Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003) estudiaron la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento escolar en Educación Secundaria Obligatoria, a partir de la influencia indirecta que tiene los niveles depresivos y ansiosos en el entorno escolar sobre el rendimiento escolar, llegaron a la conclusión de que existen conexiones entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento escolar porque influye decisivamente en la salud mental de los estudiantes.

Sin embargo, contradictoriamente, en los estudios de Flynn (1987, 2009) los niños de las nuevas generaciones muestran en los test sobre coeficiente intelectual mejores resultados que generaciones anteriores. Parece que cada generación los niños se van volviendo poco a poco más inteligentes, pero sus capacidades emocionales y sociales empeoran. Ejemplo de ello es el estudio de Seligman (1999) que considera la depresión una epidemia que se manifiesta diez veces más que en los últimos cincuenta años, en niños y adolescentes; y cada vez a edades más tempranas.

Algunos estudios británicos en educación secundaria constataron que los estudiantes con baja Inteligencia Emocional tienen un mayor número de faltas injustificadas a clase, además de una mayor incidencia en expulsiones (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Barchard (2003) utilizó el método MSCEIT para evaluar a estudiantes universitarios controlando habilidades cognitivas que tradicionalmente se han visto relacionadas con el rendimiento (habilidad verbal, razonamiento inductivo, visualización) junto con variables clásicas de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad). Los resultados de este método sí que predecían las notas finales, por lo que la Inteligencia Emocional se sumaba a las habilidades cognitivas como predictor del logro escolar y del equilibrio psicológico de los alumnos.

Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2001) se centraron en el alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Concretamente en dos centros de Málaga en los cursos de 3º y 4º de la ESO. Tuvieron en cuenta los resultados académicos y aspectos emocionales y cognitivas. Valoraron el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar en vez de la relación directa de la Inteligencia Emocional con el logro académico. También en este estudio, los niveles altos de Inteligencia Emocional revelaban un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes. A la vista de estos resultados, concluyeron que había ciertos componentes no académicos que inciden en el rendimiento escolar. Algunos de estos componentes son la inteligencia intrapersonal, que influye en la salud mental y equilibrio psicológico, lo que incide en el rendimiento académico. Estos resultados coinciden con los de las investigaciones realizadas en Estados Unidos, con el mismo método. Se confirma entonces que las personas con déficit de habilidades, problemas de aprendizaje o desajuste emocional suelen tener más estrés y dificultades emocionales durante los estudios. Para compensarlo, la Inteligencia Emocional sería un factor compensador de las habilidades cognitivas y el rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

En los estudios realizados utilizando el método Bar-On (1997) se relacionaba el éxito escolar con una mejor Inteligencia Emocional y Social. Más específicamente, consideraban la capacidad de manejar las propias emociones y sentimientos y resolver problemas personales e interpersonales como un factor importante del éxito académico. Al mismo tiempo, el éxito académico facilitaba el logro de metas personales así como favorecía el optimismo y la motivación para el logro de dichas metas. Cuando todo esto está en consonancia, conduce hacia la auto-actualización, al deseo de mejorar la capacidad potencial, las habilidades y los talentos. Se requiere la habilidad para dirigirse hacia las metas y se caracteriza por involucrarse con diferentes intereses y ocupaciones. La auto-actualización se entiende como un esfuerzo a lo largo de la vida con el objeto de enriquecer y dar sentido a la propia vida. No se trata sólo de rendimiento sino de intentar dar lo mejor de uno mismo (Bar-On, 2006).

4.3. Inteligencia Emocional en la enseñanza-aprendizaje

Los profesores nos encontramos con frecuencia que el origen de los problemas de aprendizaje del alumnado debemos buscarlos en situaciones emocionales no resueltas. Hué (2008) considera que las emociones condicionan el aprendizaje, por lo que tienen que ver tanto con la Inteligencia Emocional como con la racional.

Un ejemplo dramático lo encontramos en los alumnos que han presenciado violencia de género en el ámbito familiar durante la infancia, se detectan problemas de atención y memoria, un rendimiento académico bajo, además de limitaciones en el desempeño social (Estévez, y Marco, 2016), por lo que proponen una intervención educativa además de clínica, mediante programas de refuerzo, incluso adaptaciones curriculares, con el fin de procurar una evolución académica y social favorable al menor.

Bisquerra, Pérez-González y García Navarro (2015) proponen estrategias para poner en

práctica en el aula conceptos de la Inteligencia Emocional en ciertas áreas académicas, pero sobre todo de manera transversal, de manera que se pueda trabajar en todas las áreas y a lo largo de todo el currículo.

Enseñar supone transmitir conocimientos, mientras que educar significa ayudar al alumno a hacerse una persona, culta, capaz y solidaria. Se hace imprescindible que la educación ayude a nuestros alumnos a encontrar e interpretar con espíritu crítico la información que les circunda y a aprender a relacionarse consigo mismos y con los demás de un modo positivo (Hué, 2008).

La corriente que consistía en manejar y controlar el comportamiento del alumnado se está transformando, y el profesorado cada vez más considera la educación emocional como uno de los factores para intervenir ante el acoso, gestionar conflictos y favorecer la motivación.

Pero no basta con enfocar la Inteligencia Emocional hacia el alumnado, también es necesario desarrollar programas de formación del profesorado en Inteligencia Emocional para prevenir el estrés del profesorado (Castejón, Martínez y Pertegaz, 2011). Apoyando esta idea, Peñalva, López-Goñi y Barrientos (2017) en su estudio bibliográfico sobre la salud emocional del profesorado, encuentran necesario establecer líneas de intervención para disminuir el estrés laboral en el profesorado, acompañado de programas de Inteligencia Emocional en el alumnado. Es decir, trabajar las competencias emocionales en el profesorado, para que éste a su vez las trabaje con el alumnado.

4.4. Inteligencia Emocional y metodologías emergentes

Gardner (2005) aporta una visión innovadora sobre el aprendizaje con la idea de las Inteligencias Múltiples. Su planteamiento es que existen distintos tipos de inteligencias:

espacial, verbal, visual, kinestésica, lógico-matemática, musical, intrapersonal, interpersonal, naturalista. Cada persona tiene una o varias de estas inteligencias predominantes, y por ello la formación debe ser diferente para ser personalizada, por lo que es necesario recurrir a diferentes metodologías que puedan llegar a cada a la forma predominante de aprender que cada uno tiene.

Markham (2014) encuentra en el contexto de trabajo que permiten las metodologías activas el terreno en el que la pasión y la motivación pueden ser modeladas por el docente. Es en ese contexto, en el que los alumnos pueden debatir, negociar, asumir y lograr retos, es en el que se pueden practicar y entrenar las competencias socioemocionales. Lécuyer (2015) opina que son los espacios y ocasiones apropiados para vivenciar situaciones reales de relación entre el alumnado y entre estos y el profesorado. En muchas ocasiones se plantean situaciones que podrían darse en la vida real, y los alumnos deben asumir un papel en el equipo que les fuerza a entrenar sus competencias socioemocionales en un entorno más familiar, en el que pueden ir comenzando a asumir responsabilidades, desarrollando la escucha y la asertividad, la empatía e intentar resolver conflictos. Se trabaja el conocimiento por otros medios, utilizando la comunicación, la autonomía, el autoconocimiento de manera transversal, para lograr un producto.

En el aprendizaje cooperativo se produce un marco extraordinario en el que desarrollar la inteligencia emocional (Bisquerra, Pérez y García, 2015). Añaden que:

La inteligencia emocional se va desarrollando en gran medida en interacción social, donde se dan situaciones de cooperación, negociación, intercambio, discrepancia, cuestionar, ejercer la crítica constructiva, competir , defender los propios derechos y los de otras personas, crear y

modificar normas, resistir a la presión de grupos, solucionar conflictos, regular las emociones en situación de conflictos, etc. (p.204).

En este marco metodológico, el docente desarrolla un papel importante. Con su forma de trabajo, acompaña y guía en este proceso, valorando la autonomía, la creatividad, y facilitando pautas, límites, normas, mensajes positivos y confianza. Además, contribuye a crear un espacio en el que el trabajo cooperativo contribuye a mejorar la timidez, a mejorar la motivación del logro. Palomares (2014) aporta una defensa de las llamadas metodologías emergentes al incluir en sus experiencias el trabajo colaborativo como forma de desarrollar las competencias emocionales y sociales del alumnado. Palomares (2014) señala que:

Ha quedado evidente que el desarrollo de las competencias emocionales desde la Educación Infantil, constituye un elemento clave que contribuirá a una vida más saludable, así como a la prevención de la violencia, la agresividad, el estrés y el absentismo escolar. Es decir, favorecerá una convivencia más ecológica y pacífica en los Centros educativos y, en suma, propiciará una sociedad más justa y solidaria. (p.126)

4.5. Inteligencia Emocional en la LOMCE

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, de ahora en adelante, LOMCE), supuso una reorganización de los estudios de Educación Secundaria en dos ciclos: el primero de tres cursos escolares y el segundo de un curso.

La reorganización de las materias tuvo lugar en forma de bloques de asignaturas:

- Troncales: con contenidos comunes, estándares de aprendizaje evaluables y

horario lectivo mínimo.

- Específicas: con estándares de aprendizaje evaluables establecidos por el Gobiernos, pero correspondiendo a las Administraciones educativas determinar sus contenidos y completando los criterios de evaluación.
- De libre configuración autonómica.

Según la LOMCE (2013) “se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (p. 97867).

El currículo estará integrado por los siguientes elementos:

- Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- Las competencias.
- Los contenidos.
- La metodología didáctica.
- Los estándares de aprendizaje evaluables.
- Los criterios de evaluación.

En esta presentación de la Ley no se encuentra a simple vista las referencias a la Inteligencia Emocional que se esperaría encontrar en una ley de educación del siglo XXI. Es necesario adentrarse en la redacción de los currículos, concretamente en el Real Decreto 1105/2014 establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Real Decreto 1105/2014), para encontrar referencias al trabajo sobre Inteligencia Emocional.

Las referencias concretas a la Inteligencia Emocional las encontramos en la materia de Filosofía de 4º ESO, dentro del Bloque 4: Pensamiento, concretamente en dos estándares:

- 1.1 “Define y utiliza conceptos como razón, sentidos, experiencia, abstracción, universalidad, sistematicidad, racionalismo, dogmatismo, empirismo, límite, inteligencia, inteligencia emocional, certeza, error” (p.325);
- 4.1 “Explica las tesis centrales de la teoría de la inteligencia emocional” (p.325).

En el criterio de evaluación 4 del mismo bloque dice “Conocer la concepción contemporánea sobre la inteligencia, incidiendo en la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman” (p.325).

En la materia de Valores éticos es donde más referencias se pueden encontrar.

En el primer ciclo de la ESO encontramos en el Bloque 1: La dignidad de la persona, tanto en los criterios de evaluación como en los estándares de aprendizaje referencias concretas.

- Criterios:

7. “Analizar en qué consiste la inteligencia emocional y valorar su importancia en el desarrollo moral del ser humano” (p.368).

8. “Estimar la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional y su influencia en la construcción de la personalidad y su carácter moral, siendo capaz de utilizar la introspección para reconocer emociones y sentimientos en su interior, con el fin de mejorar sus habilidades emocionales” (p.368).

- Estándares:

7.1. “Define la inteligencia emocional y sus características, valorando su importancia en la construcción moral del ente humano” (p.368).

En el Bloque 2: La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales, en el criterio de evaluación 4 se pide :

Relacionar y valorar la importancia de las habilidades de la inteligencia emocional, señaladas por Goleman, en relación con la vida interpersonal y establecer su vínculo con aquellos valores éticos que enriquecen las relaciones humanas (p. 369).

En cuanto a las referencias sobre las relaciones interpersonales, encontramos muchas más alusiones, principalmente en los currículos propuestos para las lenguas extranjeras, ya que están dirigidas hacia un enfoque comunicativo. Además se hacen referencias al comportamiento, a la interpretación de gestos y expresiones faciales y a las convenciones sociales (costumbres y tradiciones). Por ejemplo en el currículo de la Primera lengua extranjera de 1º ESO consta en el Bloque 1: Comprensión de textos orales, en los criterios de evaluación :

Conocer y utilizar para la comprensión del texto los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos de estudio y de trabajo, actividades de ocio), condiciones de vida (entorno, estructura social), relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en el trabajo, en el centro educativo, en las instituciones), comportamiento (gestos, expresiones faciales, uso de la voz, contacto visual), y convenciones sociales (costumbres, tradiciones) (p. 256).

En la materia de Educación Física, también encontramos referencias a las relaciones de cooperación, las relaciones interpersonales:

La oportunidad que supone el aprovechamiento de situaciones de cooperación para, mediante la utilización de metodologías específicas, abordar el tema de las

relaciones interpersonales (p.313).

Otra referencia a la Inteligencia Emocional en esta materia surge cuando se considera que:

La competencia motriz evoluciona a lo largo de la vida de las personas y desarrolla la inteligencia para saber qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién en función de los condicionantes del entorno (p. 312).

De nuevo, cuando se trata de las relaciones interpersonales, en el currículo de Valores Éticos del primer ciclo de la ESO, encontramos muchísimas referencias a las relaciones interpersonales, tanto en los Criterios de Evaluación como en los Estándares de Aprendizaje. Sin ir más lejos, el Bloque 2 se titula: La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales.

Si nos centramos en la ordenación del currículo en Canarias, Decreto 83/2016 de 4 de julio por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 136, de 15 de julio de 2016), en su preámbulo hace referencia al artículo 27 de la Ley 6/2017, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, que concreta el marco global de referencia para las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Canarias a efectos de definir, contextualizar y desarrollar un sistema educativo de calidad para responder así a la realidad de Canarias; garantizar la equidad y la calidad en el sistema educativo; incorporar las mejores disposiciones legislativas europeas, estatales y autonómicas; y asegurar un sistema educativo estable apoyado sobre un amplio consenso social y sostenible desde el punto de vista financiero.

Dicho artículo 27 parece establecer una declaración de intenciones orientadas a

desarrollar la Inteligencia Emocional en los estudiantes de secundaria obligatoria y post-obligatoria. Indica que:

El currículo en el sistema educativo canario se orientará a desarrollar las aptitudes y capacidades del alumnado; a procurar que el alumnado adquiera los aprendizajes esenciales para entender la sociedad en la que vive, poder actuar en ella y comprender la evolución de la humanidad a lo largo de su historia; a facilitar que el alumnado adquiera unos saberes coherentes, posibilitados por una visión interdisciplinar de los contenidos; a permitir una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza, facilitando la atención a la diversidad como pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado, particularmente en la enseñanza obligatoria; y a atender las necesidades educativas específicas de apoyo educativo y la sobredotación intelectual, propiciando adaptaciones curriculares específicas para este alumnado (p. 719).

Centrándonos en la ESO, en el currículo de Educación Física, hay referencias a la relación que existe entre la competencia motriz y el bienestar emocional. Desde la educación basada en competencias “la materia de Educación Física, a través de la competencia motriz, está comprometida con la adquisición del máximo estado de bienestar físico, emocional y social posible en un ambiente saludable” (p. 1593).

En la materia de Filosofía, de 4º ESO, como ya establecía la LOMCE, hay referencias a la Inteligencia Emocional tanto en los criterios de evaluación como en los estándares. Por ejemplo, el criterio de evaluación número 6 se centra en la función de la inteligencia emocional como configuradora del conocimiento.

En la materia optativa de Psicología, para 4º de la ESO, también hay referencias directas

al estudio de la inteligencia emocional en el bloque de contenido IV: Procesos cognitivos superiores: aprendizaje, inteligencia y pensamiento.

El estudio de la inteligencia, su desarrollo y las técnicas de medición, así como las nuevas aportaciones sobre la inteligencia emocional, la inteligencia artificial o las teorías sobre las inteligencias múltiples, cuentan con una notable repercusión social y pueden dar una idea de la vitalidad de la psicología en el campo de la investigación científica (p. 1878).

Además el estándar 39 concreta que se ha de “valorar la importancia de las teorías de Gardner y Goleman, realizando un esquema de las competencias de la inteligencia emocional y su importancia en el éxito personal y profesional” (p.1895).

En cuanto al tratamiento de la Inteligencia Emocional en el terreno de las lenguas extranjeras, se apuesta por “el uso de metodologías que fomenten el aspecto emocional del individuo de una manera lúdica y atractiva” (p.1906).

También en el currículo canario, la materia de Valores éticos centra sus criterios de evaluación del primer ciclo de la siguiente manera: el primero, que persigue la construcción de la identidad y autonomía personal a lo largo de la vida, integrando valores éticos; el tercero, que implica el desarrollo de la inteligencia emocional, así como habilidades sociales y técnicas de comunicación, para alcanzar relaciones interpersonales satisfactorias; y el cuarto, que propone la reflexión ética como guía de comportamiento y autodeterminación.

Y en cuanto a sus estándares, el número 13 concreta que el alumno debe saber definir la inteligencia emocional y sus características, valorando su importancia en la construcción moral del ente humano.

En el terreno de las materias que forman parte del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, encontramos el currículo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Esta materia está vinculada al desarrollo de la Inteligencia Interpersonal y Emocional, pues se insiste en la “resolución pacífica de los conflictos y en el trato igualitario con todas las personas, evitando cualquier tipo de violencia o discriminación por razones de género u otro motivo” (p. 2234).

Si bien, consta en estas materias citadas referencias directas a la Inteligencia Emocional, encontramos más referencias indirectas que indican que está presente en el currículo canario de manera transversal, puesto que los principios por los que se ha guiado la concreción de este currículo son competenciales, centrados en que el alumno adquiera aprendizajes imprescindibles para continuar desarrollando una ciudadanía activa, crítica, responsable en el plano social, individual y académico-profesional. Se trata de un currículo que integra principios inclusivos, que genera factores contra la desigualdad y el riesgo de exclusión social, que facilita las relaciones entre las materias y el tránsito a otras etapas educativas o al mundo laboral, que previene el abandono escolar temprano.

Un valor importante en este desarrollo curricular son los principios metodológicos y estrategias didácticas, que, aunque con orientaciones para cada materia, apuntan a metodologías favorecedoras del desarrollo de las competencias. Como modo de trabajar se propone el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o el Aprendizaje por proyectos, al ser una metodología que favorece el aprendizaje cooperativo, pues se proponen tareas que requieren una resolución conjunta de las tareas planteadas.

También se plantea en este currículo el desarrollo de las Inteligencias Múltiples, que ya había propuesto Gardner (1987, 1994, 2005), constando incluso en algunos criterios de evaluación de algunas materias, como por ejemplo en la de Psicología, la Segunda

Lengua Extranjera o en Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Están presentes también los principios del Aprendizaje Servicio que contemplan al alumnado “como una ciudadanía diversa, en activo, capaz de aportar ahora su propio trabajo para mejorar la sociedad” (p. 496).

En definitiva, todos estos planteamientos llevan al desarrollo de las Competencias Sociales y Cívicas, que se proponen:

La participación responsable en el ejercicio de la ciudadanía democrática, el compromiso con la solución de problemas sociales, la defensa de los derechos humanos, sobre todo aquellos derivados de los tratados internacionales y de la Constitución española, el uso cotidiano del diálogo para abordar los conflictos y para el intercambio razonado y crítico de opiniones acerca de temas que atañen a la población y al medio, manifestando actitudes solidarias ante situaciones de desigualdad, el estudio de los distintos factores que confirman la realidad actual y explican la del pasado (p. 20).

MARCO EMPÍRICO

Capítulo 5: Estudio I

En este marco, se revisará el origen y motivaciones de este Estudio I, los objetivos que se plantearon y las conclusiones que se obtuvieron. Todo ello dio lugar a una ampliación del estudio, Estudio II, no sólo en cuanto a la muestra sino también en cuanto a la aplicación del Programa de Mejora de la Convivencia (en adelante PROMECO) que se estaba llevando a cabo, y cuyo nuevo desarrollo se explica en el capítulo 6.

5.1. Introducción

Esta investigación surge a partir del estudio desarrollado durante el curso 2012-13 en el IES Guillermina Brito (La Pardilla, Telde), en el que a nivel de centro se desarrolló un estudio comparativo entre la Inteligencia Emocional de los alumnos del PROMECO y los alumnos que no pertenecían a este programa.

A partir de las reuniones del equipo que impartía este proyecto, se había detectado que los alumnos del programa tenían menos desarrolladas las habilidades sociales, y presentaban algunas carencias en el terreno afectivo y emocional. Esta percepción, considerable como de observación participante, no estructurada y de equipo, pues uno de los profesores del programa es quien realiza esta investigación, plantea la necesidad de constatar estas apreciaciones de manera científica, es decir, obtener datos cuantitativos que avalasen esta apreciación subjetiva.

Por lo tanto, se parte de una hipótesis inductiva, que nace de la observación y de la experiencia del profesorado de este programa. Al no existir datos oficialmente recogidos, sino que eran apreciaciones subjetivas comentadas en las sesiones de coordinación del equipo de profesores de PROMECO, se trata también de una hipótesis deductiva.

Para contrastar esta hipótesis, se planteó la utilización de un test, con el que se intentaba obtener algunas conclusiones que ayudasen a averiguar si esas características de necesidad de mejora de las habilidades sociales y carencias afectivas y emocionales eran comunes a otros alumnos del centro, o si por el contrario, esas características se daban con mayor frecuencia en los alumnos disruptivos que forman parte del programa. Tras este primer aspecto a investigar, se analizaron los aspectos que más similitudes y diferencias presentaban los alumnos del programa y los demás que habían realizado el test y que no eran del programa.

Los resultados obtenidos incentivaron la propuesta de realizar un mayor estudio, tanto en extensión como en profundidad, que se desarrolla en el Estudio II de la investigación, por lo que se buscaron otros centros de la zona que también desarrollasen este programa y que estuviesen dispuestos a participar en la investigación. Aunque estos centros ya estaban realizando una serie de acciones programadas previamente a este estudio, la nueva investigación serviría para evaluar el enfoque dado a PROMECO en el momento del estudio, así como para proponer nuevas vías de actuación directamente enfocadas hacia el desarrollo de la Inteligencia Emocional y evaluar el progreso de los alumnos tras el nuevo enfoque.

5.2. Objetivos

Los objetivos planteados en esta primera fase, eran más modestos que en la segunda fase, puesto que se contaba con muchos más datos. Se concretaron en los siguientes :

- Determinar si existían diferencias entre los factores de la emotividad de los alumnos disruptivos y los que no son disruptivos.
- En qué facetas de la escala de Emotividad había mayor diferencia.
- En qué aspectos no se producían diferencias.

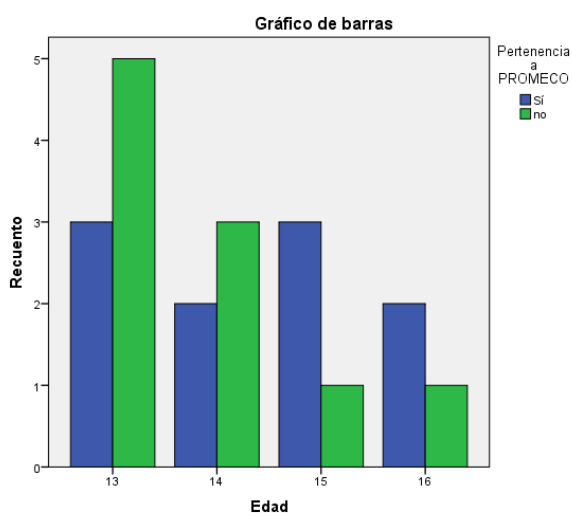
5.3. Método

5.3.1. Participantes

La muestra recoge un total de 20 alumnos de los cuales 10 pertenecen al programa PROMECO y otros 10 son voluntarios, que no pertenecen al programa, para la realización de los test. Se ha intentado que, el grupo de alumnos voluntarios presentasen una heterogeneidad respecto a la edad, el sexo y los resultados académicos. Aunque se logró que en edad la muestra fuese similar, no fue así en cuanto al sexo. La muestra de alumnado voluntario fue en su mayoría de chicas.

Las edades de los alumnos sometidos al test están comprendidas entre los 13 y los 16 años. Un 35% tienen 13 años, un 25% con 14 años, un 20% con 15 años y un 10% con 16 años. De los alumnos PROMECO, el 60% tienen 13 y 15 años, distribuidos en el mismo porcentaje de 30% cada grupo de edad.

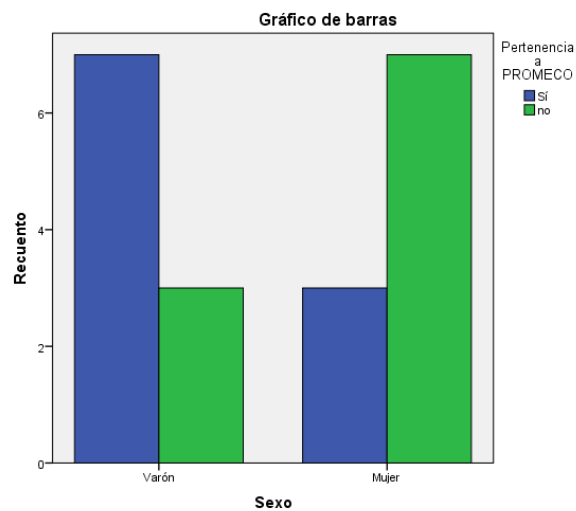
Figura 4: Distribución por edad



En cuanto al género de la muestra, véase la figura 6, se presentan mayores diferencias, como se ha dicho anteriormente. La proporción de alumnos PROMECO varones es muy superior a la de las alumnas. Así el 70% de chicos frente al 30% de chicas. Esta

desigualdad en los porcentajes se debió a que las chicas estaban más predispuestas a colaborar voluntariamente en la investigación que los chicos. Por este motivo, se ha optado por no tomar en consideración el género, sino sólo la pertenencia o no al programa.

Figura 5: Distribución por sexo



5.3.2. Instrumento

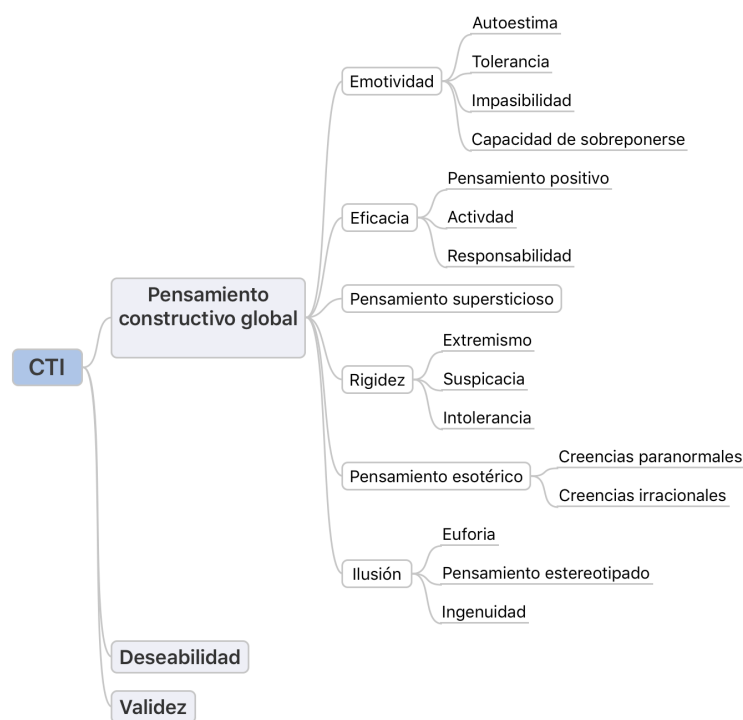
Se propuso la utilización de dos cuestionario conocidos sobre Inteligencia Emocional: el Inventario de Pensamiento Constructivo CTI elaborado por Seymour Epstein (2003) y el cuestionario desarrollado por Mayer, Salovey y Caruso (MSCEIT), en su versión española desarrollado por Extremera y Fernández-Berrocal (2009). Ambos cuestionarios miden la Inteligencia emocional y la experiencial.

El primer test, el CTI, está concebido para adolescentes y adultos con un nivel cultural medio equivalente a partir de 6º de Educación Primaria. El test está jerárquicamente organizado en tres niveles de generalidad: el nivel más general consiste en una escala global compuesta por elementos procedentes de otras escalas del CTI; el siguiente nivel de generalidad lo componen seis escalas principales que miden las formas básicas de

pensamiento constructivo o destructivo; el nivel más específico consiste en las facetas de las escalas que describen modos específicos de pensamiento constructivo o destructivo.

En el siguiente diagrama se especifican las escalas y facetas de este test.

Figura 6: Diagrama de escalas y facetas del CTI, Epstein (2003)



Fuente: Elaboración propia a partir de Epstein (2012).

El MSCEIT, por su parte es un test basado en la capacidad de ejecutar tareas y resolver problemas emocionales. Es decir, que el test valora las aptitudes reales para resolver problemas emocionales. De esta manera, proporciona puntuaciones sobre las cuatro áreas principales de la Inteligencia Emocional: la capacidad de percibir las emociones con precisión, la de utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, la resolución de

problemas y la creatividad, comprender las emociones y manejarlas para el crecimiento personal.

Este test está concebido para sujetos a partir de los 17 años, aunque también se recomienda en el ámbito educativo. Además, se ofrece como un test atractivo, fácil de usar y sencillo de interpretar además aplicable a distintos ámbitos: educativo, clínico, organizacional, penitenciario, y para programas preventivos.

Este test ofrece una puntuación en Inteligencia Emocional mediante dos puntuaciones de área y cuatro de las ramas, asociadas a su vez a dos tareas o cuestiones distintas, como se muestra en la siguiente tabla 3.

Tabla 3: Tabla de organización de la Inteligencia Emocional del MSCEIT Mayer, Salovey, Carusso (2002)

Escala global	Áreas del MSCEIT	Ramas del MSCEIT	Tareas	Sección
Inteligencia Emocional	Inteligencia Emocional experiencial	Percepción emocional	Caras	A
			Dibujos	E
		Facilitación emocional	Facilitación	B
			Sensaciones	F
	Inteligencia Emocional estratégica	Comprensión emocional	Cambios	C
			Combinaciones	G
		Manejo emocional	Manejo emocional	D
			Relaciones emocionales	H

La rama de la Percepción emocional trata analizar la capacidad de reconocer cómo se siente el sujeto y las personas de su alrededor. La de Facilitación emocional, la capacidad para generar emociones y utilizarlas para mejorar el razonamiento y las tareas cognitivas. La de comprensión emocional, aborda la capacidad para comprender

emociones simples y complejas. Finalmente, el Manejo emocional analiza la capacidad de manejar las propias emociones y las de los demás.

Las dos primeras ramas, la Percepción emocional y la Facilitación emocional, están agrupadas dentro del área de la Inteligencia experiencial (en el test Área experiencial); mientras que la Comprensión Emocional y el Manejo emocional están dentro de la Inteligencia emocional (Área estratégica).

Las tareas indican el tipo de prueba que se incluye en el test. Estas tareas son muy variadas, pues incluyen desde el visionado de caras e imágenes en color hasta la selección de reacciones a adoptar ante una situación propuesta. Estas tareas se organizan en el test por secciones, que están reflejadas en la tabla 3 en la última columna, en letras. Como se puede observar, estas tareas no están agrupadas por ramas, sino que se intercala un tipo de tareas con otras.

En cuanto a la valoración de la escala, las puntuaciones se corresponden con las ocho tareas del MSCEIT. Cada rama, está medida por dos tareas, como se ve en la tabla 3. El test considera que las puntuaciones en las tareas son menos fiables que las puntuaciones en las ramas, en la áreas y la puntuación total sobre la Inteligencia Emocional. Así las puntuaciones en las áreas que sean inferiores a 70 puntos indican que necesita mejorar en esa área, si la puntuación oscila entre los 71 y los 90 puntos, el rango cualitativo indica que puede mejorar. A partir de los 91 y hasta los 110 puntos se considera que la persona es competente, entre los 111 y los 130 es muy competente y a partir de esta puntuación se le considera un experto.

5.3.3. Diseño y procedimiento

En este Estudio I, sólo se ha aplicado la escala de Emotividad del cuestionario CTI, y se ha sometido a esta parte del cuestionario a una totalidad de veinte alumnos, de los cuales diez pertenecen al programa PROMECO y otros diez se han presentado voluntarios a realizar el test, tratando de que la tipología de estos últimos fuese la más variada posible (alumnos que asumen distintos roles en el grupo, pero que no son conflictivos). Aunque no se trata de un número significativo de alumnos, sí se trata de un grupo especialmente interesante para estudiar, debido a su comportamiento y características personales.

Posteriormente, los mismos alumnos han realizado el test MSCEIT, puesto que debido al escaso número de participantes, era importante que la muestra estuviese formada por los mismos sujetos para arrojar datos comparativos.

5.4. Resultados

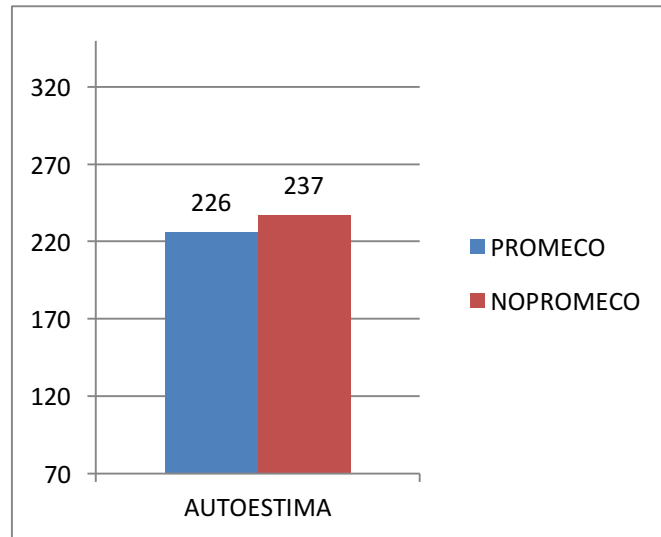
Los datos se procesaron con ayuda del programa SPSS Statistics Base en su versión 20.

Para la valoración del test CTI, se ha procedido a elaborar la estadística a partir de la puntuación global, es decir sumando las puntuaciones en cada una de las facetas de la escala de Emotividad del grupo de alumnos PROMECO o NO PROMECO. A continuación se muestran los datos obtenidos para la dicha escala y sus facetas: Autoestima, Tolerancia a la frustración, Impasibilidad y Capacidad de sobreponerse.

Teniendo en cuenta que la Autoestima para un grupo de 10 alumnos oscila entre un mínimo de 70 puntos y un máximo de 350, en el grupo PROMECO se ha obtenido una puntuación de 226 puntos. En el grupo NO PROMECO se ha obtenido una puntuación de

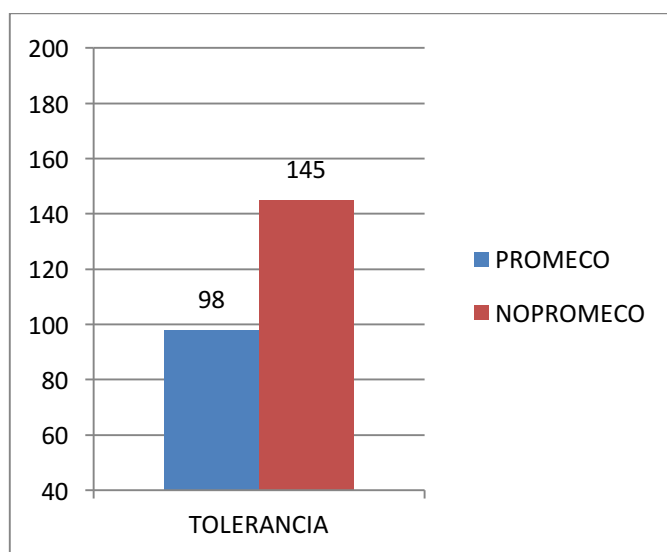
237; por lo que se observa que supera en un 5% a la puntuación del grupo PROMECO (figura 7).

Figura 7: Comparativa de la Autoestima



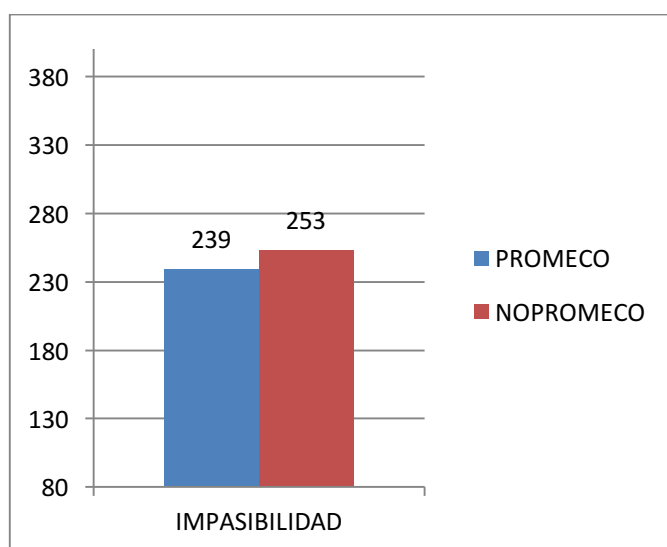
En la faceta Tolerancia a la frustración (figura 8), los alumnos NO PROMECO tienen 145 puntos sobre un máximo de 200 y un mínimo de 40 puntos, y los PROMECO obtienen una puntuación de 98. Esta gran diferencia del 48% demuestra que los NO PROMECO tienen una mayor Tolerancia a la frustración que los PROMECO, quienes no se detienen ante los retos.

Figura 8: Comparativa Tolerancia a la frustración



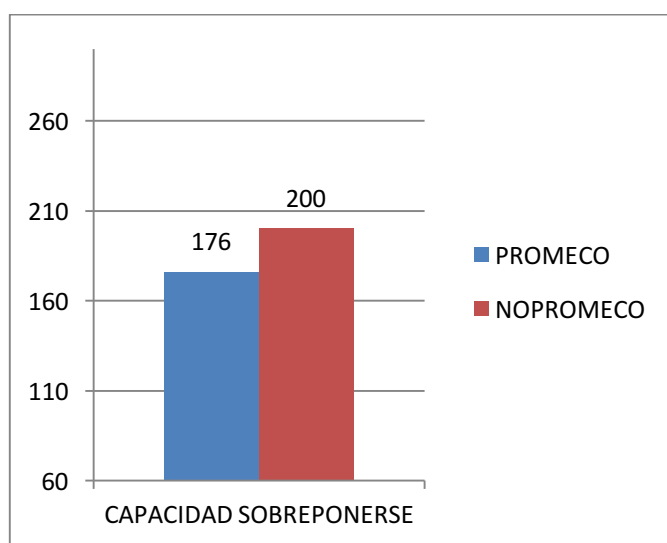
Los resultados de la Impasibilidad de un máximo de 400 y un mínimo de 80 son los siguientes: alumnos NO PROMECO, 253 puntos; alumnos PROMECO, 239 puntos. Este 6% diferencia no resulta significativo, pues demuestran casi por igual que la desaprobación y el rechazo les afectan, un factor importante en la adolescencia (véase figura 9).

Figura 9: Comparativa Impasibilidad



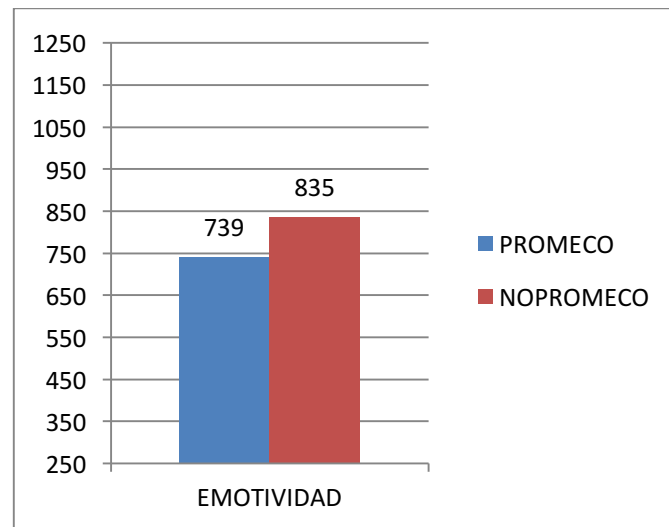
La Capacidad de sobreponerse, según la figura 10, revela que los alumnos PROMECO obtienen una puntuación de 176, y los NO PROMECO de 200, sobre un máximo de 300 puntos y un mínimo de 60. Este porcentaje de diferencia del 13,6% descubre que los alumno PROMECO tienen una menor capacidad para de superar las adversidades.

Figura 10: Comparativa Capacidad de sobreponerse



El resultado final en la escala de Emotividad, como se advierte en la figura 11, es de 739 puntos en los alumnos PROMECO, y 835 en los NO PROMECO con los parámetros mínimos y máximos de 250 y 1250 puntos. Este 13% de diferencia en los resultados revela que los alumnos NO PROMECO tienen una mejor emotividad que los PROMECO, aunque la diferencia de resultados no sea concluyente.

Figura 11: Comparativa Emotividad



En cuanto a los datos recogidos en el MSCEIT, se ha procedido a reflejar las puntuaciones por grupo, PROMECO y NO PROMECO, según las secciones, explicadas en la anterior tabla 3 .

Para el análisis de los datos, se ha optado en unos casos por presentar los resultados en diagrama de barras y en otros casos en tablas de contingencia. También, para facilitar la comprensión de las tablas, la elección de los alumnos y la interpretación de los resultados, en las secciones D y H se han incluido ilustraciones que recogen las preguntas y sus correspondientes opciones de respuesta.

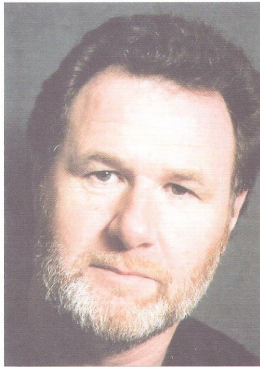
Se ha optado por las tablas de contingencia en las secciones del test que proponen varias posibilidades de elección para una misma tarea, y que, a su vez, cada una de las posibilidades está graduada del 1 al 5. Es el caso de las secciones A (Caras), F (Sensaciones), B (Facilitación), D (Manejo emocional) y H (Relaciones emocionales).

Tomemos como modelo la primera tarea de la Sección A. En la primera tarea se propone que se identifique lo que siente una persona basándose en una expresión facial.

El alumnado ve la fotografía de la cara de una persona. Se ofrecen 5 adjetivos (Felicidad, Miedo, Sorpresa, Asco y Entusiasmo) a los que asociar la expresión de esa cara, y cada uno de esos cinco adjetivos ha de graduarse de 1 a 5, según se crea que la imagen expresa en mayor o menor medida cada adjetivo. Por ejemplo, si el alumno considera que la cara expresa un nivel alto de Felicidad, puntuará con un 4 o un 5 ese adjetivo. Pero si el alumno piensa que esa misma cara no expresa Miedo, lo puntuará con un 1 o un 2. A continuación en la ilustración 1 se muestra el ejemplo explicado. Y en la ilustración 2 se muestra su correspondiente en la hoja de respuesta.

Ilustración 1: Sección A, cara 1

Sección A

1. 

Instrucciones: Observe la cara de la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.
(Por favor, seleccione una opción para cada sentimiento y márquela en la hoja de respuestas).

1. Ausencia de felicidad	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input checked="" type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	Felicidad extrema
2. Ausencia de miedo	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input checked="" type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	Miedo extremo
3. Ausencia de sorpresa	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input checked="" type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	Sorpresa extrema
4. Ausencia de asco	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input checked="" type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	Asco extremo
5. Ausencia de entusiasmo	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input checked="" type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5	Entusiasmo extremo

Ilustración 2: Sección A, cara 1 - hoja de respuestas

Sección A							
1		1. Felicidad	1	2	3	4	5
		2. Miedo	1	2	3	4	5
		3. Sorpresa	1	2	3	4	5
		4. Asco	1	2	3	4	5
		5. Entusiasmo	1	2	3	4	5

Las tablas de contingencia se han organizado recogiendo la sección, el número de cara, y cada uno de los sentimientos sugeridos por el test que refleja esa cara, con las puntuaciones para cada uno de esos sentimientos, y por otro lado, la cantidad de alumnos PROMECO y NO PROMECO que han elegido una u otra respuesta. Por ejemplo en la ilustración 3, que recoge la tabla de contingencia 4, se muestra que 9 alumnos PROMECO consideran que la primera cara de la sección refleja ausencia de Felicidad en grado 1 y un alumno en grado 2; entre los alumnos NO PROMECO, 4 alumnos consideran que esa cara refleja ausencia de felicidad en grado 1, 4 alumnos en grado 2 y dos alumnos se sitúan en el medio. Ningún alumno ha escogido las opciones 4 o 5, por lo que no se han recogido en la tabla.

Ilustración 3: Ejemplo de tabla de contingencia Sección A, cara 1, Felicidad

Tabla 4: Sección A, cara 1, 1 Felicidad

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	9	1	0	0	0	10
NO PROMECO	4	4	2	0	0	10
Total	13	5	2	0	0	20

En el resto de tareas, las de las secciones E (Dibujo), C (Cambios) y G (Combinaciones) se ha elegido el diagrama de barras, que permite una comparación más rápida y visual de los resultados. A continuación, en las ilustraciones 4 y 5 se puede observar un ejemplo del tipo de tarea y su correspondiente en la hoja de respuestas, cuya comprensión y realización resulta mucho más sencilla que las de las demás secciones.

Ilustración 4: Sección C, pregunta 1

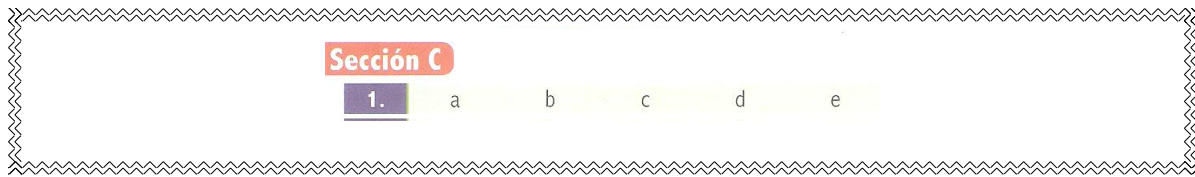
Sección C

Instrucciones: Seleccione la que, según su opinión, sea la mejor alternativa en cada uno de los siguientes enunciados y márquela en la hoja de respuestas.

1. Marisa se sentía cada vez más y más avergonzada, y comenzó a sentirse despreciable. Más tarde, se sintió _____.

- a. abrumada
- b. deprimida
- c. avergonzada
- d. cohibida
- e. inquieta

Ilustración 5: Sección C, pregunta 1 - hoja de respuestas



En adelante se muestran las tablas de contingencia de la primera sección.

Tabla 4: Sección A, cara 1, 1 Felicidad

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	9	1	0	0	0	10
NO PROMECO	4	4	2	0	0	10
Total	13	5	2	0	0	20

En la tabla 4 se observa que los alumnos, mayoritariamente los de PROMECO, consideran que la imagen no refleja la Felicidad.

Tabla 5: Sección A, cara 1, 2 Miedo

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	8	2	0	0	0	10
NO PROMECO	7	0	1	2	0	10
Total	15	2	1	0	0	20

Es esta tabla 5, la distribución de las respuestas es mayor, pues los alumnos NO PROMECO llegan a considerar que la imagen refleja incluso el Miedo.

Tabla 6: Sección A, cara 1, 3 Sorpresa

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	8	1	0	1	0	10
NO PROMECO	7	3	0	0	0	10
Total	15	4	0	1	0	20

En la tabla 6 los alumnos coinciden mayoritariamente en considerar que la primera cara no refleja Sorpresa.

Tabla 7: Sección A, cara 1, 4 Asco

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	0	1	5	1	3	10
NO PROMECO	3	4	1	1	1	10
Total	3	5	6	2	4	20

En esta tabla 7 se puede observar que los alumnos NO PROMECO están más indecisos en la valoración, mientras que los PROMECO se sitúan en el medio.

Tabla 8: Sección A, cara 1, 5 Entusiasmo

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	9	1	0	0	0	10
NO PROMECO	9	1	0	0	0	10
Total	18	2	0	0	0	20

Esta tabla 8 refleja que los alumnos de los dos grupos coinciden en considerar que la cara no refleja Entusiasmo.

Tabla 9: Sección A, cara 2, 1 Felicidad

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	9	1	0	0	0	10
NO PROMECO	8	2	0	0	0	10
Total	17	3	0	0	0	20

Respecto a la cara 2, también en esta tabla 9, podemos ver que los alumnos coinciden en considerar que tampoco refleja Felicidad.

Tabla 10: Sección A, cara 2, 2 Tristeza

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	3	1	1	4	1	10
NO PROMECO	1	2	1	3	3	10
Total	4	3	2	7	4	20

En cuanto a la Tristeza, la tabla 10 muestra que las opiniones están mucho más distribuidas.

Tabla 11: Sección A, cara 2, 3 Miedo

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	8	1	0	0	1	10
NO PROMECO	1	3	2	3	1	10
Total	9	4	2	3	2	20

En la tabla 11, se comienza a valorar la segunda cara. Los alumnos PROMECO consideran que no refleja Miedo, sin embargo la opinión de los alumnos NO PROMECO está mucho más distribuida.

Tabla 12: Sección A, cara 2, 4 Sorpresa

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	8	2	0	0	0	10
NO PROMECO	7	2	1	0	0	10
Total	15	4	1	0	0	20

En la tabla 12, podemos ver que los alumnos en este caso, tienden a pensar que tampoco expresa Miedo.

Tabla 13: Sección A, cara 2, 5 Entusiasmo

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	8	1	1	0	0	10
NO PROMECO	10	0	0	0	0	10
Total	18	1	1	0	0	20

En la tabla 13, coinciden los alumnos, de nuevo, en considerar que tampoco expresa Entusiasmo.

Tabla 14: Sección A, cara 3, 1 Felicidad

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	9	0	0	1	0	10
NO PROMECO	9	1	0	0	0	10
Total	18	1	0	1	0	20

En la tabla 14, se comienza a analizar la cara 3 y vuelven a coincidir los alumnos en considerar que la cara no refleja Felicidad.

Tabla 15: Sección A, cara 3, 2 Tristeza

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	3	0	1	0	6	10
NO PROMECO	1	2	2	2	3	10
Total	4	2	3	1	9	20

En la tabla 15, las opiniones están más distribuidas en el alumnado NO PROMECO. Sin embargo, las valoraciones del grupo PROMECO muestra la tendencia a considerar que la cara refleja Tristeza.

Tabla 16: Sección A, cara 3, 3 Miedo

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	3	2	0	2	3	10
NO PROMECO	2	1	1	1	5	10
Total	5	3	1	3	8	20

En este caso, la tabla 16 muestra que la mitad de los alumnos NO PROMECO consideran que la cara expresa Miedo.

Tabla 17: Sección A, cara 3, 4 Sorpresa

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	9	0	1	0	0	10
NO PROMECO	8	1	1	0	0	10
Total	17	1	2	0	0	20

En la tabla 17, se advierte que los alumnos coinciden en considerar que la cara tres no refleja Sorpresa.

Tabla 18: Sección A, cara 3, 5 Entusiasmo

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	8	0	1	1	0	10
NO PROMECO	9	0	0	0	1	10
Total	17	0	1	1	1	20

También en la tabla 18 se puede advertir que la mayoría de los dos grupos consideran que no refleja Entusiasmo.

Tabla 19: Sección A, cara 4, 1 Felicidad

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	1	1	2	0	6	10
NO PROMECO	0	0	3	3	4	10
Total	1	1	5	3	10	20

Sin embargo en la cara 4, los alumnos tienen tendencia a considerar que la imagen refleja Felicidad.

Tabla 20: Sección A, cara 4, 2 Tristeza

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	7	1	2	0	0	10
NO PROMECO	9	0	1	0	0	10
Total	16	1	3	0	0	20

En la tabla 20, se distingue que la mayoría del alumnado que ha completado el test considera que la cara no refleja Tristeza.

Tabla 21: Sección A, cara 4, 3 miedo

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	8	1	0	0	1	10
NO PROMECO	9	1	0	0	0	10
Total	17	2	0	0	1	20

En la siguiente tabla 21, los alumnos coinciden en considerar que tampoco esta cara refleja el Miedo.

Tabla 22: Sección A, cara 4, 4 Enojo

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	8	0	1	1	0	10
NO PROMECO	7	2	1	0	0	10
Total	15	2	2	1	0	20

En esta tabla 22, los alumnos también coinciden en que no refleja Enojo, salvo en algún caso de alumnado PROMECO.

Tabla 23: Sección A, cara 4, 5 Asco

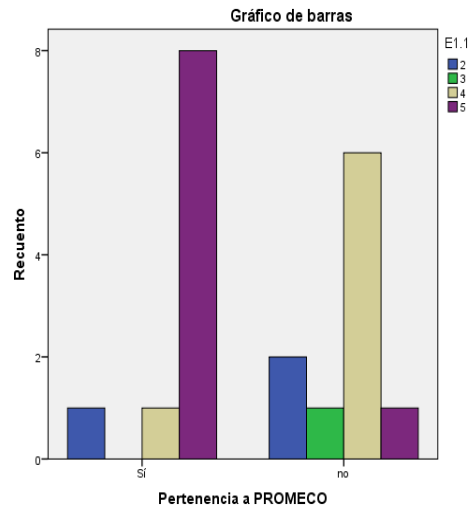
Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	7	3	0	0	0	10
NO PROMECO	8	1	1	0	0	10
Total	15	4	1	0	0	20

En esta última tabla correspondiente a la sección A, que refleja las caras, tampoco los alumnos consideran que refleje Asco.

La conclusión de esta sección, es que el alumnado PROMECO Y NO PROMECO suele coincidir en la asociación de las caras a los sentimientos, salvo en la cara 3, en la que el alumnado PROMECO la asocia a la tristeza, y el NO PROMECO al miedo.

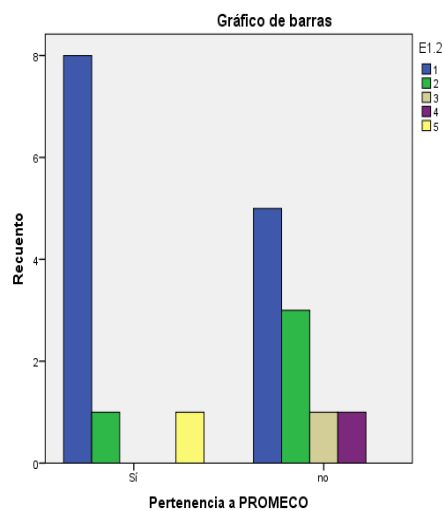
La Percepción emocional también se mide en este test a través de dibujos que intentan que la persona que realiza el test indique en qué medida las imágenes o paisajes se pueden asociar a diferentes emociones. En este caso, se ha optado por utilizar gráficos de barras correspondientes a cada una de las imágenes.

Figura 12: Sección E, imagen 1, 1 Felicidad



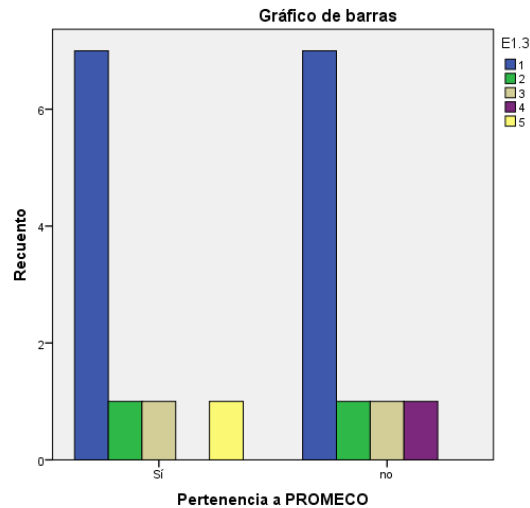
En la figura 12, la mayoría de los alumnos PROMECO consideran que la primera imagen refleja totalmente la Felicidad. Los alumnos NO PROMECO también, pero en menor grado.

Figura 13: Sección E, imagen 1, 2 Tristeza



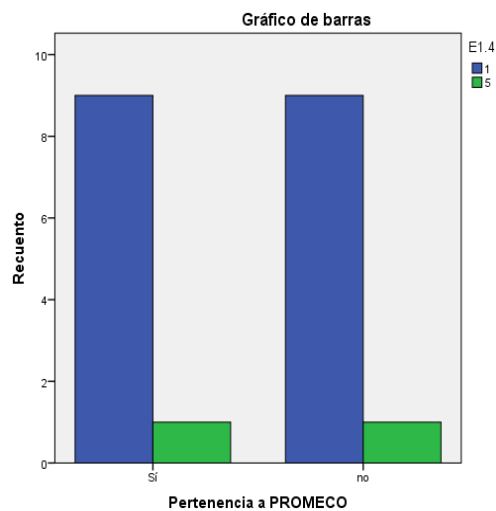
En la figura 13, vemos que tanto el alumnado PROMECO como el NO PROMECO considera que la imagen no refleja Tristeza, aunque la opinión de los NO PROMECO está más distribuida.

Figura 14: Sección E, imagen 1, 3 Miedo



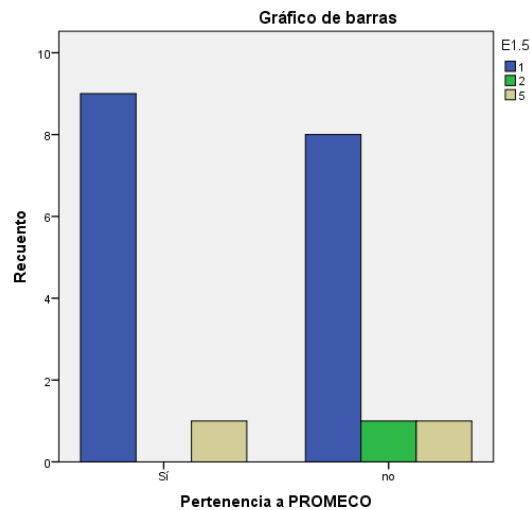
Tampoco refleja Miedo la imagen, en opinión mayoritaria de los alumnos, como se ve en la figura 14.

Figura 15: Sección E, imagen 1, 4 Enojo



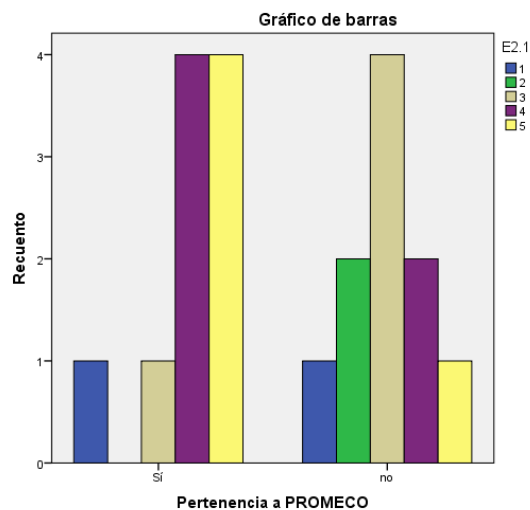
Esta tabla 15 resulta de interés, porque la misma proporción de alumnos PROMECO y NO PROMECO considera que no refleja Enojo, pero en los dos grupos hay un alumno que sí lo considera.

Figura 16: Sección E, imagen 1, 5 Asco



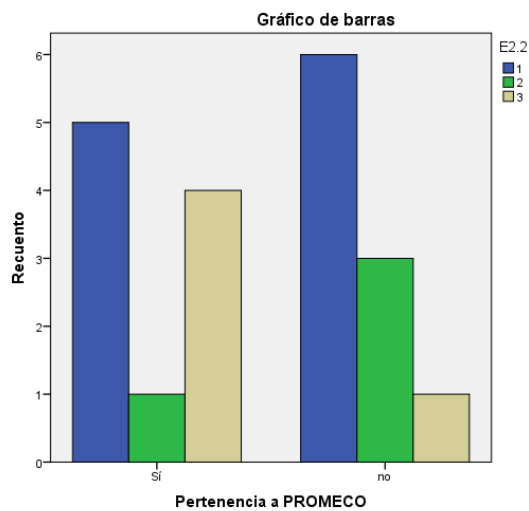
También coinciden los alumnos en considerar mayoritariamente, en esta figura 16, que la imagen no refleja Asco. Aunque un alumno de cada grupo sí coincide en que la refleja.

Figura 17: Sección E, imagen 2, 1 Tristeza



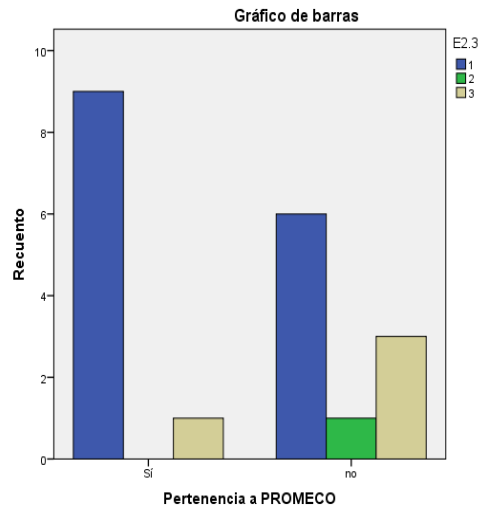
En la figura 17, se comienza con la imagen 2, y se puede observar que la tendencia de los dos grupos es a considerar que la imagen refleja Tristeza, lo que en el grupo PROMECO las opiniones están más inclinadas a asociarlas de manera más clara que en el grupo NO PROMECO.

Figura 18: Sección E, imagen 2, 2 Enojo



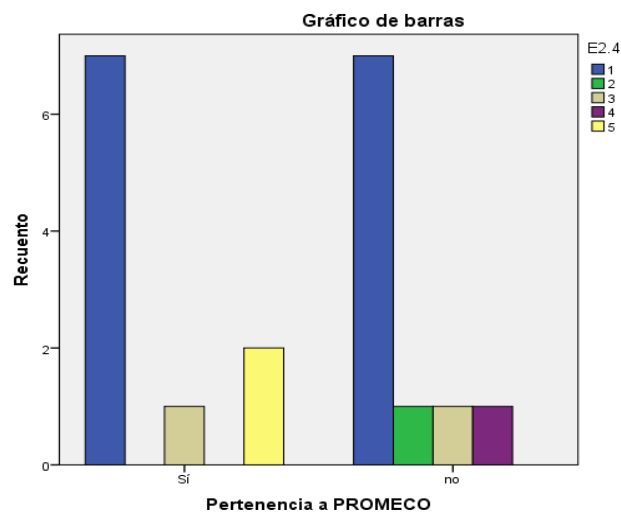
Aunque mayoritariamente el alumnado que ha realizado el test considera que la imagen no refleja Enojo, el grupo de PROMECO se muestra un poco más indeciso en su opinión, según la figura 18.

Figura 19: Sección E, imagen 2, 3 Sorpresa



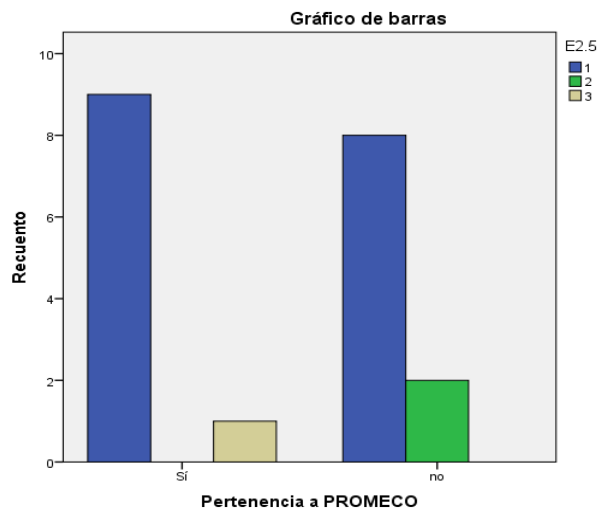
En la figura 19 se observa que el grupo PROMECO no asocia la imagen 2 a la Sorpresa, pero el grupo NO PROMECO se muestra más indeciso en su elección.

Figura 20: Sección E, imagen 2, 4 Asco



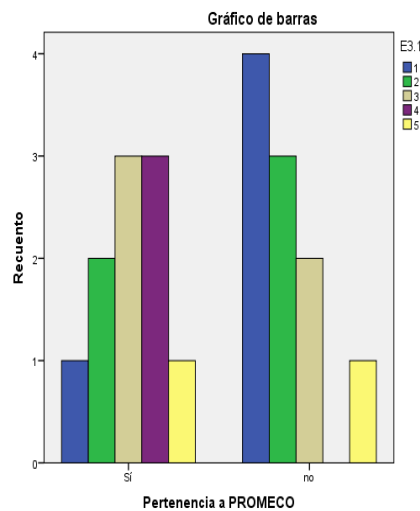
En esta figura 20, se advierte que aunque la mayoría de los alumnos no asocian la imagen con el Asco, en el grupo NO PROMECO, la distribución de opiniones es mayor.

Figura 21: Sección E, imagen 2, 5 Miedo



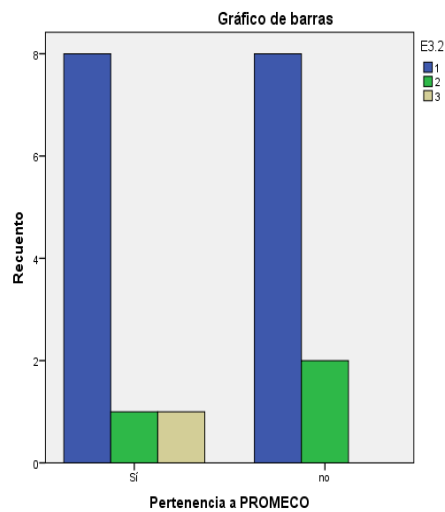
Finalmente, para la imagen 2, recogida en la figura 21, tampoco los alumnos la asocian al Miedo.

Figura 22: Sección E, imagen 3, 1 Felicidad



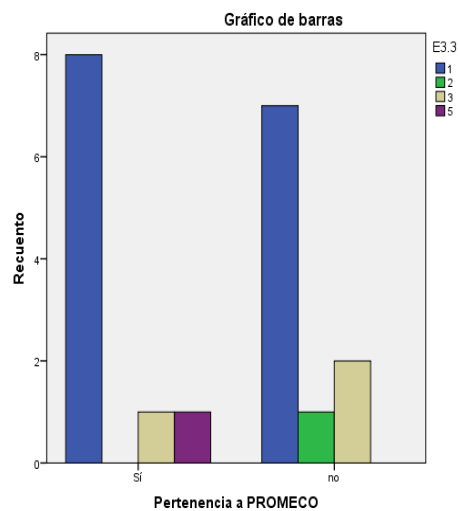
En la figura 22, dando comienzo a la valoración de la imagen 3, se puede observar la gran distribución de opiniones con respecto a si la imagen se asocia a la Felicidad. Pero llama la atención que 4 alumnos de PROMECO la asocien a la Felicidad, y 4 de NO PROMECO piensen todo lo contrario.

Figura 23: Sección E, imagen 3, 2 Miedo



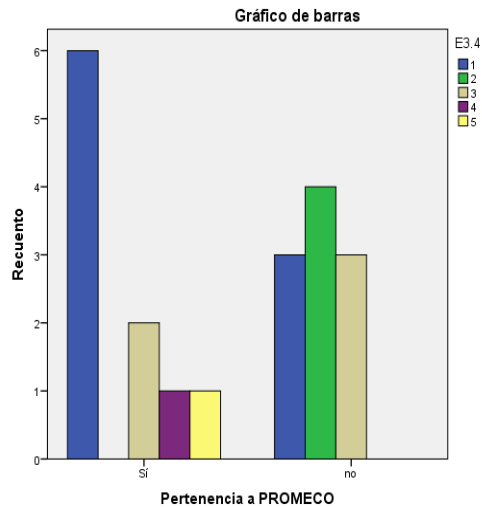
Pero, según se puede percibir en la figura 23, tampoco la mayoría del alumnado la asocia al Miedo.

Figura 24: Sección E, imagen 3, 3 Enojo



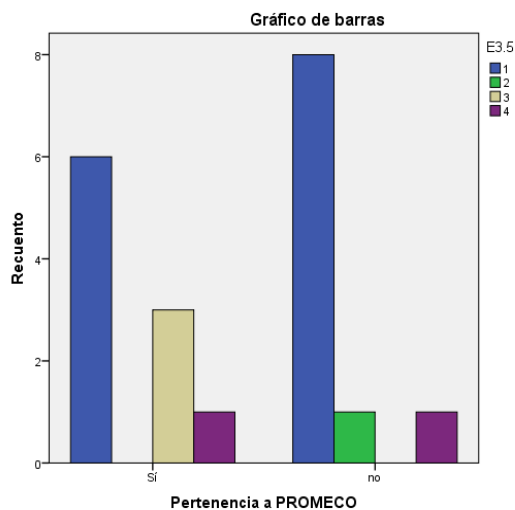
Tampoco la asocia el alumnado, según la figura 24, al Enojo, aunque sí un alumno del grupo de PROMECO.

Figura 25: Sección E, imagen 3, 4 Sorpresa



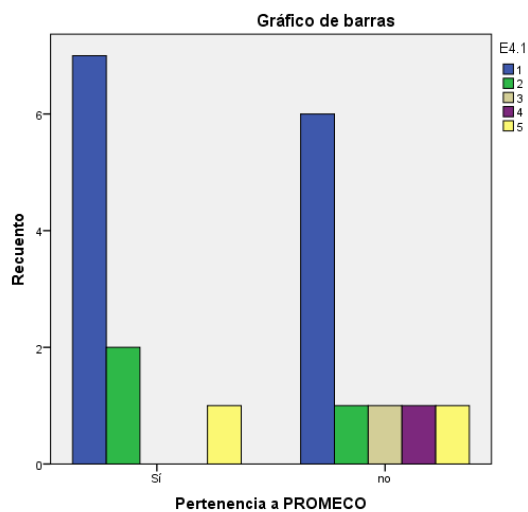
En la figura 25, podemos observar que la distribución de opiniones en el caso de los alumnos NO PROMECO para la asociación de la imagen a la Sorpresa es mayor que en el grupo de PROMECO, aunque hay dos alumnos de este grupo que la asocian claramente.

Figura 26: Sección E, imagen 3, 5 Asco



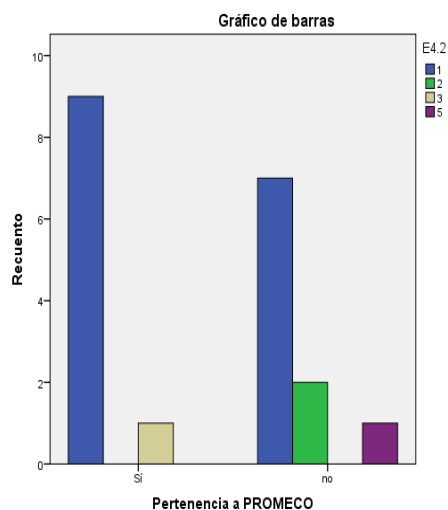
En la figura 26, se recoge la opinión de la mayoría de que la imagen no se asocia al Asco, pero en ambos grupos hay un alumno que sí la asocia.

Figura 27: Sección E, imagen 4, 1 Tristeza



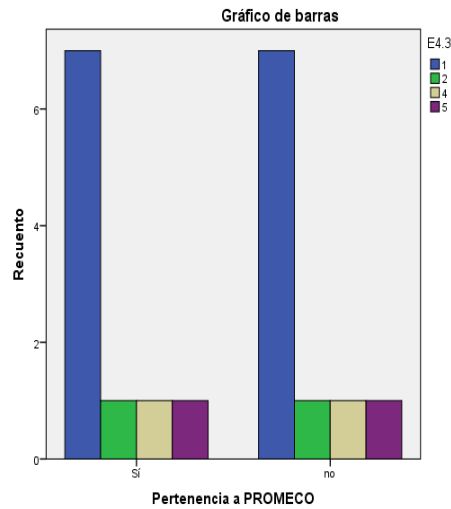
La imagen 4, según la figura 27 presenta mayor distribución de opiniones entre los alumnos NO PROMECO que los PROMECO, quienes consideran mayoritariamente que la imagen no está asociada a la Tristeza.

Figura 28: Sección E, imagen 4, 2 Miedo



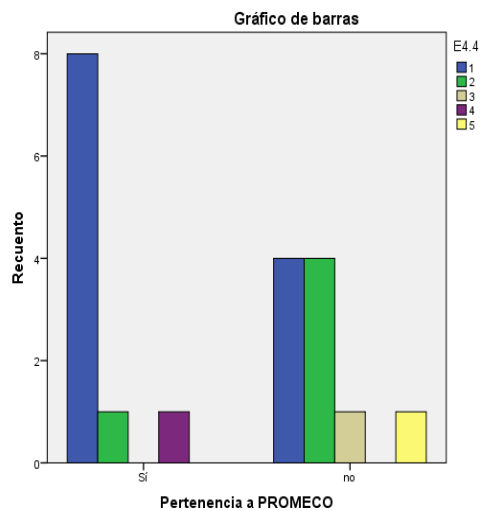
En la figura 28, se advierte que el grupo PROMECO se inclina mayormente a considerar que la imagen 4 no se asocia al Miedo.

Figura 29: Sección E, imagen 4, 3 Enojo



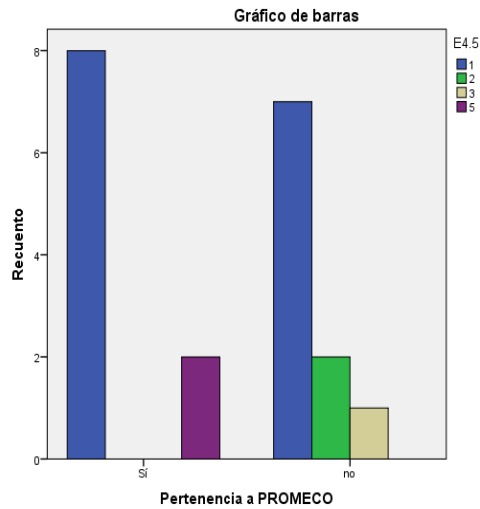
En esta figura 29, vemos que los resultados de los dos grupos son idénticos con respecto a la asociación de la imagen al Enojo.

Figura 30: Sección E, imagen 4, 4 Sorpresa



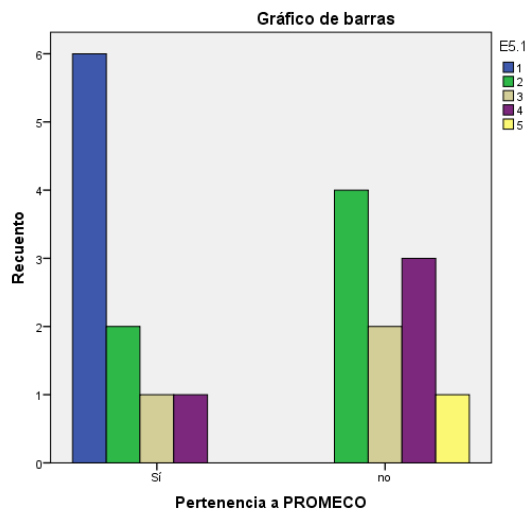
También en la figura 30, parece que el alumnado de PROMECO tiene más claro que la imagen no se puede asociar a la Sorpresa.

Figura 31: Sección E, imagen 4, 5 Asco



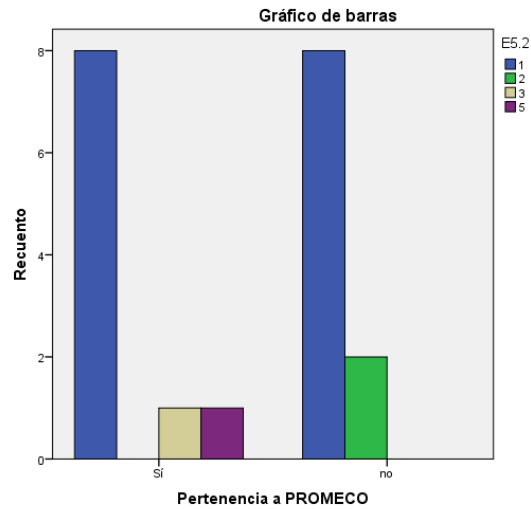
En la figura 31, se observa que tampoco, salvo en algún caso, la imagen no se puede asociar al Asco.

Figura 32: Sección E, imagen 5, 1 Felicidad



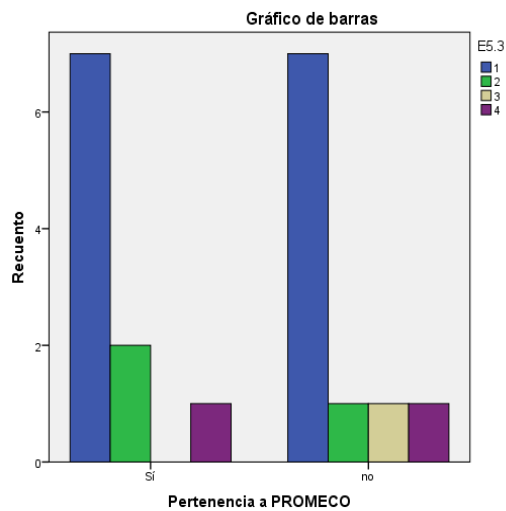
En esta figura 32 sí encontramos diferencias en el grupo. Mientras que el grupo PROMECO no la asocia a la Felicidad, el grupo NO PROMECO sí revela mayor tendencia a relacionarla.

Figura 33: Sección E, imagen 5, 2 Tristeza



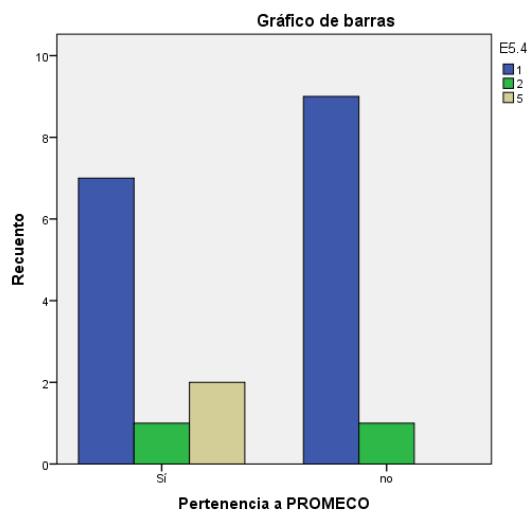
En la figura 33, comenzamos a observar la asociación de la imagen 5 a los mismos sentimientos que en las imágenes anteriores. En este caso, la mayoría de los dos grupos no la asocia a la Tristeza.

Figura 34: Sección E, imagen 5, 3 Miedo



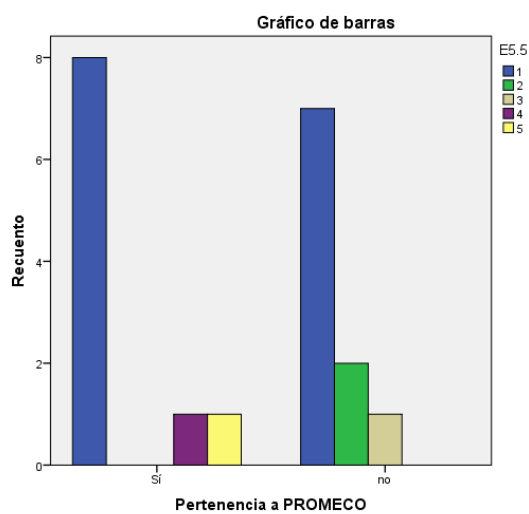
Pero, como muestra la figura 34, algunos alumnos de los dos grupos sí la asocian al Miedo, aunque la mayoría sigue sin considerarla relacionada.

Figura 35: Sección E, imagen 5, 4 Enojo



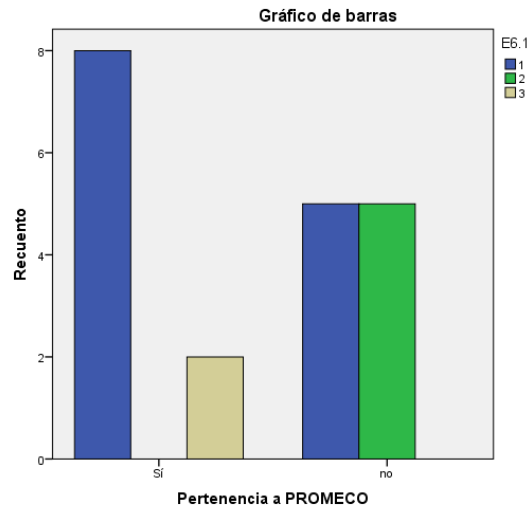
Tampoco la mayoría del alumnado la asocia al Enojo, como se advierte en la Figura 35.

Figura 36: Sección E, imagen 5, 5 Asco



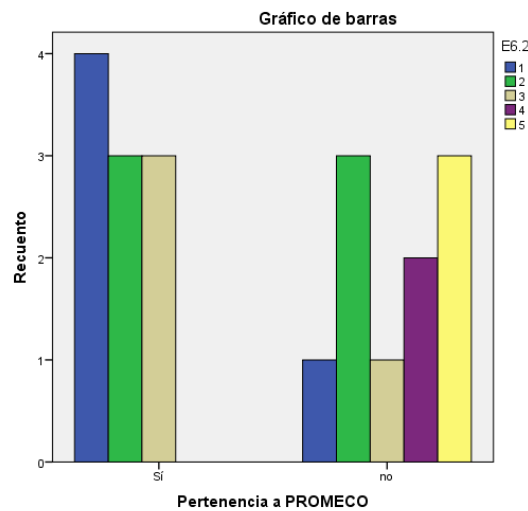
En la figura 36, tampoco la mayoría del alumnado asocia la imagen 5 al Asco.

Figura 37: Sección E, imagen 6, 1 Felicidad



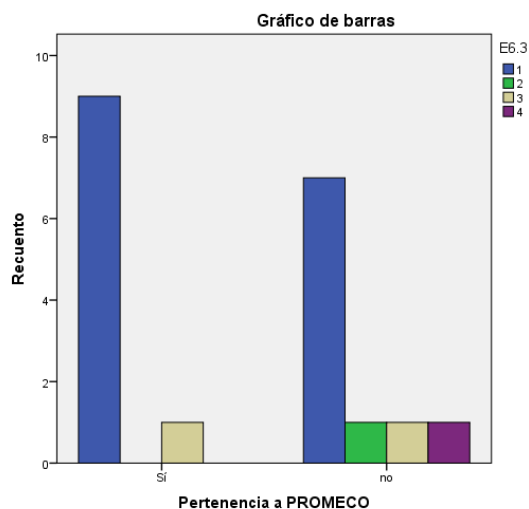
En la figura 37 se comienza a observar la asociación de la imagen 6. En este caso, los alumnos de los dos grupos no la asocian a la Felicidad.

Figura 38: Sección E, imagen 6, 2 Tristeza



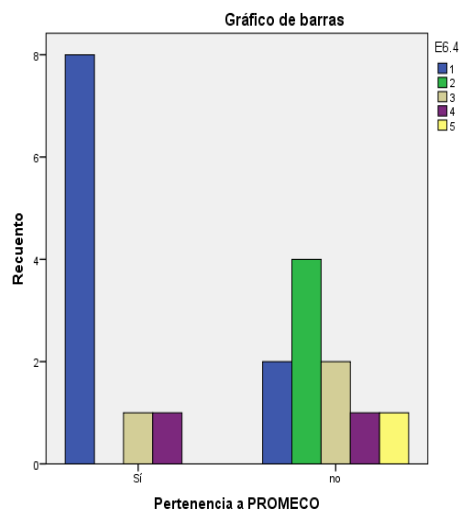
En esta figura 38, sí encontramos algunas diferencias entre los grupos. Para PROMECO, la imagen no estaría relacionada con la Tristeza, pero para el grupo NO PROMECO sí.

Figura 39: Sección E, imagen 6, 3 Enojo



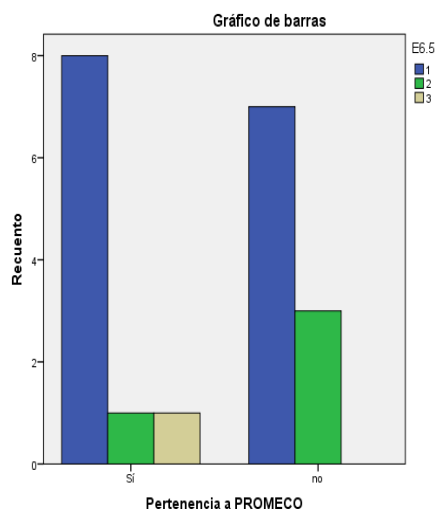
Según la figura 39, para los alumnos PROMECO tampoco estaría relacionada la imagen con el Enojo.

Figura 40: Sección E, imagen 6, 4 Sorpresa



En la figura 40, tampoco los PROMECO la asocian a la Sorpresa, aunque en el caso de los NO PROMECO hay mayor distribución de opiniones.

Figura 41: Sección E, imagen 6, 5 Asco



En la figura 41, volvemos a observar que los alumnos de PROMECO no asocian la imagen tampoco con el Asco.

En conclusión, a partir de estos gráficos, podemos concluir que no existen diferencias muy marcadas en cuanto a la asociación de las imágenes a los ítems de Tristeza, Enojo, Asco, Miedo o Sorpresa, pero sí existen mayores diferencias respecto a la asociación de las imágenes al ítem de la Felicidad entre los alumnos PROMECO y los NO PROMECO. Así, la imagen 3 para los alumnos PROMECO se asocia a la Felicidad y para los NO PROMECO no. Justo al contrario que en la imagen 4, para los PROMECO no se asocia a la Felicidad y para los NO PROMECO sí.

También en la imagen 6 se puede observar que mientras que los NO PROMECO la asocian a la tristeza, los alumnos PROMECO no se inclinan por asociarla a ninguna de las emociones planteadas.

Respecto a la valoración de Facilitación emocional, para el análisis se han establecido dos tareas que corresponden a la Facilitación y a las Sensaciones. En la sección B, se

plantean preguntas a las que hay que asociar el grado de utilidad de determinadas emociones a situaciones concretas.

A continuación se presentan las tablas de contingencia obtenidas, pues reflejan de manera breve que las elecciones de los alumnos están bastante agrupadas en determinadas emociones. Cada tabla nos ofrece el recuento de respuestas dadas por los alumnos.

Tabla 24: Sección B, pregunta 1, 1 Fastidio

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	10	0	0	0	0	10
NO PROMECO	9	0	1	0	0	10
Total	18	0	1	0	0	20

La tabla 24 indica que la mayoría del alumnado no sería útil sentir Fastidio en la situación planteada.

Tabla 25: Sección B, pregunta 1, 2 Aburrimiento

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	6	4	0	0	0	10
NO PROMECO	8	1	0	1	0	10
Total	14	5	0	1	0	20

En la tabla 25, consideran que tampoco sería útil sentir Aburrimiento.

Tabla 26: Sección B, pregunta 1, 3 Alegría

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECCO	0	0	1	0	9	10
NO PROMECCO	0	0	0	0	10	10
Total	0	0	1	0	19	20

Pero la tabla 26 nos muestra que coinciden en considerar que la Alegría sería la emoción adecuada para esa situación.

En la segunda situación propuesta partimos de otras emociones, que son el Enojo, el Entusiasmo y la Frustración.

Tabla 27: Sección B, pregunta 2, 1 Enojo

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECCO	5	4	1	0	0	10
NO PROMECCO	8	1	1	0	0	10
Total	13	5	2	0	0	20

En la tabla 27 se recoge que, aunque no asocian como adecuado el Enojo a esa situación, el alumnado PROMECCO presenta más disparidad de respuestas.

Tabla 28: Sección B, pregunta 2, 2 Entusiasmo

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECCO	3	0	0	4	3	10
NO PROMECCO	0	0	4	3	3	10
Total	3	0	4	7	6	20

Cuando a la misma situación, según la tabla 28, hay que asociarle el Entusiasmo, se obtiene mayor variedad de respuestas.

Tabla 29: Sección B, pregunta 2, 3 Frustración

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	4	0	3	2	1	10
NO PROMECO	6	3	1	0	0	10
Total	10	3	4	2	1	20

En esta tabla 29, se puede observar que los alumnos NO PROMECO no consideran tan adecuado el sentimiento de Frustración ante la situación que los PROMECO.

Para la propuesta de situación 3, nos encontramos la posibilidad de asociar la situación a sentimientos como la Tensión, la Pena y el Estado de ánimo neutra.

Tabla 30: Sección B, pregunta 3, 1 Tensión

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	1	1	5	0	3	10
NO PROMECO	2	3	2	2	1	10
Total	3	4	7	2	4	20

En la tabla 30, hay mucha variedad de opiniones en los dos grupos con respecto a si la Tensión sería una emoción útil en el caso planteado.

Tabla 31: Sección B, pregunta 3, 2 Pena

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	9	1	0	0	0	10
NO PROMECO	8	2	0	0	0	10
Total	17	3	0	0	0	20

En esta tabla 31, se puede observar que ninguno de los alumnos sometidos al test considera que la Pena sea un sentimiento adecuado en la situación planteada por la pregunta.

Tabla 32: Sección B, pregunta 3, 3 Ánimo neutral

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	2	1	0	2	5	10
NO PROMECO	2	1	2	3	2	10
Total	4	2	2	5	7	20

Sin embargo, cuando se trata de asociar el Ánimo neutral a la situación propuesta, véase la tabla 32, los alumnos PROMECO optan por considerarla adecuada, mientras que los alumnos NO PROMECO no parecen decantarse en su mayoría por ninguna opción.

Tabla 33: Sección B, pregunta 4, 1 Felicidad

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	9	0	0	1	0	10
NO PROMECO	6	1	1	2	0	10
Total	15	1	1	3	0	20

En la tabla 33 se comienza a mostrar los resultados obtenidos para la pregunta 4. Casi la totalidad de los alumnos PROMECO no consideran adecuada la Felicidad en el caso planteado. Sin embargo, los alumnos NO PROMECO han elegido más variedad de respuestas.

Tabla 34: Sección B, pregunta 4, 2 Sorpresa

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	0	2	0	4	4	10
NO PROMECO	2	2	1	3	2	10
Total	2	4	1	7	6	20

En la tabla 34, se muestra que los alumnos PROMECO asocian esa situación a la Sorpresa, pero los NO PROMECO mantienen sus respuestas dispares.

Tabla 35: Sección B, pregunta 4, 3 Tristeza

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	4	2	0	3	1	10
NO PROMECO	4	1	2	3	0	10
Total	8	3	2	6	1	20

En esta tabla 35, parece que los alumnos NO PROMECO no acaban de decantarse por ninguna opción en concreto.

Tabla 36: Sección B, pregunta 5, 1 Felicidad

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	9	0	1	0	0	10
NO PROMECO	6	2	2	0	0	10
Total	15	2	3	0	0	20

En la tabla 36 se comienza con las valoraciones de la pregunta 5 y, en este caso, parece que ni los alumnos PROMECO ni los NO PROMECO consideran útil el sentimiento de Felicidad, aunque los PROMECO se muestran más decididos a rechazarlo.

Tabla 37: Sección B, pregunta 5, 2 Ánimo neutral

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	3	3	1	1	2	10
NO PROMECO	2	2	5	0	1	10
Total	5	5	6	1	3	20

La tabla 37 nos muestra una dispersión mayor en cuanto a la consideración de si el Ánimo neutral es un sentimiento útil en la situación planteada en la pregunta 5.

Tabla 38: Sección B, pregunta 5, 3 Enojo y desafío

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	1	0	4	0	5	10
NO PROMECO	3	2	3	1	1	10
Total	4	2	7	1	6	20

En esta tabla 38, sí que encontramos alguna pequeña diferencia entre la opinión de los alumnos PROMECO y los NO PROMECO. Los primeros adoptan una opinión neutral o favorable hacia la utilidad de los sentimientos de Enojo y desafío para la situación. Sin embargo, los NO PROMECO tienen una opinión más dividida, y no favorable a la utilidad de ese sentimiento en ese caso.

En la valoración de la sección B correspondiente a la tarea de Facilitación, los alumnos han asociado la utilidad de algunas emociones como el Fastidio, el Aburrimiento, la Alegría, el Enojo, el Entusiasmo, la Frustración, la Pena, la Tensión, la Felicidad, la Sorpresa, la Tristeza, el Estado de ánimo neutral y el Desafío a determinadas situaciones planteadas. Se considera que los distintos estados de ánimo contribuyen a ciertos tipos de actividad cognitiva. La tarea Facilitación aporta datos sobre la manera de interactuar de los estados de ánimo, contribuyendo a los procesos de pensamiento y razonamiento. En esta sección, el alumnado PROMECO y el NO PROMECO no tienen tantas coincidencias como en la Rama de Percepción emocional.

Una vez valorados los resultados correspondientes a la tarea de Facilitación emocional, se muestran a continuación los datos y se valoran los resultados correspondientes a la tarea de Sensaciones, que es la segunda tarea que forma parte de la rama de Facilitación Emocional. En esta tarea se comparan distintas emociones (propuestas a partir de imaginarse en situaciones determinadas) con sensaciones como frío, calor, dulce, salado, cálido, aislado, sorprendido, desafiado, entusiasmado, celoso, asustado, triste, contento y calmado. Incluso con un color: el púrpura.

En la tarea F1 se trata de comparar el sentimiento de culpabilidad con las sensaciones de frío (F1.1), con el color azul (F1.2) y con el gusto dulce (F1.3).

Tabla 39: Sección F, pregunta 1, 1 Frío

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	4	1	2	1	2	10
NO PROMECO	0	1	3	3	3	10
Total	4	1	5	4	5	20

En esta tabla 39 se puede observar que los alumnos PROMECO asocian menos la culpabilidad al Frío que los alumnos NO PROMECO.

Tabla 40: Sección F, pregunta 1, 2 Azul

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	3	0	1	2	4	10
NO PROMECO	3	2	4	1	0	10
Total	6	2	5	3	4	20

Sin embargo, en la tabla 40 se puede observar que los PROMECO tienen mayor tendencia a asociarla al Azul.

Tabla 41: Sección F, pregunta 1, 3 Dulce

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	7	0	0	1	2	10
NO PROMECO	9	1	0	0	0	10
Total	16	1	0	1	2	20

Pero, en lo que coinciden ambos grupos, como se observa en la tabla 41, es en que la mayoría no lo asocia a lo Dulce.

Como se ha visto, los alumnos PROMECO lo asocian en mayor medida al color azul, mientras que los alumnos NO PROMECO lo asocian más a la sensación de frío, aunque repartido entre el grado medio al superior.

En la segunda tarea se propone asociar el sentimiento de satisfacción a las sensaciones de Cálido (F2.1), Salado (F2.3) y al Color púrpura (F2.2).

Tabla 42: Sección F, pregunta 2, 1 Cálido

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	5	1	2	1	1	10
NO PROMECO	2	0	0	3	5	10
Total	7	1	2	4	6	20

En esta tabla 42 se observa que mientras los alumnos NO PROMECO tienden a asociar la satisfacción a la sensación de Cálido, los PROMECO, todo lo contrario.

Tabla 43: Sección F, pregunta 2, 2 Púrpura

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	4	0	2	2	2	10
NO PROMECO	2	3	3	2	0	10
Total	6	3	5	4	2	20

A la hora de no asociarla al color púrpura, como se ve en la tabla 43, parecen estar más de acuerdo.

Tabla 44: Sección F, pregunta 2, 3 Salado

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	7	0	0	1	2	10
NO PROMECO	7	2	1	0	0	10
Total	14	2	1	1	2	20

Y tampoco la asocian al sabor salado, como muestra la tabla 44.

En este recuento vemos que los alumnos NO PROMECO la asocian en mayor grado a la calidez, mientras que los alumnos PROMECO no se decantan mayoritariamente por ninguna de las opciones.

En la siguiente tarea se propone asociar la sensación de frío, lentitud y afilado a los sentimientos de Desafiado (F3.1), Aislado (F3.2) y Sorprendido (F3.3).

Tabla 45: Sección F, pregunta 3, 1 Desafiado

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	8	0	2	0	0	10
NO PROMECO	2	2	3	3	0	10
Total	10	2	5	3	0	20

En esta tabla 45 se puede ver que la mayoría de alumnos PROMECO no asocian esas sensaciones al Desafío, y sin embargo los alumnos NO PROMECO tienen sus opiniones más divididas.

Tabla 46: Sección F, pregunta 3, 2 Aislado

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	2	0	4	0	4	10
NO PROMECO	1	0	0	5	4	10
Total	3	0	4	5	8	20

Esas sensaciones, según la tabla 46, los alumnos NO PROMECO la asocian mayoritariamente a la sensación de Aislado.

Tabla 47: Sección F, pregunta 3, 3 Sorprendido

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	2	4	1	2	1	10
NO PROMECO	5	2	2	1	0	10
Total	7	6	3	3	1	20

Según la tabla 47, los alumnos coinciden en que tampoco está asociado a Sorprendido.

Y esta vez, los alumnos de ambos grupos, aunque con diferencia en el grado, coinciden en asociar el sentimiento de aislado a las sensaciones propuestas de frío, lentitud y afilado.

Para la cuarta tarea, la propuesta consiste en la asociación de las sensaciones de intenso, grande, delicado y verde brillante con el Entusiasmo (F4.1), los Celos (F4.2) y el Susto (F4.3).

Tabla 48: Sección F, pregunta 4, 1 Entusiasmado

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	2	0	0	3	5	10
NO PROMECO	0	0	0	4	6	10
Total	2	0	0	7	11	20

En esta tabla 48, podemos observar que la mayoría de los alumnos de los dos grupos asocian esas sensaciones al Entusiasmo.

Tabla 49: Sección F, pregunta 4, 2 Celoso

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	7	1	0	0	2	10
NO PROMECO	6	3	1	0	0	10
Total	13	4	1	0	2	20

En la tabla 49, se muestra que no los asocian a los Celos.

Tabla 50: Sección F, pregunta 4, 3 Asustado

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	6	2	1	1	0	10
NO PROMECO	9	1	0	0	0	10
Total	15	3	1	1	0	20

Y en la tabla 50, que tampoco al Susto.

El recuento muestra que ambos grupos también coinciden en esta tarea en seleccionar el Entusiasmo como la sensación que más identifica con las sensaciones propuestas.

En la última tarea se propone a los alumnos que se sientan cerrados, oscuros, paralizados, y que lo comparen con estar Triste (F5.1), Contento (F5.2) o Calmado (F5.3).

Tabla 51: Sección F, pregunta 5, 1 Triste

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	1	0	1	3	5	10
NO PROMECO	0	0	0	2	8	10
Total	1	0	1	5	13	20

En esta tabla 51, los alumnos coinciden en asociar esas sensaciones con estar Triste, aunque no en el caso de algunos alumnos de PROMECO.

Tabla 52: Sección F, pregunta 5, 2 Contento

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	8	1	0	0	1	10
NO PROMECO	9	0	1	0	0	10
Total	17	1	1	0	1	20

También coinciden, según la tabla 52, pero en no asociar esas sensaciones con estar Contento.

Tabla 53: Sección F, pregunta 5, 3 Calmado

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECCO	9	1	0	0	0	10
NO PROMECCO	7	2	0	0	1	10
Total	16	3	0	0	1	20

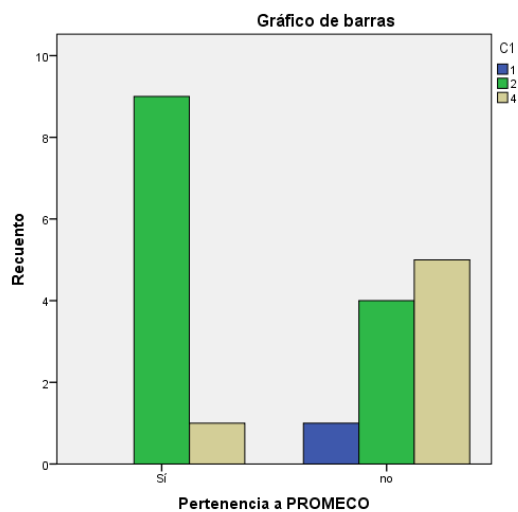
Y, según la tabla 53, tampoco lo asocian a estar Calmado.

De nuevo, la mayoría de todos los alumnos eligen la opción que asocia esas sensaciones con estar Triste.

La tercera área evaluada es la Comprensión emocional. A través de las dos tareas que propone esta área (secciones C y G), se trata de medir la capacidad para comprender emociones simples y complejas.

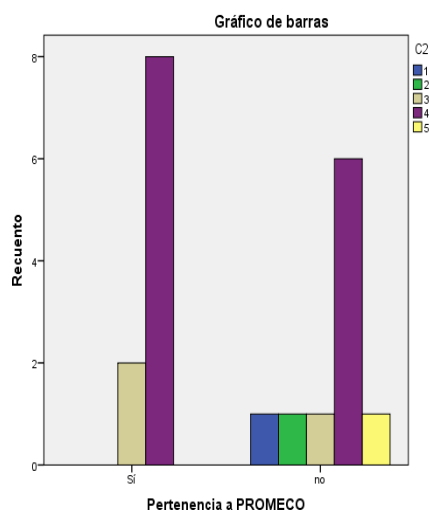
En primer lugar se valorarán los resultados correspondientes a la tarea de Cambios mediante la observación de diagramas de barras, que nos ofrecerán una visión general de las alternativas elegidas por los alumnos a los casos propuestos. En esta tarea se mide el conocimiento sobre las cadenas emocionales o cómo las emociones evolucionan. Así, los alumnos han de escoger una de las cinco opciones ofrecidas sobre cómo se sienten para la situación planteada.

Figura 42: Sección C, pregunta 1



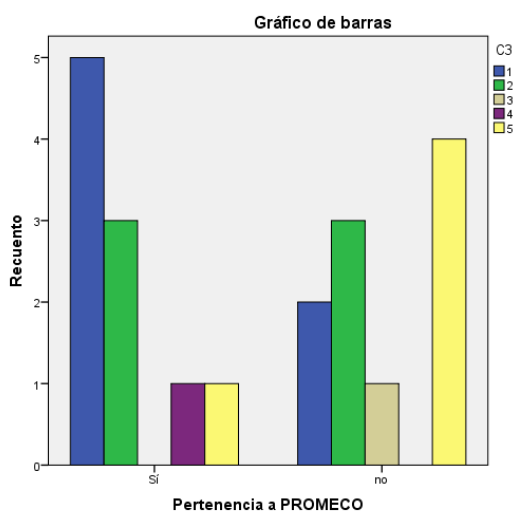
En la pregunta 1, los alumnos podían escoger sentirse abrumados, deprimidos, avergonzados, cohibidos o inquietos. En la figura 42, se puede observar que alumnos el 90% PROMECO optan por sentirse deprimidos en esa situación, mientras que los NO PROMECO se dividen entre sentirse cohibidos o sentirse deprimidos.

Figura 43: Sección C, pregunta 2



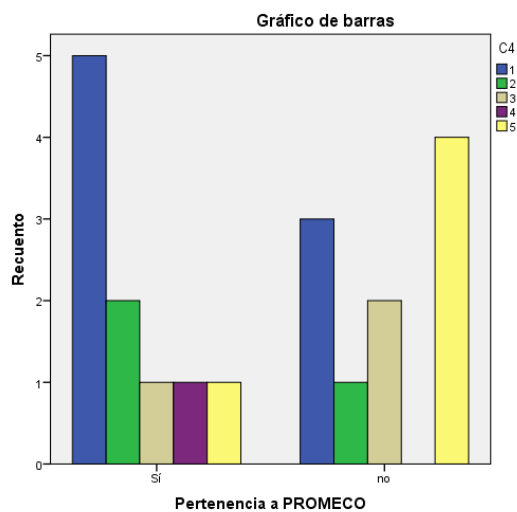
En la pregunta 2, las opciones de respuesta son sentirse sorprendido, deprimido, aceptado, feliz o asombrado. Mientras que la respuesta de los alumnos NO PROMECO está más dividida, los alumnos PROMECO se decantan por sentirse felices. Véase la figura 43.

Figura 44: Sección C, pregunta 3



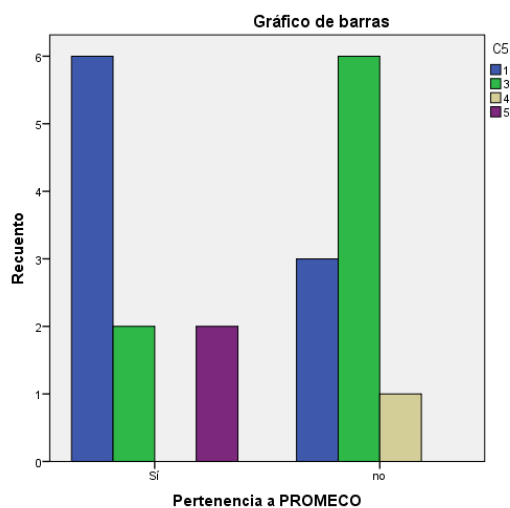
En la pregunta 3, las opciones que se ofrecen son sentirse asombrada, confusa, negar la situación, sentirse expectante o pensativa. Mientras que la mitad los alumnos de PROMECO se decantan por sentirse asombrados, los NO PROMECO optan por sentirse pensativos. Ambos grupos tienen respuestas diversas, como se ve en la figura 44.

Figura 45: Sección C, pregunta 4



En la pregunta 4, las opciones son enojo y sorpresa, tristeza y expectación, conmoción y pena, miedo y aversión o enojo y pesar. La figura 45 muestra que la mitad del alumnado PROMECO se decanta por la primera opción; casi la mitad del alumnado NO PROMECO elige la última opción, y el resto del alumnado está más repartido.

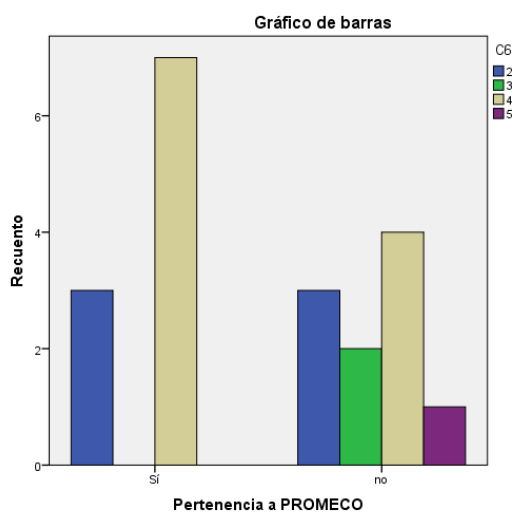
Figura 46: Sección C, pregunta 5



En esta pregunta 5, las opciones de respuesta son sorprendido y conmocionado, tranquilo y calmado, satisfecho y eufórico, humillado y culpable, orgulloso y

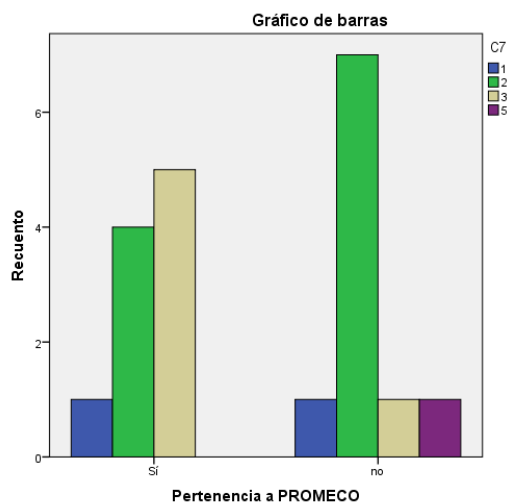
dominante. Según la figura 46, las opciones elegidas por los dos grupos d alumnos para esa situación no son las mismas. Los alumnos de PROMECO tienden a sentirse sorprendidos y conmocionados mientras que los NO PROMECO se sienten satisfechos y eufóricos. Son dos tipos de sentimientos bastantes alejados entre sí.

Figura 47: Sección C, pregunta 6



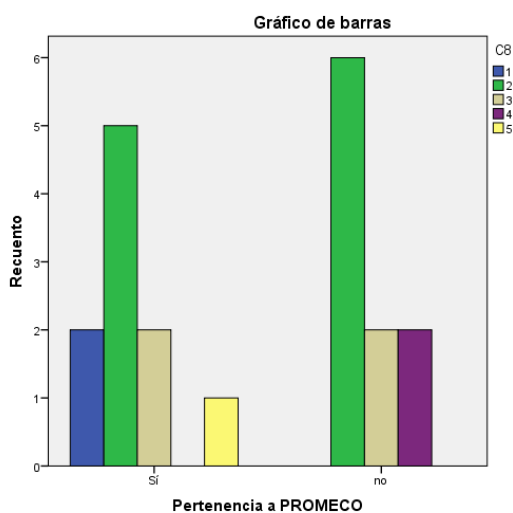
En la pregunta 6, las opciones son lo respetaba, lo admiraba, lo envidiaba, lo adoraba y le tenía rencor. En la figura 47 se observa que la admiración es un sentimiento que comparten los dos grupos, aunque en mayor medida en el grupo PROMECO. El grupo NO PROMECO tiene sus opiniones más divididas.

Figura 48: Sección C, pregunta 7



En la pregunta 7, las opciones son disgustada, enfadada, frustrada, sobresaltada, deprimida. En la figura 48, se puede observar que los alumnos NO PROMECO se decantan por el enfado, mientras que los no PROMECO se dividen entre en enfado y la frustración.

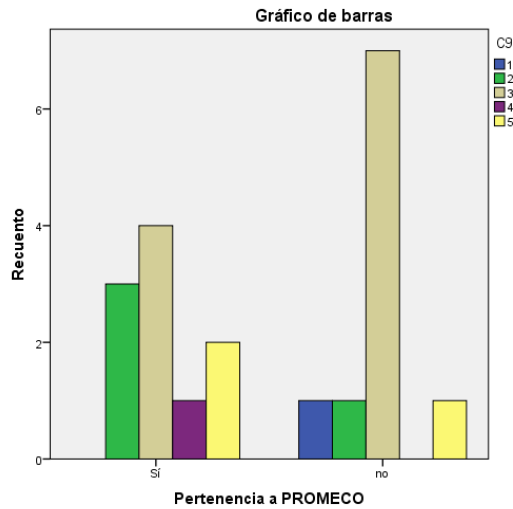
Figura 49: Sección C, pregunta 8



En la pregunta 8, las opciones de respuesta a elegir son asombro y estupefacción; impotencia, desesperación y enojo; enojo e indagación; celos y envidia; depresión y

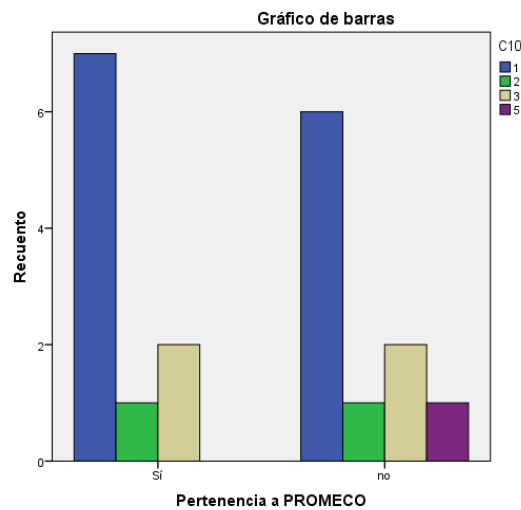
desprecio. En la figura 49 se puede advertir que la mitad de los alumnos de ambos grupos eligen la opción de impotencia, desesperación y enojo.

Figura 50: Sección C, pregunta 9



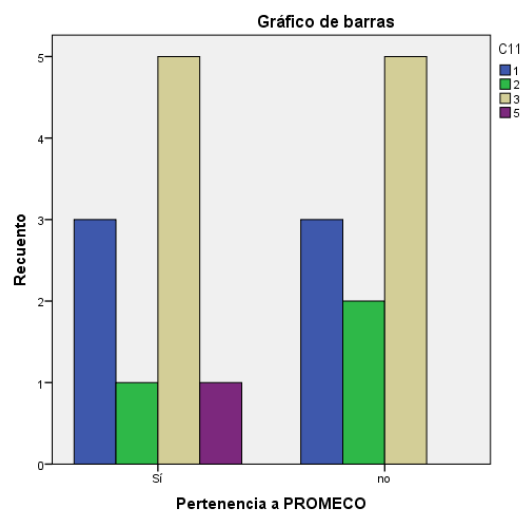
En esta pregunta, las opciones a elegir son estar inquieto, enfurecido, indignado, deprimido y entristecido. En la figura 50 se puede percibir la diferencia que hay entre el alumnado NO POMECA, que prefiere el sentimiento de indignado y el NO POMECA, que reparte más sus preferencias.

Figura 51: Sección C, pregunta 10



En este caso de la pregunta 10, como se ve en la figura 51 el alumnado parece coincidir un poco más al considerar la reacción de disgustado la más adecuada, frente a las otras opciones que son temeroso, muy enfadado, preocupado y enfurecido.

Figura 52: Sección C, pregunta 11

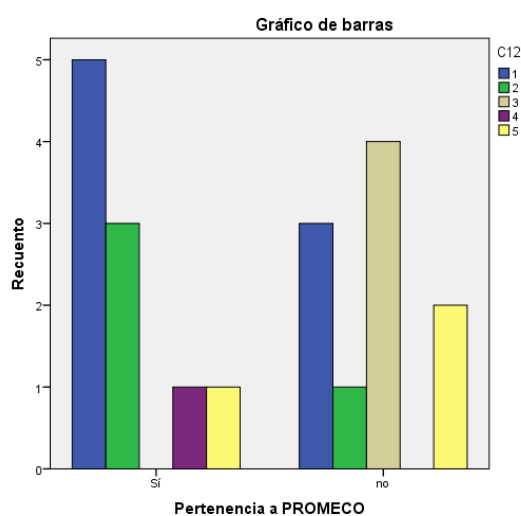


También en esta pregunta 11, como se ve en la figura 52, los alumnos se decantan casi por igual entre dos opciones la de alivio y gratitud, que representa la opción 1, y la de

tensión y alivio, la opción 3. Las demás opciones de sorpresa y conmoción, expectación y ansiedad, expectación y calma. Son elegidas por pocos alumnos.

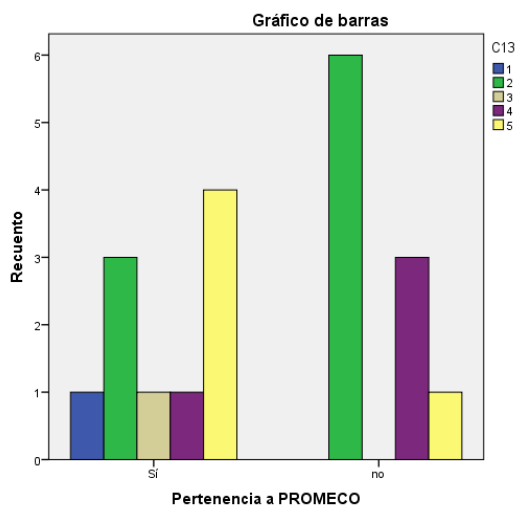
A partir de la pregunta 12, se plantea que los alumnos elijan una causa de las que ha provocado un cambio en la persona que se encuentra en una situación concreta. Las opciones de respuesta son muy variadas.

Figura 53: Sección C, pregunta 12



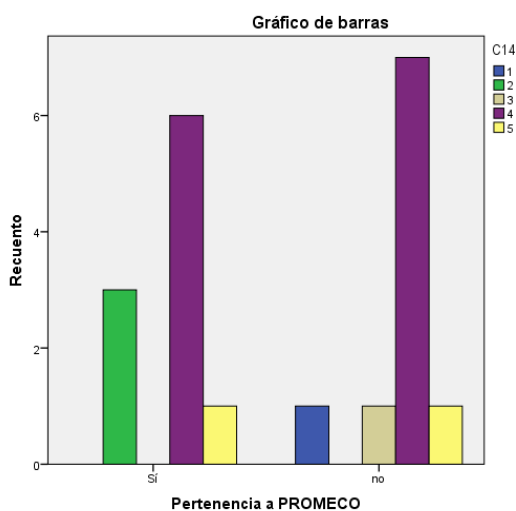
En la pregunta 12, las opciones son: recibió un cumplido dirigido a otra persona, descubrió que su marido la estaba engañando, un amigo se puso enfermo, un paquete que había enviado a un amigo fue entregado a otra persona, estaba frustrada por el trabajo tan malo que había realizado en un proyecto. En la figura 53 se ve que las opciones son variada en los dos grupos, pero en PROMECO la mitad del grupo opta por la primera opción, y nadie opta por la tercera opción. Sin embargo, esa tercera opción de un amigo se puso enfermo no la elige ningún alumno de PROMECO, pero sí cuatro de NO PROMECO.

Figura 54: Sección C, pregunta 13



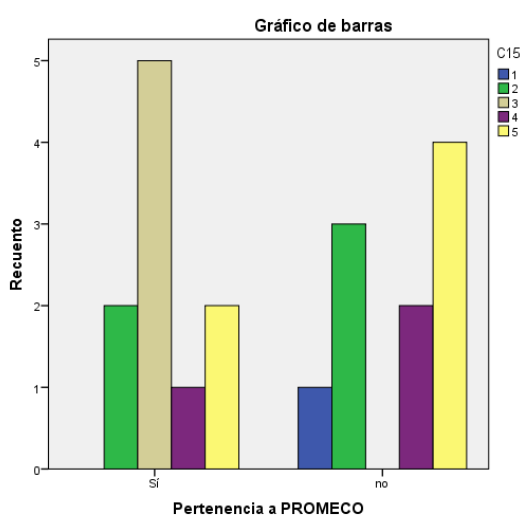
En la pregunta 13, esta vez las opciones son: un gamberro le insultó y él se defendió, dos amigos que esperaba que vinieran a la fiesta no lo hicieron, comió demasiado pastel, su madre le avergonzó delante de otros niños, su padre lo acusó de algo que no había hecho. En la figura 54, se advierte que el alumnado NO PROMECO se decanta por dos de las opciones, la segunda y la cuarta. El de PROMECO por la tiene sus opiniones más repartidas.

Figura 55: Sección C, pregunta 14



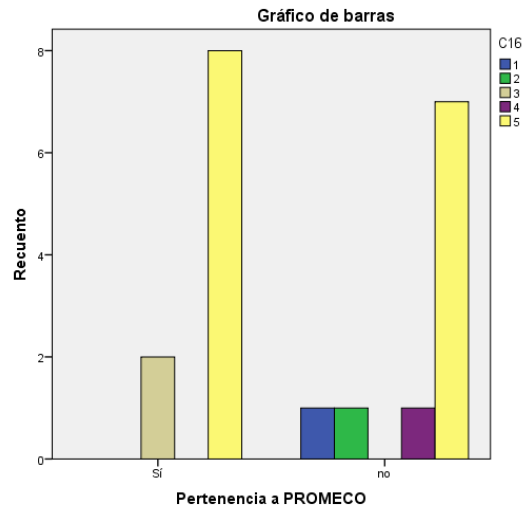
En la pregunta 14, parece haber más consenso entre los dos grupos al decantarse, como se distingue en la figura 55, por la opción 4: su marido la criticó. Las demás opciones son: su hijo tuvo un pequeño accidente en el trabajo, se dio cuenta que había herido los sentimientos de un buen grupo, su nuera llegó tarde a la cena familiar, perdió un libro importante para ella.

Figura 56: Sección C, pregunta 15



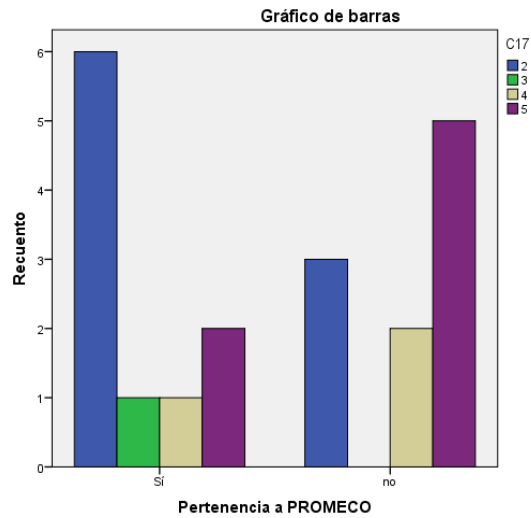
En la pregunta 15, como se puede observar en la figura 56, una de las opciones más elegidas por el grupo PROMECO no es elegida por ninguno de los alumnos NO PROMECO. Las opciones son: mientras estaba relajado, resolvió un problema laboral importante; escuchó una historia sobre un deportista que había establecido un nuevo récord mundial; su amigo llamó para decirle que acababa de comprarse un coche deportivo a buen precio; llegó un paquete con un regalo de su madre; su médico llamó para decirle que su revisión indicaba que gozaba de buena salud. Mientras la mitad del alumnado PROMECO se centra en la opción del coche, el alumnado NO PROMECO prefiere la opción de la buena salud.

Figura 57: Sección C, pregunta 16



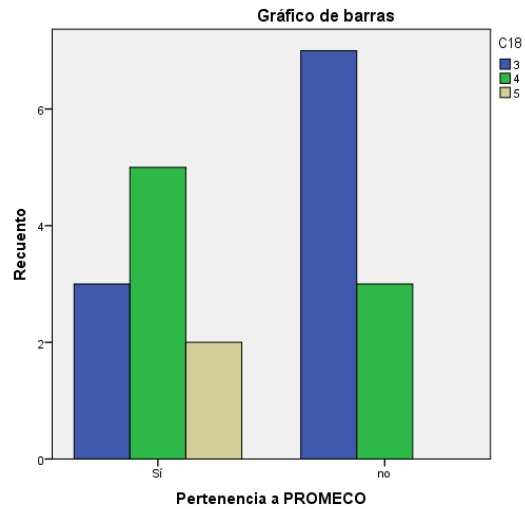
En la pregunta 16, como se indica en la figura 57, el alumnado de los dos grupos se inclina, casi mayoritariamente por la última opción de: fue a una cita y descubrió que tenía muchas cosas en común con un hombre atractivo. Las demás opciones son: realizó una donación y pensó en toda la gente a la que ayudaría, se compró un vestido que le favoreció mucho, leyó una revista sobre una estrella de cine que le resultaba muy atractiva, su madre la llamó para decirle que le iba a mandar un regalo de cumpleaños sorprendente.

Figura 58: Sección C, pregunta 17



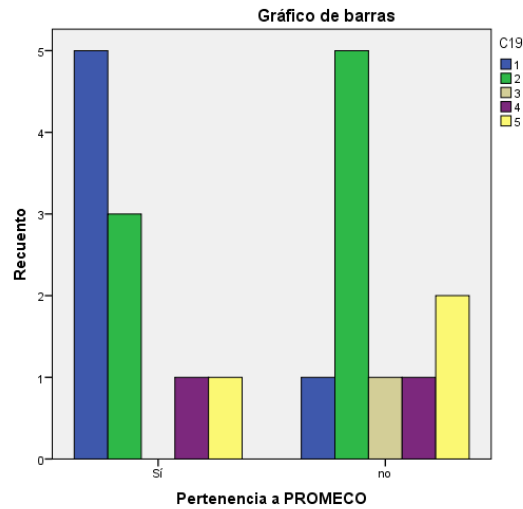
En la pregunta 17, las respuestas vuelven a estar más divididas. La supuesta causa de un cambio de sentimiento en una determinada situación pudo haber sido provocada por: un subordinado no consiguió los objetivos de ventas establecidos para ese período; otro ejecutivo de la compañía, al que consideraba un incompetente, obtuvo un aumento de sueldo mayor; leyó un artículo sobre las personas que, en otra parte del mundo, viven en la pobreza y cómo una importante ONG se estaba enfrentando a muchos obstáculos en sus esfuerzos por ayudarles; su mujer estaba ayudando a sus hijos con los deberes; parecía que no caía bien a nadie. Como se puede observar en la figura 58, los alumnos PROMECO tienden a optar por la opción segunda y los NO PROMECO por la quinta. Se trata de dos opciones muy distintas entre sí.

Figura 59: Sección C, pregunta 18



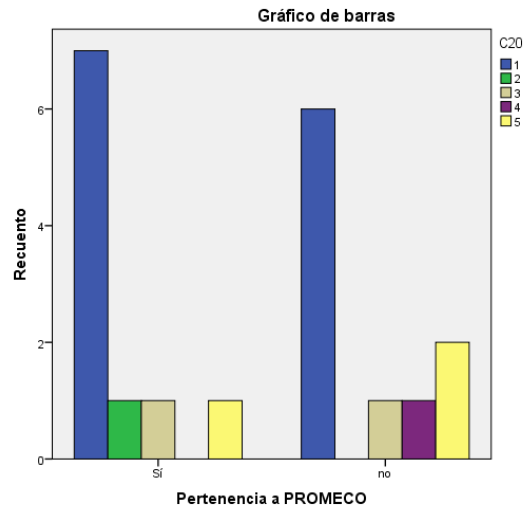
En la pregunta 18, a una persona pudo haberle pasado lo siguiente para justificar su cambio de sentimientos: perdió el número de teléfono de un buen amigo; no terminó un trabajo tan bien como esperaba, porque no había tenido el tiempo suficiente; expresó su enojo a una amiga y luego descubrió que su amiga no había hecho nada para herirla; estaba enojada porque alguien cotilleaba sobre ella y luego descubrió que todos los demás hacían lo mismo. La figura 59 revela que las opciones con más aceptación son la tres y la cuatro, pero los alumnos NO PROMECO prefieren la opción tercera.

Figura 60: Sección C, pregunta 19



En la pregunta 19, las opciones que ofrece el cuestionario para esta pregunta son: Pedro le perdió un libro muy caro que le había prestado; Pedro fue infiel a su propia mujer; Pedro consiguió un aumento de sueldo que no merecía; Pedro le dijo que se mudaba de ciudad; Luis sintió que había herido a Pedro aunque, en parte, la culpa era de este último. Aunque la selección de respuestas es variada en ambos grupos, la mitad de cada uno de ellos escoge una opción: los PROMECO la opción una y los NO PROMECO la opción dos.

Figura 61: Sección C, pregunta 20

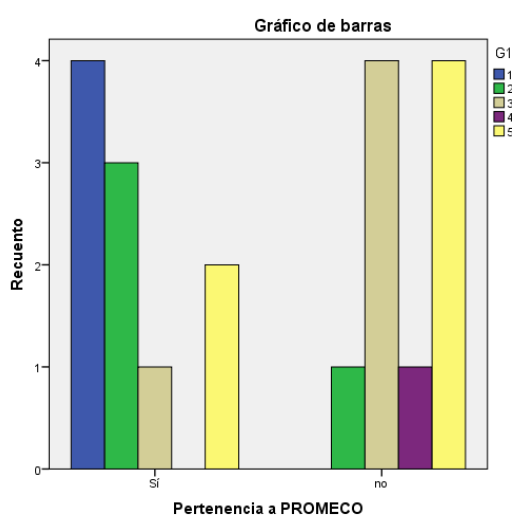


En esta última pregunta, según la figura 61, se nota una mayor tendencia a elegir la respuesta una como causa del cambio de sentimientos de la protagonista. Las causas que se proponen son; se dio cuenta de que la otra persona también la amaba, decidió no expresar sus sentimientos, su amor se desvaneció, le dijo la otra persona que la amaba, el amor que sentí le dio seguridad.

Esta sección evoluciona desde la asociación de sentimientos a una situación determinada (pregunta 1 a 11) a la búsqueda del motivo de un cambio de sentimientos (preguntas 12 a 20). En estos dos tipos de planteamientos, se han encontrado coincidencias entre los dos grupos al asociar determinados sentimientos, como se puede ver en las figuras 43, 45, 47, 49, 51, 52. También se han encontrado coincidencias en la segunda parte de esta sección en las figuras 55, 57, 59, 61. Con estas similitudes, podemos concluir en este apartado, que se producen más diferencias que igualdades entre el alumnado PROMECO y el NO PROMECO respecto a la consideración de los sentimientos y a la justificación del cambio de sentimientos.

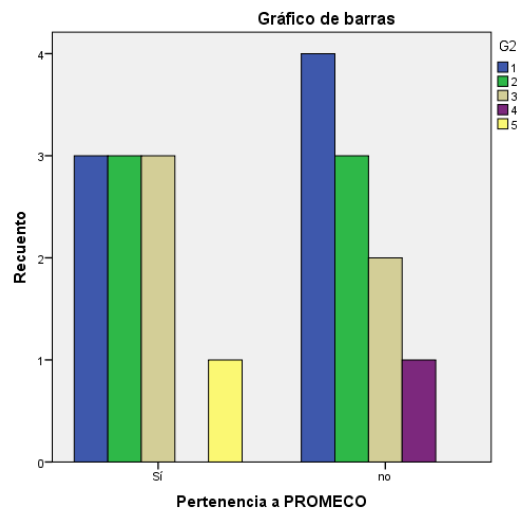
La segunda tarea propuesta en la rama de Comprensión Emocional es Combinaciones. También se realiza el análisis de los resultados a partir de los diagramas de barras ya que ofrecen una visión de conjunto más fácilmente comparable. En esta tarea se evalúa la capacidad para analizar las combinaciones de emociones separándolas de sus componentes, y, al revés, unir emociones simples para generar sentimientos complejos.

Figura 62: Sección G, pregunta 1



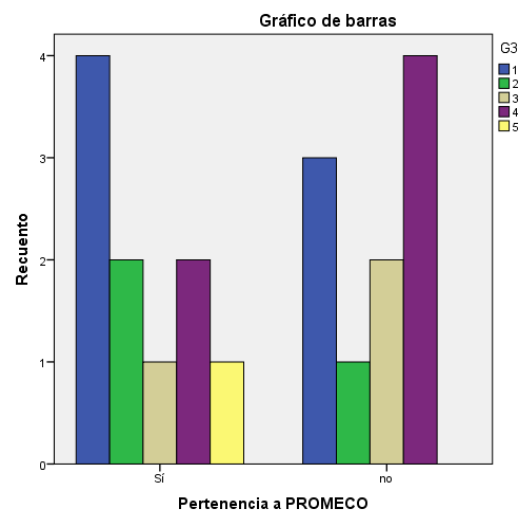
En esta pregunta, como se ve en la figura 62, los alumnos de PROMECO tienden a elegir una opción que ninguno de los alumnos NO PROMECO elige. Se trata de asociar el sentimiento de preocupación a diferentes emociones. Llama la atención que en la opción uno, la asociación se haga con: amor, ansiedad, sorpresa y enojo. La emoción de amor sólo aparece en la opción uno.

Figura 63: Sección G, pregunta 2



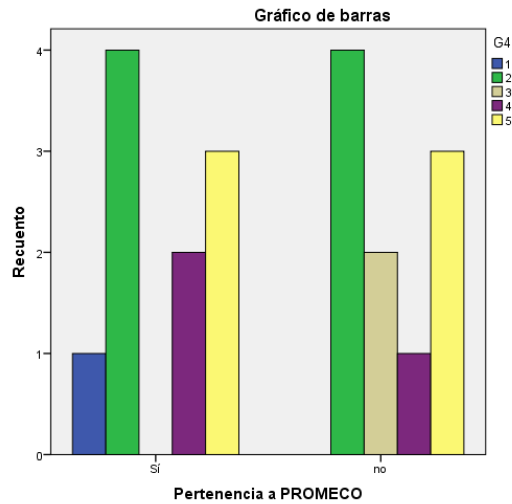
En la pregunta 2, que trata sobre el placer, como se ve en la figura 63, las opiniones están más divididas en ambos grupos.

Figura 64: Sección G, pregunta 3



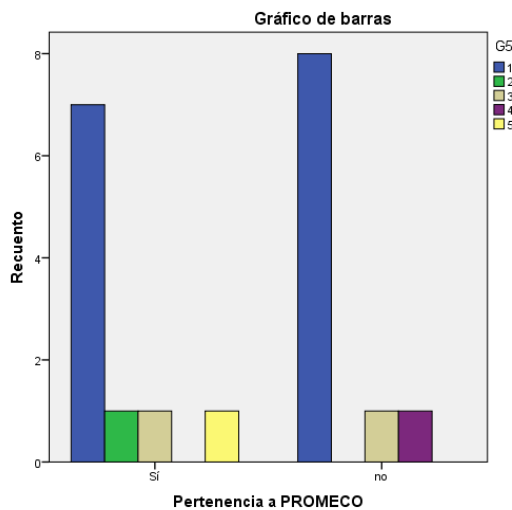
Un poco más agrupadas están las opiniones en ambos grupos en la pregunta 3, figura 64, pues mientras un 40% de los alumnos PROMECO asocian la aceptación, la alegría y el afecto con el amor, un 40% de los NO PROMECO lo asocian con la satisfacción.

Figura 65: Sección G, pregunta 4



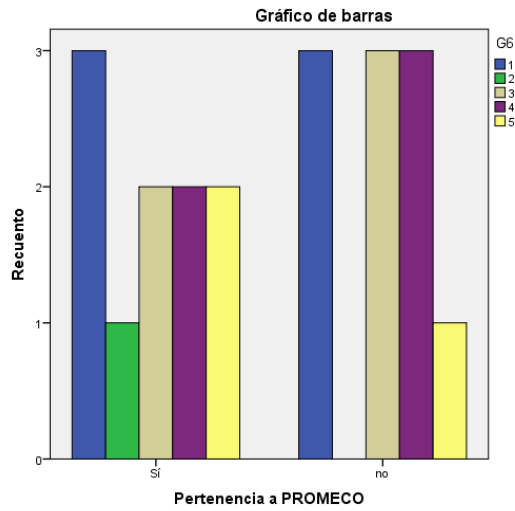
De nuevo el 40% de los alumnos de ambos grupos coincide en la pregunta 4, figura 65, en que combinar el asco y el enojo da como resultado la rabia, y el 30% de ambos grupos considera que da como resultado el desprecio.

Figura 66: Sección G, pregunta 5



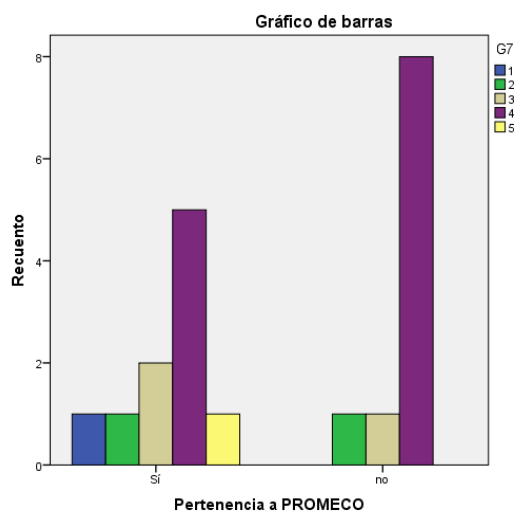
En esta pregunta 5, figura 66, parece haber más coincidencia entre los grupos, pues un 70% de los PROMECO y un 80% de los NO PROMECO consideran que una sorpresa triste lleva a la desilusión.

Figura 67: Sección G, pregunta 6



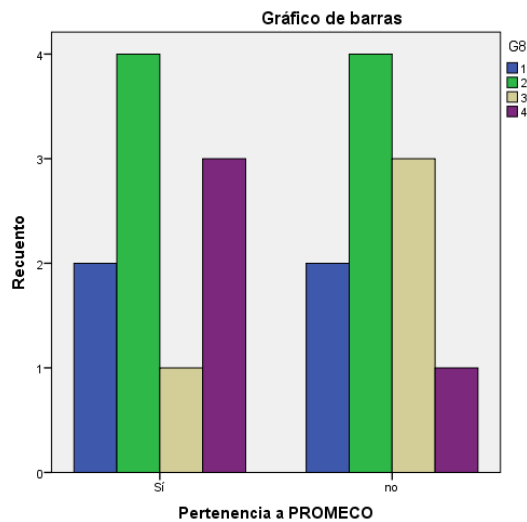
Bastante división de opiniones se observa en la figura 67, de la pregunta 6, para asociar la tristeza, la culpa y el arrepentimiento. Las opciones más elegidas, por un 30% son el dolor, la depresión y el remordimiento.

Figura 68: Sección G, pregunta 7



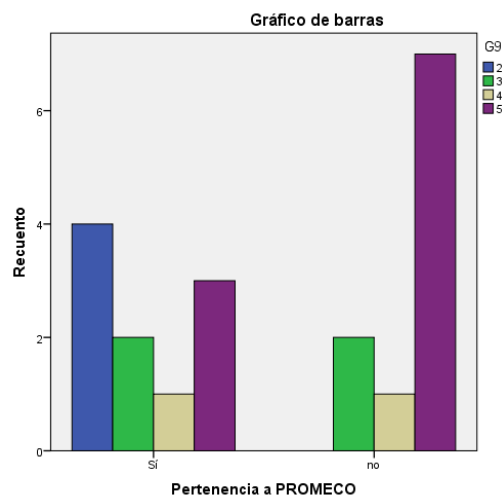
En esta pregunta 7, como se ve en la figura 68, el 80 % del alumnado NO PROMECO que consideran la relajación, seguridad y serenidad como parte de la calma. Sólo la mitad del alumnado de PROMECO lo relaciona de la misma manera.

Figura 69: Sección G, pregunta 8



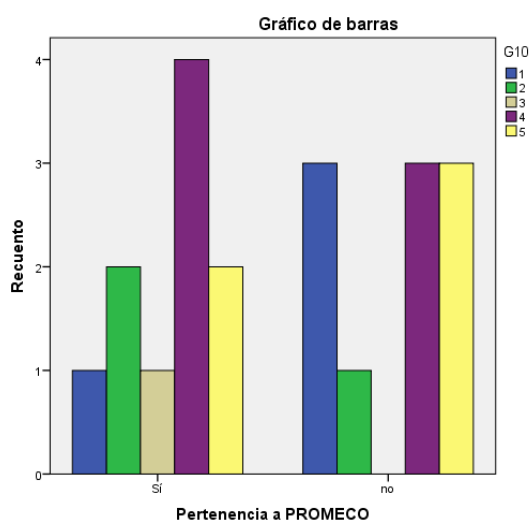
En la pregunta 8, figura 69 el 40% de ambos grupos considera que el miedo, la alegría, la sorpresa y la vergüenza son parte del sobrecogimiento. El 30% de PROMECO lo asocia al respeto, y el 30% de NO PROMECO lo asocia a la perplejidad.

Figura 70: Sección G, pregunta 9



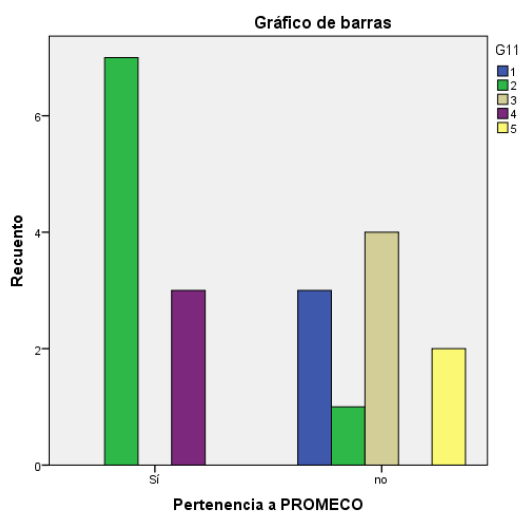
En la figura 70, correspondiente a la pregunta 9, se observa que el 70% de los alumnos NO PROMECO consideran que la vergüenza, la sorpresa y el bochorno están combinados con el sentimiento de la humillación. Sólo un 30% de los PROMECO están de acuerdo con esta combinación. El 40% de los PROMECO considera que se combina con la tristeza.

Figura 71: Sección G, pregunta 10



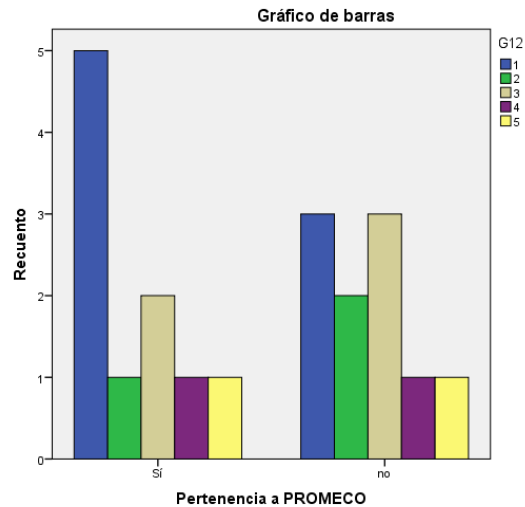
En la pregunta 10, figura 71, se puede observar que las opiniones están bastante divididas dentro de ambos grupos. Sólo se encuentra un 40% de respuesta común en el grupo de PROMECO que considera que el orgullo es parte de la admiración, el amor y la ansiedad.

Figura 72: Sección G, pregunta 11



En la figura 72, correspondiente a la pregunta 11, el 70% del alumnado de PROMECO encuentra que la alegría, el entusiasmo y la incertidumbre son parte del sentimiento de expectación. La opción más elegida por los NO PROMECO, en un 40%, es la ansiedad.

Figura 73: Sección G, pregunta 12



En la última pregunta de esta sección, como se observa en la figura 73, la mitad del alumnado PROMECO considera que la tristeza y la satisfacción son a veces parte del sentimiento de nostalgia; en el grupo NO PROMECO, un 30% además lo asocia con la expectación.

En esa sección, hemos podido observar que no existen grandes diferencias entre las opciones elegidas por los alumnos PROMECO y los NO PROMECO. Sin embargo llama la atención en la pregunta 1 (figura 62) que una parte importante de los alumnos PROMECO hayan elegido la opción que incluye el sentimiento Amor, y ninguno de los NO PROMECO ha elegido esa opción. También en la pregunta 3, hay cierto alejamiento entre las preferencias entre el alumnado PROMECO y NO PROMECO, porque el alumnado PROMECO vuelve a seleccionar el sentimiento de amor, y el NO PROMECO el de satisfacción. En la pregunta 9, figura 70, los PROMECO eligen la humillación, en vez de la tristeza (elección de los NO PROMECO) sentimiento enlazado con la vergüenza, la sorpresa y el bochorno. Y finalmente en la pregunta 11, según la figura 72, los PROMECO toman la expectación como sentimiento que se

asocia a la alegría, el entusiasmo y la incertidumbre, mientras que el alumnado NO PROMECO lo hace a la ansiedad. Aunque puedan parecer diferentes, son dos sentimientos bastante relacionados, pues la ansiedad proviene de las expectativas que se tienen.

La última rama corresponde al Manejo emocional que trata de valorar la capacidad de manejar las propias emociones y las de los demás. Está compuesto por dos tareas: Manejo emocional (sección D) y Relaciones emocionales (sección H). Se vuelve a la utilización de las tablas de contingencia, pues se trata nuevamente de respuestas con opción múltiple, cada una de ellas con varios grados de valoración, que nos permiten una mejor apreciación de los resultados.

La tarea de Manejo emocional mide la capacidad para incorporar las propias emociones en el proceso de toma de decisiones. Se trata de evaluar la eficacia de distintas acciones para conseguir determinados objetivos que implican a otras personas.

En esta sección D, el cuestionario propone una serie de situaciones, a modo de mini historias. Para cada situación se proponen 4 modos de resolverlas. Cada modo de resolución de esa mini situación ha de ser graduado en cinco puntos (muy ineficaz; algo ineficaz; ni eficaz, ni eficaz; algo eficaz; muy eficaz).

Las tablas de contingencia que se muestran a continuación, muestran en qué grado resultan eficaces las acciones propuestas para esas situaciones planteadas. Se añaden las ilustraciones de las preguntas para que se pueda advertir más fácilmente las elecciones de los alumnos.

Ilustración 6: Sección D, pregunta 1

1. María se levantó sintiéndose bastante bien. Había dormido estupendamente, se encontraba muy descansada y no tenía ningún tipo de inquietud o preocupación. ¿Cómo ayudaría cada una de estas acciones a mantener su estado de ánimo?

Acción 1: Se levantó y disfrutó del resto del día.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: María disfrutó de ese sentimiento y decidió pensar y apreciar todas las cosas que le iban bien.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Decidió que era mejor ignorar el sentimiento porque de todos modos no duraría mucho.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Aprovechó ese sentimiento positivo para llamar a su madre, que había estado deprimida, e intentó animarla.

a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Tabla 54: Sección D, pregunta 1, Acción 1

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECCO	3	1	0	0	6	10
NO PROMECO	1	0	1	3	5	10
Total	4	1	1	3	11	20

En esta primera pregunta, tabla 54, se ve que la mitad del alumnado de los dos grupos considera que para mantener un buen estado de ánimo es eficaz disfrutar el resto del día.

Tabla 55: Sección D, pregunta 1, Acción 2

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECCO	2	2	0	0	6	10
NO PROMECO	0	1	0	3	6	10
Total	2	3	0	3	12	20

En este caso, el 60% de los dos grupos piensa que es más eficaz todavía si se aprecian las cosas buenas.

Tabla 56: Sección D, pregunta 1, Acción 3

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	7	0	1	1	1	10
NO PROMECO	6	2	0	1	1	10
Total	13	2	1	2	2	20

Esta es una opción, que como se ve en la tabla 56, los alumnos de los dos grupos consideran que no disfrutar de los sentimientos positivos no es eficaz.

Tabla 57: Sección D, pregunta 1, Acción 4

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	1	2	0	0	7	10
NO PROMECO	1	0	3	0	6	10
Total	2	2	3	0	13	20

En esta tabla 57, los alumnos vuelven a considerar que compartir las cosas positivas con la familia es muy adecuado.

Ilustración 7: Sección D, pregunta 2

2. Andrés trabaja tan duro, incluso más, que uno de sus colegas. De hecho, por lo general sus ideas son mejores y obtiene resultados muy positivos para la compañía. Su colega hace un trabajo mediocre pero se implica en la política de la empresa de tal manera que progresa. Así, cuando el jefe de Andrés anunció que el premio al mérito anual sería para su colega, Andrés se enojó mucho. ¿En qué grado serían eficaces cada una de estas acciones para ayudar a Andrés a sentirse mejor?

Acción 1: Andrés se tomó un descanso y recapitó sobre las cosas buenas de su vida y su trabajo.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Hizo una lista de las características positivas y negativas de su colega.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Se sintió fatal por comportarse de esa manera y se dijo que no conseguiría nada enfadándose por algo que escapaba a su control.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Andrés decidió decirle a la gente que su colega había realizado un trabajo muy pobre y que, por tanto, no se merecía el premio. Reunió documentos e informes para demostrar su punto de vista y así fundamentar su palabra.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Tabla 58: Sección D, pregunta 2, Acción 1

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	1	1	1	3	4	10
NO PROMECO	0	1	2	4	3	10
Total	1	2	3	7	7	20

En la tabla 58, la graduación elegida por los alumnos para la primera acción está mucho más distribuida en el caso de los alumnos PROMECO. Es una respuesta abierta que puede que les cueste contextualizar.

Tabla 59: Sección D, pregunta 2, Acción 2

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	4	1	3	1	1	10
NO PROMECO	2	3	4	1	0	10
Total	6	4	7	2	1	20

En la tabla 59 se recoge que el alumnado tampoco se decanta mayoritariamente por si esa acción es más o menos eficaz para la situación planteada.

Tabla 60: Sección D, pregunta 2, Acción 3

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	3	1	1	0	5	10
NO PROMECO	2	1	1	1	5	10
Total	5	2	2	1	10	20

Sin embargo, en esta opción, tabla 60, la mitad de los dos grupos considera que aceptar las cosas que no están bajo el propio control sería muy eficaz para afrontar la situación propuesta.

Tabla 61: Sección D, pregunta 2, Acción 4

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	4	4	2	0	0	10
NO PROMECO	5	3	1	1	0	10
Total	9	7	3	1	0	20

Justamente la reacción contraria, la de desprestigiar a otra persona, es la que los alumnos consideran ineficaz y muy ineficaz, como se ve en la tabla 61.

Ilustración 8: Sección D, pregunta 3

- 3. Juana no sabía cuándo vencían sus facturas, cuántas más le llegarían en breve ni si podría pagarlas. Además, su coche empezó a hacer unos ruidos extraños y el mecánico le dijo que le iba a costar tanto arreglarlo que no merecía la pena. Ahora no puede quedarse dormida con facilidad, se despierta varias veces durante la noche y está preocupada todo el tiempo. ¿En qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para reducir su preocupación?**

Acción 1: Juana intentó calcular cuánto debía y cuándo pagarlo.
 a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Juana aprendió técnicas de relajación profunda para calmarse.
 a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Juana consiguió el nombre de un contable para que le ayudase a aprender cómo manejar sus finanzas.
 a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Decidió buscar un trabajo en el que le pagaran más dinero.
 a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Tabla 62: Sección D, pregunta 3, Acción 1

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECCO	3	2	0	3	2	10
NO PROMECO	1	3	0	3	3	10
Total	4	5	0	6	5	20

Ninguno de los dos grupos, como muestra la tabla 62, se decanta mayoritariamente por considerar esta opción de calcular lo que se debe y cómo pagarlo es eficaz o ineficaz para resolver la situación.

Tabla 63: Sección D, pregunta 3, Acción 2

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	1	3	1	2	3	10
NO PROMECO	1	1	1	2	5	10
Total	2	4	2	4	8	20

Sin embargo, en la tabla 63, se observa que al menos la mitad de los alumnos NO PROMECO consideran que la acción de relajación sí sería muy eficaz para resolver la situación.

Tabla 64: Sección D, pregunta 3, Acción 3

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	2	2	0	3	3	10
NO PROMECO	0	0	2	4	4	10
Total	2	2	2	7	7	20

En este caso, para la acción 3, como se ve en la tabla 64, el 80% del alumnado NO PROMECO y el 60% del PROMECO considera la opción de recurrir a un contable sería la acción eficaz y más eficaz para resolver la situación.

Tabla 65: Sección D, pregunta 3, Acción 4

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	2	0	1	5	2	10
NO PROMECO	0	0	1	4	5	10
Total	2	0	2	9	7	20

Finalmente, se puede observar en esta tabla 65, que la mayoría del alumnado de NO PROMECO (90%) considera que la acción 4 de buscar un nuevo trabajo sería la más adecuada para resolver la situación.

4. A Eduardo nada le va bien. No hay muchas cosas en su vida que le diviertan o le hagan disfrutar. Durante el próximo año, ¿en qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para hacer que Eduardo se sintiese mejor?

Acción 1: Eduardo llamó a unos amigos con los que no hablaba desde hacía tiempo e hizo planes para visitarlos.
a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Empezó a comer mejor, a acostarse más temprano y a hacer más ejercicio.
a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Eduardo notaba que deprimía a la gente y decidió estar solo hasta que entendiera lo que le estaba sucediendo. Sentía que necesitaba tiempo para estar consigo mismo.
a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Se dio cuenta de que relajarse delante de la TV por la noche, con una o dos cervezas, le ayudaba a sentirse mejor.
a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Tabla 66: Sección D, pregunta 4, Acción 1

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	1	2	0	2	5	10
NO PROMECO	0	1	1	3	5	10
Total	1	3	1	5	10	20

Para la nueva situación, se puede observar en la tabla 66, que la mitad del alumnado de los dos grupos, considera que esta acción 1 de visitar amigos es muy eficaz para resolver la situación 4.

Tabla 67: Sección D, pregunta 4, Acción 2

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	2	2	0	2	4	10
NO PROMECO	0	1	1	4	4	10
Total	2	3	1	6	8	20

En la tabla 67, también, el 80% del alumnado NO PROMECO y el 60% del PROMECO considera que esta opción de llevar una vida más sana también sería adecuada para esa situación.

Tabla 68: Sección D, pregunta 4, Acción 3

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	4	1	3	0	2	10
NO PROMECO	2	3	0	3	2	10
Total	6	4	3	3	4	20

En la tabla 68, se observa que ninguno de los dos grupos considera la acción permanecer solo como adecuada para la situación 4.

Tabla 69: Sección D, pregunta 4, Acción 4

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	3	3	0	2	2	10
NO PROMECO	5	3	0	1	1	10
Total	8	6	0	3	3	20

Y tampoco que la acción de ver la tele y beber cerveza, como se ve en la tabla 69, lo sea.

5. Mientras Roberto conducía a casa desde el trabajo se le cruzó un camión enorme. No tuvo tiempo ni para tocar el claxon. Roberto rápidamente giró a la derecha para evitar el choque. Estaba furioso. ¿En qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para manejar su enojo?

Acción 1: Roberto se vengó del camionero atravesándose en su camino unos cuantos kilómetros después.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Roberto aceptó que esas cosas ocurren y condujo hacia su casa.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Gritó tanto como pudo, maldiciendo e insultando al camionero.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Juró que nunca volvería a conducir por esa autovía.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Tabla 70: Sección D, pregunta 5, Acción 1

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	6	2	0	0	2	10
NO PROMECO	7	1	0	1	1	10
Total	13	3	0	1	3	20

En la tabla 70, los alumnos de PROMECO y NO PROMECO (80% en ambos casos), consideran que la opción de la venganza no sería eficaz para resolver esta situación.

Tabla 71: Sección D, pregunta 5, Acción 2

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	1	3	3	0	3	10
NO PROMECO	1	2	1	1	5	10
Total	2	5	4	1	8	20

Sin embargo, el alumnado NO PROMECO, como se ve en la tabla 71, tiene mayor tendencia a considerar la aceptación como una de las opciones válidas de reacción en esta situación.

Tabla 72: Sección D, pregunta 5, Acción 3

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	4	3	2	0	1	10
NO PROMECO	1	3	3	2	1	10
Total	5	6	5	2	2	20

En la Tabla 72 se muestra que los alumnos PROMECO tienen mayor tendencia a considerar que gritar no es una de las soluciones válidas.

Tabla 73: Sección D, pregunta 5, Acción 4

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	3	2	4	1	0	10
NO PROMECO	6	3	0	1	0	10
Total	9	5	4	2	0	20

Finalmente, en la tabla 73, se percibe que la acción 4, es decir la opción evitativa, no es una opción válida para los alumnos PROMECO, mientras que para la mitad de los PROMECO sí lo sería.

En primera situación planteada, ambos grupos coinciden en las acciones seleccionadas y en el grado, optando por acciones positivas antes una situación positiva.

En la segunda situación, aunque con pequeñas diferencias, ninguno de los dos grupos se decanta por considerar una de las opciones de reacción como la más adecuada, ante una situación considerable como injusta.

En tercera la situación, con el fin de reducir el estrés que propone la situación, la mitad de los alumnos NO PROMECO consideran muy eficaz la relajación, pero el 90% considera que buscar un nuevo trabajo sería la opción más eficaz para solventar la situación. En esta opción coinciden el 70% de los alumnos PROMECO.

En la pregunta cuarta, el 80% de los alumnos NO PROMECO considera que la vida sana mejora la capacidad para disfrutar de la vida. Solo el 60% de los PROMECO lo piensa. Además los dos grupos coinciden en considerar que estar solo y dedicarse a ver la tele o beber cerveza no mejora la situación.

En la pregunta quinta, que plantea una situación de enojo y furia, la opción de venganza es considerada por los dos grupos como algo ineficaz; la opción de aceptación es la más eficaz para la mitad de los alumnos NO PROMECO; pero los dos grupos opinan que la opción de gritar, maldecir e insultar no es la opción adecuada para resolver la situación. Pero es la opción evitativa de la situación que propone la acción cuarta, en la que más diferencia se observa. El 60% de los NO PROMECO consideran que evitar la situación propuesta no es muy eficaz para resolver la situación, y un 40% de los PROMECO, prefiere una opción neutral. A la vista de estos resultados, se podría concluir que el alumnado PROMECO tiene una mayor tendencia a afrontar la situaciones.

En la última tarea propuesta, correspondiente a las Relaciones emocionales, mide la capacidad para incorporar las emociones en el proceso de toma de decisiones que

implican a otras personas. Consiste en evaluar la eficacia de diferentes acciones para conseguir un objetivo que implique a otras personas.

En esta ocasión, ya que se trata también de propuestas muy elaboradas, se considera necesario incluir la ilustración de la pregunta, para favorecer la comprensión de las tablas de contingencia y su interpretación.

1. El año pasado Juan hizo un buen amigo en el trabajo. Hoy, ese amigo le ha sorprendido por completo al decirle que había aceptado un trabajo en otra compañía y que se mudaría de esa zona. No le había dicho nada a Juan de que estuviera buscando otros trabajos. ¿En qué grado sería efectivo para Juan, con la finalidad de mantener la amistad, responder de la siguiente manera?

Respuesta 1: Se sintió feliz por su amigo y le dijo que estaba muy contento de que consiguiera otro nuevo trabajo. A partir de ahora, Juan se aseguraría de que mantuvieran el contacto.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 2: Juan se sintió triste porque su amigo iba a marcharse, consideraba que lo que había ocurrido era una muestra de que no le importaba a su amigo. Después de todo, su amigo no le había comentado que estuviera buscando otro empleo. Ya que se marcharía de todos modos, Juan no le dijo nada y empezó a buscar nuevos amigos en el trabajo.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 3: Juan estaba muy enojado porque su amigo no le había dicho nada y mostró su desaprobación ignorándolo hasta que le diera una explicación. Juan pensó que si no le decía nada, eso confirmaría su opinión de que no valía la pena hablar con él.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Tabla 74: Sección H, pregunta 1, Respuesta 1

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECCO	2	2	1	2	3	10
NO PROMECO	0	0	0	4	6	10
Total	2	2	1	6	9	20

En la figura 74, se puede observar que el 100% del alumnado NO PROMECO considera muy eficaz mantener la amistad y felicitar por el éxito a los demás. Sólo el 50% de los alumnos PROMECO se plantean esta opción como la más adecuada para la situación.

Un 40% de ellos incluso no lo ve adecuado.

Tabla 75: Sección H, pregunta 1, Respuesta 2

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	1	1	2	3	3	3
NO PROMECO	3	4	2	1	0	10
Total	4	5	4	4	3	20

La respuesta 2 a esta situación es de naturaleza más evitativa. Como se observa en la tabla 75, para el 60% de los alumnos de PROMECO no decir nada y buscar otros amigos sí es una opción adecuada, mientras que para el 70% de los NO PROMECO no es adecuada.

Tabla 76: Sección H, pregunta 1, Respuesta 3

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	3	1	2	4	0	10
NO PROMECO	6	1	2	1	0	10
Total	9	2	4	5	0	20

En la tabla 76 se puede observar que para que para el alumnado PROMECO, la opción más negativa es más válida que para los NO PROMECO, de los que un 60% considera que no es una opción adecuada.

2. La profesora de Raúl acaba de llamar a sus padres para decirles que va muy mal en el colegio. La profesora les dice que su hijo no pone atención, es problemático y no puede estarse quieto. Esta profesora en particular no se maneja muy bien con los chicos inquietos y los padres de Raúl se preguntan qué está pasando realmente. Más tarde, la profesora les dice que su hijo volverá a repetir curso a menos que mejore. Los padres se sienten muy enojados. ¿En qué grado será útil para su hijo cada una de estas reacciones?

Respuesta 1: Los padres le dijeron a la profesora que eso supone una gran conmoción para ellos y que era la primera vez que escuchaban que existiese ese problema. Piden reunirse con la profesora y solicitan que el director también asista a la reunión.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 2: Los padres le dijeron a la profesora que si ella continuaba amenazando con que su hijo repitiera el curso, llevarían este problema al director. Le dijeron: «Si nuestro hijo repite, diremos que usted es personalmente la responsable. Usted es la profesora y su trabajo es enseñar, no echarle la culpa a los alumnos».

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 3: Los padres de Raúl le colgaron el teléfono a la profesora y llamaron al director. Se quejaron de las amenazas de la profesora y solicitaron que su hijo fuera trasladado a una clase diferente.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Tabla 77: Sección H, pregunta 2, Respuesta 1

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	2	3	2	1	2	10
NO PROMECO	1	1	2	2	4	10
Total	3	4	4	3	6	20

En este caso, se plantea un conflicto escolar, en el que los alumnos pueden sentirse más o menos identificados. Aunque como muestra la tabla 77, las respuestas están muy repartidas, los alumnos de NO PROMECO parecen aceptar mejor una reunión de carácter conciliador como una de las soluciones válidas al conflicto.

Tabla 78: Sección H, pregunta 2, Respuesta 2

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	5	1	0	4	0	10
NO PROMECO	4	1	0	5	0	10
Total	9	2	0	9	0	20

En la tabla 78, se puede observar que los dos grupos de alumnos están divididos entre considerar que les beneficiaría echarle las culpas de su situación a la profesora o no echársela a ella.

Tabla 79: Sección H, pregunta 2, Respuesta 3

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	5	0	2	0	3	10
NO PROMECO	4	2	2	1	1	10
Total	9	2	4	1	4	20

Sin embargo, la tabla 79, nos muestra que consideran que la opción drástica propuesta tampoco beneficiará la alumnado.

3. A Lisa le va todo bien. Mientras los demás han recibido críticas por su trabajo, Lisa ha conseguido un ascenso y un aumento de sueldo bastante bueno. Sus hijos están muy contentos y van muy bien en el colegio, su matrimonio es estable y muy feliz. Lisa empieza a sentirse muy orgullosa de sí misma y siente la tentación de presumir sobre su vida ante sus amigos. ¿En qué medida serían eficaces cada una de las siguientes respuestas para mantener sus relaciones?

Respuesta 1: Puesto que todo va tan bien es bueno sentirse orgullosa. Pero Lisa también se dio cuenta de que algunas personas ven esto como una actitud arrogante o pueden sentirse celosas y por tanto sólo expresó sus sentimientos a amigos muy cercanos.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 2: Lisa pensó en todas las cosas que podrían ir mal en el futuro, así tendría una visión más completa de su vida. Comprendió que los sentimientos positivos no duran siempre.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 3: Esa noche Lisa compartió sus sentimientos con su marido. Poco después, decidió que la familia debería pasar más tiempo junta los fines de semana y hacer más actividades familiares para estar unidos.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Tabla 80: Sección H, pregunta 3, Respuesta 1

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	4	2	0	3	1	10
NO PROMECO	1	1	2	3	3	10
Total	5	3	2	6	4	20

El alumnado PROMECO, muestra en la tabla 80 que no es eficaz compartir los éxitos sólo con los más allegados. Parece que los NO PROMECO se muestran más precavidos en este sentido.

Tabla 81: Sección H, pregunta 3, Respuesta 2

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	2	3	3	1	1	10
NO PROMECO	3	5	5	3	4	10
Total	5	8	8	4	5	20

En esta opción, que podría interpretarse como más abierta, puede observarse en la tabla 81, que los grupos tienen opiniones muy diversas.

Tabla 82: Sección H, pregunta 3, Respuesta 3

Puntuaciones	1	2	3	4	5	Total
PROMECO	1	3	1	2	3	10
NO PROMECO	0	0	1	5	4	10
Total	1	3	2	7	7	20

Pero es esta tercera respuesta, como se puede observar en la tabla 82, en la que el alumnado NO PROMECO se decanta más fácilmente: la familia es lo más importante.

Esta última sección nos revela que los alumnos PROMECO tienden a tener actitudes más evitativas ante situaciones estresantes; que los alumnos NO PROMECO consideran importante la amistad y alegrarse del éxito de la amistad, y que la familia es un valor muy importante.

5.5. Discusión y conclusiones

A partir de los datos obtenidos mediante el CTI, se demuestra que los alumnos con problemas de convivencia obtienen peores resultados en factores emocionales que los que no tienen problemas de convivencia. Cuanta mayor puntuación se obtiene en

Emotividad mayor capacidad de enfrentarse a situaciones estresantes como un desafío que como un temor, por eso experimentan menor estrés. También para aceptarse tal y como son, no tomándose las cosas de forma personal, siendo poco sensibles a las críticas, errores y rechazos. Tampoco se recrean en los errores pasados, evitan los pensamientos negativos, sino que intentan afrontar los sentimientos negativos de manera constructiva. Ambos grupos demuestran una actitud favorable hacia sí mismos, al tener puntuaciones muy similares en autoestima.

Mayor diferencia revela la faceta de Tolerancia a la frustración, que mide el grado en que las personas tienden a no sobreestimar la mayoría de las experiencias desfavorables. Los alumnos con puntuaciones altas en esta faceta tienen mayor tendencia a no dar tanta importancia al fracaso y al rechazo de los demás, tienen un afecto positivo, extraversión y aprecio personal.

La Impasibilidad implica el grado en que las personas son flexibles y capaces de tolerar la incertidumbre, los contratiempos, el rechazo y la desaprobación. Estos factores tienen gran importancia durante la adolescencia, pues mientras que los adolescentes quieren pertenecer y ser aceptados en un grupo, al mismo tiempo buscan distinguirse dentro de él.

La Capacidad de sobreponerse indica el grado en que los sujetos no se obsesionan por los acontecimientos negativos. Aunque la tendencia natural es reconsiderar los sucesos negativos, la reacción tiene un carácter adaptativo, pues se obtiene una enseñanza de ellos. Pero cuando ya se han agotado esas posibilidades de aprendizaje, sólo se obtiene sufrimiento al revivir esos hechos; por lo tanto es contraproducente continuar lamentándose por esos sucesos. Los alumnos NO PROMECO tienen un carácter más

adaptativo a esta capacidad, pues les separa de la puntuación máxima 60 puntos y a los PROMECO 84 puntos.

A la vista de los casi 100 puntos de diferencia en la escala de Emotividad, se considera que ya existen datos para considerar que, al menos en Emotividad, los alumnos PROMECO puntúan más bajo que los no PROMECO.

A partir de los datos comparados entre los dos grupos de alumnos procedentes del MSCEIT, también se obtienen algunos aspectos diferenciadores de los dos grupos. Por ejemplo, como nos sugiere el análisis de la tarea G, los alumnos PROMECO tienen mayor tendencia a mostrar sorpresa ante las situaciones planteadas, mientras que los alumnos NO PROMECO, eligen mayoritariamente opciones que indican reflexión. También en el análisis de la tabla de contingencia B2.3 se obtienen resultados que indican que los alumnos PROMECO tienen mayor tendencia a la frustración. Estas dos características se repiten cuando se observan los datos correspondientes a las tablas C7. Siguiendo con algunos resultados a remarcar de las tablas C, vemos una mayor tendencia a valorar las cosas materiales por parte de los alumnos PROMECO. Las tablas D nos muestran algunas características más: la mayor predisposición hacia los cambios de los alumnos NO PROMECO y la elección de opciones más neutrales antes situaciones límites de los alumnos PROMECO. Una última característica a señalar de los PROMECO es la mayor tendencia a elegir opciones más dramáticas, que se deduce de la observación general de todas las tablas examinadas.

Expuestos estos resultados, parece inevitable señalar que existen diferencias entre los alumnos más disruptivos (PROMECO) de los que no lo son.

Pese a que ambos test arrojan conclusiones interesantes, es necesario mostrar las dificultades surgidas durante la realización de ellos.

El CTI, resultó muy sencillo de completar a los alumnos, aunque lo consideraron bastante largo. Sin embargo, el MSCEIT, fue considerado muy complicado para los alumnos, que necesitaron más de una hora y media para completarlo, aunque en el test se indica que se necesita un máximo de 45 minutos. Respecto al vocabulario del test, unas veces las palabras a elegir eran muy cercanas, por ejemplo calma y serenidad, y otras los alumnos no conocían las palabras empleadas (enojo, abrumada, cohibida, etc.). Además la forma de plantear las situaciones con opciones múltiples, a su vez graduadas, complicaba aún más la comprensión de las propuestas.

Con todo, los resultados obtenidos por los dos test son muy interesantes, no porque nos desvelen de manera concreta el grado de Inteligencia Emocional de cada alumno, sino porque revelan diferencias entre el grupo de PROMECO y el de NO PROMECO. Estas diferencias podrían servir para diseñar un programa que se ajustase más a las necesidades de los alumnos.

Capitulo 6: Estudio II

6.1. Introducción

Los resultados y conclusiones de este Estudio I alentaron este Estudio II estudio, decidiéndose ampliar la muestra, no sólo en el tiempo sino también en la cantidad de centros y alumnos. Así, se propuso a dos centros próximos, que también desarrollan el programa, que tenían una línea de trabajo emocional similar, y con un tipo de alumnado semejante, la colaboración en el estudio.

Las dificultades encontradas en un principio fueron la disposición del profesorado del programa a hacer este tipo de test. En primer lugar, realizar este tipo de pruebas conllevaba unas autorizaciones por parte de las familias, que burocratizaba aún más el programa. Fue necesario llamar a las familias y explicarles el estudio, entregarles las autorizaciones y recogerlas, así como intentar contactar con familias que no habían asistido a la convocatoria informativa para que entregasen las autorizaciones.

En segundo lugar, también los profesores del programa de los tres centros, tuvieron que ajustarse a la realización de los test en las mismas fechas. En concreto, dentro de los dos primeros meses del primer curso (2013-14), y dentro de los dos últimos meses del curso siguiente (2014-15).

A pesar de estos inconvenientes, a las familias les resultaba un estudio interesante, y deseaban conocer los resultados de sus hijos. Sin embargo, se advirtió que el estudio iba a ser anónimo, puesto que no se trataba de un estudio individualizado.

6.2. Objetivos

Teniendo en cuenta los objetivos inicialmente planteados y los resultados obtenidos en la investigación previa, los nuevos objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

1. Determinar si existían diferencias significativas entre la Inteligencia Emocional de los alumnos disruptivos y los no disruptivos.
2. En qué aspectos había mayor diferencia y en cuales no se producían diferencias significativas.
3. Determinar la idoneidad del diseño del programa que se estaba desarrollando en los centros que disponían de esta medida.
4. Encontrar un medio de selección idóneo para integrar al alumnado disruptivo en estos programas.

6.3. Método

6.3.1. Participantes

Los tres centros que aceptaron participar en el desarrollo de la investigación son tres centros próximos situados en el municipio de Telde. El centro donde se inicia la investigación en el curso 2013-14 es el IES Guillermina Brito, localizado en el límite de los barrios de La Pardilla y Las Remudas. Los otros dos centros son el IES José Frugoni Pérez, en el barranco de La Rocha y IES Lila situado en el Valle de Jinámar. Los IES Guillermina Brito y Lila son centros que se encuentran localizados en zonas desfavorecidas, de viviendas sociales con un alto índice. El IES José Frugoni Pérez está más retirado de una población concreta, pero una parte del alumnado presenta características similares a las de los otros dos centros.

El IES Guillermina Brito es un centro en el que sólo se imparte la Enseñanza Secundaria Obligatoria, aunque hay un instituto próximo donde los alumnos pueden continuar con los estudios postobligatorios. Sin embargo, los otros dos centros incluyen en su oferta educativa Bachillerato y Ciclos Formativos.

El ambiente familiar que rodea a la gran mayoría de los alumnos de estos centros es poco favorecedor. Muchas de las familias están desestructuradas, por lo que nos encontramos familias monoparentales, principalmente compuestas por madres con sus hijos, que en algunos casos tienen hijos de distintas parejas sentimentales, y que conviven con otros familiares: normalmente las abuelas. Es decir, que la situación más común es la de convivencia de tres generaciones en la misma vivienda, en las que los problemas familiares como los malos tratos, la drogadicción de algunos familiares, el alcoholismo, la prostitución, el encarcelamiento, el abandono parental, los cambios de tutela parentales o no parentales, legales o no.

Esta situación se ha visto agravada por la de la crisis nacional de los últimos años, en la que la tasa de desempleo es muy alta y las familias dependían de ayudas sociales. Además, la formación de los padres suele ser básica, habiendo completado la Educación Primaria y en su mayoría la Secundaria. En muchos casos, el apoyo escolar es escaso, con poco seguimiento, lo cual se traduce en la falta de hábitos y de motivación al estudio, en las pocas expectativas de futuro profesional y académico.

Además de las situaciones familiares, las zonas se caracterizan por un alto grado de conflictividad, nomadismo y presencia de drogas que ha fluctuado según las situaciones de crisis.

Todas estas situaciones familiares y situacionales tienen su repercusión en el mundo emocional de los alumnos. Así es, que podríamos agrupar a los alumnos en dos grupos: uno, en el que tienen las necesidades básicas cubiertas (alimentación, hábitos de higiene y afecto) aunque con pocos hábitos de trabajo, pobres referentes curriculares y pocas aspiraciones profesionales; y otro grupo en el que además de esos últimos aspectos, existen otros problemas como malos hábitos de nutrición e higiene, falta de afecto,

absentismo escolar, conductas agresivas verbales o físicas y consumo de sustancias adictivas.

La muestra se formó por un lado con los alumnos de PROMECO, y por otra con alumnos voluntarios de niveles equivalentes y edades similares.

Para ello se solicitó la participación a los centros implicados, así como al profesorado PROMECO. También los padres de los alumnos implicados firmaron una autorización para la realización de los test.

La muestra inicial, que forma parte de los antecedentes de este estudio, está compuesta por 10 alumnos PROMECO y 10 NO PROMECO durante el curso 2012-13 del IES GUILLERMINA BRITO. En los cursos 2013-14 y 2014-15 participan también 10 alumnos PROMECO y 10 NO PROMECO.

La muestra de los alumnos del IES JOSÉ FRUGONI PÉREZ está compuesta en el curso 2013-14 por 9 alumnos PROMECO y 9 NO PROMECO; y en el curso 2014-15, por 11 alumnos PROMECO y 10 NO PROMECO.

Del IES LILA, participaron en 203-14 la cantidad de 9 alumnos PROMECO y 9 NO PROMECO, y en 2014-15 participaron 9 alumnos PROMECO y 9 NO PROMECO

La muestra utilizada en cada centro ha variado entre los nueve y los once alumnos, ya que la normativa de PROMECO limita el número y edad de los alumnos participantes. Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 124, de 21 de junio).

Por su parte, la muestra de los alumnos NO PROMECO se compuso de alumnos voluntarios que accedieron a participar en el estudio. Se intentó en los tres centros que esta muestra de voluntarios fuese semejante en edad y sexo a la compuesta por los alumnos de PROMECO de cada centro, aunque no se logró equipararla totalmente.

El intervalo de edad de la muestra está en concordancia a la normativa del Programa de Mejora de la Convivencia, es decir, entre los 13 y 15 años, aunque, excepcionalmente se pueden admiten alumnos de 12 o 16 años. En esta muestra, sólo se han recogido dos alumnos de 12 años y uno de 16.

Para mayor claridad respecto de la distribución de la muestra por centros, se muestra un cuadro en el que se recoge la cantidad de alumnos PROMECO y NO PROMECO por centro y por curso.

Tabla 83: Distribución de la muestra por centros y cursos escolares¹⁷

	2012-13		2013-14		2014-15	
	P	NP	P	NP	P	NP
IES GUILLERMINA BRITO	10	10	10	10	10	10
IES JOSÉ FRUGONI PÉREZ			9	9	11	11
IES LILA			9	9	9	9

6.3.2. Instrumento

En este apartado se van a explicar los métodos utilizados para evaluar la Inteligencia Emocional de los alumnos de la muestra. Se utilizaron dos test en los que se medía la

¹⁷ P: PROMECO; NP: NO PROMECO

Inteligencia Emocional. A continuación se justificará el motivo de elección de ambos test, su idoneidad, y los parámetros que miden ambos.

En este apartado se explican todas las escalas y facetas del CT con mucho más detalle. El motivo es que en el Estudio I sólo se incluyó en la investigación la escala de Emotividad, por lo que sólo se explicó esa escala. Además en el anterior estudio se explicó también el instrumento MSCEIT, por lo que en esta segunda ocasión, se explica más brevemente.

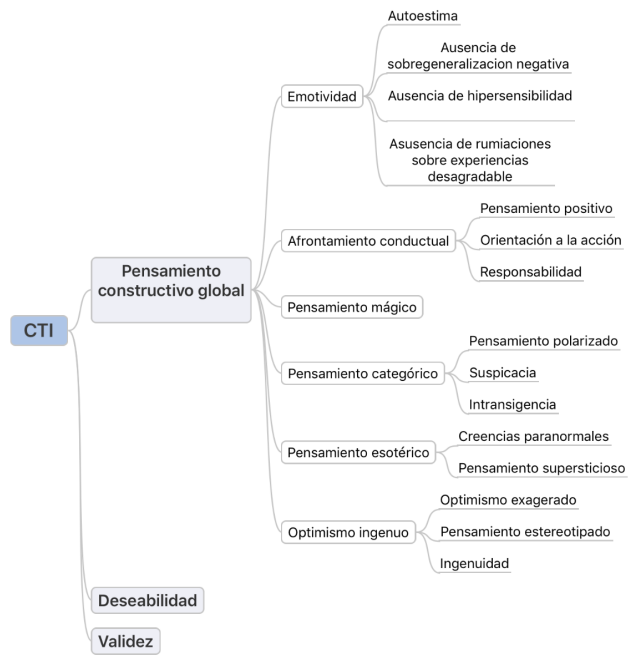
1º) El Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) de Epstein (2012). Este test, es aplicable a adolescentes y adultos a partir de un nivel medio equivalente a 6º de Primaria. Este test fue elegido por ser un test sencillo para la comprensión además de en su presentación. Otro motivo de su elección fue que se trata de un test de amplio rango, en el que se podía apreciar el pensamiento constructivo, pero, sobre todo, porque este test plantea la posibilidad de predecir la eficacia en un puesto de trabajo, el éxito académico, la habilidad social, la capacidad de liderazgo, la aptitud para afrontar el estrés, el ajuste emocional, el bienestar físico y el consumo de drogas, partiendo de la teoría cognitivo-experiencial de Epstein (1994).

Este test sufrió una revisión y ampliación en el año 2012, por lo que en esta segunda ocasión se tomó como referencia esta nueva edición.

Esta edición renovada renombra algunas de las escalas con la intención de mejorar la interpretación y de reflejar más fielmente el contenido de las escalas y facetas. Se distinguen mejor las escalas constructivas, relacionadas con las formas de afrontamiento adaptativo (afrontamientos emocional y conductual) de las escalas que reflejan patrones

de pensamiento desadaptados (pensamientos mágico, categórico, esotérico y optimismo ingenuo).

Figura 74: Diagrama de la jerarquía de escalas y facetas del CTI Epstein (2012)



En la siguiente tabla 84 se puede observa más claramente las antiguas denominaciones con sus correspondientes actualizadas.

Tabla 84: Relación de denominaciones de Escalas y Facetas CTI (Epstein, 2003, 2012)

ESCALAS Y FACETAS CTI (Epstein, 2003)	ESCALAS Y FACETAS CTI (Epstein, 2012)
Pensamiento constructivo global	Pensamiento constructivo global
Emotividad	Afrontamiento emocional
Autoestima	Autoaceptación
Tolerancia a la frustración	Ausencia de sobregeneralización negativa
Impasibilidad	Ausencia de hipersensibilidad
Capacidad de sobreponerse	Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables
Eficacia	Afrontamiento conductual
Pensamiento positivo	Pensamiento positivo
Actividad	Orientación a la acción
Responsabilidad	Responsabilidad
Pensamiento supersticioso	Pensamiento mágico
Rigidez	Pensamiento categórico
Extremismo	Pensamiento polarizado
Susplicia	Susplicia
Intolerancia	Intransigencia
Pensamiento esotérico	Pensamiento esotérico
Creencias paranormales	Creencias paranormales
Creencias irracionales	Pensamiento supersticioso
Ilusión	Optimismo ingenuo
Euforia	Pensamiento exagerado
Pensamiento estereotipado	Pensamiento estereotipado
Ingenuidad	Ingenuidad

Como se explicó en el apartado 3.4 de la fundamentación teórica, el CTI está compuesto por una escala global, llamada Pensamiento constructivo global que incluye ítems de todas las demás escalas y facetas, salvo la del Optimismo Ingenuo. Así, en ella se integran elementos del pensamiento constructivo y el destructivo. Por ello se considera que es una buena medida de la inteligencia emocional.

A continuación se explican con más detalle las características de cada escala y faceta y su relación con las puntuaciones.

Los sujetos con altas puntuaciones en esta escala tienen una estructura de pensamiento más flexible, de manera que adaptan sus modos de pensar a las diferentes situaciones, capacidad importante en el pensamiento constructivo. Son capaces de no angustiarse por lo incontrolable, tienen buena aceptación de sí mismas y de los demás. Esta escala se relaciona directa positivamente con el rendimiento escolar, ya que mide la habilidad para hacer un uso eficaz del potencial intelectual, aunque no es una medida de ese potencial.

La escala de Afrontamiento emocional es una escala bipolar. Las personas con mayor puntuación en Emotividad tienden a enfrentarse a las situaciones estresantes como un desafío, se aceptan como son, no siendo excesivamente sensibles a las críticas, los errores o el rechazo, y no tomándose las cosas de manera personal. Suelen afrontar de manera constructiva los pensamientos negativos.

Las facetas del Afrontamiento emocional son la Autoaceptación, la Ausencia de sobregeneralización negativa, Ausencia de hipersensibilidad y Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables.

La faceta de Autoaceptación mide el grado en que los sujetos poseen una alta autoestima y una actitud favorable hacia sí mismos, extraversión, afecto por los demás, fuerza del yo.

La Ausencia de sobregeneralización negativa mide el grado en que las personas tienden sobregeneralizar los acontecimientos desfavorables. Las personas que puntúan alto en esta faceta presentan menos esta tendencia, por eso la puntuación baja en esta faceta está relacionada con la presencia de depresión.

La Ausencia de hipersensibilidad indica el grado de resiliencia de las personas, la tolerancia a la incertidumbre y los contratiempos, el rechazo y la desaprobación.

La última faceta de la escala es la Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables. Esta faceta hace referencia al grado en que las personas se sobreponen y no se obsesionan por los acontecimientos desagradables, una vez superada la obtención de una probable enseñanza a partir de ellos.

El Afrontamiento conductual es una escala bipolar. Los sujetos con altas puntuaciones en esta escala son optimistas, fiables y enérgicos, lo que hace que actúan rápida y eficazmente, aunque también se tomen su tiempo en planificar cuando es necesario. Suelen aceptar bien a los demás, no siendo rencorosos y más que juzgar a los demás juzgan los resultados de sus comportamientos. Se centran en las soluciones realistas de los problemas. Esta escala también se relaciona positivamente con el rendimiento académico; no con el potencial académico.

Las facetas de esta escala son: el Pensamiento positivo, la Orientación a la acción y la Responsabilidad.

El Pensamiento positivo reside en el pensamiento favorable y realista. Las personas con alta puntuación en esta faceta se concentran en los aspectos positivos de las situaciones para que las tareas más desagradables lo sean menos. Esta faceta está relacionada con la afabilidad, la serenidad y la apertura.

La Orientación a la acción se refiere a la tendencia a actuar de manera efectiva en vez de postergar las tareas y obsesionarse en cómo resolverlas. A las personas con alta puntuación en esta faceta les gustan los desafíos e intentan aprender de las experiencias y de los fracasos.

La Responsabilidad es una faceta muy cercana a la Orientación a la acción, pero ésta no se orienta además a la planificación y a la reflexión atenta.

El Pensamiento mágico es una escala especial. Mide el grado en que las personas se aferran a las supersticiones y creencias privadas y tradicionales. Se asocia al pesimismo, la desesperanza y la depresión. La gente con altas puntuaciones se inclinan más hacia defenderse que hacia conseguir la felicidad y la realización personal. Es una escala sin facetas, y se incluyó en el CTI por su relación con la depresión, el consumo de drogas, alcohol y dolencias crónicas.

El Pensamiento categórico es una escala que mide la capacidad de ver el mundo en blanco o negro. La personas con altas puntuaciones en esta escala tienen un pensamiento rígido y una tendencia a agrupar a los demás en amplias categorías; proponen soluciones simplistas y tienen tendencias a los estereotipos. Está relacionado con la ira, el neuroticismo, la intraversión la depresión la escasa afabilidad y afecto.

Sus facetas son el Pensamiento polarizado, la Susplicacia y la Intransigencia.

El Pensamiento polarizado se refiere al estilo propio de procesar la información; se distingue a las personas entre las que pertenecen al grupo propio y a las demás. Esta faceta es de las tres de la escala Pensamiento categórico la más relacionada con la apertura a la experiencia, la inteligencia y el rendimiento académico. La Suspiciacia indica la actitud negativa y desconfiada hacia los demás. Se relaciona más con el afecto negativo, la ira, la depresión y la introversión, la intransigencia con la falta de amabilidad y la atención a los demás. La Intransigencia indica la no aceptación de los errores ni comportamientos inadecuados de los demás.

La escala Pensamiento esotérico se relaciona con el grado en que la gente cree en fenómenos extraños o mágicos como los fantasmas, la astrología, los augurios y supersticiones convencionales. Las puntuaciones altas en esta escala sugieren una tendencia a creer en fenómenos no demostrados, mayor confianza en la intuición que en el pensamiento crítico.

Sus facetas son la Creencias paranormales (fantasmas, clarividencia, lectura de la mente) y el Pensamiento Supersticioso (astrología, tarot, buenos y malos augurios, etc.). El Pensamiento supersticioso tiene correlación con la inteligencia y las calificaciones académicas.

La siguiente escala Optimismo ingenuo indica el optimismo sin fundamento. Las puntuaciones altas marcarían una visión simplista de la vida con tendencia a evitar las realidades desagradables y el no tomar las debidas precauciones. Las puntuaciones de esta escala decrecen con la edad. El optimismo ingenuo correlaciona con la propia responsabilidad pero no con las medidas conductuales de ella, por eso las personas con una alta puntuación tienen un alta consideración de sí mismas poco realista.

Las facetas de esta escala son el Pensamiento exagerado (creencia en que un suceso favorable se generalizará), el Pensamiento estereotipado (convenciones simplistas, por ejemplo: todo el mundo quiere a sus padres) y la Ingenuidad (tendencia a esperar lo mejor de sí mismo y de los demás, por ejemplo: todos el mundo tiene buen corazón).

Son deseables puntuaciones alta en las escalas de Pensamiento constructivo global; en la escala Afrontamiento emocional y en sus facetas Autoestima o autoaceptación, Ausencia de sobregeneralización negativa, Ausencia de hipersensibilidad, Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables; en Afrontamiento conductual y es sus facetas Pensamiento positivo, Orientación a la acción, Responsabilidad. En todas las demás escalas y facetas son deseables puntuaciones bajas.

Las puntuaciones en el test se reconocen de la siguiente manera:

- Entre 45 y 55 puntos están dentro de la media.
- Entre 56 y 65 se considera una puntuación moderadamente alta.
- A partir de 65 se reconoce como muy alta.
- Entre 35 y 44 se aprecia como moderadamente baja.
- Inferior a 35 es calificada de muy baja.

2º) El *Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)* en la versión española de Extremera y Fernández- Berrocal (2011). Inicialmente concebido para personas de más de 17 años, tiene una nueva versión adaptada a personas de 10 a 18 años. Sin embargo, hay estudios realizados que demuestran la idoneidad de este test inicial para el estudio en escolares adolescentes (Fernández, Salguero, Castillo y Ruiz 2010).

La elección de estos dos métodos se debió a diferentes factores:

- Han sido adaptados a la población española.
- Se han utilizado en distintos estudios que van desde los estudios primarios hasta los universitarios, incluidos los sectores profesionales.
- Presentan una fiabilidad demostrada y validez predictiva.
- Proporcionan puntuaciones y resultados sencillos de interpretar.
- Pueden aplicarse en la investigación científica educativa.
- Pueden ser utilizados por orientadores profesionales y vocacionales en el ámbito educativo.
- Se consideraron fáciles de utilizar tanto para los examinados como examinados

Estos test se pasaron a principio del primer curso y la final del segundo curso, pudiendo comprobar el estado inicial de la Inteligencia Emocional en los alumnos, su evolución tras dos cursos con el diseño de los programas que se desarrollaron durante los cursos que duró el estudio.

6.3.3. Diseño y procedimiento

Con los resultados obtenidos en el Estudio correlacional I, se propuso a los centros un Programa de Intervención basado en estrategias de desarrollo de la Inteligencia Emocional. Previamente al comienzo de este estudio, ya habían trabajado la Inteligencia Emocional en el alumnado del programa de cada centro, al menos en el curso anterior al inicio de este estudio, y este fue otro de los motivos de la colaboración.

Se acordaron varias líneas de trabajo, que resultaban accesibles al profesorado del programa en los tres centros.

Una de ellas fue seguir las actividades del Programa de Competencia Social para Educación Secundaria de Segura, Arcas y Mesa (1998). Este programa plantea

actividades participativas prácticas para desarrollar las habilidades cognitivas, el crecimiento moral y las habilidades sociales. Se basa en la idea de Spivack y Shure (1974) que establecía cinco pensamientos para la resolución de problemas interpersonales: el causal, el alternativo, el consecuencial, el de perspectiva y el de medio-fin.

Este programa ya había sido difundido por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias a través de los Centros del Profesorado (CEP).

La segunda línea de trabajo llevaba incluida la figura del tutor afectivo, que asumía el profesorado de PROMECO.

La tercera línea consistía en la participación de talleres relacionados con aspectos más manipulativos como el embellecimiento del centro, el huerto escolar, o en el Proyecto de Radio del centro (sólo en el IES Guillermina Brito).

Además de manera complementaria, se utilizaban acciones de modificación de conducta: el reforzamiento positivo y el negativo, la extinción, economía de fichas, contratos de contingencia, tiempo fuera y técnicas de relajación.

Los alumnos de los tres centros completaron los test dentro de los dos primeros meses del primer curso (2013-14), y dentro de los dos últimos meses del curso siguiente (2014-15).

En cuanto a la aplicación de los test, el CTI no presentó ningún problema, mientras que, en esta ocasión, sí hubo dificultades con el MSCEIT que se detallan a continuación, y que motivaron la decisión de no incluir en este segundo estudio los resultados obtenidos .

El test MSCEIT fue aplicado en los mismos centros y a los mismos alumnos de la muestra en fechas consecutivas a la del test CTI.

Los profesores que aplicaron este test a los alumnos comunicaron una serie de dificultades con las que se encontraron. Estas fueron las siguientes:

- Los alumnos tenían dificultades en la comprensión de la estructura del test, sobre todo los alumnos PROMECO. Resultaba muy complicado completar algunas secciones que requerían graduar cada una de las propuestas de resolución de la tarea o problema propuesto
- El vocabulario también les resultaba complicado y les dificultaba mucho la realización de algunas partes del test, en el que se asociaban palabras a sensaciones y emociones, en las que eran esenciales la comprensión y manejo de matices.
- Una buena parte de los alumnos no completaba el test porque, además de complicado, les resultaba largo.
- El tiempo de realización sobrepasaba en al menos media hora el estimado por el test (30-45 minutos).
- Algunos alumnos se negaron en el segundo curso a volver a realizar este test.

Todas estas dificultades tuvieron su repercusión a la hora de corregir los test. Ya que al menos el 30% de los test de los alumnos PROMECO no estaba completos, la muestra se reducía y se descompensaba para hacer las comparaciones entre alumnado PROMECO y NO PROMECO, para comparar los resultados en la evolución en los dos cursos de PROMECO por los que habían pasado y para comparar entre chicos y chicas. Además la recogida de datos también resultaba mucho más complicada, como se puede observar en el estudio preliminar del apartado 5.6.

Por este motivo, se intentó volver a pasar el test en los tres centros, pero tras una reunión con los profesores, comunicaron que los alumnos no habían acogido bien el test y que incluso ellos no lo consideraban adecuado. Añadieron que, por el contrario, el test CTI les había resultado muy fácil y rápido de contestar.

Otro de los motivos para no incluir los resultados obtenidos, es que, como se comentó en el apartado 5.2. ambos test miden tanto la inteligencia emocional como la experiencial, por lo que se consideró que ya que medían los mismos tipos de inteligencia, los resultados del CTI podrían ser suficientes.

Además, el CTI permite valorar y considerar fiables los resultados en las escalas y facetas de manera independiente. Es decir, poner en evidencia, por ejemplo, si el alumnado al que se ha sometido al test presenta un bajo Afrontamiento emocional, y en concreto una baja Autoaceptación.

Por el contrario, el MSCEIT evalúa la inteligencia Emocional a partir de la puntuación total, y considera que las interpretaciones a partir de las puntuaciones en las tareas son menos fiables que las puntuaciones de las ramas, de las áreas y de la puntuación total. En este caso, la interpretación de manera aislada por ejemplo de la Percepción emocional, no se consideraría fiable.

Por lo tanto, para hacer un estudio sobre los diferentes elementos de la Inteligencia Emocional que se podrían trabajar con el alumnado, para realizar una intervención más individualizada, y para utilizarlo como método de selección de alumnado para seguir el programa se considera que es más adecuado utilizar el CTI.

6.4. Resultados

Para procesar los datos de este nuevo estudio se utilizó el programa SPSS Statistics Base en su versión 22.

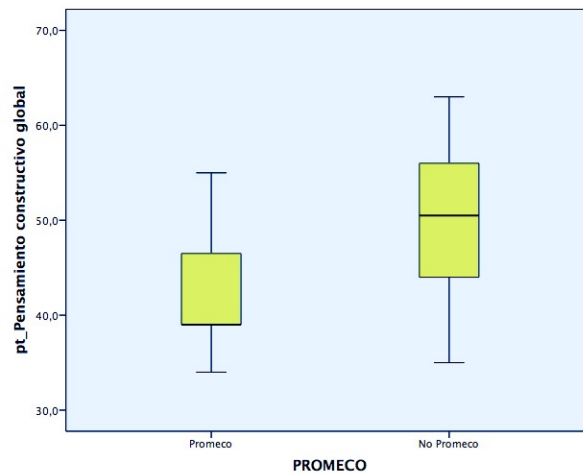
6.4.1. Comparativa alumnado PROMECO / NO PROMECO

En la escala global de Pensamiento constructivo global, los alumnos de PROMECO tienen una media de 42,18 ($\pm 6,29$) y una mediana de 39 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 55. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 37,95 y 46,40.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 50,3 ($\pm 8,09$) y una mediana de 50,5 con un valor mínimo de 35 y un máximo de 63. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 47,27 y 53,32.

En esta escala los valores altos indican una mayor flexibilidad y adaptación a las situaciones, así como el establecimiento de relaciones gratificantes. La comparativa de las medias nos indica que los alumnos PROMECO tienen un Pensamiento constructivo global por debajo de la media, mientras que los NO PROMECO se encuentran en la media del test CTI. La figura 75 nos revela también la que las puntuaciones de las opciones elegidas por los alumnos PROMECO se encuentran por debajo de la media y más concentradas, mientras que en los NO PROMECO las respuestas están más dispersas.

Figura 75: Pensamiento constructivo global PROMECO/NO PROMECO

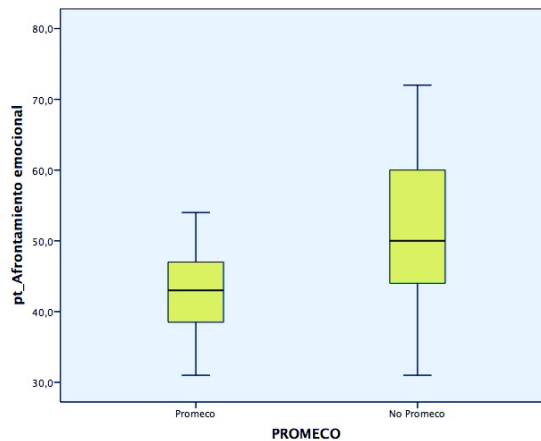


En la escala de Afrontamiento emocional, los alumnos de PROMECO tienen una media de 42,90 ($\pm 7,16$) y una mediana de 43 con un valor mínimo de 31 y un máximo de 54. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 38,09 y 47,72.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 52,16 ($\pm 9,77$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 31 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 48,51 y 55,81.

En esta escala nuevamente los alumnos PROMECO vuelven a estar por debajo de la media, mientras que los NO PROMECO se encuentran en la media del test CTI. Puede decirse entonces, que los alumnos PROMECO experimentan más estrés que los NO PROMECO frente a las situaciones amenazantes, y que son más sensibles a las críticas. Como se puede observar en la siguiente figura 76 las respuestas de los NO PROMECO están más dispersas.

Figura 76: Afrontamiento emocional PROMECO/NO PROMECO

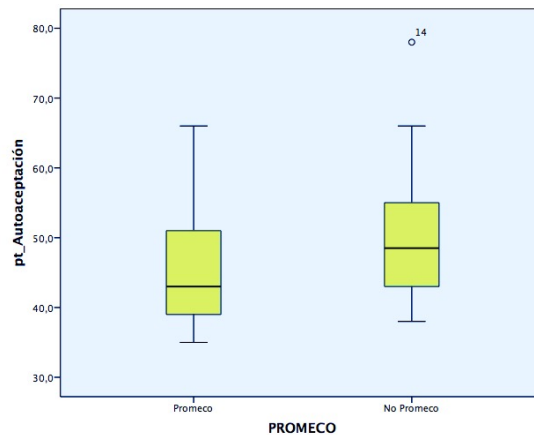


En la faceta de Autoaceptación , los alumnos de PROMECO tienen una media de 45,63 ($\pm 9,15$) y una mediana de 43 con un valor mínimo de 35 y un máximo de 66. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 39,48 y 51,78.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 50,1 ($\pm 9,71$) y una mediana de 48,5 con un valor mínimo de 38 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 46,47 y 53,72.

En esta faceta, las medias están más cercanas, lo que indica que ambos grupos se acercan a la media de la Autoaceptación que propone el test CTI, es decir, que tienen una autoestima media, y, como se observa en la figura 77 además los rangos de respuestas también son cercanos.

Figura 77: Autoaceptación PROMECO/NO PROMECO

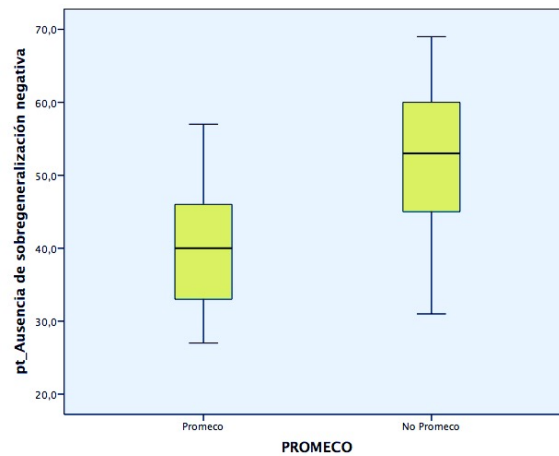


En la faceta de Ausencia de sobregeneralización negativa, los alumnos de PROMECO tienen una media de 39,9 ($\pm 9,65$) y una mediana de 40 con un valor mínimo de 27 y un máximo de 57. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 33,42 y 46,39.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 51,96 ($\pm 10,53$) y una mediana de 53 con un valor mínimo de 31 y un máximo de 69. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 48,03 y 55,9.

En esta faceta encontramos una diferencia significativa, puesto que los alumnos de PROMECO se encuentran moderadamente por debajo de los NO PROMECO respecto a la media. Además, si se observa la Fig. 78 el rango de respuestas de los alumnos NO PROMECO superior. Esto lleva a la conclusión de que los alumnos PROMECO tienen mayor tendencia que los NO PROMECO a inclinarse hacia el fracaso y el rechazo, mientras que los NO PROMECO tienen menor tendencia a atribuir los fracasos a causas específicas.

Figura 78: Ausencia de sobregeneralización negativa PROMECO/NO PROMECO

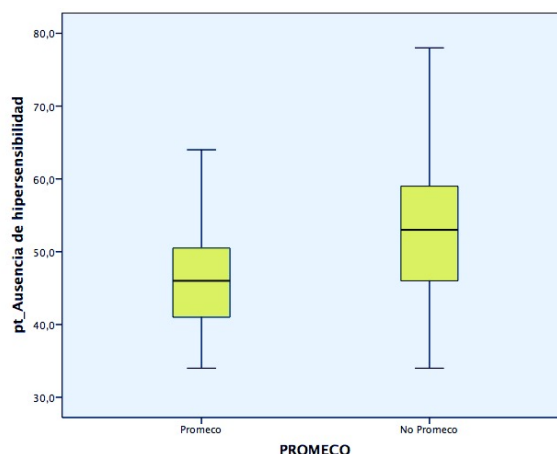


En la faceta de Ausencia de hipersensibilidad, los alumnos de PROMECO tienen una media de 47 ($\pm 8,61$) y una mediana de 46 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 64. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 41,21 y 52,78.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 52,23 ($\pm 11,36$) y una mediana de 53 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 47,99 y 56,47.

En esta faceta, los dos grupos están cercanos a la media, lo que indica que son capaces de afrontar el rechazo. En la figura 79 vemos que esta capacidad es algo superior en los NO PROMECO, ya que eligen respuestas de mayor puntuación.

Figura 79: Ausencia de hipersensibilidad PROMECO/NO PROMECO

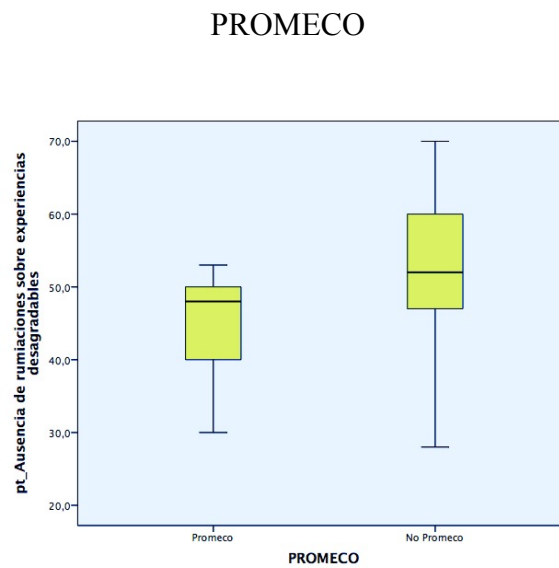


En la faceta de Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables, los alumnos de PROMECO tienen una media de 44,72 ($\pm 7,32$) y una mediana de 48 con un valor mínimo de 30 y un máximo de 53. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 39,8 y 49,64.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 52,23 ($\pm 9,63$) y una mediana de 52 con un valor mínimo de 28 y un máximo de 70. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 48,63 y 55,83.

Respecto a esta faceta, los PROMECO se encuentran ligeramente por debajo de la media, frente a los PROMECO, que se encuentran en la media. Esto indica que los alumnos de PROMECO tienen mayor tendencia a darle vueltas en exceso a los acontecimientos desagradables, mientras que los PROMECO parecen sobreponerse mejor ante ellos. La figura 80 permite observar que el rango de respuesta en los NO PROMECO es muy distinto al de los PROMECO.

Figura 80: Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables PROMECO/NO

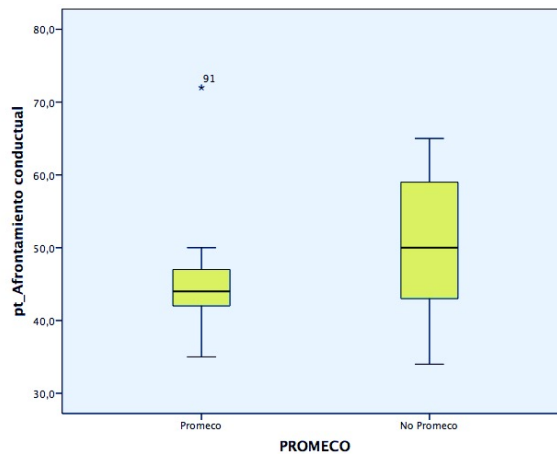


En la escala Afrontamiento conductual, los alumnos de PROMECO tienen una media de 45,63 ($\pm 9,92$) y una mediana de 44 con un valor mínimo de 35 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 38,97 y 52,30.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 51,43 ($\pm 8,76$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 65. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 48,15 y 54,70.

En esta escala, ambos grupos están en la media de los resultados del CTI, pero como muestra la Figura 81 los resultados del grupo NO PROMECO son más variados que los del PROMECO. Esta es una escala en la que las altas puntuaciones indican un mejor optimismo, y entusiasmo. Por lo que los alumnos NO PROMECO muestran una mayor tendencia hacia la aceptación de las tareas.

Figura 81: Afrontamiento conductual PROMECO/NO PROMECO

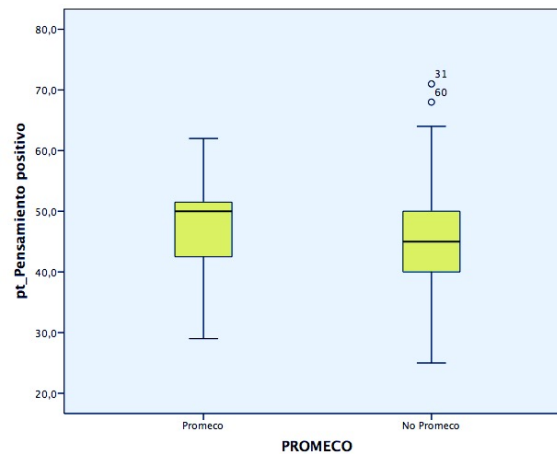


En la faceta Pensamiento positivo, los alumnos de PROMECO tienen una media de 47,09 ($\pm 8,66$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 62. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 41,26 y 52,91

En el caso de los alumnos No PROMECO, la media es de 46,9 ($\pm 11,28$) y una mediana de 45 con un valor mínimo de 25 y un máximo de 71. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 42,68 y 51,11.

En esta faceta, los alumnos de ambos grupos se encuentran en torno a la media del test CTI, lo que indica que su positividad y realismo es medio. Es de señalar en la figura 82 que el rango de respuestas del grupo PROMECO se sitúa en torno a respuestas de menos puntuación, y por tanto, más pesimistas.

Figura 82: Pensamiento positivo PROMECO/NO PROMECO

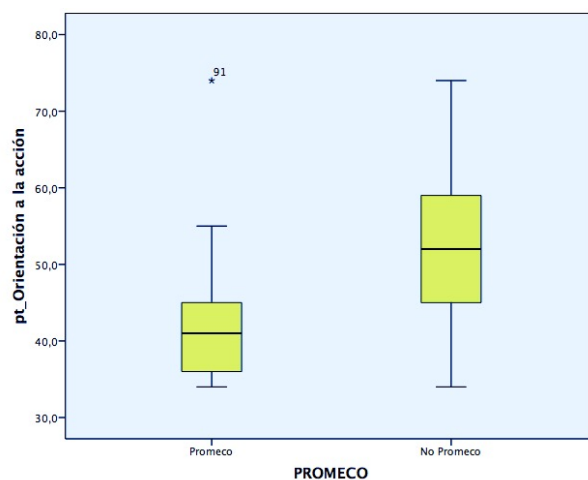


En la faceta Orientación a la acción, los alumnos de PROMECO tienen una media de 43,72 ($\pm 8,66$) y una mediana de 41 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 35,78 y 51,66.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 53,16 ($\pm 9,87$) y una mediana de 52 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 49,47 y 56,85.

En esta faceta los alumnos PROMECO puntúan moderadamente por debajo de la media, con lo que se revela que tienen mayor tendencia que los NO PROMECO a postergar la realización de tareas que les resultan más desagradables, y que tienden más a desanimarse ante los fracasos. La figura 83 nos revela que el abanico de respuestas de los NO PROMECO es mucho más abierto, y que aunque haya respuestas que puntúan bajo, la tendencia es hacia puntuaciones más altas. Estas puntuaciones indican que los alumnos NO PROMECO tienen una mayor tendencia a considerar los problemas como un desafío del que aprender.

Figura 83: Orientación a la acción PROMECO/NO PROMECO

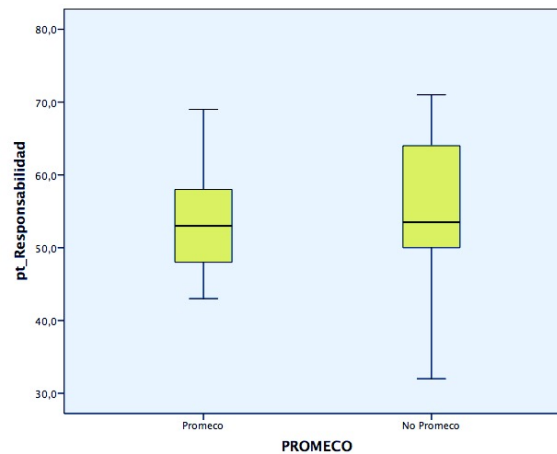


En la faceta Responsabilidad, los alumnos de PROMECO tienen una media de 54,09 ($\pm 8,17$) y una mediana de 53 con un valor mínimo de 43 y un máximo de 69. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 48,59 y 59,58.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 54,4 ($\pm 10,13$) y una mediana de 53,5 con un valor mínimo de 32 y un máximo de 71. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 50,61 y 58,18.

En esta faceta ambos grupos están en el límite superior de la media, lo que muestra que tienen tendencia hacia la planificación y la reflexión. En la figura 84 se observa que el abanico de respuestas de los NO PROMECO es mayor que los PROMECO, precisamente en puntuaciones bajas.

Figura 84: Responsabilidad PROMECO/NO PROMECO

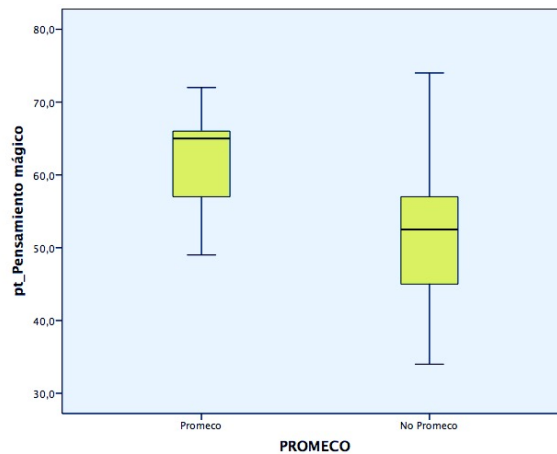


En la escala Pensamiento mágico, los alumnos de PROMECO tienen una media de 61,81 ($\pm 7,16$) y una mediana de 65 con un valor mínimo de 49 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 57 y 66,63.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 51,53 ($\pm 9,12$) y una mediana de 52,5 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 48,12 y 54,94.

Entramos en una escala donde las puntuaciones altas ya no son positivas, sino que indican aspectos negativos. Aunque se trata de una escala especial, porque su estructura factorial es inestable, observamos que los alumnos PROMECO puntúan moderadamente por encima de la media, y como se puede observar en la figura 85 sus respuestas están concentradas en puntuaciones altas, frente a los NO PROMECO, cuyas respuestas están más dispersas, además de que el resultado de este grupo se mantiene en la media. Según esta escala, los alumnos PROMECO serían más supersticiosos y pesimistas con respecto al futuro.

Figura 85: Pensamiento mágico PROMECO/NO PROMECO

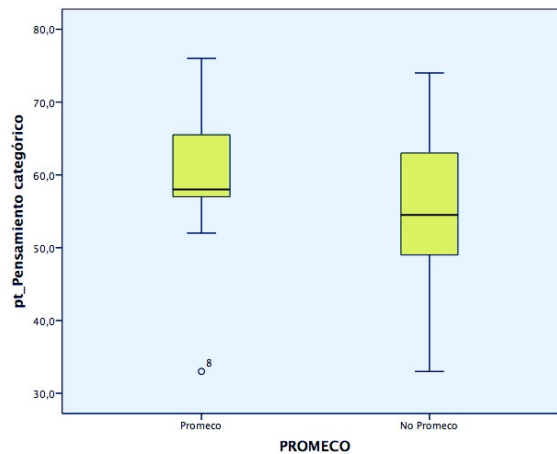


En la escala Pensamiento categórico, los alumnos de PROMECO tienen una media de 59,36 ($\pm 7,16$) y una mediana de 58 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 76. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 51,86 y 66,86.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 54,5 ($\pm 9,86$) y una mediana de 54,5 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 50,81 y 58,18.

En esta escala, los alumnos de PROMECO puntúan moderadamente más alto que la media, indicando su tendencia mayor que los NO PROMECO a la rigidez, a los prejuicios y a las soluciones simplistas. En la figura 86, se puede observar que sus respuestas se concentran por encima de la media, mientras que en los alumnos NO PROMECO se encuentra una mayor variedad de respuestas.

Figura 86: Pensamiento categórico PROMECO/NO PROMECO

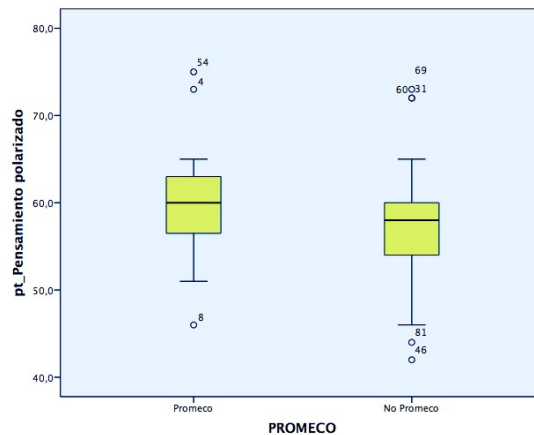


En la faceta Pensamiento polarizado (Pol.), los alumnos de PROMECO tienen una media de 60,18 ($\pm 8,54$) y una mediana de 60 con un valor mínimo de 46 y un máximo de 75. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 54,44 y 65,92.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 57,2 ($\pm 7,41$) y una mediana de 58 con un valor mínimo de 42 y un máximo de 73. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 57,2 y 59,96.

Es esta faceta ambos grupos están moderadamente por encima de la media del test CTI, aunque los alumnos de PROMECO ligeramente por encima de los NO PROMECO. Estas puntuaciones indican un mayor tendencia de los alumnos del test a agrupar a las personas en categorías extremas (figura 87).

Figura 87: Pensamiento polarizado PROMECO/NO PROMECO

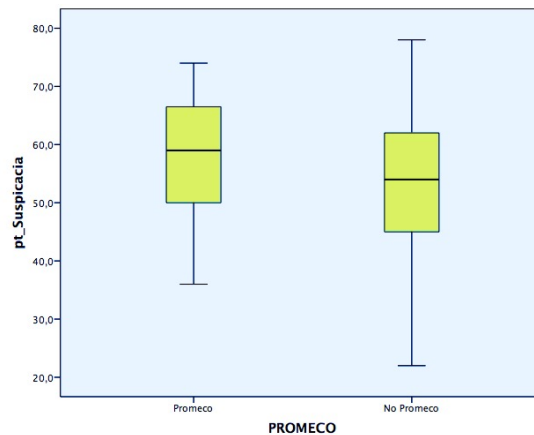


En la faceta Suspiciacia, los alumnos de PROMECO tienen una media de 58,36 ($\pm 11,06$) y una mediana de 59 con un valor mínimo de 36 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 50,92 y 65,79.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 52,53 ($\pm 12,42$) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 22 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 47,89 y 57,17.

En esta faceta, los alumnos de PROMECO puntúan moderadamente por encima de la media. Esta puntuación indica que los alumnos PROMECO son más desconfiados Y negativos que los NO PROMECO. En la figura 88 se puede observar que algunos alumnos NO PROMECO puntúan bastante bajo en esta faceta, lo que indica que se trata de personas abiertas, afables y confiadas. En el caso de los alumnos PROMECO no encontramos ningún caso de este tipo.

Figura 88: Suspicion PROMECO/NO PROMECO

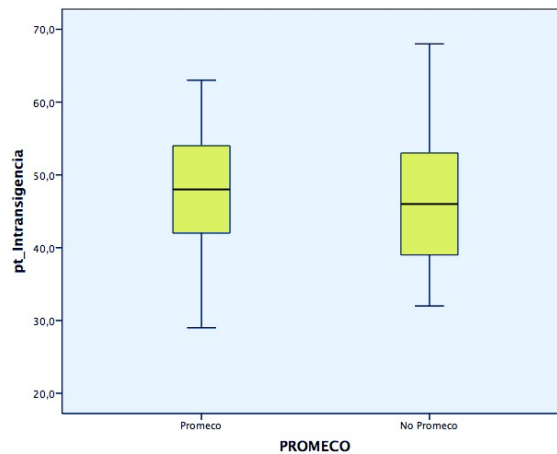


En la faceta Intransigencia, los alumnos de PROMECO tienen una media de 47,63 ($\pm 10,84$) y una mediana de 48 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 63. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 40,34 y 54,92.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 46,36 ($\pm 8,79$) y una mediana de 46 con un valor mínimo de 32 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 43,08 y 49,65.

Los adolescentes suelen puntuar más alto que los adultos en esta faceta, indicando que les cuesta más aceptar los errores. Pero teniendo en cuenta los resultados normativos de los adolescentes de la muestra del CTI, los de este estudio se encuentran junto a la media. Tampoco se observan diferencias entre el rango de respuestas, como se puede ver en la figura 89.

Figura 89: Intransigencia PROMECO/NO PROMECO

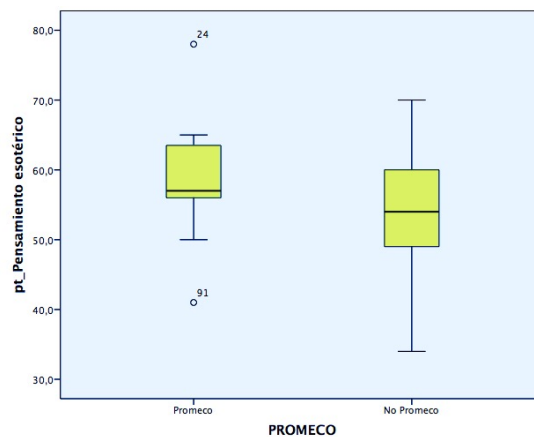


En la escala Pensamiento esotérico, los alumnos de PROMECO tienen una media de 59 ($\pm 9,37$) y una mediana de 57 con un valor mínimo de 41 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 52,70 y 65,29.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 54,4 ($\pm 8,74$) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 70. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 51,13 y 57,66.

La media de alumnos de PROMECO puntúa moderadamente más alto que la media del test CTI, y que la media de los alumnos NO PROMECO, que se encuentran dentro de los parámetros de la media. Además el rango de respuestas de los alumnos PROMECO se encuentra más concentrado que el de los alumnos NO PROMECO, según la figura 90. Estos resultados revelan que los alumnos PROMECO suelen creer más fácilmente en fenómenos mágico o extraños que los NO PROMECO.

Figura 90: Pensamiento esotérico PROMECO/NO PROMECO

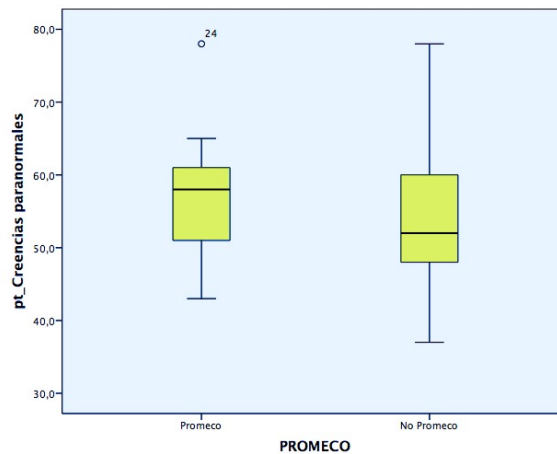


En la faceta Creencias paranormales, los alumnos de PROMECO tienen una media de 56,63 ($\pm 10,18$) y una mediana de 58 con un valor mínimo de 43 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 49,79 y 63,47.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 53,76 ($\pm 10,2$) y una mediana de 52 con un valor mínimo de 37 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 49,95 y 57,57.

También la creencia en lo paranormal se muestra moderadamente mayor en los alumnos PROMECO que en la muestra normativa y que en los NO PROMECO. En la figura 91, además se observa que el rango de respuestas de los alumnos PROMECO está más concentrado en determinadas respuestas.

Figura 91: Creencias paranormales PROMECO/NO PROMECO

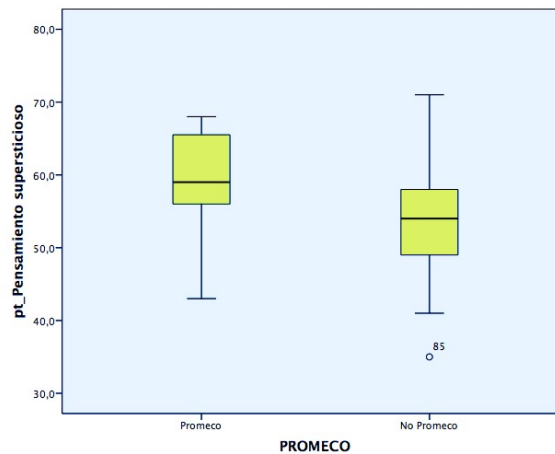


En la faceta Pensamiento supersticioso, los alumnos de PROMECO tienen una media de 59 ($\pm 7,69$) y una mediana de 59 con un valor mínimo de 43 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 53,83 y 64,16.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 53,46 ($\pm 7,09$) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 35 y un máximo de 71. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 50,51 y 56,41.

Nuevamente, aunque los resultados no son muy distantes, los alumnos de PROMECO se encuentran moderadamente por encima de la media, y los NO PROMECO en la media. Los alumnos PROMECO tienen una tendencia más alta a creer en supersticiones convencionales. Algunos alumnos NO PROMECO también tienen tendencia a la superstición como se puede observar en la figura 92.

Figura 92: Pensamiento supersticioso PROMECO/NO PROMECO

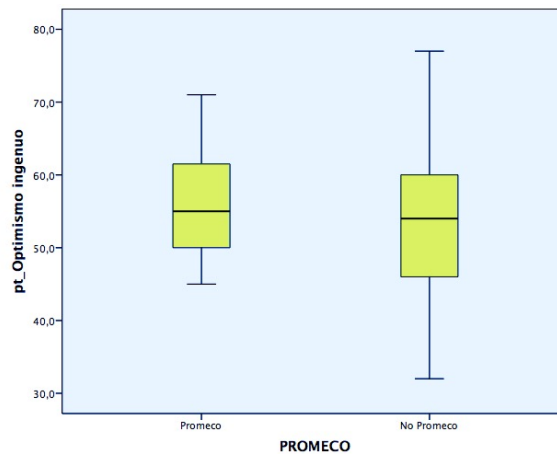


En la escala Optimismo Ingenuo, los alumnos de PROMECO tienen una media de 56,27 ($\pm 8,82$) y una mediana de 55 con un valor mínimo de 45 y un máximo de 71. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 50,34 y 62,19.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 53,46 ($\pm 8,81$) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 32 y un máximo de 77. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 50,17 y 56,75.

En esta escala, los adolescentes puntúan más alto que los adultos. En este caso, aunque no hay mucha diferencia entre las puntuaciones medias, los alumnos NO PROMECO se mantienen en la media, pero los NO PROMECO puntúan moderadamente más alto. Esto significa que los alumnos NO PROMECO tienen tendencia a ser más realistas y pragmáticos. En la figura 93 se observa que en el caso del grupo NO PROMECO la diversidad de respuestas es mayor que en otro grupo.

Figura 93: Optimismo ingenuo PROMECO/NO PROMECO

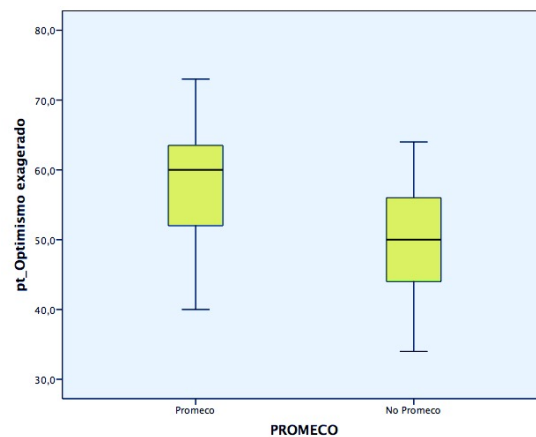


En la faceta Pensamiento exagerado, los alumnos de PROMECO tienen una media de 57,45 ($\pm 9,82$) y una mediana de 60 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 73. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 50,85 y 64,05.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 49,2 ($\pm 8,28$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 64. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 46,10 y 52,29.

La media de los alumnos PROMECO está moderadamente por encima de la media de la muestra del test CTI y la media de los alumnos NO PROMECO, lo que indica que este tipo de alumnos tiende a generalizar los sucesos favorables sin analizar las situaciones. En la figura 94 se puede ver que el rango de respuestas de los NO PROMECO es inferior a la de los PROMECO.

Figura 94: Optimismo exagerado PROMECO/NO PROMECO

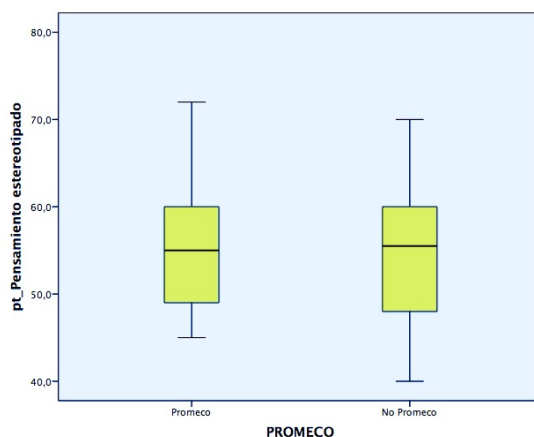


En la faceta Pensamiento estereotipado, los alumnos de PROMECO tienen una media de 55,81 (\pm 8,51) y una mediana de 55 con un valor mínimo de 45 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 50,09 y 61,54.

En el caso de los alumnos NO PROMECO, la media es de 55,2 (\pm 8,82) y una mediana de 55,5 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 70. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 51,9 y 58,49.

En esta faceta las medias coinciden, y lo hacen en valores dentro de la media, por lo que no existen diferencias significativas entre los alumnos PROMECO y NO PROMECO respecto a la tendencia simplista del pensamiento y las opiniones basadas en convenciones. Tampoco existen diferencias, como se ve en los resultados de la figura 95.

Figura 95: Pensamiento estereotipado PROMECO/NO PROMECO

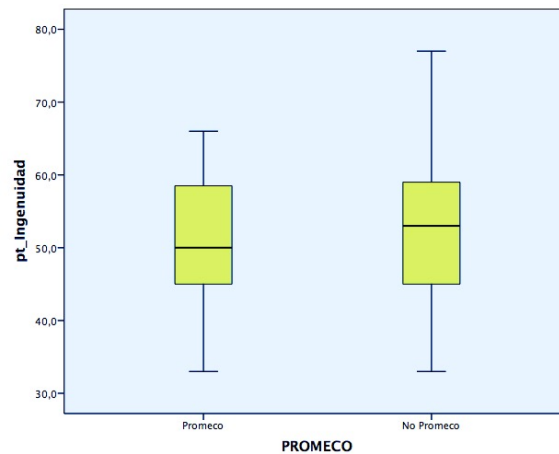


En la faceta Ingenuidad, los alumnos de PROMECO tienen una media de 51,18 ($\pm 10,77$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 66. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 43,94 y 58,42.

En el caso de los alumnos No PROMECO, la media es de 53,53 ($\pm 9,63$) y una mediana de 53 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 77. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 49,93 y 57,13.

En esta faceta los adolescentes puntúan más alto que los adultos, consecuencia del grado de madurez. Pero en este caso, los dos grupos de encuentran dentro de la media establecida por el test CTI. Algunos alumnos NO PROMECO puntúan más alto que los de PROMECO, como se observa en la figura 96, revelando que en algunos casos la ingenuidad es mayor en este grupo.

Figura 96: Ingenuidad PROMECO/NO PROMECO



Realizada la prueba t-student comparando los alumnos PROMECO y NO PROMECO de ambos cursos escolares, en la que se asumen varianzas iguales, se obtienen diferencias significativas en la escala global de Pensamiento constructivo global (p-valor = 0,014) ; en la escala de Afrontamiento emocional (p-valor = 0,025) y sus facetas de Autoaceptación (p-valor = 0,047) , Ausencia de sobregeneralización negativa (p-valor =0,001) y Ausencia de rumiaciones (p-valor = 0,035); en la faceta Orientación a la acción de la escala Afrontamiento conductual (p-valor = 0,006); en la escala Pensamiento mágico (p-valor = 0,001); en la faceta Intransigencia (p-valor = 0,047) perteneciente a la escala de Pensamiento categórico; en la escala Pensamiento esotérico (p-valor = 0,007), en las dos facetas de Creencias paranormales (p-valor = 0,034) y Pensamiento supersticioso ((p-valor = 0,014).

Analizados los resultados de comparativa de medias, se observa que existen diferencias en las escalas de Pensamiento constructivo global., Afrontamiento emocional, Pensamiento mágico, Pensamiento categórico, Pensamiento esotérico, Optimismo ingenuo, y en las facetas de Ausencia de sobregeneralización negativa., Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables, Orientación a la acción, Susplicacia,

Creencias paranormales, Pensamiento supersticioso y Pensamiento exagerado. Pero los resultados de la t-student nos indican que en las escalas y facetas en las que realmente hay diferencias significativas son: Pensamiento constructivo global, Afrontamiento emocional, Autoaceptación, Ausencia de sobregeneralización negativa, Ausencia de rumiaciones, Orientación a la acción, Pensamiento mágico, Intransigencia, Pensamiento esotérico, Creencias paranormales y Pensamiento supersticioso.

6.4.2. Comparativa alumnado 1º PROMECO / 2º PROMECO

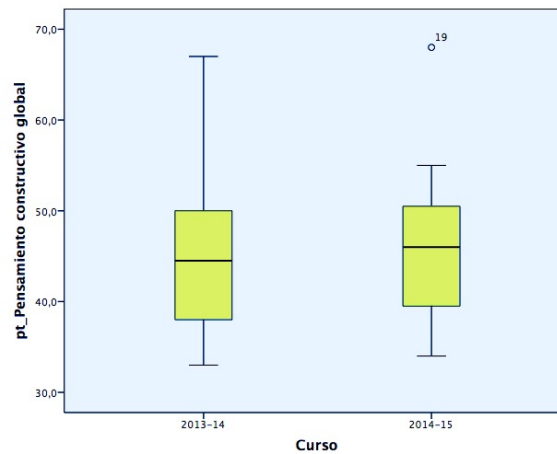
En la escala global de Pensamiento constructivo global, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 44,5 ($\pm 8,2$) y una mediana de 44,5 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 67. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 41,18 y 47,81.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 45,5 ($\pm 7,47$) y una mediana de 46 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 42,63 y 48,55.

En esta escala de Pensamiento constructivo global son deseables las puntuaciones altas, porque indican mayor flexibilidad, adaptación a las situaciones y aceptación de uno mismo y de los demás además de mayor capacidad de establecer relaciones gratificantes.

Ambos grupos se sitúan cerca de la media establecida por el Test CTI, con una media de 50 y $DT= 10$, así como las puntuaciones mínimas y máximas también son muy parecidas, aunque en la figura 97 se observan diferencias en el rango de respuestas del segundo año. No hay una evolución significativa en cuanto a la adaptabilidad y flexibilidad hacia las nuevas situaciones.

Figura 97: Pensamiento constructivo global 1º/2º PROMECO

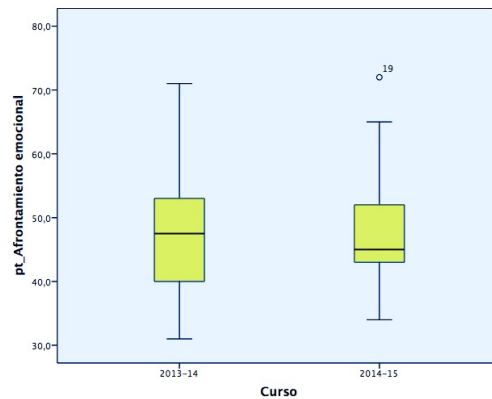


Respecto la escala de Afrontamiento emocional los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 46,73 ($\pm 9,67$) y una mediana de 47,5 con un valor mínimo de 31 y un máximo de 71. El intervalo de confianza para la media al 95% es (42,83; 50,63).

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 47,78 ($\pm 9,3$) y una mediana de 45 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 44,11 y 51,44.

Ambos grupos se sitúan en torno a la media de la escala del CTI, siendo también muy parecidas las mínimas y las máximas en las puntuaciones elegidas por el grupo, como se ve en la figura 98. Tampoco hay evolución significativa con respecto a la sensibilidad a las críticas, los errores y la aceptación.

Figura 98: Afrontamiento emocional 1º/2º PROMECO

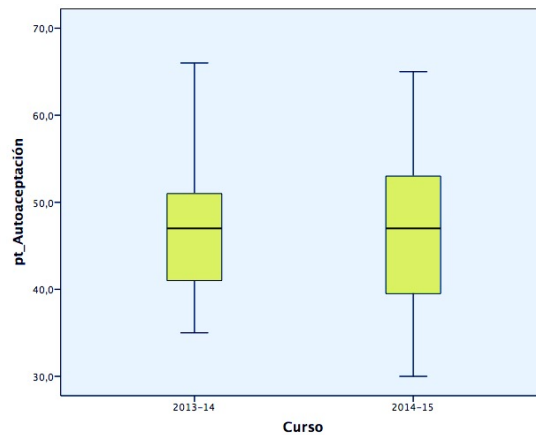


En la faceta Autoaceptación de la escala de Afrontamiento emocional, encontramos los siguientes datos. Los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 47,27 ($\pm 8,21$) y una mediana de 47 con un valor mínimo de 35 y un máximo de 66. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 43,95 y 50,58.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 46,22 ($\pm 8,4$) y una mediana de 47 con un valor mínimo de 30 y un máximo de 65. El intervalo de confianza para la media al 95% es 42,89 y 49,55.

Los resultados de la media, se sitúan muy próximos a la media de los resultados del test CTI. Encontramos un poco más de diferencia en el valor mínimo de los dos grupos. Sin embargo el máximo de los dos grupos es muy cercano, figura 99. No hay cambios significativos en la mejora de la autoestima.

Figura 99: Autoaceptación 1º/2º PROMECO

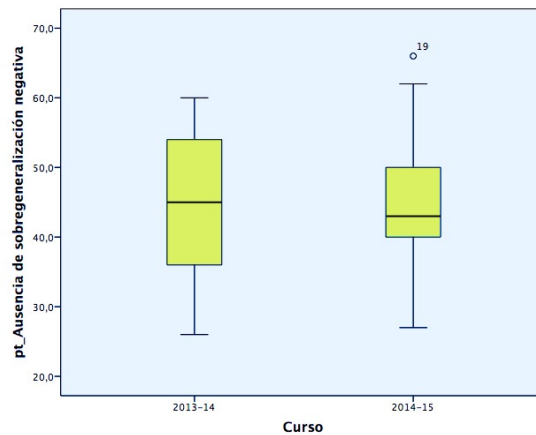


En la faceta de Ausencia de sobregeneralización negativa los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 44,07 ($\pm 10,39$) y una mediana de 45 con un valor mínimo de 26 y un máximo de 60. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 39,87 y 48,27.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 44,07 ($\pm 10,09$) y una mediana de 43 con un valor mínimo de 27 y un máximo de 66. El intervalo de confianza para la media al 95% es 40,07 y 48,06.

La media de los dos grupos se sitúa en la franja de la media del resultado del test CTI. Hay algo más de diferencia en el valor máximo del segundo curso de PROMECO. Los resultados indican que no hay cambios significativos en cuanto a la afrontamiento del fracaso, pero que los parámetros de respuesta se han centrado más en valores intermedios en el segundo año, como se observa en la figura 100.

Figura 100: Ausencia de sobregeneralización negativa 1º/2º PROMECO

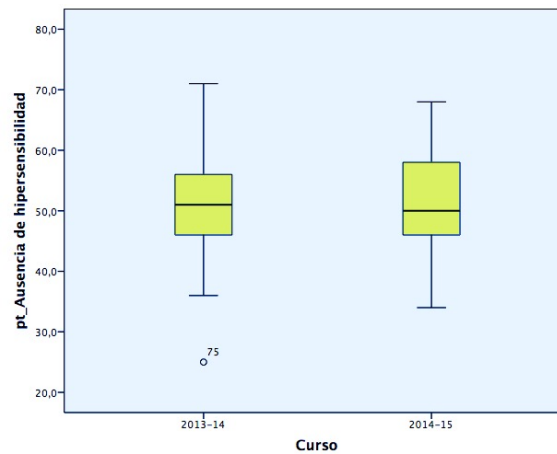


En la faceta de Ausencia de hipersensibilidad los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 50,26 ($\pm 9,75$) y una mediana de 51 con un valor mínimo de 25 y un máximo de 71. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 46,33 y 54,20.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 52,03 ($\pm 8,57$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es 48,64 y 55,43.

Una vez más los valores se encuentran junto a la media del test, con menor dispersión el segundo año con respecto a las respuestas, figura 101. Significa que la evolución de los alumnos con respecto a afrontar la incertidumbre, los contratiempos y el rechazo sólo ha mejorado en casos concretos.

Figura 101: Ausencia de hipersensibilidad 1º/2º PROMECO



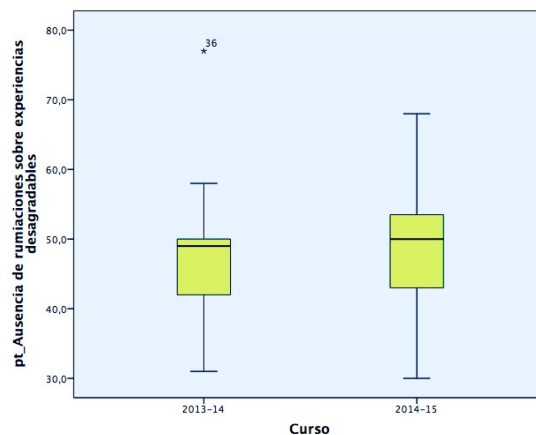
Respecto la faceta de Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 47,11 ($\pm 9,56$) y una mediana de 49 con un valor mínimo de 31 y un máximo de 77. El intervalo de confianza para la media al 95% es 43,25 y 50,98.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 49,03 ($\pm 8,23$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 30 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 45,77 y 52,29.

La media de los resultados de esta faceta está situada junto a la media del test. Sin embargo hay 9 puntos de diferencia entre los valores máximos de los dos grupos, figura 102. Indicaría que en algunos casos los alumnos han mejorado la capacidad de sobreponerse, pero que no existen diferencias significativas con respecto al grupo.

Figura 102: Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables 1º/2º

PROMECO

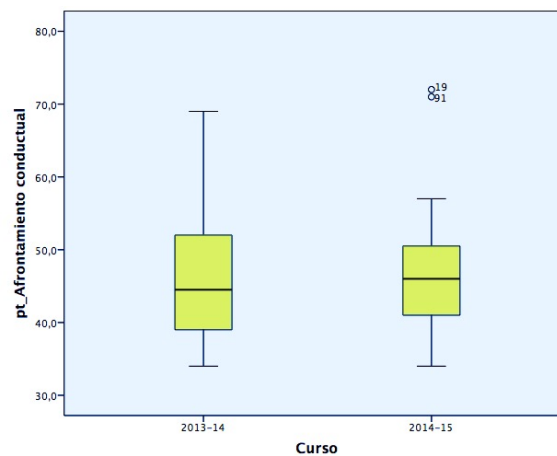


En la escala de Afrontamiento conductual, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 46,42 ($\pm 9,86$) y una mediana de 44,5 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 69. El intervalo de confianza para la media al 95% es 42,43 y 50,40.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 46,74 ($\pm 9,87$) y una mediana de 46 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 42,83 y 50,64.

En esta escala también se sitúan las medias en torno a la media de 50 del test. Los cambios no son significativos en cuanto a la mejora en la implicación y realización eficaz de la tareas. En el segundo curso, como se observa en la figura 103 las respuestas están más concentradas junto a la media.

Figura 103: Afrontamiento conductual 1º/2º PROMECO

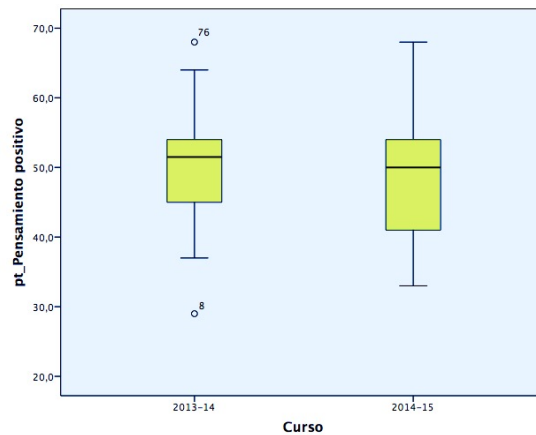


En la faceta Pensamiento positivo, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 50,57 ($\pm 9,21$) y una mediana de 51,5 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es 46,85 y 54,29.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 48,33 ($\pm 8,10$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 45,12 y 51,54.

En esta faceta, las medias se encuentran en la misma media del test, y las diferencias entre los máximos y mínimos de ambos grupos no son significativas. Es decir, que el Pensamiento positivo sólo ha mejorado en algún caso, como se puede ver en la figura 104.

Figura 104: Pensamiento positivo 1º/2º PROMECO

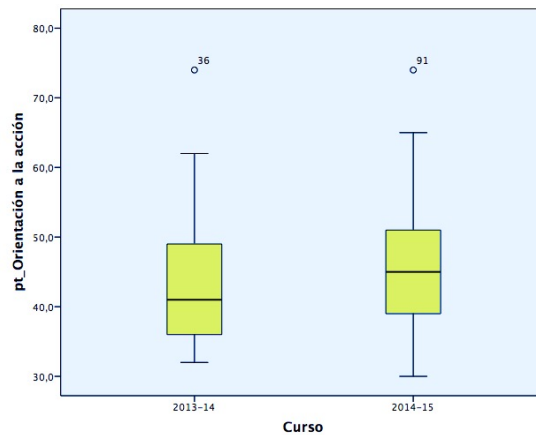


En la faceta Orientación a la acción, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 43,96 ($\pm 9,21$) y una mediana de 41 con un valor mínimo de 32 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es 39,72 y 48,20.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 46,37 ($\pm 9,96$) y una mediana de 45 con un valor mínimo de 30 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 42,42 y 50,31.

Las medias de esta faceta también son similares a las de la media del test, así como las mínimas y máximas. Esta faceta continúa prácticamente igual en sus resultados, aunque por la figura 105 se puede deducir que en algunos casos ha mejorado la respuesta de los alumnos.

Figura 105: Orientación a la acción 1º/2º PROMECO

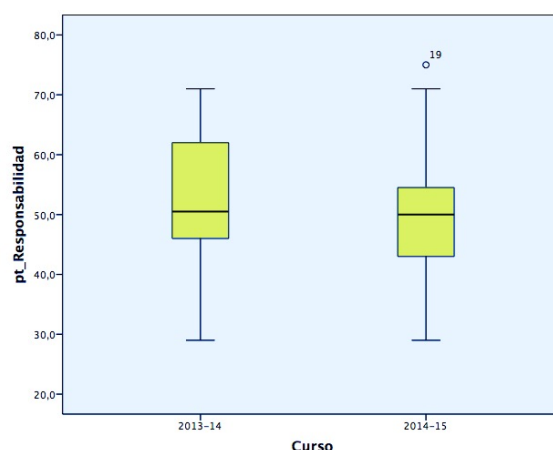


En la faceta Responsabilidad, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 52,50% ($\pm 10,89$) y una mediana de 50,5 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 71. El intervalo de confianza para la media al 95% es 48,1 y 56,9.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 49,77 ($\pm 11,20$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 75. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 45,34 y 54,21.

En esta faceta de Responsabilidad, volvemos a encontrar medias, valores máximos y mínimos muy cercanos a los des test, pero como se observa en la figura 106, las puntuaciones se mantienen más cerca de la media en el segundo año. Quiere decir, que en algunos casos concretos, ha mejorado la tendencia a la reflexión.

Figura 106: Responsabilidad 1º/2º PROMECO

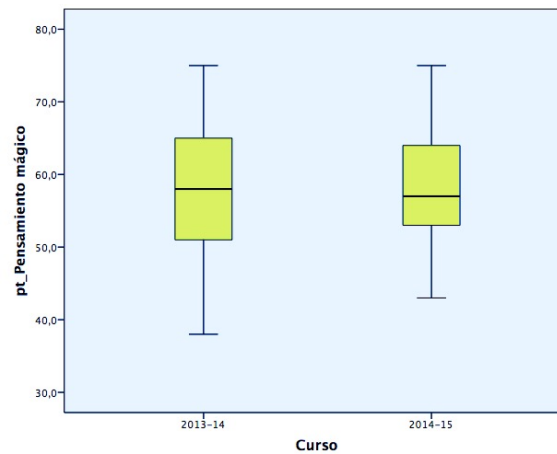


En la escala Pensamiento mágico, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 58,03 ($\pm 8,77$) y una mediana de 58 con un valor mínimo de 38 y un máximo de 75. El intervalo de confianza para la media al 95% es 54,49 y 61,58.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 57,74 ($\pm 8,6$) y una mediana de 57 con un valor mínimo de 43 y un máximo de 75. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 54,33 y 61,14.

En esta escala ya encontramos más diferencia con el valor medio del test en los dos años de PROMECO, aunque ligeramente más bajo el segundo año. Esto indicaría que los alumnos de PROMECO, como se vio en el apartado 3.6.2. tienen una tendencia un poco mayor hacia la superstición, el pesimismo, y la tendencia a defenderse de las amenazas un poco mayor que la media, aunque mejora ligeramente en el segundo año de PROMECO, pues como se ve en la figura 107 los valores se concentran más en la media.

Figura 107: Pensamiento mágico 1º/2º PROMECO

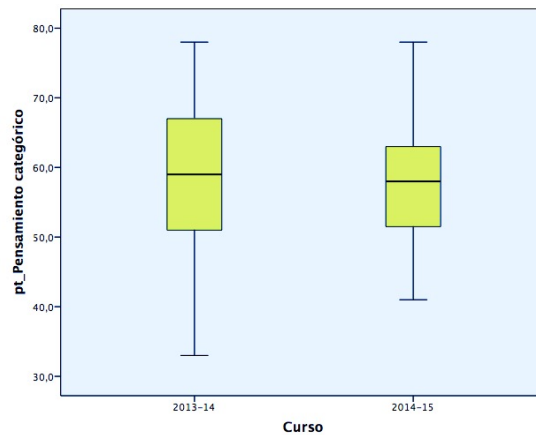


En la escala Pensamiento categórico, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 58,53 ($\pm 11,42$) y una mediana de 59 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es 53,92 y 63,15.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 57,96 ($\pm 9,49$) y una mediana de 58 con un valor mínimo de 41 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 54,20 y 61,71.

En esta escala, los alumnos de PROMECO de los dos cursos vuelven a puntuar por encima de la media de la muestra del test CTI, lo que indica que tienen una mayor tendencia a posicionarse en los extremos, al pensamiento rígido y a los prejuicios. Esta tendencia mejora el segundo año de PROMECO al diferenciarse los valores mínimos en 8 puntos; ya que las puntuaciones bajas son las que indican menor tendencia hacia el extremismo (figura 108).

Figura 108: Pensamiento categórico 1º/2º PROMECO

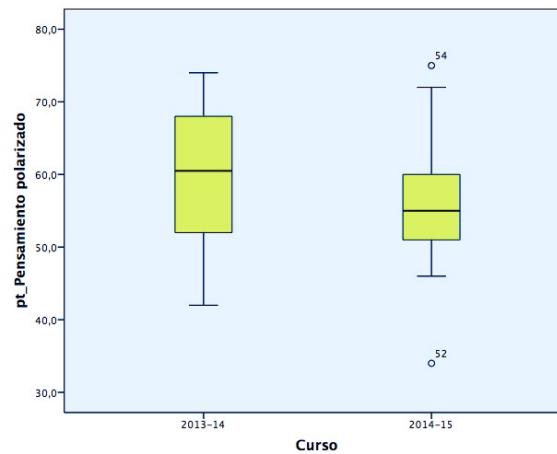


En la faceta Pensamiento polarizado (Pol.), los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 59,3 ($\pm 9,56$) y una mediana de 60,5 con un valor mínimo de 42 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es 55,44 y 63,17.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 56 ($\pm 9,03$) y una mediana de 55 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 75. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 52,42 y 59,57.

En esta faceta, también la media de los dos cursos se va alejando de la media del test CTI. Al tener una mayor puntuación que la media, los alumnos de PROMECO tienen una mayor tendencia a agrupar a las personas en categorías extremas, pero al disminuir el valor mínimo de 42 a 34 en el segundo año de PROMECO, vemos que este aspecto se ha suavizado en el segundo año (figura 109).

Figura 109: Pensamiento polarizado 1º/2º PROMECO

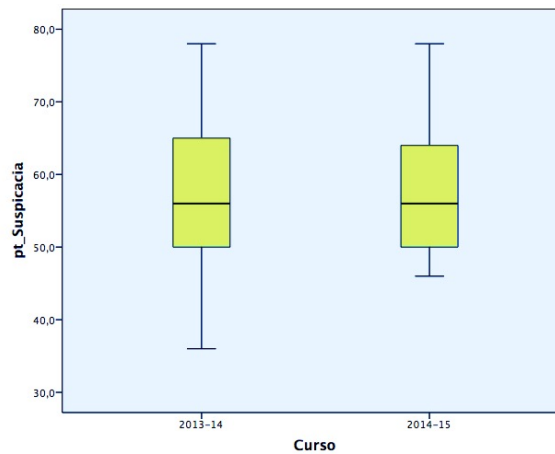


En la faceta Suspicious, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 56,88 ($\pm 11,14$) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 36 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es 52,38 y 61,38.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 57,77 ($\pm 8,06$) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 46 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 54,58 y 60,97.

La actitud desconfiada también es un poco superior a la media del test CTI, además, en vez de mejorar los resultados el segundo año de PROMECO, parece que empeoran pues no sólo sube ligeramente la media sino que el valor mínimo también. Como se ve en la figura 110, aunque las medias no han cambiado, hay individuos que el segundo año de PROMECO han mejorado sus resultados en cuanto a suspicious.

Figura 110: Suspiciacia 1º/2º PROMECO

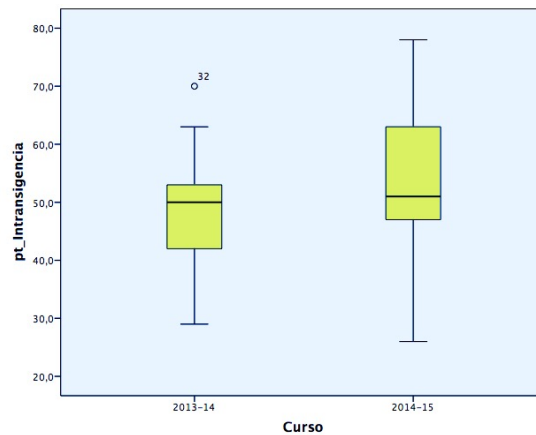


En la faceta Intransigencia, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 48,23 ($\pm 9,66$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 70. El intervalo de confianza para la media al 95% es 44,32 y 52,13.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 52,77 ($\pm 12,03$) y una mediana de 51 con un valor mínimo de 26 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 48,01 y 57,53.

En la faceta Intransigencia, los resultados vuelven a estar cercanos a la media de la distribución normal, con los valores mínimos muy cercanos y los máximos un poco más alejados. En la figura 111 se ve la dispersión en cuanto a las opciones de respuesta seleccionadas. En algún caso, parece que la evolución ha sido desfavorable.

Figura 111: Intransigencia 1º/2º PROMECO

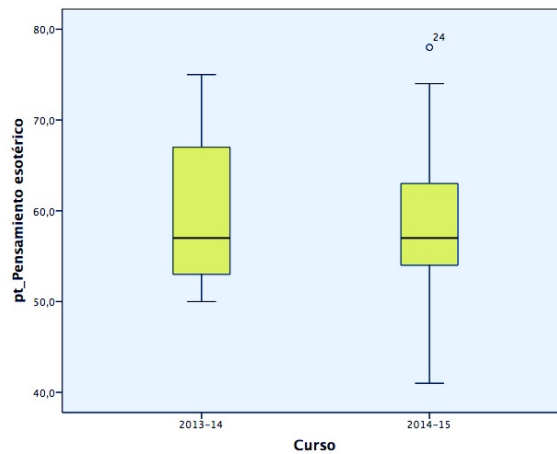


En la escala Pensamiento esotérico, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 59,65 ($\pm 7,93$) y una mediana de 57 con un valor mínimo de 50 y un máximo de 75. El intervalo de confianza para la media al 95% es 56,44 y 62,86.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 58,22 ($\pm 8,72$) y una mediana de 57 con un valor mínimo de 41 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 54,77 y 61,67.

Los datos sobre las creencias en fenómenos extraños, mágicos o cuestionables son moderadamente más altos que los de la media, manteniéndose similares los valores mínimos y máximos de los dos años de PROMECO. En la figura 112, se puede observar que en algún caso ha mejorado la respuesta de algunos alumnos el segundo curso.

Figura 112: Pensamiento esotérico 1º/2º PROMECO

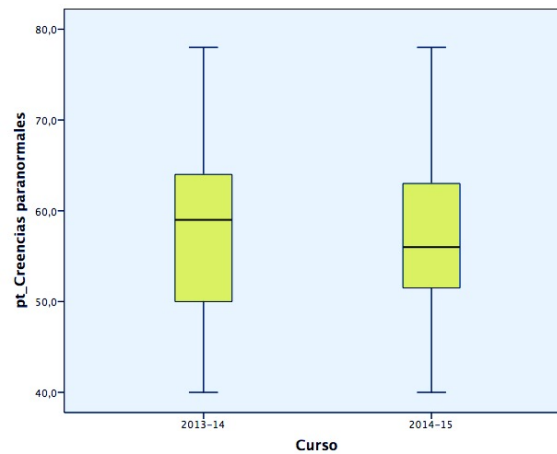


En la faceta Creencias paranormales, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 58,30 ($\pm 9,91$) y una mediana de 59 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es 54,30 y 62,31.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 57,51 ($\pm 9,89$) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 53,60 y 61,43.

También esta faceta es superior a la media del test CTI, lo que indica que los alumnos de PROMECO de los dos años tienen una mayor tendencia a creer en fenómenos extraños. No se ven evidencias significativas de evolución. Véase la figura 113.

Figura 113: Creencias paranormales 1º/2º PROMECO

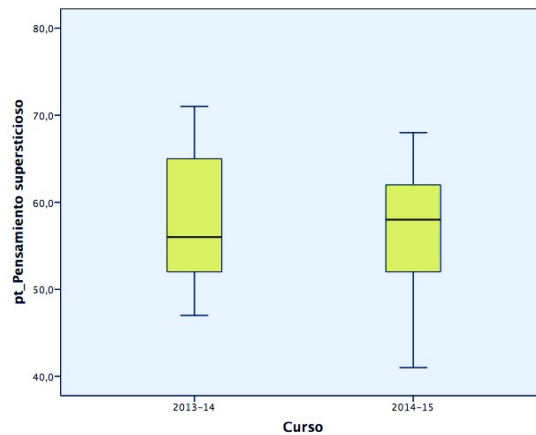


En la faceta Pensamiento supersticioso, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 57,96 ($\pm 7,49$) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 47 y un máximo de 71. El intervalo de confianza para la media al 95% es 54,93 y 60,98.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 56,77 ($\pm 7,63$) y una mediana de 58 con un valor mínimo de 41 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 53,75 y 59,79.

En esta faceta, se vuelven a obtener datos ligeramente superiores a la media respecto a las creencias en supersticiones, astrología, etc. Sí se advierte evolución en algún caso concreto como se puede ver en la figura 114.

Figura 114: Pensamiento supersticioso 1º/2º PROMECO

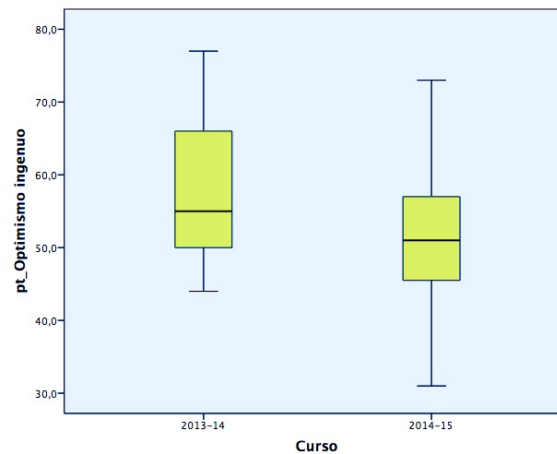


En la escala Optimismo ingenuo, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 58 ($\pm 9,6$) y una mediana de 55 con un valor mínimo de 44 y un máximo de 77. El intervalo de confianza para la media al 95% es 54,12 y 61,87.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 50,81 ($\pm 9,94$) y una mediana de 51 con un valor mínimo de 31 y un máximo de 73. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 46,88 y 54,749.

En este caso, los alumnos de primer año de PROMECO están ligeramente por encima de la media, lo que revela su visión simplista y poco realista de las situaciones. Sin embargo, en el segundo año, la media se ajusta a la del test CTI, lo que puede indicar una mejor conciencia de la realidad. En la figura 115 se observa mayor dispersión en las respuestas el segundo curso.

Figura 115: Pensamiento ingenuo 1º/2º PROMECO

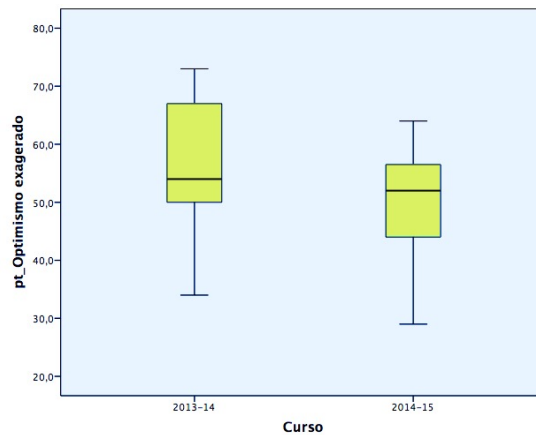


En la faceta Pensamiento exagerado los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 56,65 ($\pm 10,01$) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 73. El intervalo de confianza para la media al 95% es 52,60 y 60,99.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 49,85 ($\pm 10,51$) y una mediana de 52 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 64. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 45,69 y 54,01.

En esta escala los resultados del primer curso se sitúan por encima de la media, mientras que en el segundo año se encuentra justo en la media. Este resultado es indicador de que en el segundo año de PROMECO ha mejorado significativamente respecto a la concepción realista de sus expectativas. En la figura 116 vemos que las puntuaciones el segundo año se han agrupado más en torno a la media, lo que es indicador de esta mejora de resultados.

Figura 116: Pensamiento exagerado 1º/2º PROMECO

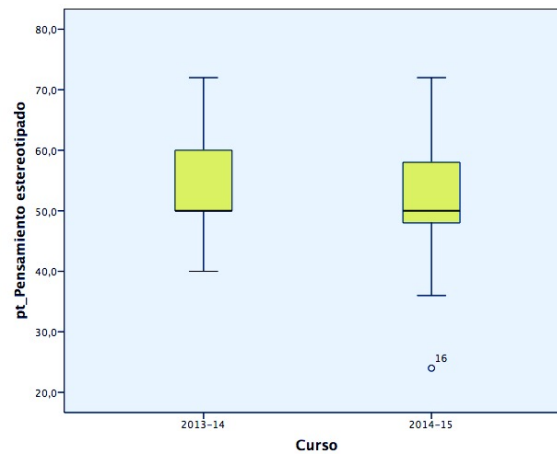


En la faceta Pensamiento estereotipado los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 53,53 ($\pm 7,83$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es 50,37 y 56,70.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 51,66 ($\pm 9,32$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 24 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 47,97 y 55,35.

Los resultados de esta faceta se encuentran en torno a la media del test CTI, encontrándose diferencias en los valores mínimos. En la figura 117 se puede ver que las respuestas de 1º PROMECO se encuentran por encima de la media, mientras que en el segundo curso hay algunos alumnos que puntúan más bajo de la media. Quiere decir, que en algunos casos se ha producido mejora en la forma de pensar simplista.

Figura 117: Pensamiento estereotipado 1º/2º PROMECO

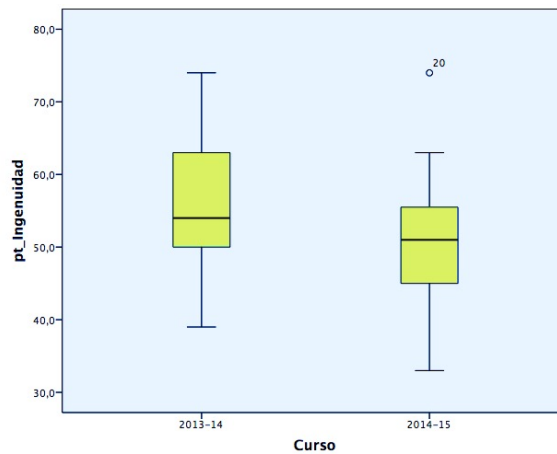


En la faceta Ingenuidad los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 56 ($\pm 9,83$) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 39 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es 52,02 y 59,97.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 50,25 ($\pm 8,98$) y una mediana de 51 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 46,70 y 53,81.

En la Ingenuidad, los alumnos de primer año de PROMECO se encuentran en un intervalo superior a la media, mientras que los de segundo año se encuentran en la media. Esta diferencia, aunque ligera, puede indicar que los alumnos de segundo han mejorado en cuanto a la realidad de sus expectativas. En la figura 118 se puede observar que la tendencia de las respuestas es a puntuar más bajo el segundo curso, por lo que se puede considerar que, en algunos casos, ha habido mejoras en la visión de la realidad.

Figura 118: Ingenuidad 1º/2º PROMECO



Realizada la prueba t-student para la igualdad de media en la que se han comparado los dos cursos de 1º y 2º de PROMECO, sólo se observan diferencias estadísticamente significativas en la escala de Optimismo ingenuo (p-valor = 0,010) y en las facetas de Optimismo exagerado (p-valor = 0,020) e Ingenuidad (p-valor = 0,031).

Las pruebas realizadas indican que hay evolución significativa entre 1º y 2º de PROMECO en la escala Optimismo exagerado y en sus facetas Pensamiento exagerado e Ingenuidad. Aunque en el resto de facetas y escalas no hay evolución, las figuras de esta sección nos indican que, aunque grupalmente no haya mejoras significativas, sí hay mejoras en algunos casos.

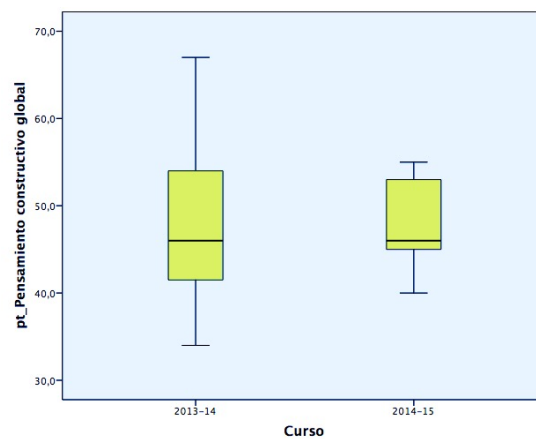
6.4.3. Comparativa alumnas 1º PROMECO / 2º de PROMECO

En la escala global de Pensamiento constructivo global las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 47,9 ($\pm 9,68$) y una mediana de 46 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 67. El intervalo de confianza para la media al 95% es 41,39 y 54,41.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 47,69 ($\pm 4,83$) y una mediana de 46 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 55. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 44,76 y 50,61.

Las medias de los dos cursos se mantienen junto a la media del test CTI, con pocas diferencias entre los mínimos y máximos. Sin embargo, la figura 119 nos muestra que las respuestas del segundo curso están más centradas junto a la media.

Figura 119: Pensamiento constructivo global alumnas 1º y 2º PROMECO



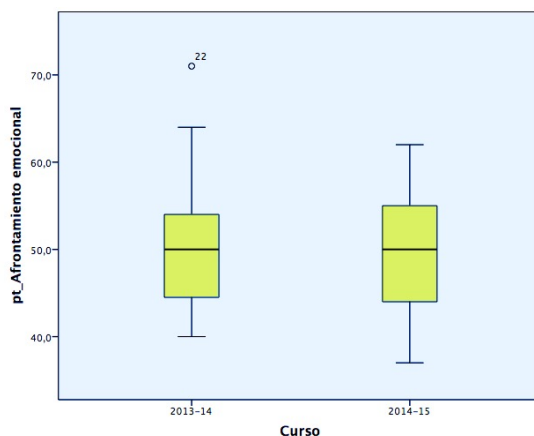
En la escala Afrontamiento emocional las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 51,27 ($\pm 9,34$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 71. El intervalo de confianza para la media al 95% es 44,99 y 57,55.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 49,92 ($\pm 7,31$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 37 y un máximo de 62. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 45,5 y 54,34.

En esta faceta tampoco se producen cambios de un curso al siguiente, aunque la diferencia entre valores máximos indica una mejora en algunos casos. En esta escala las

puntuaciones de los varones tanto adultos como jóvenes suelen ser más altas que las de las mujeres y adolescentes. En la figura 120 no se observan diferencias significativas.

Figura 120: Afrontamiento emocional alumnas 1º y 2º PROMECO

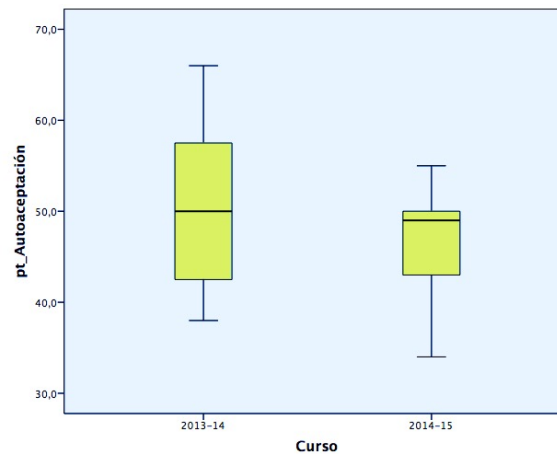


En la faceta Autoaceptación las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 50,72 ($\pm 10,11$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 38 y un máximo de 66. El intervalo de confianza para la media al 95% es 43,93 y 57,51.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 46,3 ($\pm 6,66$) y una mediana de 49 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 55. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 42,28 y 50,33.

En esta faceta, en la que las puntuaciones altas son indicativo de una buena autoaceptación, y aunque los resultados se mantienen los dos cursos cerca de la media, la máxima en el segundo curso es inferior. Además en la figura 121 vemos que la muestra en el segundo curso puntúa más bajo y las respuestas se mantienen concentradas junto a la media. Puede ser un indicativo de moderación en esta faceta.

Figura 121: Autoaceptación alumnas 1º y 2º PROMECO

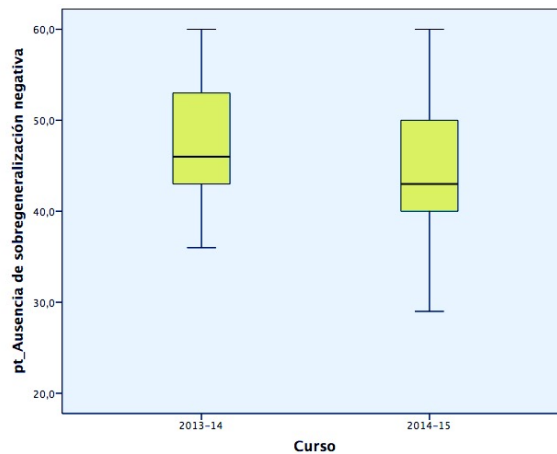


En la faceta Ausencia de sobregeneralización negativa las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 47,18 (\pm 8,17) y una mediana de 46 con un valor mínimo de 36 y un máximo de 60. El intervalo de confianza para la media al 95% es 41,69 y 52,67.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 43,92 (\pm 9) y una mediana de 43 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 60. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 38,46 y 49,38.

En esta faceta, los resultados del primer curso se mantienen en la media, sin embargo en el segundo curso se encuentran moderadamente por debajo de la media. En una faceta como esta, en la que las puntuaciones altas son positivas, este dato inferior a la media significaría que los resultados han empeorado en el grupo en el segundo curso. Sin embargo, si observamos la figura 122 se puede ver que uno de los motivos es la mayor dispersión en las opciones elegidas por las alumnas.

Figura 122: Ausencia de sobregeneralización negativa alumnas 1º y 2º PROMECO

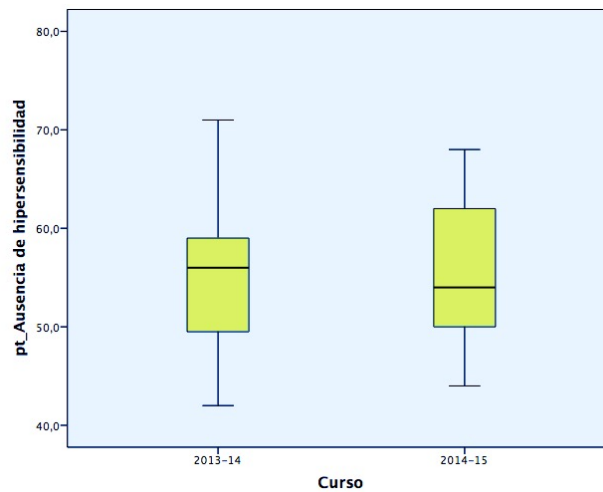


En la faceta Ausencia de hipersensibilidad las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 55 ($\pm 8,53$) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 42 y un máximo de 71. El intervalo de confianza para la media al 95% es 49,26 y 60,73.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 55,69 ($\pm 7,42$) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 44 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 51,2 y 60,17.

En esta faceta, las chicas puntúan en el límite superior de la media. En esta faceta, las mujeres puntúan más alto que los hombres, lo que se confirma con estos resultados. En la figura 123 vemos cierta tendencia hacia puntuaciones más altas en más alumnas.

Figura 123: Ausencia de hipersensibilidad alumnas 1º y 2º PROMECO



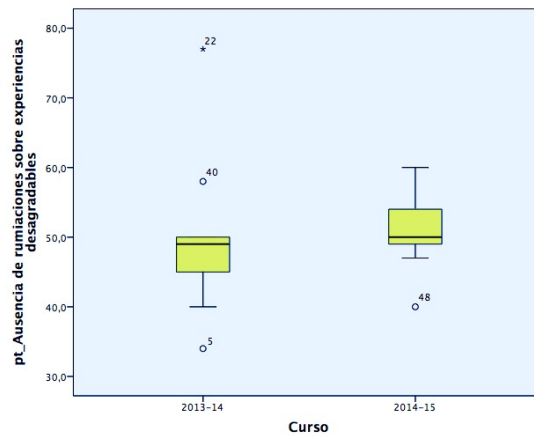
En la faceta Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 49,72 (\pm 10,95) y una mediana de 49 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 77. El intervalo de confianza para la media al 95% es 42,36 y 57,08.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 51 (\pm 5,21) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 60. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 47,85 y 54,15.

En esta faceta, las mujeres adolescentes tienden a puntuar moderadamente, lo que se cumple en el grupo de las alumnas en 1º y 2º PROMECO. Como se ve en la figura 124 aunque en los dos cursos las medias están junto a la media, las respuestas van puntuando ligeramente más alto.

Figura 124: Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables alumnas 1º y 2º

PROMECO

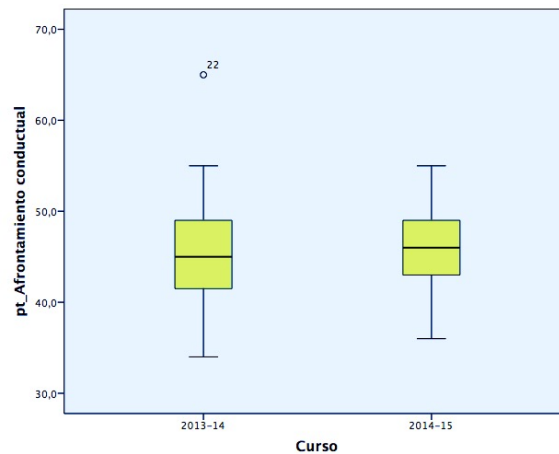


En la escala Afrontamiento conductual las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 46 ($\pm 10,95$) y una mediana de 45 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 65. El intervalo de confianza para la media al 95% es 40,21 y 51,78.

En el caso de los alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 45,76 ($\pm 4,98$) y una mediana de 46 con un valor mínimo de 36 y un máximo de 55. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 42,75 y 48,78.

En esta escala no se observan diferencias significativas. La figura 125 confirma los resultados de la media y el rango de respuestas similares de un curso a otro.

Figura 125: Afrontamiento conductual alumnas 1º y 2º PROMECO

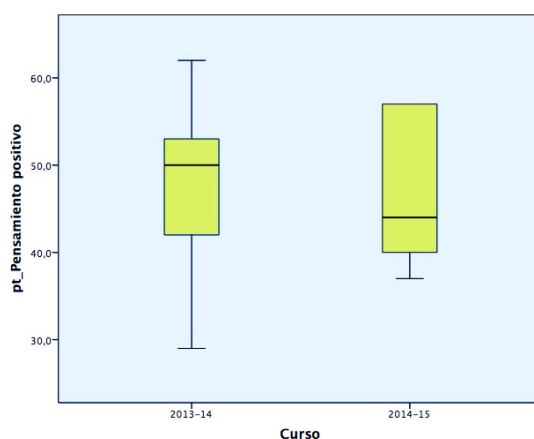


En la faceta Pensamiento positivo las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 48 ($\pm 9,6$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 62. El intervalo de confianza para la media al 95% es 41,54 y 54,45.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 47,38 ($\pm 7,94$) y una mediana de 44 con un valor mínimo de 37 y un máximo de 57. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 42,58 y 52,18.

En ambos cursos la media se mantiene moderadamente por encima de la media del test CTI. Este resultado, junto con lo que puede observarse en la figura 126 indica que las alumnas han mejorado en la visión positiva de las situaciones.

Figura 126: Pensamiento positivo alumnas 1º y 2º PROMECO

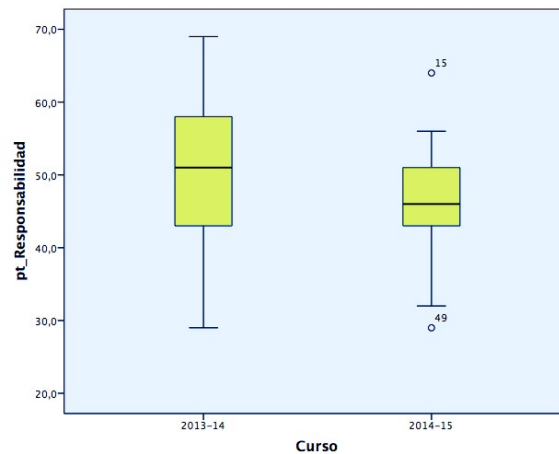


En la faceta Responsabilidad las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 49,9 ($\pm 12,68$) y una mediana de 51 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 69. El intervalo de confianza para la media al 95% es 41,38 y 58,43.

En el caso de los alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 46 (± 10) y una mediana de 46 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 64. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 39,92 y 50,07.

Aunque los datos de la media, el mínimo y máximo de ambos grupos son muy parecidos, la figura 126 nos permite ver que en el segundo año la cantidad de respuestas cerca de los valores medios son muchos más que en el primer año. Esto nos puede llevar a la conclusión de que ha habido mejoras en la tendencia a la planificación y la reflexión en algunos casos.

Figura 127: Responsabilidad alumnas 1º y 2º PROMECO

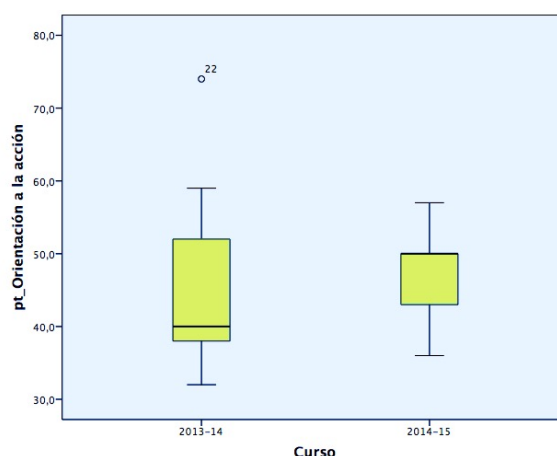


En la faceta Orientación a la acción, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 45,45 ($\pm 12,66$) y una mediana de 40 con un valor mínimo de 32 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es 36,94 y 53,96.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 47 ($\pm 6,45$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 36 y un máximo de 57. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 43,09 y 50,9.

Si comparamos las medias de los dos años, no observamos grandes diferencias. Sin embargo en la figura 127 se observa que las respuestas están más centradas en puntuaciones más bajas el segundo año. Esto indica un cambio favorable a la hora de poner en práctica acciones efectivas para solucionar los problemas.

Figura 128: Orientación a la acción alumnas 1º y 2º PROMECO

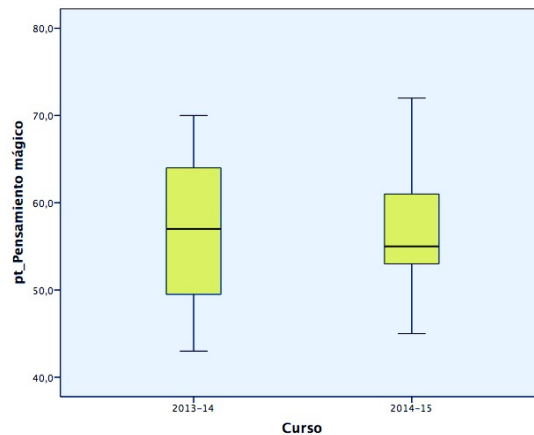


En la escala Pensamiento mágico, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 56,9 ($\pm 8,92$) y una mediana de 57 con un valor mínimo de 43 y un máximo de 70. El intervalo de confianza para la media al 95% es 50,91 y 62,9.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 56,92 ($\pm 7,27$) y una mediana de 55 con un valor mínimo de 45 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 52,52 y 61,31.

En esta escala los resultados son moderadamente más altos que la media del test CTI. En esta escala los adolescentes muestran puntuaciones más altas que los adultos. La figura 129 muestra que, aunque los valores mínimos y máximos son muy parecidos, en el segundo curso hay más puntuaciones cerca de la media, por lo que hay avances en algunas alumnas respecto al pesimismo y las expectativas favorables sobre el futuro.

Figura 129: Pensamiento mágico alumnas 1° y 2° PROMECO

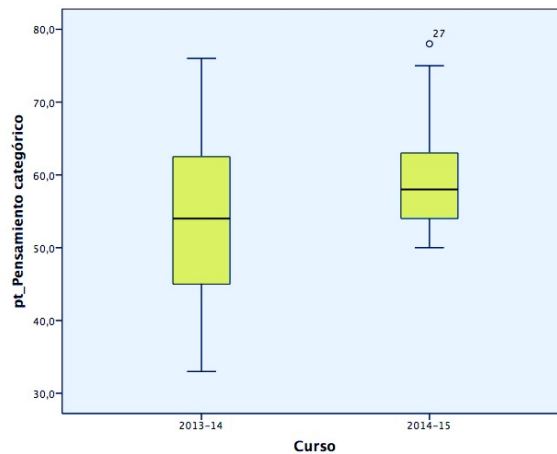


En la escala Pensamiento categórico, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 54,18 ($\pm 14,23$) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 76. El intervalo de confianza para la media al 95% es 44,62 y 63,74.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 60,69 ($\pm 9,46$) y una mediana de 58 con un valor mínimo de 50 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 54,97 y 66,41.

En esta escala, en la que también los adolescentes puntúan más alto que los adultos, las alumnas en el segundo curso puntúan más cerca de la media, existiendo diferencias en la puntuación mínima, como se puede observar en la figura 130.

Figura 130: Pensamiento categórico alumnas 1º y 2º PROMECO

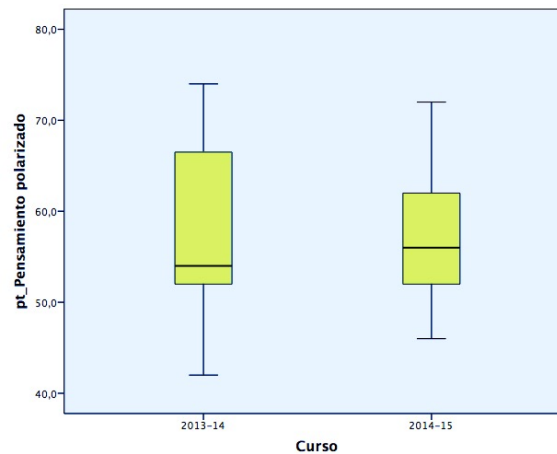


En la faceta Pensamiento polarizado, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 58,18 ($\pm 10,66$) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 42 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es 51,01 y 65,34.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 58,23 ($\pm 8,44$) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 46 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 53,12 y 63,33.

En ambos años la media es moderadamente más alta que en la media del test CTI. Sin embargo, como se puede observar en la figura 131 en el segundo curso las puntuaciones altas están más junto a la media, lo que indica que en algunos casos las alumnas han mejorado en cuanto a la rigidez de pensamiento.

Figura 131: Pensamiento polarizado alumnas 1º y 2º PROMECO

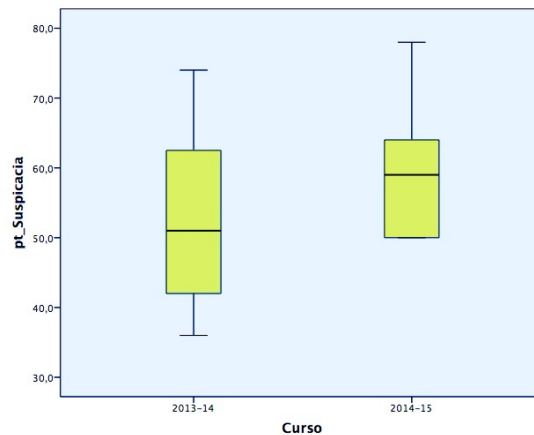


En la faceta Susplicacia, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 53,09 ($\pm 13,59$) y una mediana de 51 con un valor mínimo de 36 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es 43,95 y 62,22.

En el caso de los alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 59,46 ($\pm 9,02$) y una mediana de 59 con un valor mínimo de 50 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 54 y 64,91.

En el segundo curso, ha aumentado la puntuación en Susplicacia moderadamente por encima de la media del curso anterior y del test CTI. Esto indica un retroceso en esta faceta, en la que son deseables puntuaciones bajas. Sin embargo, según la figura 132 las respuestas en el segundo año están más concentradas en esos valores medios. Esto puede indicar, que en algún caso ha empeorado la Susplicacia, pero que en general ha mejorado ligeramente.

Figura 132: Suspiciacia alumnas 1º y 2º PROMECO

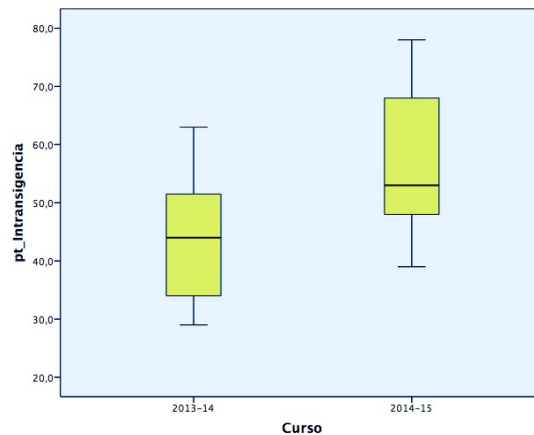


En la faceta Intransigencia, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 44,36 ($\pm 10,57$) y una mediana de 44 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 63. El intervalo de confianza para la media al 95% es 37,25 y 51,46.

En el caso de los alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 55,92 ($\pm 12,54$) y una mediana de 53 con un valor mínimo de 39 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 48,34 y 63,5.

En esta faceta los resultados de la media de los dos cursos están cercanos a la media propuesta por el test CTI, pero se observa diferencia significativa entre los resultados de un curso y el siguiente. Además, según la figura 133 el segundo año las respuestas se concentran en puntuaciones más altas. Puede decirse que en esta faceta, en la que las adolescentes puntúan generalmente más alto que las adultas, se produce un aumento de la intolerancia.

Figura 133: Intransigencia alumnas 1º y 2º PROMECO

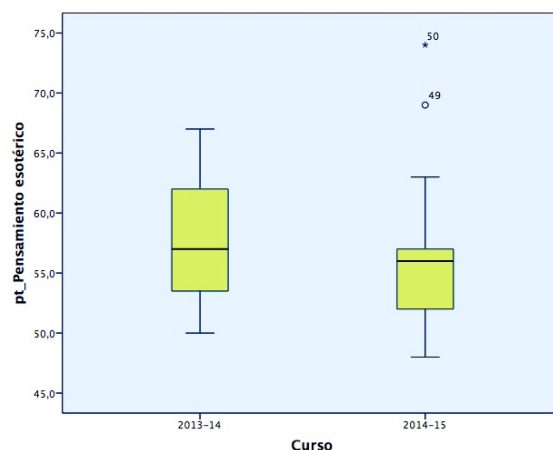


En la escala Pensamiento esotérico, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 57,72 ($\pm 5,79$) y una mediana de 57 con un valor mínimo de 50 y un máximo de 67. El intervalo de confianza para la media al 95% es 53,83 y 61,62.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 57 ($\pm 7,77$) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 48 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 52,3 y 61,7.

Esta es una escala en la que las mujeres, y sobre todo las jóvenes, puntúan más alto que los varones. Esto se ve reflejado en las medias, que son moderadamente más altas que la del test CTI. En la figura 134 se puede observar que, aunque hay valores sueltos, las puntuaciones en el segundo curso tienden a situarse por debajo de la media, lo que es un importante indicador de que las alumnas comienzan a creer menos en fenómenos mágicos o extraños y mejorar su pensamiento crítico.

Figura 134: Pensamiento esotérico alumnas 1º y 2º PROMECO

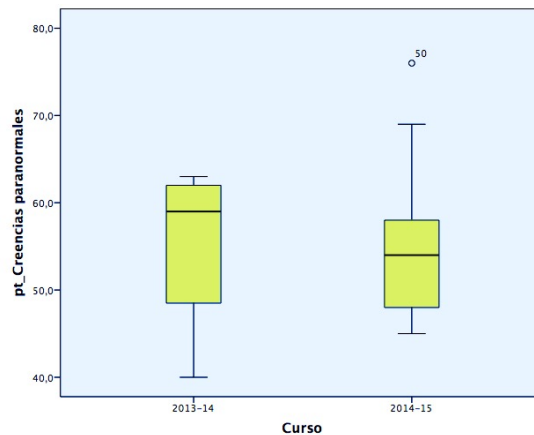


En la faceta Creencias paranormales, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 54,9 (\pm 8,45) y una mediana de 59 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 63. El intervalo de confianza para la media al 95% es 49,22 y 60,58.

En el caso de los alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 55,15 (\pm 8,84) y una mediana de 56,4 con un valor mínimo de 45 y un máximo de 76. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 49,82 y 60,48.

En esta faceta, en ambos cursos las alumnas puntúan moderadamente por encima de la media. Sin embargo, en la figura 135 se observa que las respuestas en el segundo curso se concentran en valores más bajos que en el primer curso.

Figura 135: Creencias paranormales alumnas 1º y 2º PROMECO

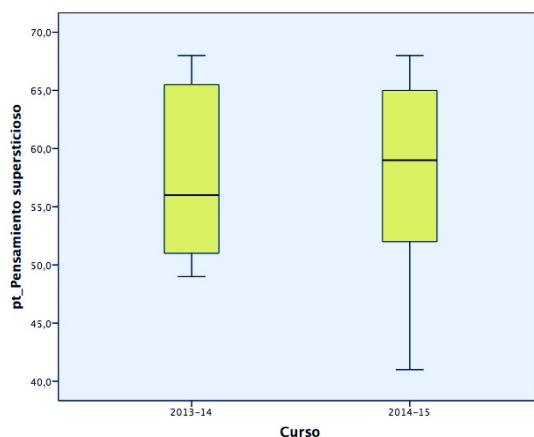


En la faceta Pensamiento supersticioso, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 58,18 ($\pm 7,62$) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 49 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es 53,05 y 63,3.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 57,61 ($\pm 8,5$) y una mediana de 59 con un valor mínimo de 41 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 52,47 y 62,75.

En esta faceta Epstein (2012) indica que las puntuaciones de las mujeres y jóvenes son superiores, lo que se confirma en estos resultados obtenidos con la aplicación del test CTI. La figura 136 muestra que, en algún caso, el Pensamiento supersticioso ha descendido pero, sin embargo, en la mayoría de los casos se mantiene moderadamente por encima de la media del test CTI.

Figura 136: Pensamiento supersticioso alumnas 1º y 2º PROMECO

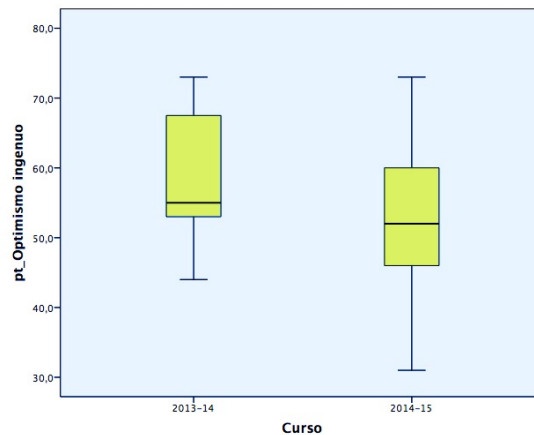


En la escala Optimismo ingenuo, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 59,09 (\pm 9,63) y una mediana de 55 con un valor mínimo de 44 y un máximo de 73. El intervalo de confianza para la media al 95% es 52,61 y 65,56.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 51,46 (\pm 12,88) y una mediana de 52 con un valor mínimo de 31 y un máximo de 73. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 43,67 y 59,25.

En esta escala sí se observa una diferencia entre el primer y segundo curso. En el primero, la media está moderadamente por encima, y en el segundo está dentro de los valores considerados dentro de la media del test CTI. Si además se observa la figura 137 se distingue que las puntuaciones en el segundo curso están más cercanas a la mediana que en el primer curso, en la que las puntuaciones se situaban en su mayoría por encima. Esto indica que ha habido un progreso en la madurez de las alumnas.

Figura 137: Optimismo ingenuo alumnas 1º y 2º PROMECO

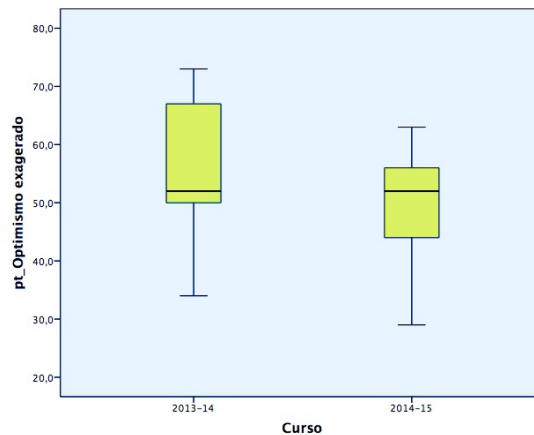


En la faceta Pensamiento exagerado, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 56,63 ($\pm 11,64$) y una mediana de 52 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 73. El intervalo de confianza para la media al 95% es 48,81 y 64,46.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 48 ($\pm 10,65$) y una mediana de 52 con un valor mínimo de 29 y un máximo de 63. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 41,56 y 54,43.

En el primer curso, las alumnas se sitúan moderadamente por encima de la media del test CTI, mientras que en el segundo curso se sitúan dentro del rango de la media. La figura 138 muestra que en el primer curso las puntuaciones se sitúan en su mayoría por encima de la mediana, sin embargo en el segundo curso están más repartidas. Esto significa que ese Pensamiento exagerado se ha moderado ligeramente en el segundo curso.

Figura 138: Optimismo exagerado alumnas 1º y 2º PROMECO

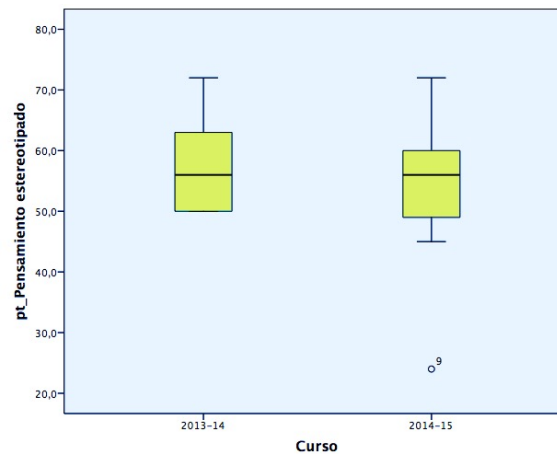


En la faceta Pensamiento estereotipado, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 57,81 ($\pm 7,62$) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 50 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es 51,85 y 63,78.

En el caso de las alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 53,3 ($\pm 11,89$) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 24 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 46,12 y 60,49.

En esta faceta, las alumnas en el primer año de PROMECO puntúan moderadamente por encima de la media del test CTI, y en el segundo curso la media se sitúa en torno a la media del test (figura 139). Esto indica una mejora respecto al pensamiento simplista y basado en estereotipos.

Figura 139: Pensamiento estereotipado alumnas 1º y 2º PROMECO

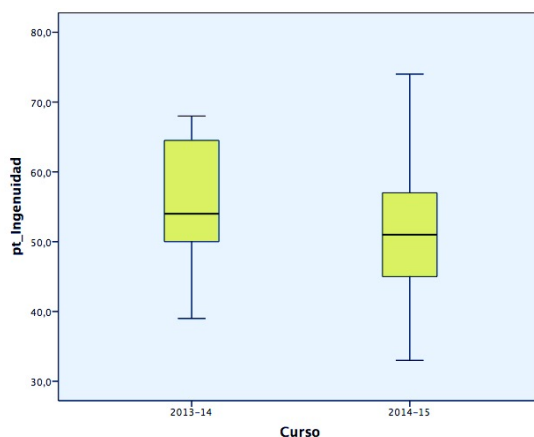


En la faceta Ingenuidad, las alumnas de PROMECO del primer año tienen una media de 55,36 ($\pm 7,62$) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 39 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es 48,98 y 61,73.

En el caso de los alumnas de PROMECO de segundo año, la media es de 51,69 ($\pm 10,82$) y una mediana de 51 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 45,14 y 58,23.

Aunque las medias son próximas y los valores mínimos y máximos no distan excesivamente, la figura 140 permite observar que en el segundo curso, aunque hay valores extremos, las puntuaciones se concentran más en torno a la media, lo que indica un descenso con respecto al primer año de la ingenuidad.

Figura 140: Ingenuidad alumnas 1º y 2º PROMECO



La prueba t-student nos revela que en la comparación de la evolución de las chicas de 1º a 2º de PROMECO, en la que se asumen varianzas iguales, se observa que sólo en la faceta Intransigencia encontramos diferencias significativas (p -valor = 0,025). Entre las chicas que han seguido PROMECO de 1º y 2º las medias son iguales salvo en esta faceta, lo cual significa que sólo ha habido evolución en la faceta de la Intransigencia.

Aunque las figuras de cajas y bigotes nos indican que se producen algunos cambios en las alumnas entre el primer y segundo año de PROMECO, la t-student indica que sólo existen diferencias significativas en la faceta Intransigencia.

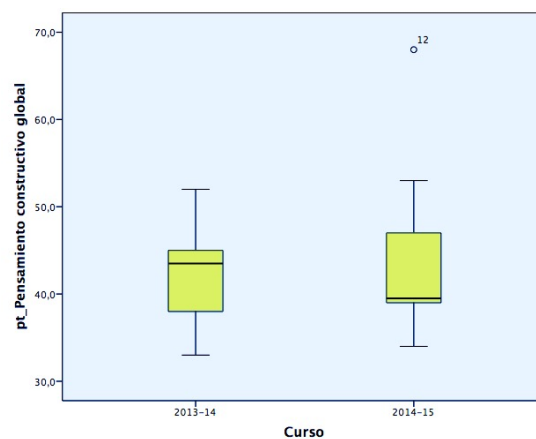
6.4.4. Comparativa alumnos 1º PROMECO / 2º PROMECO.

En la escala de Pensamiento constructivo global, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 42,42 (\pm 6,11) y una mediana de 43 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 52. El intervalo de confianza para la media al 95% es 38,9 y 45,95.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 43,64 (\pm 9,04) y una mediana de 39,5 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 38,42 y 48,86.

Las medias de los dos cursos de PROMECO de los chicos se sitúa en torno a la media. Lo que destaca en este caso es la puntuación máxima. Mientras en el primer año las puntuaciones se sitúan alrededor de la media, en el segundo curso la puntuación se considera muy alta. En la figura 141 se puede percibir que mientras en el primer curso las puntuaciones están situadas cerca de la media pero por debajo de ella, en el segundo curso es todo lo contrario.

Figura 141: Pensamiento constructivo global alumnos 1º y 2º PROMECO



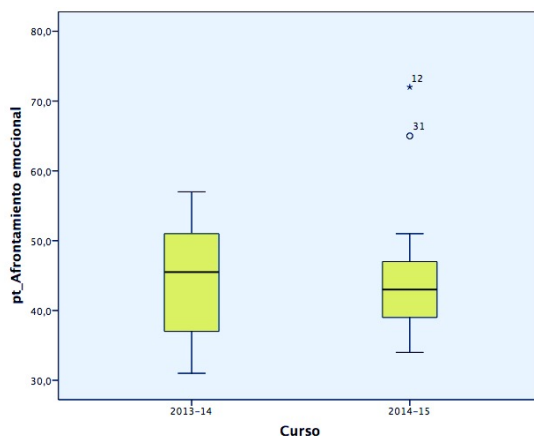
En la escala de Afrontamiento emocional, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 44,14 (\pm 8,55) y una mediana de 45,5 con un valor mínimo de 31 y un máximo de 57. El intervalo de confianza para la media al 95% es 39,2 y 49,08.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 45,78 (\pm 10,64) y una mediana de 43 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 39,63 y 51,93.

En esta escala la media y la mediana se siguen situando muy cercanas a la media. Sólo en el segundo año se producen valores máximos con puntuaciones muy altas. En la

figura 142 se advierte que las respuestas en el segundo curso están más centradas en puntuaciones medias.

Figura 142: Afrontamiento emocional alumnos 1º y 2º PROMECO

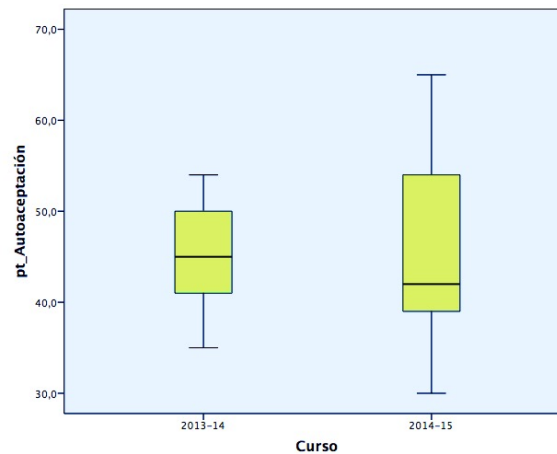


En la faceta de Autoaceptación, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 45,14 ($\pm 5,54$) y una mediana de 45 con un valor mínimo de 35 y un máximo de 54. El intervalo de confianza para la media al 95% es 41,94 y 48,34.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 46,14($\pm 10,02$) y una mediana de 42 con un valor mínimo de 30 y un máximo de 65. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 46,14 y 51,93.

En esta faceta, la media y la mediana tienen valores muy cercanos a la media en los dos años, pero se distingue en la figura 143 una diferencia entre las respuestas del segundo curso que se dirigen hacia puntuaciones más altas, incluso una de ellas es considerada muy alta. Indica una mejora en la autoestima y la consideración favorable de sí mismo de algunos alumnos.

Figura 143: Autoaceptación alumnos 1º y 2º PROMECO

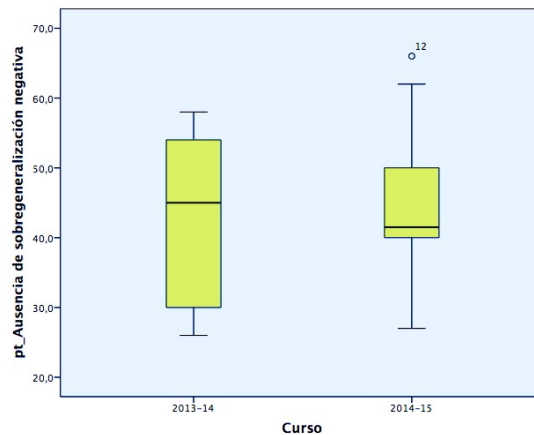


En la faceta Ausencia de sobregeneralización negativa, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 42,86 ($\pm 11,77$) y una mediana de 45 con un valor mínimo de 26 y un máximo de 58. El intervalo de confianza para la media al 95% es 35,48 y 49,08.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 44,21 ($\pm 11,34$) y una mediana de 41,5 con un valor mínimo de 27 y un máximo de 66. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 37,66 y 50,76.

En esta faceta, aunque la mediana y la media se sitúan dentro del rango de valores de la media del test, la figura 144 permite distinguir que mientras en el primer año los alumnos tienen mayormente respuestas con puntuación baja, en el segundo curso las respuestas con puntuación baja se han reducido considerablemente, para pasar a situarse junto a las puntuaciones medias.

Figura 144: Ausencia de sobregeneralización negativa alumnos 1º y 2º PROMECO

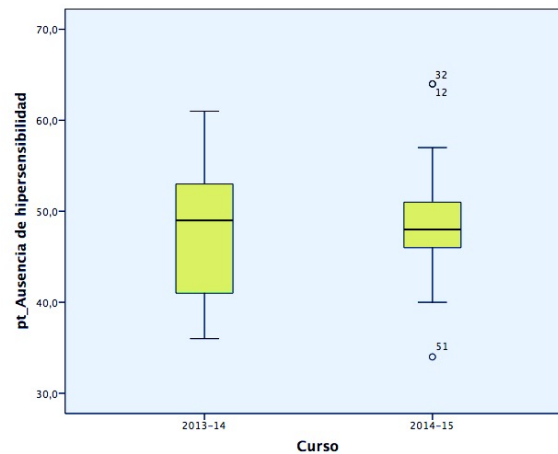


En la faceta de Ausencia de hipersensibilidad, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 48,35 ($\pm 7,4$) y una mediana de 49 con un valor mínimo de 36 y un máximo de 61. El intervalo de confianza para la media al 95% es 44,08 y 52,63.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 48,64 ($\pm 8,39$) y una mediana de 48 con un valor mínimo de 43 y un máximo de 64. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 43,79 y 53,49.

En esta faceta, la media y la mediana se sitúan junto a la media, pero como se percibe en la figura 145 las puntuaciones del primer año se sitúan mayoritariamente por debajo de la media y en el segundo curso se concentran junto a la media.

Figura 145: Ausencia de hipersensibilidad alumnos 1º y 2º PROMECO



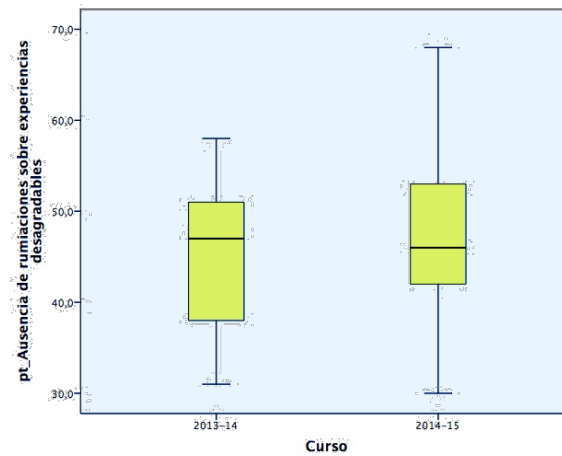
En la faceta de Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 45,14 ($\pm 8,58$) y una mediana de 47 con un valor mínimo de 31 y un máximo de 58. El intervalo de confianza para la media al 95% es 40,18 y 50,09.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 47,21 ($\pm 10,16$) y una mediana de 46 con un valor mínimo de 30 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 41,34 y 53,08.

En esta faceta, de nuevo media y mediana están muy próximas a los valores medios del test. En el segundo curso, véase la figura 146 las respuestas están más centradas junto a la media, y además alguno de los alumnos ha puntuado muy alto. Esto podría indicar una mejora importante en esta faceta en algún caso.

Figura 146: Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables alumnos 1º y 2º

PROMECO

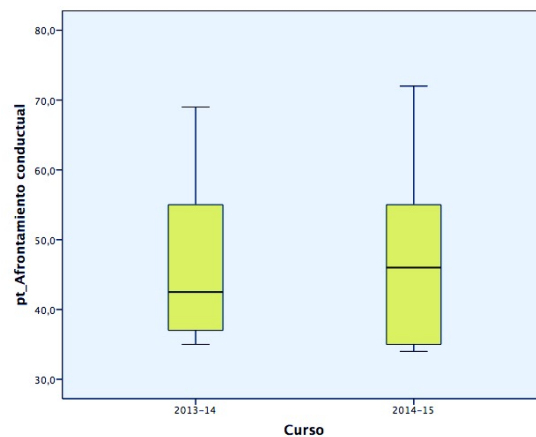


En la escala Afrontamiento conductual, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 46,71 (\pm 11,39) y una mediana de 42,5 con un valor mínimo de 35 y un máximo de 58. El intervalo de confianza para la media al 95% es 40,13 y 53,29.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 47,64 (\pm 13,04) y una mediana de 46 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 72. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 40,1 y 55,17.

En esta escala, los valores medios son similares. Pero en la figura 147 se observa cómo las respuestas en el segundo año están más dispersas.

Figura 147: Afrontamiento conductual alumnos 1º y 2º PROMECO

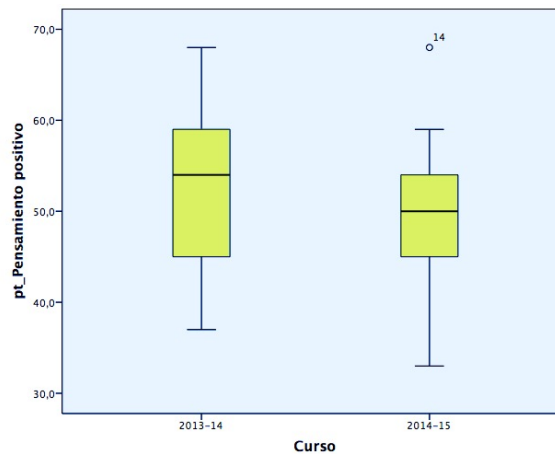


En la faceta Pensamiento positivo, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 52,64 ($\pm 9,06$) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 37 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es 47,41 y 57,87.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 49,21 ($\pm 8,45$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 44,33 y 54,09.

En esta faceta, los resultados son muy similares los dos cursos. Sin embargo en la figura 148 se puede ver que las respuestas están más concentradas en el segundo curso junto a la mediana.

Figura 148: Pensamiento positivo alumnos 1º y 2º PROMECO

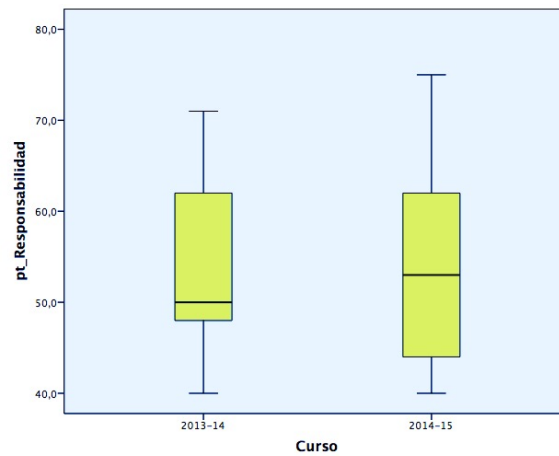


En la faceta Responsabilidad, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 53,85 ($\pm 9,4$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 71. El intervalo de confianza para la media al 95% es 48,38 y 59,32.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 53,28 ($\pm 11,41$) y una mediana de 53 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 75. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 46,69 y 59,87.

En esta faceta, los valores vuelven a ser muy similares en los dos años, sin embargo en la figura 149 se percibe un cambio en la distribución de las respuestas. El segundo curso están más dispersas que en el primer curso.

Figura 149: Responsabilidad alumnos 1º y 2º PROMECO

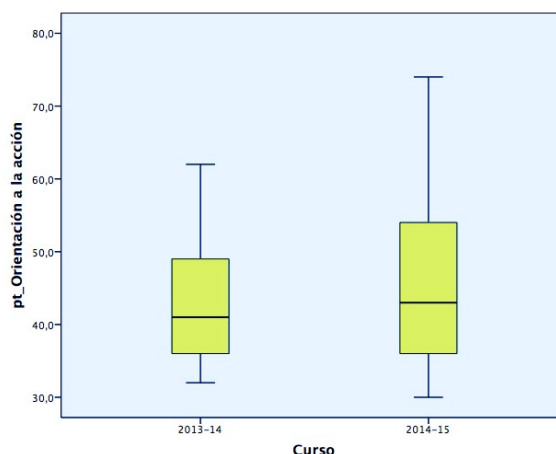


En la faceta Orientación a la acción, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de $43(\pm 9,2)$ y una mediana de 41 con un valor mínimo de 32 y un máximo de 62. El intervalo de confianza para la media al 95% es 37,67 y 48,32.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de $45,78 (\pm 12,6)$ y una mediana de 43 con un valor mínimo de 30 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 38,49 y 53,07.

En esta faceta, aunque todas las puntuaciones se sitúan junto a la media del test, se puede observar un ligero aumento de puntuaciones en el segundo curso, con respecto al primero. Junto a la figura 150, se puede pensar que ha habido una ligera mejora en algunos casos, con respecto a la reflexión atenta.

Figura 150: Orientación a la acción 1º y 2º PROMECO

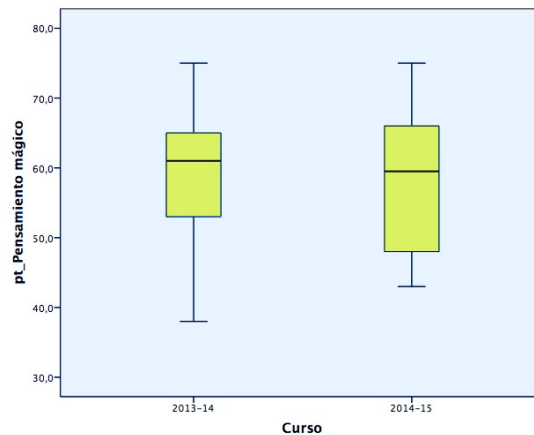


En la escala Pensamiento mágico, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 59,14 ($\pm 9,1$) y una mediana de 61 con un valor mínimo de 38 y un máximo de 75. El intervalo de confianza para la media al 95% es 53,85 y 64,42.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 58,5 ($\pm 9,8$) y una mediana de 59,5 con un valor mínimo de 43 y un máximo de 75. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 52,79 y 64,21.

En esta escala, tanto en el primer como el segundo curso, los resultados se consideran moderadamente altos. Es una tendencia habitual entre los adolescentes, con respecto a los adultos. En la figura 151, se observa que en el segundo curso, las respuestas comienzan a situarse por debajo de la mediana, lo que es un indicador de que los alumnos en el segundo curso comienzan a ser un poco más realistas respecto a sus expectativas.

Figura 151: Pensamiento mágico alumnos 1° y 2° PROMECO

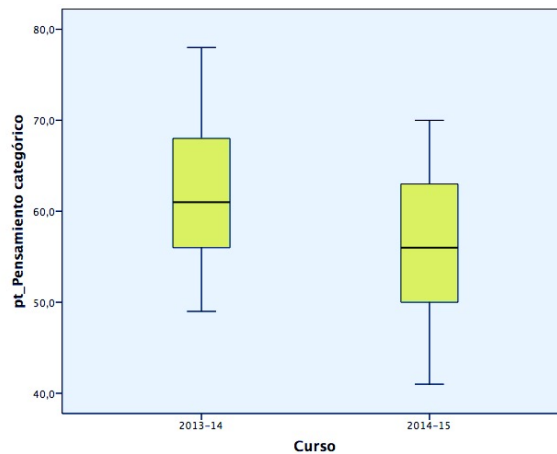


En la escala Pensamiento categórico, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 61,35 (± 8) y una mediana de 61 con un valor mínimo de 49 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es 56,69 y 66.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 55,42 ($\pm 9,1$) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 41 y un máximo de 70. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 50,16 y 60,69.

En esta escala, en el primer curso puntúan moderadamente alto, en el segundo curso la puntuación se considera media. Teniendo en cuenta que los varones puntúan más alto que las mujeres en esta escala, y observando la figura 152 se considera que ha habido una mejoría en el grupo de chicos en el segundo curso con respecto a esta escala.

Figura 152: Pensamiento categórico alumnos 1º y 2º PROMECO

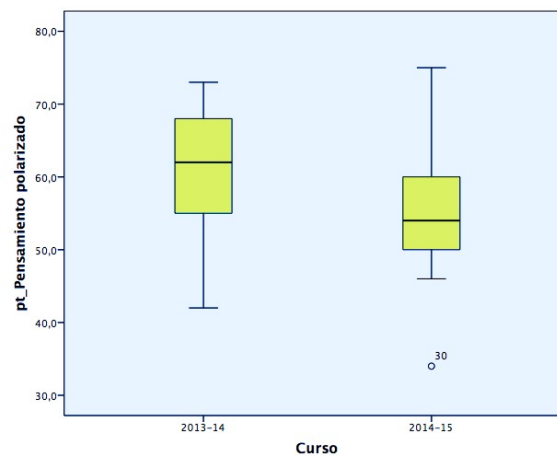


En la faceta Pensamiento polarizado, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 60,07 (\pm 9,3) y una mediana de 62 con un valor mínimo de 42 y un máximo de 73. El intervalo de confianza para la media al 95% es 54,7 y 65,4.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 53,9 (\pm 9,3) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 34 y un máximo de 75. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 48,5 y 59,3.

En esta faceta las medias se mantienen dentro del rango de la media del test, pero sin embargo la diferencia de un curso y el siguiente son importantes. Además en la figura 153 se advierte que, salvo alguna respuesta aislada, hay mayor concentración junto a la mediana, que es más baja en el segundo curso.

Figura 153: Pensamiento polarizado alumnos 1° y 2° PROMECO

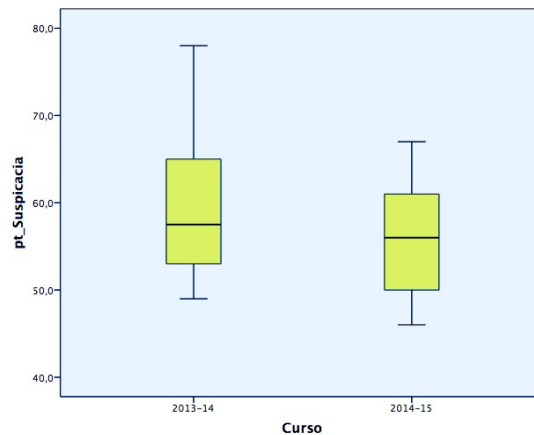


En la faceta Susplicacia, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 58,78 ($\pm 7,9$) y una mediana de 57 con un valor mínimo de 49 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es 54,19 y 63,37.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 56,21 (± 7) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 46 y un máximo de 67. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 52,14 y 60,27.

En esta faceta, los dos cursos escolares se mantienen por encima de la media, en un valor moderadamente alto. Indica que la actitud desconfiada y negativa hacia los demás no ha conseguido rebajarse de manera significativa. En la figura 154 se observa, no obstante, que en algún caso sí ha habido algún cambio positivo.

Figura 154: Suspiciacia alumnos 1º y 2º PROMECO

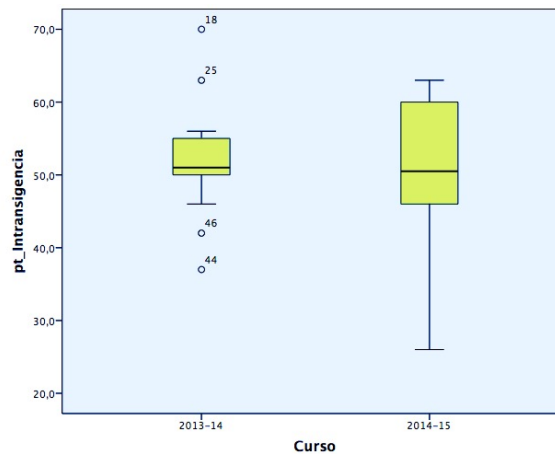


En la faceta Intransigencia, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 51,71 (± 8) y una mediana de 51 con un valor mínimo de 37 y un máximo de 70. El intervalo de confianza para la media al 95% es 47 y 56,36.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 49,85 ($\pm 11,19$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 26 y un máximo de 63. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 43,39 y 56,32.

En esta faceta, los resultados están dentro del rango medio del test. En la figura 155 se advierte que las respuestas están más concentradas junto a la mediana en el primer curso, aunque existen datos perdidos. Sin embargo, en el segundo curso los datos están menos concentrados.

Figura 155: Intransigencia alumnos 1º y 2º PROMECO

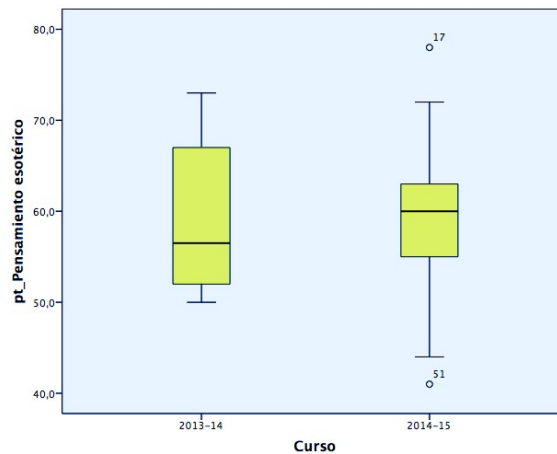


En la escala Pensamiento esotérico, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 60 ($\pm 8,5$) y una mediana de 56 con un valor mínimo de 50 y un máximo de 73. El intervalo de confianza para la media al 95% es 55,1 y 65.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 59,35 ($\pm 9,6$) y una mediana de 60 con un valor mínimo de 41 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 53,7y 64,94.

En esta escala, las mujeres y las jóvenes puntúan más alto. De cualquier manera, los alumno PROMECO de este estudio puntúan moderadamente más alto que la media del test en los dos cursos. En la figura 156 se puede percibir que, sin embargo, en el segundo curso las respuestas están más concentradas en torno a la mediana, con algún valor más alejado.

Figura 156: Pensamiento esotérico alumnos 1º y 2º PROMECO

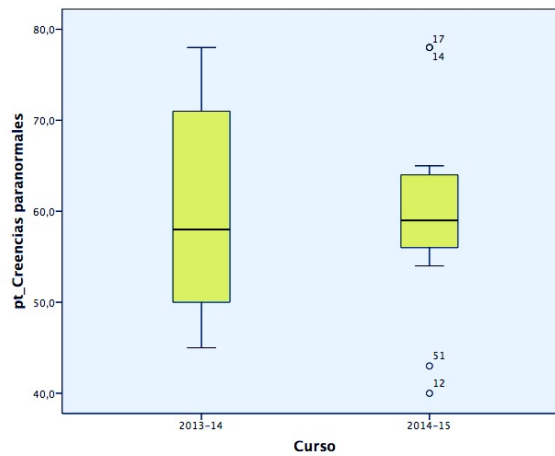


En la faceta Creencias paranormales, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de $60 (\pm 10,4)$ y una mediana de 58 con un valor mínimo de 45 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es 54 y 66.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de $59,7 (\pm 10,6)$ y una mediana de 59 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 78. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 53,56 y 65,86.

En esta faceta, los alumnos en ambos cursos escolares se sitúan por encima de la media, aunque moderadamente. Pero es de señalar, en la figura 157 la distribución diferente en las respuestas entre un curso y el siguiente.

Figura 157: Creencias paranormales alumnos 1º y 2º PROMECO

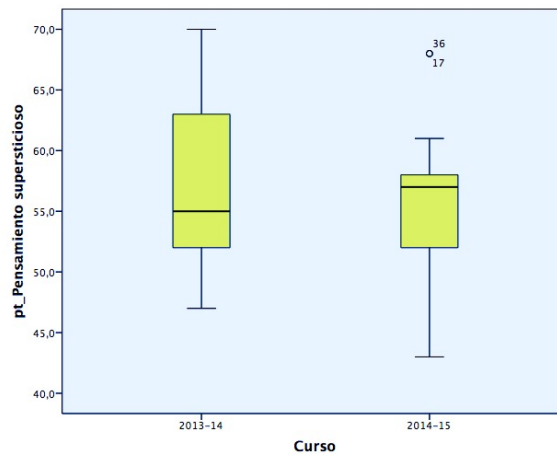


En la faceta Pensamiento supersticioso, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 56,85 ($\pm 6,9$) y una mediana de 55 con un valor mínimo de 47 y un máximo de 70. El intervalo de confianza para la media al 95% es 52,82 y 60,8.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 56 ($\pm 6,9$) y una mediana de 57 con un valor mínimo de 43 y un máximo de 68. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 51,97 y 60.

En esta faceta, el pensamiento supersticioso se sitúa en la media, no habiendo cambios entre un curso y el siguiente. Sin embargo, en la figura 158 se puede notar que en el segundo curso la mayoría de las respuestas están por debajo de la mediana, al contrario que el primer curso.

Figura 158: Pensamiento supersticioso alumnos 1º y 2º PROMECO

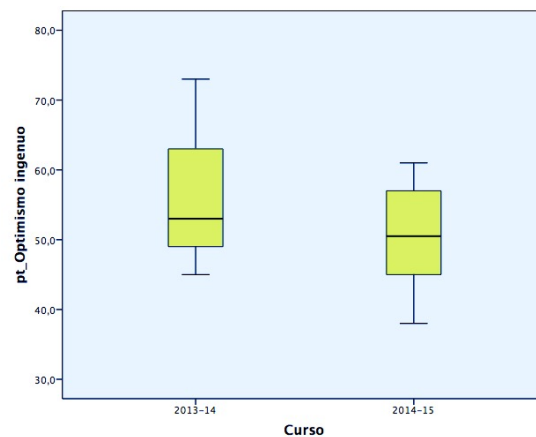


En la escala Optimismo ingenuo, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 55,78 ($\pm 8,4$) y una mediana de 53 con un valor mínimo de 45 y un máximo de 73. El intervalo de confianza para la media al 95% es 50,89 y 60,67.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 50,21 ($\pm 6,6$) y una mediana de 50,5 con un valor mínimo de 38 y un máximo de 61. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 46,39 y 54.

En esta escala, los resultados vuelven a situarse dentro de la media del test. Sin embargo, si se observa la figura 159 el rango de respuestas se sitúan más junto a la mediana en el segundo curso que en el primero.

Figura 159: Optimismo ingenuo alumnos 1º y 2º PROMECO

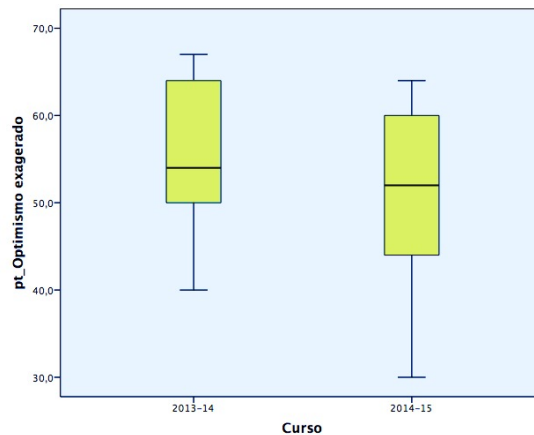


En la faceta Pensamiento exagerado, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 55,5 ($\pm 8,1$) y una mediana de 54 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 67. El intervalo de confianza para la media al 95% es 50,78 y 60,2

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 51,57 ($\pm 10,4$) y una mediana de 52 con un valor mínimo de 30 y un máximo de 64. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 45,52 y 57,6.

En esta faceta, en el primer curso la media se considera moderadamente alta, mientras que en el segundo curso se sitúan dentro de los valores de la media del test. Además en la figura 160 se distingue que los valores se distribuyen hacia valores más bajos, lo que indicaría en algunos casos un cambio favorable hacia una visión más realista de las situaciones.

Figura 160: Optimismo exagerado alumnos 1º y 2º PROMECO

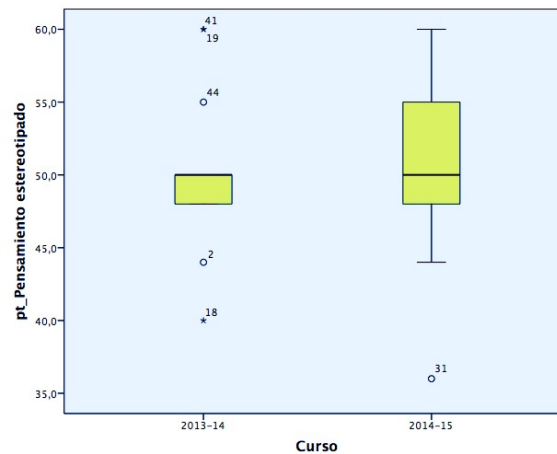


En la faceta Pensamiento estereotipado, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 50 ($\pm 5,3$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 40 y un máximo de 60. El intervalo de confianza para la media al 95% es 46,96 y 53,18.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 50,14 ($\pm 6,1$) y una mediana de 50 con un valor mínimo de 36 y un máximo de 60. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 46,57 y 53,71.

En esta faceta, los resultados están muy igualados en los dos cursos. A pesar de que la figura 161 muestra figuras muy distintas, se puede percibir que en el segundo curso los valores de las respuestas se sitúan junto a la mediana, y con una tendencia hacia el alza.

Figura 161: Pensamiento estereotipado alumnos 1º y 2º PROMECO

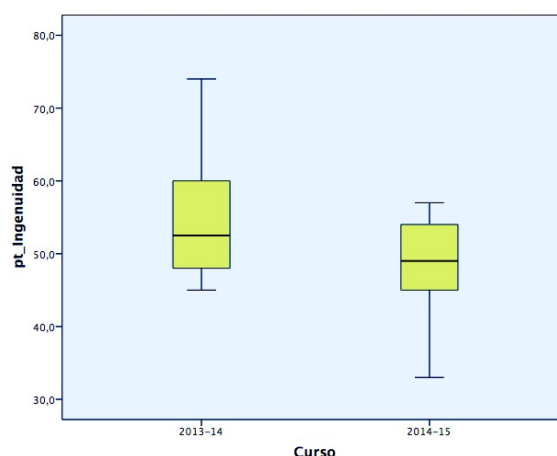


En la faceta Ingenuidad, los alumnos de PROMECO del primer año tienen una media de 55,21 ($\pm 9,5$) y una mediana de 52 con un valor mínimo de 45 y un máximo de 74. El intervalo de confianza para la media al 95% es 49,7 y 60,7.

En el caso de los alumnos de PROMECO de segundo año, la media es de 48,9 (± 7) y una mediana de 49 con un valor mínimo de 33 y un máximo de 57. El intervalo de confianza para la media al 95% es de 44,8 y 52,9.

En esta faceta, en el primer curso los resultados se sitúan moderadamente por encima de los resultados de la media del test. Sin embargo, en el segundo curso, ya se ajustan a la media del test. También la figura 162 nos muestra que las respuestas se sitúan más junto a la mediana, y que los valores que más se separan de la media, en vez de puntuar más alto lo hacen más bajo, indicando cierta mejora en algunos alumnos respecto a su visión ajustada de sí mismos y de los demás.

Figura 162: Ingenuidad alumnos 1º y 2º PROMECO



La prueba t-student nos revela que en la comparación de la evolución de los chicos de 1º a 2º de PROMECO, en la que se asumen varianzas iguales, se observa que sólo en la faceta Ingenuidad encontramos diferencias significativas (p -valor = 0,057). Entre los chicos que han seguido PROMECO de 1º y 2º las medias son iguales salvo en esta faceta, lo cual significa que sólo ha habido evolución en la faceta de la Ingenuidad.

En el estudio de comparativa de las medias se ha advertido que existen diferencias en el Pensamiento mágico, en el Pensamiento categórico, en el Pensamiento esotérico, en las Creencias paranormales y en la Ingenuidad.

En la escala del Pensamiento mágico, las puntuaciones son altas en los dos cursos, lo que indica que no ha habido una mejora en cuanto a las supersticiones y a la tendencia defensiva del comportamiento.

En cuanto al Comportamiento categórico hay una menor puntuación en el segundo curso, lo que indicaría que se comienzan a tomar posturas más intermedias.

En la escala de Pensamiento esotérico, que incluye la escala de Creencias paranormales, las medias se mantienen moderadamente altas los dos cursos. Esto indica que no se ha

modificado de manera significativa las creencias en los fenómenos mágicos y en la intuición.

En cambio, en la faceta de Ingenuidad sí se han obtenido puntuaciones más bajas en el segundo curso, lo que mostraría una visión más realista de la realidad, con una visión más ajustada de sí mismo.

A pesar de estos resultados en la media, la T-student revela que sólo se produce una mejora significativa en esta última faceta de la Ingenuidad.

6.4.5. Comparativa alumnas de 1º y 2º de PROMECO / alumnos 1º y 2º PROMECO

En la tabla 85, se organizan los resultados de las medias obtenidas por los chicos y las chicas de PROMECO en su evolución de 1º a 2º de PROMECO.

Tabla 85: Comparación resultados alumnas y alumnos en 1º y 2º PROMECO

	ALUMNAS		ALUMNOS	
	1º	2º	1º	2º
Pensamiento constructivo global	47,9	47,69	42,42	43,64
Afrontamiento emocional	51,27	49,92	44,14	45,78
Autoaceptación	50,72	46,3	45,14	46,14
Ausencia de sobregeneralización negativa	47,18	43,92	42,86	44,21
Ausencia de hipersensibilidad	55	55,69	48,35	48,64
Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables	49,72	51	45,14	47,21
Afrontamiento conductual	46	45,76	46,71	47,64
Pensamiento positivo	48	47,38	52,64	49,21
Orientación a la acción	45,45	47	43	45,78
Responsabilidad	49,9	46	53,85	53,28
Pensamiento mágico	56,9	56,92	59,14	58,5
Pensamiento categórico	54,18	60,69	61,35	55,42
Pensamiento polarizado	58,18	58,23	60,07	53,9
Susplicacia	53,09	59,46	58,78	56,21
Intransigencia	44,36	55,92	51,71	49,85
Pensamiento esotérico	57,72	57	60	59,35
Creencias paranormales	54,9	55,15	60	59,7
Pensamiento supersticioso	58,18	57,61	56,85	56
Optimismo ingenuo	59,09	51,46	55,78	50,21
Pensamiento exagerado	56,63	48	55,5	51,57
Pensamiento estereotipado	57,81	53,3	50	50,14
Ingenuidad	55,36	51,69	55,21	48,9

En el análisis de estos resultados, ha de tenerse en cuenta, como se explica en el apartado 3.6.1., que las puntuaciones altas son deseadas en las escalas de Pensamiento constructivo global, Afrontamiento emocional y Afrontamiento conductual. También en las facetas de Autoestima o autoaceptación, Ausencia de sobregeneralización negativa, Ausencia de hipersensibilidad, Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables, Pensamiento positivo, Orientación a la acción y Responsabilidad. En todas las demás escalas y facetas, son deseables puntuaciones bajas. A continuación, en el cuadro 86 se recuerdan las puntuaciones sugeridas por el test CTI.

Tabla 86: Baremo de puntuaciones del CTI

Puntuaciones del test CTI	
45 - 55	Media
56 - 65	Moderadamente alto
Mayor de 65	Muy alto
35 - 44	Moderadamente bajo
Inferior a 35	Muy baja

En este cuadro podemos comparar los resultados de la evolución entre los chicos y las chicas de primer a segundo curso de PROMECO.

En casi todas las escalas y facetas, los resultados son bastante similares. Sin embargo, hay algunos datos en los que sí hay algunas diferencias.

Como se puede observar, en el Pensamiento Mágico, la puntuación de los dos grupos, en los dos cursos, es moderadamente alta.

En el Pensamiento categórico, en las chicas aumenta la puntuación en el segundo curso, mientras que en los chicos pasa de ser moderadamente alto en el primer curso a estar en la media en el segundo curso.

En la faceta de Pensamiento Polarizado, las chicas se mantienen en el segundo curso puntuando por encima de la media, y los chicos pasan de puntuar moderadamente alto a puntuar en la media.

En la faceta de Suspiciacia, los resultados en el segundo curso de las chicas aumentan, justo lo contrario que en el caso de los chicos, que puntúan más alto en el primer curso.

En el Pensamiento esotérico no se observan diferencias ni en el punto de partida y evolución ni entre los sexos, ya que en los dos grupos los dos cursos puntúan moderadamente alto.

Sin embargo, en la faceta Creencias paranormales, los chicos puntúan moderadamente más alto, y mantienen esa puntuación en el segundo curso. Mientras que las chicas se mantienen en la media.

En el Pensamiento supersticioso no hay una mejora en ambos grupos, puesto que en ambos cursos mantienen la puntuación moderadamente alta.

Es en el Optimismo ingenuo donde encontramos alguna mejora en ambos grupos en el segundo curso. Aunque en su faceta Pensamientos exagerados vemos que las chicas puntúan más alto en el primer curso, pero que después se mantienen en la media. Sólo en la faceta de Ingenuidad, los chicos muestran una ligera bajada en la puntuación en el segundo curso.

6.5. Discusión y conclusiones

En primer lugar, se analizarán los resultados del estudio en el que se han comparado los alumnos PROMECO y NO PROMECO. A continuación se determinarán los aspectos en los que existen diferencias significativas entre estos dos grupos de alumnos.

En segundo lugar, se examinarán la evolución de los alumnos de 1º a 2º de PROMECO comparando los resultados obtenidos en cada curso.

En tercer lugar, se analizará esa evolución de 1º a 2º de PROMECO en función del sexo. Primero se observará la evolución de las chicas y seguidamente la de los chicos.

Analizados los resultados del estudio, en el que se han comparado los alumnos PROMECO Y NO PROMECO en dos cursos escolares consecutivos, se resuelve el objetivo planteado de averiguar si el alumnado del programa, considerado disruptivo, y el no perteneciente al programa, considerado no disruptivo, presentaban diferencias significativas. El resultado pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre el alumnado que ha formado parte del programa el que no. Estas diferencias se ven no sólo en algunas facetas sino también en las escalas.

En concreto, y respondiendo al segundo objetivo de determinar en qué aspectos había mayor diferencia y en cuales no se producían diferencias significativas, se observa que existen diferencias en las escalas de Pensamiento constructivo global, Emotividad, Pensamiento mágico, Pensamiento categórico, Pensamiento esotérico, Optimismo ingenua y en las facetas de Ausencia de sobregeneralización negativa, Audiencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables, Orientación a la acción, Suspiciacia, Creencias paranormales, Pensamiento supersticioso, Pensamiento exagerado. Pero los resultados de la t-student nos indican que en las escalas y facetas en las que realmente

hay diferencias significativas son: en la escala Pensamiento constructivo global; en la escala Emotividad y sus facetas : Autoaceptación, Ausencia de sobregeneralización negativa, Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables; dentro la escala de Afrontamiento conductual, hay diferencias significativas en la Orientación a la acción; en la escala Pensamiento mágico; dentro de la escala Pensamiento categórico, hay diferencias significativas en la faceta Intransigencia; también hay diferencias significativas en la escala Pensamiento esotérico y en sus facetas Creencias paranormales y Pensamiento supersticioso.

Respecto a los resultados obtenidos sobre la evolución de los grupos de PROMECO de 1º a 2º ESO, las pruebas realizadas indican que hay evolución significativa entre 1º y 2º de PROMECO en la escala Optimismo ingenuo y en sus facetas Pensamiento exagerado e Ingenuidad. Aunque en el resto de facetas y escalas no hay evolución, las figuras de esta sección nos indican que, aunque grupalmente no haya mejoras significativas, sí hay mejoras en algunos casos.

Centrándonos los resultados de la evolución de las chicas de 1º a 2º de PROMECO, aunque las figuras de cajas y bigotes nos indican que se producen algunos cambios en las alumnas entre el primer y segundo año de PROMECO, la t-student indica que sólo existen diferencias significativas en la faceta Intransigencia.

Con respecto a la evolución de los chicos, a pesar de que en la comparativa de medias se ven algunas evoluciones en algunas facetas y escalas, la T-student revela que sólo se produce una mejora significativa en la faceta de la Ingenuidad.

En los estudios de Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999) en adolescentes españoles de Educación Secundaria, ya encontraron que los alumnos con menor

Inteligencia Emocional también tenían pensamiento rumiativos. En este test, aunque los alumnos NO PROMECO obtienen mejores resultados que los PROMECO, las diferencias no son significativas.

Respecto a la autoestima, Extremera, (2003), Salguero, Palomera, Fernández-Berrocal (2012), habían señalado que los alumnos con buenas puntuaciones en Inteligencia Emocional tenían mejor autoestima. En este caso, los alumnos NO PROMECO han obtenido cinco puntos de media por encima de los PROMECO, pero las diferencias no han resultados significativas, y, además, las puntuaciones de ambos grupos estaban dentro de los márgenes de la media. Además, Bar-On (2000) había añadido que los varones presentan más autoestima. En los resultados de este estudio no hay diferencias significativas entre los chicos y las chicas en este aspecto.

Uno de los estudios que establecía diferencias significativas entre la Inteligencia Emocional en hombres y mujeres era el de Bar-On (2000). En su estudio concluía que las mujeres presentan mayor responsabilidad social que los hombres. Sin embargo, en los resultados de este estudio, y aunque las diferencias no son significativas, los chicos han puntuado más alto. También añadía Bar-On (2000) que los hombres son más optimistas. En este estudio se ha examinado el Optimismo ingenuo, y en ese aspecto, no se han encontrado diferencias entre varones y mujeres, aunque sí una leve mejoría en el paso de 1º a 2º de PROMECO.

Carrasco y del Barrio (2002) consideran que la autoestima y la atribución interna del éxito y el fracaso en los adolescentes, son factores importantes para el logro del ajuste psicosocial y el bienestar psicológico. Esta concepción también está relacionada con el concepto de Optimismo ingenuo que propone el CTI de Epstein (2012). Como se ha comentado, en esta escala los alumnos de PROMECO puntúan más alto que los de NO

PROMECO, que además este factor mejora en el segundo curso de PROMECO, y que, como se reconoce en el CTI, las puntuaciones de los adolescentes son más altas que las de los adultos.

Con respecto al objetivo de determinar la idoneidad del diseño de las acciones llevadas a cabo por los centros en la aplicación del programa, se considera que, aunque se han mejorado algunos aspectos como la Ingenuidad y el Pensamiento exagerado, hubiese sido deseable trabajar en acciones que desarrollasen más específicamente aspectos determinados de la Inteligencia Emocional.

Y por último, se considera que el test CTI ha sido un instrumento válido para la detección de alumnos con necesidades emocionales básicas. No sólo ha permitido justificar la incorporación de alumnado disruptivo al programa, sino también conocer mejor sus carencias emocionales.

Capítulo 7: Conclusiones y perspectivas futuras

7.1 Conclusiones

Los resultados obtenidos por el CTI se han tomado como válidos para valorar la Inteligencia Emocional de los alumnos este estudio porque, a pesar de que no ha habido un consenso entre autores como Bar-On (2000), Mayer, Salovey y Caruso (2000) y Goleman (2001) en la forma de evaluar la Inteligencia Emocional, según se ha visto en el apartado 2.2., este test somete a análisis los aspectos considerados esenciales de la inteligencia emocional, como son: la autoestima, la empatía, la autorregulación emocional, las habilidades sociales y la motivación.

A la luz de los resultados obtenidos en el test y relacionados con los objetivos planteados, como se ha visto en el en apartado 7.11, se puede concluir que efectivamente hay diferencias significativas entre la Inteligencia Emocional de los alumnos disruptivos (PROMEKO) y los no disruptivos (NO PROMEKO). Estas diferencias se observan en varias escalas que recogen más directamente la Inteligencia Emocional como son el Afrontamiento emocional y sus facetas de Autoaceptación, Ausencia de sobregeneralización negativa, Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables. En la escala del Afrontamiento conductual, también se ven diferencias en la faceta de Orientación a la Acción; y en la escala Pensamiento categórico, en su faceta Intransigencia.

Para empezar, hay diferencia significativa en la escala del Pensamiento constructivo global. Esta es una escala bipolar, que integra pensamientos constructivos y destructivos. Los resultados indican que los alumnos NO PROMEKO tienen una mayor tendencia a los pensamientos constructivos, mientras que los PROMEKO tienden hacia los destructivos.

La siguiente escala, Afrontamiento emocional, es también una escala bipolar, que plantea la capacidad de enfrentarse a situaciones estresantes. En situaciones en las que los alumnos tienen que demostrar sus habilidades sociales, los alumnos PROMECO se encuentran en desventaja, mientras que los alumnos NO PROMECO presentan mayor capacidad para mostrarse entusiastas, tranquilos y centrados.

En esta escala se incluyen las facetas Autoaceptación, Ausencia de sobregeneralización negativa, Ausencia de rumiaciones. La diferencia significativa que se obtuvo entre los alumnos del programa y los que no pertenecen al programa, indica que los alumnos PROMECO presentan una menor autoestima, uno de los factores importantes de la Inteligencia Emocional. Además presentan la tendencia a sobreestimar las experiencias desfavorables. Aunque se trata de una tendencia natural, los alumnos PROMECO lo hacen por encima de la media del test y por encima de la media de los alumnos NO PROMECO. Esta es una faceta que indica también que tienen mayor tendencia hacia considerarse fracasados y rechazados por los demás, lo que les acerca a un entorno más cerrado y depresivo. Este factor unido a la tendencia a obsesionarse por los acontecimientos negativos, revela que los alumnos PROMECO se sientan más desmotivados que los NO PROMECO.

Esta misma desmotivación que refleja el resultado de la faceta Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables, se ve reflejada en la diferencia significativa que muestran los resultados entre los alumnos PROMECO y NO PROMECO en la faceta de Orientación a la acción. Los alumnos PROMECO presentan una mayor tendencia a postergar y evitar las tareas, por miedo al fracaso e indecisión en el procedimiento a seguir, inducido por la baja autoestima y la tendencia a generalizar las experiencias

negativas. Los alumnos NO PROMECO se muestran más confiados y tendentes a aprender de las experiencias.

En la escala Pensamiento mágico, la diferencia también es significativa entre los alumnos PROMECO y NO PROMECO. Los alumnos del programa otorgan más confianza a las supersticiones propias para resolver sus ocupaciones que los que no siguen el programa. De esta manera se auto justifican y aceptan de antemano los resultados que no les son favorables. Es una forma de evasión de la autoconciencia, pues dejan el poder del triunfo personal en manos de ideas tales como “si uno desea mucho una cosa, ocurrirá lo contrario”.

En el terreno de las habilidades sociales y la empatía, vemos que en la faceta de Intransigencia también existen diferencias significativas entre los alumnos PROMECO y los NO PROMECO. Los resultados ponen de manifiesto que los alumnos del programa presentan menos tendencia a la amabilidad y a la atención a los demás.

Finalmente, las diferencias significativas también se encuentran en la escala Pensamiento esotérico y en sus dos facetas Creencias Paranormales y Pensamiento supersticioso. El alumnado PROMECO presenta mayor tendencia a las creencias en fenómenos paranormales, mágicos y supersticiosos convencionales. Ese manejo propio de las emociones, se ve descargado en esas creencias cuestionables científicamente, pero que les conceden cierta seguridad y confianza en sus propias impresiones intuitivas. Esto revela también que utilizan menos el pensamiento crítico sobre las situaciones que los alumnos NO PROMECO.

En cuanto a la evolución del alumnado que ha seguido el programa durante los dos cursos que se han sometido a valoración, los resultados resultaron significativos en la

escala de Optimismo ingenuo y en sus facetas Pensamiento exagerado e ingenuidad. Esto constata la idea de Mayer y Salovey (1997) que el factor de maduración es un aspecto importante en la evolución de la Inteligencia emocional, pues la mejora en la Ingenuidad se correlaciona con una mejora en la amabilidad, la autoestima, la integración personal y la responsabilidad.

Precisamente esta faceta de la Ingenuidad, en la que precisamente se encuentran diferencias significativas en la evolución los alumnos varones que han participado en el programa. Sin embargo, es en la faceta Intransigencia en la que hay diferencias significativas en la evolución de las alumnas PROMECO. Mientras que los chicos parecen más influenciados por esa faceta madurativa, las chicas mejoran en la amabilidad y la atención a las demás.

En comparación con los resultados obtenidos en el estudio preliminar, en el que sólo se evaluaba la escala de Emotividad/Afrontamiento emocional, se mantienen los resultados que ponen de manifiesto que, salvo en la faceta Impasibilidad/Ausencia de hipersensibilidad, en las demás facetas de esta escala (Emotividad/Afrontamiento emocional, Autoestima/Autoaceptación, Tolerancia a la frustración/Ausencia de sobregeneralización negativa, Capacidad de sobreponerse/Ausencia de rumiaciones sobre experiencias desagradables) se vuelve a obtener diferencias significativas entre los alumnos de PROMECO y NO PROMECO.

El segundo objetivo planteaba determinar la idoneidad del diseño del programa llevado a cabo en el marco de los PROMECO. Se trataba de una estrategia de intervención centrada en el desarrollo de la Inteligencia emocional en el que no se partía de cero, pues previamente se trabajaban las habilidades sociales para mejorar la respuesta del alumnado PROMECO ante las situaciones estresantes. Para la faceta de mejorar tanto su

autoestima como sus habilidades sociales, se contaba con la presencia de un tutor afectivo, ya que es un recurso que los profesores del programa manifestaron que les acercaba emocionalmente al alumnado. Para reforzar las habilidades sociales, la empatía y la autorregulación, el profesorado también utilizó el Programa de Competencia Social para Educación Secundaria de Segura, Arcas y Mesa (1998) que plantea actividades participativas prácticas para desarrollar las habilidades cognitivas, el crecimiento moral y las habilidades sociales, mediante el trabajo en los cinco pensamientos para la resolución de problemas interpersonales: el causal, el alternativo, el consecuencial, el de perspectiva y el de medio-fin. Otra de las líneas de trabajo consistía en la participación de talleres relacionados con aspectos más manipulativos como el embellecimiento del centro, el huerto escolar, con el fin de trabajar los aspectos motivacionales. Y, además, se utilizaban acciones de modificación de conducta: el reforzamiento positivo y el negativo, la extinción, economía de fichas contratos de contingencia, tiempo fuera y técnicas de relajación.

Todas estas intervenciones acercaban al alumnado al profesorado del programa, incluso, según afirmaciones personales, los alumnos resolvían conflictos que tenían con ese mismo profesorado. Sin embargo, los resultados empíricos muestran que sólo se ha obtenido una evolución en los resultados de 1º a 2º PROMECO en algunos aspectos como el Pensamiento exagerado, la Intransigencia y la Ingenuidad.

¿Es insuficiente este resultado? Teniendo en cuenta el número de alumnos que se someten al programa y el tiempo de duración de dos cursos escolares consecutivos, podría decirse que el programa ha resultado positivo. Sin embargo, sería adecuado revisar el planteamiento de las acciones para intentar mejorar el avance en más aspectos.

Se considera que se ha acertado en la selección del CTI para este estudio, porque se ha revelado como un sistema sencillo, adecuado y justificativo de la inclusión del alumnado disruptivo en PROMECO. No sólo por la facilidad con la que los alumnos pudieron responder al test, como se explicó en el apartado 3.6, sino también como medio de detectar necesidades emocionales individuales que puedan ser tratadas en el medio escolar. Además la sencillez del test, frente al otro utilizado, el MSCEIT, facilita la receptibilidad del alumnado a realizarlo, y del profesorado, para aplicarlo.

7.2. Perspectivas futuras

Los resultados obtenidos llevan a hacer las siguientes propuestas. La primera de ellas, está enfocada a la utilización del test CTI.

Se propone aplicar el test CTI a los alumnos que sean propuestos por el profesorado del centro para el Programa de Mejora de la Convivencia. En primer lugar, permite saber si el alumno tiene dificultades en el manejo de su Inteligencia Emocional. En caso contrario, se abriría la vía a indagar si los problemas conductuales son temporales o si son debidos a otros factores abordables desde otras perspectivas (por ejemplo, actitud de reflejo ante el acoso escolar, situaciones familiares transitorias, etc.).

En segundo lugar, precisamente este test permite un conocimiento más profundo de la personalidad del alumno, ya que los resultados pueden ser tenidos en cuenta por facetas y escalas, lo que permite detectar aspectos más concretos de su Inteligencia Emocional.

En tercer lugar, ese conocimiento permitiría desarrollar acciones más específicas y mejor dirigidas a trabajar esos aspectos a mejorar.

Además, podría extenderse su uso a alumnos que, sin ser disruptivos, tienen comportamientos poco convencionales como inseguridad o timidez excesiva, e integrarlos en un grupo alternativo en el programa.

PROMECO debería ser una estructura flexible que evoluciona con el alumnado. La utilización del test, todos los cursos, permitiría ir detectando las necesidades y evoluciones de los alumnos, para elaborar nuevas propuestas que pueda adaptarse a las características del grupo de PROMECO de cada curso escolar.

Una segunda propuesta es el trabajo en Inteligencia Emocional desde el Plan de Acción tutorial, de manera que beneficie, no solamente al alumnado PROMECO sino a todos los alumnos del centro. Esto mejoraría mucho las relaciones entre los alumnos y se lograría una mejor cohesión grupal, que favorecería el trabajo cooperativo y en inteligencias múltiples. Así PROMECO completaría un modelo competencial, convivencia e inclusivo. Además, Resolución de la Dirección General de Ordenación e Innovación y Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para la solicitud de las medidas de atención a la diversidad durante el curso 2016-17 establece que cada uno de los profesores del programa, debe realizar al menos una hora de docencia compartida con algún grupo de alumnos en los que haya alumnos que pertenecen al programa. Las horas de tutoría podrían ser una buena opción para realizar la docencia compartida y trabajar en este programa.

Como tercera propuesta, en el momento actual existen algunos programas validados y actualizados específicamente diseñados para adolescentes como los programas INTEMO (Ruiz, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2015), INTEMO + (Cabello, Castillo, Rueda y Fernández-Berrocal, 2016), el programa PREDEMA (Montoya, Postigo y González, 2016) o el programa Creciendo juntos (Martín, Alemán,

Álamo, Moreno y Hernández, 2015). Seguir alguno de estos programas, podría tener como beneficio para el profesorado PROMECO tener un material concreto con el que trabajar. Sin embargo, sería necesario contextualizarlo, pues cada centro tiene un funcionamiento diferente, y el entorno es un factor decisivo a la hora de realizar las propuestas.

Una cuarta propuesta consiste en una de las acciones que ha tenido buenos resultados, en concreto en el IES Guillermina Brito. Esta ha sido el trabajo conjunto del alumnado del Aula Enclave y el de PROMECO, en acciones concretas. Por ello se propone que, en los centros en los que haya Aula Enclave, se pueda plantear una línea de actividades conjuntas. La experiencia ha revelado que el alumnado PROMECO se muestra muy sensible ante las personas con discapacidad, por lo que podrían actuar de compañeros afectivos en el desarrollo de actividades, de instructores básicos, de acompañantes, etc.

Como quinta propuesta, se considera que una de las partes del programa debe contener un taller de actividades manipulativas. A veces, los alumnos PROMECO son alumnos con necesidades educativas especiales, que no avanzan por sí mismos en clase, y que necesitan un mayor apoyo. En muchos casos, el mal comportamiento se debe al aburrimiento o a la frustración de no ser capaz de seguir la clase. Sin embargo, suelen presentar habilidades manuales o artísticas que se pueden potenciar, logrando que el alumno mejore su autoestima.

Otra propuesta importante, la sexta, es que el Programa de Mejora de la Convivencia no esté sujeto a edad o curso escolar, ni tampoco a una cantidad de cursos académicos concretos, porque, como se ha visto en las conclusiones, el factor madurativo es un aspecto importante en la evolución de la Inteligencia Emocional. Si esa maduración se produce mientras se sigue el programa, se estima que irá mejor encaminada.

El protagonista de la última propuesta es el alumnado que supera la fase PROMECO, es decir, que sale del programa porque su evolución ha sido muy favorable. La implicación de este alumnado desde otra posición, sería muy conveniente, ya que se trata de un alumnado que ya conoce el programa y sus ventajas, y que además lo ha vivido en primera persona. Su labor podría ser como tutor afectivo, guía en el desarrollo de actividades y talleres, apoyo en situaciones de conflicto, alumno mediador o alumno acompañante.

PROMECO es un programa esencial para la vida de los centros educativos. La sociedad es cada vez más diversa y constantemente aparecen nuevos tipos de conflictos. Este programa puede ser una medida preventiva y al mismo tiempo versátil para mejorar la convivencia en los centros y favorecer la calidad educativa del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara , M. V. (2010). *Las Víctimas Invisibles. Afectación psicológica en menores expuestos a violencia de género*. (Tesis doctoral.). Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80599/TVAL.pdf>
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Asher, S., Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, 196-203.
- Augusto Landa, J. M., López-Zafra, E., Berrios Martos, M. P. y Aguilar-Luzón, M. d. C. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45(6), 888-901.
- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M. y López-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 463-474.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación en el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIME. *Anales de Psicología*, 21 (1), 27-41.
- Bar-On, R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2002). BarOn emotional quotient short form (EQ-i:Short): Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2005). Emotional intelligence and subjective wellbeing. *Perspectives in Education*, 23(1) pp. 41-62.
- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18(Suplemento), 13-25.
- Bar-On, R. y Handley, R. (2003). The Bar-On EQ-360. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and psychological measurement*, 63, 840.
- Barchard, K. A., y Hakstian, A. R. (2004). The nature and measurement of emotional intelligence abilities: Basic dimensions and their relationships with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 437-462.
- Bastian, V. A., Burns, N. R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.

- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Bermúdez, M., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psicológica*. Bogotá 2(1), 27-32.
- Bisquerra, R.(2002). La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. *Revista Letras de Deusto*, 32(95): 45-73.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). Inteligencia emocional. *Red De Salud*, 9, 4-12.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid., España: Síntesis.
- Bisquerra, R y Pérez-Escoda N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación Siglo XXI*. [citado Dic 24,2015];10. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdf>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Blanchard-Fields, F., Chen, Y. y Norris, L. (1997). Everyday problem solving across the adult life span: Influence of domain specificity and cognitive appraisal. *Psychogy and Aging*, 12(4), 684-693.
- Boulton, M.J. y Anderwood, K. (1992). Bullying/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Studies*, 28(4), 353-370.

- Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*, 343-367. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Bradberry, T. (2007). *La claves de la inteligencia emocional*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *INTEMO + . Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid, España: Pirámide.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13(1), 41-49.
- Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R y Campos, R. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development: The Development of Emotion Regulation. Biological and Behavioral Considerations*, 59, 284-303.
- Cantor, N. y Kihlstrom, J. F. (1985). Social intelligence: The cognitive basis of personality. *Review of Personality and Social Psychology*, 6(1), 15-33.
- Carrasco, M. A. y del Barrio, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323-332.

- Carstensen, L., Fung, H. y Charles, S. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and Emotion*, 27(2), 103-123.
- Castejón, J. L. y Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Deane., F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32 (2),197-209.
- Clarke, N.(2010). Developing Emotional Intelligence Abilities Through Team-Based Learning. *Human Resource Development Quarterly*, 21(2).
- Colunga, S. y García, J. (2015). Descripción conceptual de la competencia de autonomía emocional. Primeras aproximaciones. En *Memorias de la XIII Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación*. Camagüey, Cuba.
- Cortes, J., Barragán-Velasquez, C. Y Vazquezcruz, M. (2002). Perfil de inteligencia emocional: Construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25(5), 50-60.
- De Pablos, J. y González, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes*, 12, 69-92.

- De Wied, M., Branje, S. y Meeus, W. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive behaviour*, 33(1), 48-55. Manhattan: Wiley-Liss.
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias (BOC) Núm. 136, de 15 de julio de 2016, 136-2395.
- Dehon, C. (2010). Emotional development in the context of conflict: The indirect effects of interpersonal violence on children. *Journal of Child and Family studies*, 19 (3).
- Di Fabio, A. y Kenny, M. (2016). Promoting well-being: The contribution of Emotional Intelligence. *Frontier in Psychology*, 7, 1182. Recuperado de <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.01182/full>
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Estudios de juventud*. 73, 38-58.
- Eagly, A. H. (1987). Sex differences in social behavior: A social-role interpretation, meta-analysis. *Sex Roles*, 36, 305–325.
- Eagly, A. H. y Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. En Ed. Dalglish, T., Power, M. *Handbook of cognition and emotion*. Sussex: John Wiley & Sons.
- Ekman, P. y Friesen, W. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of personality and social psychology*, 17, 124-129.

- Emanuel A., Updegraff J., Kalmbach D. y Ciesl, J. (2010). The role of mindfulness facets in affective forecasting. *Personality and Individual Differences*. Elsevier 49, 815–818.
Recuperado de <http://updegrafflab.org/files/9513/3886/8201/EUKC-ip.pdf>
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709-724.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Epstein, S. (2003). *CTI. Inventario de pensamiento constructivo. Una medida de la inteligencia emocional*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Epstein, S. (2012). *CTI. Inventario de pensamiento constructivo. Una medida de la inteligencia emocional*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Estévez, C., Marco, M. (2016). Análisis del impacto de la violencia de género en los menores testigos: Una propuestas de intervención. *Información psicológica*, 111, 64-76.
- Etxebarria, I. (2010). Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo. En E. G. Fernández-Abascal, B. García, M. P. Jiménez, M. D. Martín y F. J. Domínguez (Coor.). *Psicología de la emoción* (pp. 431-545). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2005). Perceived emotional intelligence and its influence on vital satisfaction, subjective happiness and engagement in professionals who work with mentally retarded people. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. En *las III Jornadas de Innovación pedagógica: Inteligencia emocional. Una brújula para el siglo XXI*, 132-145.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista De Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18(Suplemento), 42-48.
- Faulkner, B., Goldstein, A. y Wekerle, C. (2014). Pathways from childhood maltreatment to emerging adulthood: Investigating trauma-mediated substance use and dating violence outcomes among child protective services–involved youth. *Child Maltreatment*, 19 (3), 219-232.
- Fernández González, A. y Barraca Mairal, J. (2005). Inteligencia emocional, empatía y competencia social: Una investigación empírica con estudiantes de bachillerato. Presentado en *Psicología Social y Problemas Sociales*, 335-342.

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschools students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros En Psicología Social*, 1(5), 255-259.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *REDIE: Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 6(2), 5.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421 - 436 .
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Revista Española De Motivación y Emoción*, 3, 159-157.
- Fernández-Berrocal, P., Salguero J., Castillo R. y Ruiz, D. (2010). Inteligencia Emocional, adaptación y convivencia escolar. En Ed. Pérez, M.C., Gázquez, J. *Actas del II congreso internacional de convivencia escolar: Variables psicológicas y educativas implicadas* (pp 229- 239). Granada, España: Ed. Geu.
- Ferragut, M. Y Fierro A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista lationamericana de psicología*, 44 (3), 95-104.

- Flynn, J. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: what IQ really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.
- Flynn, J. (2009). *¿Qué es la inteligencia? Más allá del efecto Flynn*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press
- Gardner, H. (1971). Children's duplication of rhythmic patterns. *Journal of Research in Music Education*, 19(3), 355-360.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York, United States of America: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo De Cultura.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría De Las Inteligencias Múltiples, 2*. México: Fondo de cultura económica de España.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós
- Gartzia, L., Balluerca, N. y Aritzeta A. (2011) Género e inteligencia emocional: nuevas perspectivas. En Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J., Cabello, R. *Inteligencia emocional. 20 años de investigación y desarrollo. II Congreso internacional de inteligencia emocional*, 133-138. Santander: Fundación Botín.
- Gil-Olarte. P., Guil, R., Mestre, J.M., y Núñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Libro de actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social*, 5, 351-357. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema, 18* (Suplemento), 118-123.
- Gilar, R., Miñano, P. y Castejón, J. (2008). Inteligencia emocional y empatía: Su influencia en la competencia social en educación secundaria obligatoria. *Summa Psicológica UST, 5*(1), 21-32.
- Gilbert, D., Killingsworth, M., Eyre, R. y Wilson, T. (2009). The surprising power of neighborly advice. *Science, 323*, 1617–1619.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (2001). An EI-Based theory of performance. In C. Cherniss y D. Goleman (Eds), *The emotionally intelligence Workplace* (pp. 27-44) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Recuperado de
http://www.eiconsortium.org/pdf/an_ei_based_theory_of_performance.pdf
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M. y Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, IX* (22).
- Guilera, L. (2007). *Más allá de la inteligencia emocional. Las cinco dimensiones de la mente*. Madrid, España: Paranifo.
- Guilford, J. (1975). Factors and factors of personality. *Psychological Bulletin, 82*(5), 802.
- Herman-Smith, R. (2013). Intimate partner violence exposure in early childhood: An ecobiodevelopmental perspective. *Health & Social Work, 38*, 231-239.

- Hoerger, M., Chapman, B. P., Epstein, R. M. y Duberstein, P. R. (2012). Emotional intelligence: A theoretical framework for individual differences in affective forecasting. *Emotion, 12*(4), 716.
- Hoerger, M. y Quirk, S. (2010). Affective forecasting and the Big Five. *Personality and Individual Differences. National center U.S. National Library of Medicine 49*, 972–976. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3183582/>
- Huang, C., Vikse, J.H., Lu, S., y Yi, S. (2015). Children's exposure to intimate partner violence and early delinquency. *Journal of Family Violence, 30*, 953-965.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid, España: Praxis.
- Iglesias, J. (2010). Cara a cara con las emociones. *Revista National Geographic España*. Edición especial *Cerebro y Emociones*, 50-57. Barcelona, España: RBA.
- Izard, C. (2009). Emotion theory and research: highlights, unanswered questions and emerging issues. *Annual Review of Psychology, 60*, 1-25. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2723854/>
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2007). La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. En *Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional* (p.118). Málaga: Fundación Marcelino Botín.
- Jouriles, E. y McDonald, R. (2015). Intimate partner violence, coercive control and child adjustment problems. *Journal of Interpersonal Violence, 30*, 459-474.
- Jouriles, E. y McDonald, R. (2015). Intimate partner violence, coercive control, and child adjustment problems. *Journal of Interpersonal Violence, 30* (3), 459-474.

- Lécuyer, C. (2015). *Educación en la realidad*. Barcelona, España: Plataforma Actual.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Liau, A., Liau, A., Teoh, G. y Liau, M. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviors in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- Lipps, T. (1935). *Empathy, inner imitation, and sense-feelings. A modern book of aesthetics*, New York: Holt and Company. (Original work published 1903).
- Lladós, T. (01.09.2008). "Empatía. Conceptualización y bases neurobiológicas.". *Anales de psiquiatria (0213-0599)*, 24 (5), p. 216.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- MacCann, C. (2010). Further examination of emotional intelligence as a standard intelligence: A latent variable analysis of fluid intelligence, crystallized intelligence, and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 49, 490–496.

- MacCann, C., Matthews, G., Zeidner M. y Roberts RD. (2003). Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-report and performance-based testing. *International Journal of Organizational Analysis*, 11, 247–274.
- MacCann, C. y Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8(4), 540-551.
- Magistretti, P. y Ansermet, F. (1997). Las emociones escultoras del cerebro. Barcelona: *Revista National Geographic España*, 18 -29
- Marina, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona, España: Anagrama.
- Márquez-González, M. (2008). Emociones y envejecimiento. *Lecciones de Gerontología*, XVI, 84. Madrid: Portal Mayores. Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/mar-quez-emociones-01.pdf>
- Martín, J., Alemán, J., Álamo, A., Moreno., M. y Hernández, Z. (2015). *Creciendo juntos. Programa de orientación educativa para la promoción del desarrollo personal en la adolescencia*. Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Matsumoto et al. (2008). Attitudes and social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94 (6), 925–937.

- Matsumoto, D. (1997). El origen de la emociones humanas. *Revista National Geographic España*, pp. 38-50.
- Matsumoto, D. (2007a). Culture, context, and behavior. *Journal of Personality*, 75, 1285–1320.
- Matsumoto, D. (2007b). Individual and cultural differences in status differentiation: The Status Differentiation Scale. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 413–431.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. y Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.
- Mayer, J. y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and identification of emotion. *Intelligence*, 22, (89-113).
- Mayer, J. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Toronto, Canada: Multi-Heath Systems.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. In R.J. Sternberg, ed. *Handbook of human intelligence*, 396-420. New York: Cambridge University Press.

- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*; *American Psychologist*, 63(6), 503.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: Validation evidence bearing on the risk of eruptive violence scale. Aggressive behavior. *Journal of Neuroscience Research* 23(6), 433-445. Manhattan: Wiley-Liss.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(Suplemento), 112-117.
- Mestre, J., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J.M. Mestre y F. Palmero (coords.), *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía*, 249-280. Madrid: McGraw-Hill.
- Mikolajczak, M., Roy, E., Verstrynge, V. y Luminet, O. (2009). An exploration of the moderating effect of trait emotional intelligence on memory and attention in neutral and stressful conditions. *British Journal of Psychology*, 100, 699–715.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. Madrid, España: Tea Ediciones.

- Montoya, I., Postigo, S. y González, R.(2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. Madrid, España: Pirámide.
- Morera, O., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T., White, R., Fernandez, N. y Skewes, M. (2006). Social problem solving predicts decision making styles among US hispanics. *Personality and Individual Differences*, 41(2), 307-317.
- Morgado, I. (1997). Cerebro y emociones. *Revista National Geographic España*. Barcelona.
- Morris, W. N. (1992). A functional analysis of the role of mood in affective systems. *Review of Personality and Social Psychology*,13, 256-293.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B. y Scheidt, P.(2001). Bullying behaviours among US youth; prevalence and association with psychological adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Nielsen, L., Knutson, B. y Carstensen, L. (2008). Affect dynamics, affective forecasting, and aging. *Emotion*, 8, 318–330.
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 504-511.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias, (BOC n.º 124, de 21.6.2007).

- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla, España: Mergablum.
- Palomares, A. (2014). Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales de los docentes. *Journal of Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 116-129.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. y Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). The state of research on emotional intelligence in Spain. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(6), 2.
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 22, 69-79.
- Peñalva, A., López-Goñi, J. y Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos educativos*, 20, 201-215. Recuperado de <http://doi.org/10.18172/con.3011>
- Pérez, J. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En Bisquerra, R.,. *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. (p.p. 56 -69). Barcelona, España: Esplugues de Llobregat Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de <http://www.faroshsjd.net>
- Pérez, J. y Pena. M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Revista Padres y Maestros*. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/317/245>

- Pérez, N., Filella, G. y Soldevilla, A. (1997). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article1/texto.html>
- Petrides, K. y Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36,55.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Piaget, J. (1976). *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York, United States of America: Harper & Row.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp.169-546.
- Resolución de la Dirección General de Ordenación en Innovación y Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para la solicitud de las medidas de atención a la diversidad durante el curso 2016-17 en centros escolares que imparten enseñanza básica en la comunidad autónoma de Canarias. Recuperado de: http://www.gobiernodecanarias.org/opencvmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/Resolucion-medidas-atencion-diversidad2016-17.pdf

- Riis, J., Loewenstein, G., Baron, J., Jepson, C., Fagerlin, A. y Ubel, P. (2005). Ignorance of hedonic adaptation to hemodialysis: A study using ecological momentary assessment. *Journal of Experimental Psychology. General*, 134, 3–9.
- Rodriguez-Ruiz, B., José, M. y Martinez-Gonzalez, R. (2015). Cross-Contextual Variability in Parents' and School Tutors' Conflict Resolution Styles and Positive Development. *Journal of educational research*, 108 (6), 480-491.
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Programa INTEMO*. Madrid: Pirámide.
- Salguero, J. y Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: Ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 207-221.
- Salguero, J., Palomera, R. y Fernández-Berrocal (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European journal of psychology of education*, 27, 21-34.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality. *Sage Journals*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En Eds. G.J.O. Fletcher y M. S. Clark, *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers

- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista Ensayos*. Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Sanmartín, J., Iborra, I., Esteve, Y. y Martínez, P. (2010). III Informe Internacional Violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. *Estadística y Legislación*, 16. Serie documentos. Valencia.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 167-177.
- Schutte, N., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. En Ed. E. T. Higgins & E. M. Sorrentino, *Handbook of Motivation and Cognition*, 2, (pp. 527-561). New York: Guilford Press.
- Schwarz, N., Clore, G. (1983). Mood, misattribution and judgements of well-being: informative, and directive functions of affective states. *Journal of personality and social psychology*, 45 (3), 513-523.
- Segura, M., Arcas, M. y Mesa, J. (1998). *Programa de competencia social: habilidades cognitivas, valores morales, habilidades sociales*. Educación Secundaria Obligatoria. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Santa Cruz de Tenerife.

- Seligman, M. (1999). *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona España: Grijalbo.
- Sepúlveda, A. (2006). La Violencia de Género como causa de Maltrato Infantil. *Cuadernos Medicina Forense*, 12(43), 149-164.
- Shaffer, G., Saunders, V. y Owens, W. (1986). Additional evidence for the accuracy of biographical data: longterm retest and observer ratings. *Personnel Psychology*, 39, 791–809.
- Shapiro, L. y Tiscornia, A. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid, España: Javier Vergara Editor.
- Slater, A. y Lewis, M. (2006). *Introduction to infant development*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (Coords.) (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones y experiencias profesionales e investigaciones*. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza, España: Ediciones Universidad San Jorge.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H. y Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: a longitudinal 8-years follow-up study. *Child abuse & Neglect*, 24(7), 873-881.
- Spicack, G. y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco, Unites States of America: Jossey Bass

- Steiner, C. y Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Nueva York, United States of America: Avon.
- Temple, J., Shorey, R., Tortolero, S., Wolfe, D. y Stuart, L. (2013). Importance of gender and attitudes about violence in the relationship between exposure to interparental violence and the perpetration of teen dating violence. *Child Abuse & Neglect*, 5, 343-352.
- Thayer, J., Rossy, L., Ruiz-Padial, E. y Johnsen, B. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 349-364.
- Thorndike, R. L. y Hagen, E. P. (1977). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Princeton. N.J.: Princeton University Press,
- Thurstone, L. (1946). Theories of intelligence. En Sol L. Gardfield *Clinical psychology* (Ed.). The study of personality and behavior (2008) (p.p. 101-112).
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga, España: Aljibe
- Trinidad, D. y Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.
- Trinidad, D., Unger, J., Chou, C., Azen, S. y Johnson, C. (2004). Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34 (1), 46-55.

- Twenge, J. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis. *Sex Roles*, 36, 305–325.
- Twenge, J. y Campbell, W. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 321–344
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. Recuperado de http://www.academia.edu/17312428/Dialnet_La_Evaluacion_De_La_Inteligencia_Emocional_ATraves_Del_Inv_2872458
- Uruñuela, P. (2006). *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*. En Ed. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto superior de formación del profesorado. Madrid, España: Secretaría general técnica.
- Walsh, E. y Ayton P. (2009). What would it be like for me and for you? Judged impact of chronic health conditions on happiness. *Medical Decision Making*, 29:15–22
- Wilson, T., Meyers, J. y Gilbert, D. (2001). Lessons from the past: Do people learn from experience that emotional reactions are short-lived? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27:1648–1661
- Wright, M., Fagan, A. y Pinchevsky, M. (2013). The effects of exposure to violence and victimization across life domains on adolescent substance use. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 899-909.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.

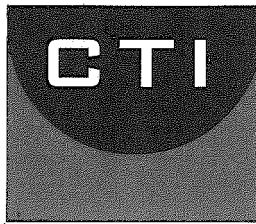
Zavala, M., Valadez, M. y Vargas, M. C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338.

Zerpa, C. (2009). Sistemas emocionales y la tradición evolucionaria en psicología. *Summa Psicológica UST*, 6, 113-123.

ANEXOS

Cuestionario CTI

Nº 286



INSTRUCCIONES

Por favor no escriba nada en este Cuadernillo. Marque todas sus contestaciones en la Hoja de respuestas que se le ha proporcionado.

Escriba su nombre, edad y sexo en la cabecera de la Hoja de respuestas.

A continuación encontrará una serie de frases que describen ciertos comportamientos, creencias o sentimientos. Lea cada una de ellas con atención y marque la alternativa (A a E) que refleje mejor su forma de pensar o actuar. Señale:

- A** si la frase es completamente falsa en su caso, si está **en total desacuerdo** con ella.
- B** si la frase es frecuentemente falsa, si está **en desacuerdo** con ella.
- C** si la frase es tan cierta como falsa, si no puede decidirse, o si se considera **neutral** en relación con lo que se dice en ella.
- D** si la frase es frecuentemente cierta, si está **de acuerdo** con ella.
- E** si la frase es completamente cierta, si está **totalmente de acuerdo** con ella.

Vea los dos ejemplos (E1 y E2) que vienen aquí debajo y cómo se han contestado.

- | | | | | | | |
|-----------|---|---|------------------------------------|---|---|------------------------------------|
| E1 | Conduzco a grandes velocidades | A | <input checked="" type="radio"/> B | C | D | E |
| E2 | A la hora de vestir prefiero los tonos claros | A | B | C | D | <input checked="" type="radio"/> E |

La persona que ha contestado a estos ejemplos ha indicado que **está en desacuerdo con** (letra B) que conduzca a grandes velocidades y que es **completamente cierto** (letra E) que prefiere vestir con tonos claros.

Este cuestionario tiene algunas frases «tontas», como por ejemplo, «*nunca he visto a nadie que tenga los ojos azules*». La finalidad de estas frases es detectar si alguien ha contestado distraídamente o se ha equivocado de línea. Por favor, conteste adecuadamente a estas frases.

También hay frases destinadas a detectar si alguna persona trata de dar una imagen excesivamente buena de sí. La prueba resultará invalidada si usted trata de elegir las «mejores» respuestas en vez de contestar sinceramente. No se preocupe si alguna frase le parece algo extraña porque no son importantes aisladamente, sino en conjunto.

Trate de responder con sinceridad y rapidez.

NO EMPIECE HASTA QUE SE LO INDIQUE EL EXAMINADOR



Autor: Seymour Epstein.
 Copyright © 2001 by TEA Ediciones, S.A.U.
 Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.
 Edita: TEA Ediciones, S.A.U.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid.
 Printed in Spain, Impreso en España.

A En total desacuerdo **B** En desacuerdo **C** Neutral **D** De acuerdo **E** Totalmente de acuerdo

- 1 Creo que la mayor parte de las personas tienen buen corazón.
- 2 A veces pienso que cuando quiero con muchas ganas que algo ocurra, puedo estar contribuyendo a impedirlo.
- 3 Cuando tengo mucho trabajo que hacer con fecha límite, pierdo mucho tiempo preocupándome en vez de limitarme a hacerlo.
- 4 Creo que algunas personas tienen la capacidad de leer los pensamientos de los demás.
- 5 Cuando me sucede algo bueno tiendo a pensar que es probable que se compense con algún acontecimiento malo.
- 6 Cuando obtengo un buen resultado en una prueba, lo considero un hecho aislado y no me hace sentir una persona competente de una forma general.
- 7 Creo que hay gente que es capaz de proyectar sus pensamientos e introducirlos en las mentes de otras personas.
- 8 Tiendo a clasificar a los demás entre los que están a mi favor y los que están en mi contra.
- 9 Cuando tengo que hacer tareas pesadas trato de distraerme con pensamientos agradables o interesantes.
- 10 Creo que cuando la gente te trata mal debes comportarte de la misma manera.
- 11 Cuando me entero de que una persona que me gusta me corresponde, me siento muy valioso y capaz de conseguir todo lo que pretenda.
- 12 Cuando me ocurre algo bueno tiendo a pensar que ha sido un golpe de suerte.
- 13 Cuando he tenido un gran susto su recuerdo me vuelve a la mente muchas veces.
- 14 No dejo que las cosas pequeñas me abrumen.
- 15 No creo que la astrología sea capaz de explicar nada.
- 16 Considero que los retos, más que amenazas peligrosas, son oportunidades de probarme y aprender.
- 17 Creo que todo el mundo debería querer a sus padres.
- 18 Acepto muy mal los fracasos.
- 19 No me preocupa en absoluto lo que otros piensen de mí.
- 20 Creo que si tengo pensamientos terribles sobre otras personas se verá afectado su bienestar.
- 21 Paso mucho más tiempo analizando mis fracasos que recordando mis éxitos.
- 22 A veces me irrita la gente que tiene opiniones ilógicas.

NO SE DETENGA. CONTÍNE EN LA PÁGINA SIGUIENTE

3

A En total desacuerdo **B** En desacuerdo **C** Neutral **D** De acuerdo **E** Totalmente de acuerdo

- 23 Creo que casi siempre es mejor tomar decisiones firmes que buscar términos medios.
- 24 Si una persona que conozco es convocada a una importante entrevista de trabajo, tiendo a pensar que esa persona siempre sería capaz de conseguir un buen trabajo.
- 25 Soy muy sensible al rechazo.
- 26 He aprendido a no desear las cosas muy intensamente porque generalmente mis deseos no se cumplen.
- 27 La mayoría de las aves pueden correr más velozmente que cuando vuelan.
- 28 Creo que la luna o las estrellas pueden influir sobre los pensamientos de las personas.
- 29 Si al hablar a un grupo yo dijera una tontería, lo consideraría como una anécdota y no le daría importancia.
- 30 Cuando me enfrento a una gran carga de trabajo pendiente, pienso que nunca seré capaz de acabarlo y me dan ganas de abandonarlo.
- 31 Cuando me ocurre algo malo tiendo a pensar que es probable que me ocurran más cosas malas.
- 32 La más ligera señal de desaprobación es capaz de abatirme.
- 33 No he conseguido aprender a leer.
- 34 Si hago un gran esfuerzo y fracaso, me produce tanta frustración que rara vez pongo todo mi empeño en conseguir algo.
- 35 Creo que la mayor parte de la gente sólo se interesa por sus propios asuntos.
- 36 Me preocupa mucho lo que los demás piensan de mí.
- 37 Cuando me doy cuenta de que he cometido un error, suelo actuar de forma inmediata para corregirlo.
- 38 Si obtengo un resultado malo en un examen importante lo considero un fracaso total y pienso que no conseguiré triunfar en la vida.
- 39 Creo que puedo conseguir que algo ocurra si lo deseo con suficiente intensidad.
- 40 Confío mucho en mis primeras impresiones.
- 41 Cuando me enfrento a una tarea difícil me concentro en pensamientos estimulantes que me ayudan a rendir al máximo.
- 42 Creo que mucha gente que usa gafas vería mejor si se las quitase.
- 43 Creo que algunas personas pueden hacer que piense en ellas sólo con pensar en mí.
- 44 Con frecuencia mi mente se enfrasca en hechos desagradables del pasado.

A En total desacuerdo **B** En desacuerdo **C** Neutral **D** De acuerdo **E** Totalmente de acuerdo

- 45 Soy ese tipo de persona que prefiere actuar en vez de quedarse pensando o quejándose de la situación.
- 46 Todo problema tiene dos soluciones posibles: una correcta y otra equivocada.
- 47 Creo que en la mayor parte de las situaciones es preferible destacar el lado positivo de las cosas.
- 48 Si una persona conocida tiene éxito en una prueba importante, tiendo a pensar que esa persona tendrá éxito en todo lo que se proponga en la vida.
- 49 No me preocupo demasiado de los problemas sobre los que no puedo hacer nada.
- 50 Durante el último mes, por lo menos una vez me lavé las manos antes de comer.
- 51 Si tengo que hacer algo desagradable, trato de aceptarlo lo mejor posible pensando en los aspectos positivos.
- 52 Si se me da bien un examen importante, lo considero un éxito completo y una prueba de que triunfaré en mi vida.
- 53 Creo en los fantasmas.
- 54 Cuando no consigo los objetivos que me he marcado, lo considero un completo fracaso.
- 55 En este mundo hay dos clases de personas: los triunfadores y los fracasados.
- 56 Si me convocan a una importante entrevista de trabajo, me considero importante y capaz de conseguir un buen trabajo.
- 57 Si no soy capaz de hacer un trabajo perfecto, lo considero un fracaso.
- 58 Cuando hago un examen, generalmente pienso que lo he hecho mucho peor de lo que ha sido en realidad.
- 59 Cuando me ocurre algo favorable, pienso que va a seguir la buena racha.
- 60 Soy tolerante con mis errores porque creo que son una parte necesaria del aprendizaje.
- 61 Cuando me ocurren cosas desagradables trato de olvidarlas enseguida.
- 62 La mayor parte de las personas piensan que soy una persona tolerante y que perdona con facilidad.
- 63 Si no me aceptan en una entrevista de trabajo importante, pienso que no valgo nada y que no seré capaz de encontrar un buen trabajo.
- 64 Cuando no soy capaz de hacer algo bien pero considero que he hecho lo que he podido, no me preocupo lo más mínimo.
- 65 Tiendo a tomarme las cosas de forma personal.
- 66 Tengo por lo menos un amuleto de la suerte.

NO SE DETENGA, CONTÍNE EN LA PÁGINA SIGUIENTE

5

A En total desacuerdo **B** En desacuerdo **C** Neutral **D** De acuerdo **E** Totalmente de acuerdo

67 Nunca he visto a nadie que tuviese los ojos azules.

68 No necesito conseguir resultados fantásticos para considerarme una persona valiosa.

69 La gente debería tratar de parecer feliz, con independencia de cuáles sean sus verdaderos sentimientos.

70 Rechazo los retos difíciles para evitar la decepción que me produce el no conseguirlos.

71 Sólo confío de verdad en mí mismo.

72 No me importa que la gente que sabe menos que yo actúe como si fuese superior y me dé consejos.

73 Soy muy sensible a las burlas de otros.

74 Aunque es cierto que las mujeres en ocasiones llevan pantalones, por regla general no los llevan tan a menudo como los hombres.

75 He comprobado que hablar mucho de los éxitos que estoy esperando alcanzar puede contribuir a evitar que se consigan.

76 Siempre que me ocurren cosas favorables pienso que lo he merecido.

77 Pienso que siempre hay muchas formas incorrectas, y sólo una correcta, de hacer las cosas.

78 Paso mucho tiempo pensando en los errores que he cometido, incluso cuando soy consciente de que no puedo hacer nada para corregirlos.

79 Me gusta tener éxito en lo que acometo, pero si fracaso no lo tomo como un desastre.

80 En algunas ocasiones, cuando estoy cansado o enfermo, tengo ganas de irme a la cama muy temprano.

81 Confiar plenamente en otra persona es insensato porque puede hacerte daño.

82 Cuando tengo muchas cosas de las que ocuparme suelo hacer un plan y lo respeto al máximo.

83 Si una persona a la que quiero me rechaza, me siento abatido y pienso que nunca lograré nada importante en la vida.

84 Se puede llegar a morir por no comer.

85 Acostumbro a recrearme más en los acontecimientos agradables del pasado que en los desagradables.

86 Creo en augurios o presagios; tanto en los buenos como en los malos.

87 Cuando alguien me insulta sin razón no me molesta lo más mínimo.

88 Cuando algún conocido mío ama a otra persona y es correspondido, pienso que se trata de gente estupenda y que pueden conseguir lo que se propongan.

89 Cuando me doy cuenta de que estoy haciendo alguna tarea de forma poco adecuada, me altero tanto que tiendo a hacerla cada vez peor.

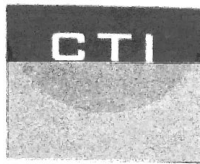
A En total desacuerdo **B** En desacuerdo **C** Neutral **D** De acuerdo **E** Totalmente de acuerdo

- 90 Trato de aceptar a las personas como son, sin juzgar sus comportamientos.
- 91 Cuando me ocurre alguna cosa desagradable, no permito que me ronde mucho por mi cabeza.
- 92 Si tengo un resultado desfavorable en un examen o una prueba pienso que se trata de una única prueba y no considero que sea una persona incompetente.
- 93 Creo que el criminal será siempre un criminal.
- 94 Creo que algunas personas son capaces de predecir el futuro.
- 95 Creo que cualquier persona que no sea perezosa es capaz de conseguir un puesto de trabajo.
- 96 Cuando he tomado una decisión me cuesta mucho cambiar de opinión.
- 97 No creo en supersticiones de ninguna clase.
- 98 Cuando otras personas cometen errores no me siento alterado sino que trato de afrontar el asunto de una forma constructiva.
- 99 Cuando me enfrento a una situación difícil o a un reto complicado, trato de pensar en el éxito que puedo conseguir y evito pensar en todo lo que puede salir mal.

- 100 Pienso que si hago buenas acciones me ocurrirán cosas favorables.
- 101 Creo en los platillos volantes.
- 102 Trato de esforzarme al máximo en todas las cosas que intento.
- 103 He aprendido por amargas experiencias que no es de fiar la mayor parte de la gente.
- 104 Cuando me enfrento a una situación nueva y desconocida tiendo a pensar en el peor resultado posible.
- 105 Cuando se me presentan de repente sucesos desagradables suelo estudiar cuidadosamente cuál es la mejor forma de enfrentarme a ellos.
- 106 Dos más dos es igual a cuatro.
- 107 Hay dos clases de personas en el mundo: las buenas y las malas.
- 108 Cuando me ocurre algo desgraciado, me acuerdo de todas las cosas tristes que me han ocurrido en el pasado y ello me hace sentir más desgraciado.

**FIN DE LA PRUEBA
SI HA TERMINADO
ANTES DEL TIEMPO CONCEDIDO,
COMPRUEBE QUE HA CONTESTADO
A TODAS LAS FRASES**

Nº 286



Apellidos y nombre _____
 Edad _____ Sexo Y M Fecha _____
 Centro / Empresa _____

Rodee la alternativa (A a E) que refleje mejor su forma de pensar o actuar.

A En total desacuerdo **B** En desacuerdo **C** Neutral **D** De acuerdo **E** Totalmente de acuerdo

1	A B C D E	28	A B C D E	55	A B C D E	82	A B C D E
2	A B C D E	29	A B C D E	56	A B C D E	83	A B C D E
3	A B C D E	30	A B C D E	57	A B C D E	84	A B C D E
4	A B C D E	31	A B C D E	58	A B C D E	85	A B C D E
5	A B C D E	32	A B C D E	59	A B C D E	86	A B C D E
6	A B C D E	33	A B C D E	60	A B C D E	87	A B C D E
7	A B C D E	34	A B C D E	61	A B C D E	88	A B C D E
8	A B C D E	35	A B C D E	62	A B C D E	89	A B C D E
9	A B C D E	36	A B C D E	63	A B C D E	90	A B C D E
10	A B C D E	37	A B C D E	64	A B C D E	91	A B C D E
11	A B C D E	38	A B C D E	65	A B C D E	92	A B C D E
12	A B C D E	39	A B C D E	66	A B C D E	93	A B C D E
13	A B C D E	40	A B C D E	67	A B C D E	94	A B C D E
14	A B C D E	41	A B C D E	68	A B C D E	95	A B C D E
15	A B C D E	42	A B C D E	69	A B C D E	96	A B C D E
16	A B C D E	43	A B C D E	70	A B C D E	97	A B C D E
17	A B C D E	44	A B C D E	71	A B C D E	98	A B C D E
18	A B C D E	45	A B C D E	72	A B C D E	99	A B C D E
19	A B C D E	46	A B C D E	73	A B C D E	100	A B C D E
20	A B C D E	47	A B C D E	74	A B C D E	101	A B C D E
21	A B C D E	48	A B C D E	75	A B C D E	102	A B C D E
22	A B C D E	49	A B C D E	76	A B C D E	103	A B C D E
23	A B C D E	50	A B C D E	77	A B C D E	104	A B C D E
24	A B C D E	51	A B C D E	78	A B C D E	105	A B C D E
25	A B C D E	52	A B C D E	79	A B C D E	106	A B C D E
26	A B C D E	53	A B C D E	80	A B C D E	107	A B C D E
27	A B C D E	54	A B C D E	81	A B C D E	108	A B C D E

SI HA TERMINADO ANTE DEL TIEMPO CONCEDIDO, REPASE SUS CONTESTACIONES



Autor: Seymour Epstein.
 Copyright © 2001 by TEA Ediciones, S.A.U. - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.
 Edita: TEA Ediciones, S.A.U. - Fray Bernardino Sahagún, 24. 28036 Madrid - Printed in Spain, Impreso en España.

Cuestionario MSCEIT

MSCEIT™

Cuadernillo

John D. Mayer, Peter Salovey y David R. Caruso

**Adaptación española:
Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal**



TEA Ediciones

No escriba nada en este cuadernillo
Anote sus contestaciones en la hoja de respuestas

Instrucciones generales

Esta prueba está formada por 8 secciones diferentes. Cada una de ellas contiene unas instrucciones específicas. En cada pregunta escoja la opción con la que está más de acuerdo y márkela en la hoja de respuestas, incluso en aquellos casos en los que no esté completamente seguro de su respuesta. No escriba nada en este cuadernillo. Trate de contestar a todas las preguntas sin dejar ninguna en blanco.

ATIENDA A LAS INSTRUCCIONES DEL EXAMINADOR.

Título original: *MSCEIT. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test.*

Multi-Health Systems Inc., Canadá.

Adaptación española: Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal.

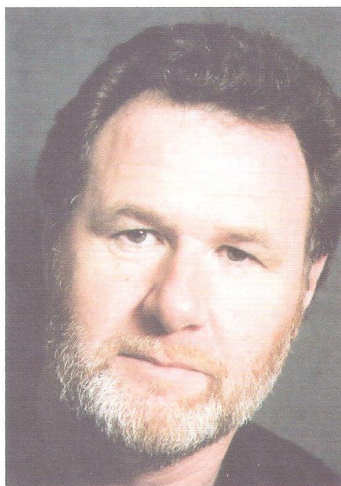
Diseño y maquetación: La Factoría de Ediciones, S. L. (Madrid)

Copyright © 2002. Multi-Health Systems Inc. International copyright in all countries under the Berne Convention, Bilateral and Universal Copyright Conventions. All rights reserved. Not to be translated or reproduced in whole or in part, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, photocopying, mechanical, electronic, recording or otherwise, without prior permission in writing from Multi-Health Systems Inc. Applications for written permission should be directed in writing to Multi-Health Systems Inc. at 3770 Victoria Park Avenue, Toronto, Ontario M2H 3M6, Canada. Copyright of the Spanish adaptation © 2009, by TEA EDICIONES, S. A. (Madrid, Spain) under license from Multi-Health Systems Inc.

Copyright © 2002. Multi-Health Systems Inc. Copyright internacional en todos los países de la Convención de Berna y las Convenciones Bilaterales y Universales de Copyright. Todos los derechos reservados. Quedan prohibidas su traducción o reproducción total o parcial, su almacenamiento en cualquier sistema de recuperación de datos o su transmisión por ninguna forma o medio, como fotocopias, procedimientos mecánicos, electrónicos, grabaciones o cualquier otro, sin permiso previo y por escrito de Multi-Health Systems Inc. Las solicitudes de permiso deben dirigirse por escrito a Multi-Health Systems Inc. situada en 3770 Victoria Park Avenue, Toronto, Ontario M2H 3M6, Canadá. Copyright de la adaptación española © 2009, TEA EDICIONES, S. A. (Madrid, España) con permiso de Multi-Health Systems Inc.

Sección A

1.



Instrucciones: Observe la cara de la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada sentimiento y márkela en la hoja de respuestas).

- | | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|--------------------|
| 1. Ausencia de felicidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Felicidad extrema |
| 2. Ausencia de miedo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Miedo extremo |
| 3. Ausencia de sorpresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sorpresa extrema |
| 4. Ausencia de asco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Asco extremo |
| 5. Ausencia de entusiasmo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Entusiasmo extremo |



MSCEIT™

2.



Instrucciones: Observe la cara de la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada sentimiento y márkela en la hoja de respuestas).

- | | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|--------------------|
| 1. Ausencia de felicidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Felicidad extrema |
| 2. Ausencia de tristeza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Tristeza extrema |
| 3. Ausencia de miedo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Miedo extremo |
| 4. Ausencia de sorpresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sorpresa extrema |
| 5. Ausencia de entusiasmo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Entusiasmo extremo |

3.



Instrucciones: Observe la cara de la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

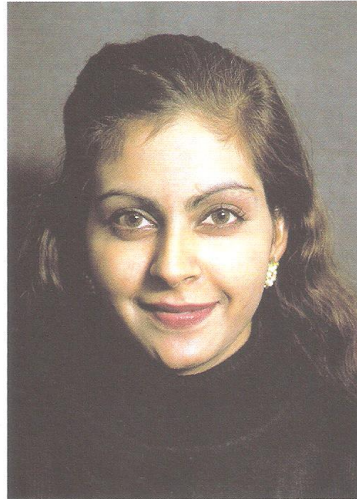
(Por favor, seleccione una opción para cada sentimiento y márkuela en la hoja de respuestas).

- | | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|--------------------|
| 1. Ausencia de felicidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Felicidad extrema |
| 2. Ausencia de tristeza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Tristeza extrema |
| 3. Ausencia de miedo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Miedo extremo |
| 4. Ausencia de sorpresa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sorpresa extrema |
| 5. Ausencia de entusiasmo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Entusiasmo extremo |



MSCEIT™

4.



Instrucciones: Observe la cara de la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada sentimiento y márkela en la hoja de respuestas).

1. Ausencia de felicidad	1	2	3	4	5	Felicidad extrema
2. Ausencia de tristeza	1	2	3	4	5	Tristeza extrema
3. Ausencia de miedo	1	2	3	4	5	Miedo extremo
4. Ausencia de enojo	1	2	3	4	5	Enojo extremo
5. Ausencia de asco	1	2	3	4	5	Asco extremo

Sección B

Instrucciones: Por favor, seleccione el grado de utilidad de cada una de las emociones en las situaciones que aparecen a continuación. Responda en la hoja de respuestas de acuerdo a la siguiente escala:

Nada útil 1 2 3 4 5 Muy útil

1. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos unos adornos nuevos y emotivos para una fiesta de cumpleaños?

1. Fastidio
2. Aburrimiento
3. Alegría

2. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando componemos una marcha militar animada?

1. Enojo
2. Entusiasmo
3. Frustración

3. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos una receta de cocina complicada y difícil?

1. Tensión
2. Pena
3. Estado de ánimo neutral

4. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando tratamos de entender qué causó una pelea entre tres niños? Cada niño cuenta una historia diferente sobre cómo empezó la pelea. Averiguar qué ocurrió requiere atender a los detalles de las historias y evaluar los hechos.

1. Felicidad
2. Sorpresa
3. Tristeza



MSCEIT™

5. ¿Qué estado de ánimo sería útil que sintiera un médico cuando selecciona un tratamiento para un paciente con un tumor cancerígeno? El doctor debe aplicar varios procedimientos eficaces, pero conflictivos entre sí al tratar el tumor.

1. Felicidad
2. Estado de ánimo neutral
3. Enojo y desafío

Sección C

Instrucciones: Seleccione la que, según su opinión, sea la mejor alternativa en cada uno de los siguientes enunciados y márkela en la hoja de respuestas.

1. Marisa se sentía cada vez más y más avergonzada, y comenzó a sentirse despreciable. Más tarde, se sintió _____.
 - a. abrumada
 - b. deprimida
 - c. avergonzada
 - d. cohibida
 - e. inquieta

2. Francisco se sentía contento cuando pensaba en su vida y cuanto más reflexionaba sobre las cosas buenas que había hecho y la alegría que había provocado en los demás, más _____ se sentía.
 - a. sorprendido
 - b. deprimido
 - c. aceptado
 - d. feliz
 - e. asombrado

3. Natalia nunca había estado tan sorprendida en su vida. Pero cuando se recuperó un poco de la conmoción por la pérdida y se dio cuenta de que podía beneficiarse de la situación si reflexionaba cuidadosamente, ella _____.
 - a. se sintió asombrada
 - b. se sintió confusa
 - c. negó la situación
 - d. se sintió expectante
 - e. se sintió pensativa

4. Nacho estaba triste por las noticias que había recibido de su familia y quería expresar su dolor más profundo. Cuando supo que no se lo habían contado de inmediato y que el problema era peor de lo que pensaba en un principio, sintió _____.
- a. enojo y sorpresa
 - b. tristeza y expectación
 - c. conmoción y pena
 - d. miedo y aversión
 - e. enojo y pesar
5. Rafa suele estar bastante contento en el trabajo y las cosas también le van bien en casa. Pensaba que tanto él como sus compañeros de trabajo recibían un buen sueldo y un trato justo. Hoy todo su equipo, incluido él, recibió un aumento de sueldo como parte de los ajustes salariales de la empresa. Rafa se sintió _____.
- a. sorprendido y conmocionado
 - b. tranquilo y calmado
 - c. satisfecho y eufórico
 - d. humillado y culpable
 - e. orgulloso y dominante
6. Gloria amaba a Javier, sentía que solo le pertenecía a ella. Empezó a verlo como alguien ideal para ella y que rozaba la perfección. Ella _____.
- a. lo respetaba
 - b. lo admiraba
 - c. lo envidiaba
 - d. lo adoraba
 - e. le tenía rencor
7. Tamara estaba disgustada porque un compañero de trabajo se atribuyó el mérito de un proyecto, y cuando volvió a hacerlo, se sintió _____.
- a. disgustada
 - b. enfadada
 - c. frustrada
 - d. sobresaltada
 - e. deprimida



MSCEIT™

8. Después de que le robaran el coche una vez, Carlos instaló una alarma en su nuevo coche. Cuando se lo robaron otra vez, primero se sintió conmocionado y sorprendido y luego sintió _____.
- asombro y estupefacción
 - impotencia, desesperación y enojo
 - enojo e indignación
 - celos y envidia
 - depresión y desprecio
9. Cuando Esteban descubrió que varios estudiantes estaban copiándose en los exámenes, pensó que eso estaba moralmente mal. Cuando se lo dijo al profesor, le contestó que él no podía hacer nada. Esteban pensó en llevar el problema ante el jefe de estudios del colegio porque se sentía _____ por lo que había ocurrido.
- inquieto
 - enfurecido
 - indignado
 - deprimido
 - entristecido
10. Marcos estaba disgustado porque un buen amigo había herido sus sentimientos. Marcos le dijo a su amigo cómo se había sentido y cuando su amigo le ofendió de nuevo, Marcos se sintió _____.
- disgustado
 - temeroso
 - muy enfadado
 - preocupado
 - enfurecido
11. Teresa estaba viendo la televisión para seguir la evolución de la gran tormenta que se estaba acercando a la costa en la que vivían sus padres. Conforme la tormenta se dirigía hacia la casa de sus padres se iba sintiendo ansiosa e impotente. En el último minuto, sin embargo, la tormenta cambió de dirección, quedando a salvo toda esa zona del litoral. Ella sintió _____.
- alivio y gratitud
 - sorpresa y conmoción
 - tensión y alivio
 - expectación y ansiedad
 - expectación y calma

- 12. Una mujer que se sentía segura de sí misma y aceptada por los demás, más tarde se sintió deprimida. ¿Qué ocurrió entre el primer sentimiento y el segundo?**
- a. Recibió un cumplido dirigido a otra persona.
 - b. Descubrió que su marido la estaba engañando.
 - c. Un amigo se puso enfermo.
 - d. Un paquete que había enviado a un amigo fue entregado a otra persona.
 - e. Estaba frustrada por el trabajo tan malo que había realizado en un proyecto.
- 13. Un niño que esperaba alegremente que llegara su fiesta de cumpleaños se sintió triste una vez transcurrida ésta. ¿Qué pudo ocurrirle para que cambiara de esa manera?**
- a. Un gamberro le insultó y él se defendió.
 - b. Dos amigos que esperaba que vinieran a la fiesta no lo hicieron.
 - c. Comió demasiado pastel.
 - d. Su madre le avergonzó delante de otros niños.
 - e. Su padre lo acusó de algo que no había hecho.
- 14. Una mujer de mediana edad se encontraba feliz y poco después se sintió rechazada. ¿Qué pudo ocurrirle para que cambiara de esa manera?**
- a. Su hijo tuvo un pequeño accidente en el trabajo.
 - b. Se dio cuenta que había herido los sentimientos de un buen amigo.
 - c. Su nuera llegó tarde a la cena familiar.
 - d. Su marido la criticó.
 - e. Perdió un libro importante para ella.
- 15. Un hombre se encontraba relajado y posteriormente sintió admiración. ¿Qué pudo ocurrirle para que cambiara de esa manera?**
- a. Mientras estaba relajado, resolvió un problema laboral importante.
 - b. Escuchó una historia sobre un deportista que había establecido un nuevo récord mundial.
 - c. Su amigo llamó para decirle que acababa de comprarse un coche deportivo a un buen precio.
 - d. Llegó un paquete con un regalo de su madre.
 - e. Su médico llamó para decirle que su revisión indicaba que gozaba de buena salud.
- 16. Los sentimientos de una mujer se transformaron de expectación en amor. ¿Qué pudo provocar ese cambio?**
- a. Realizó una donación y pensó en toda la gente a la que ayudaría.
 - b. Se compró un vestido que le favorecía mucho.
 - c. Leyó una revista sobre una estrella de cine que le resultaba muy atractiva.
 - d. Su madre la llamó para decirle que le iba a mandar un regalo de cumpleaños sorprendente.
 - e. Fue a una cita y descubrió que tenía muchas cosas en común con un hombre atractivo.



MSCEIT™

17. Un ejecutivo de una compañía estaba disgustado y más tarde se sintió ofendido. ¿Qué pudo ocurrirle?

- a. Un subordinado no consiguió los objetivos de ventas establecidos para ese periodo.
- b. Otro ejecutivo de la compañía, al que consideraba un incompetente, obtuvo un aumento de sueldo mayor.
- c. Leyó un artículo sobre las personas que, en otra parte del mundo, viven en la pobreza y cómo una importante ONG se estaba enfrentando a muchos obstáculos en sus esfuerzos por ayudarles.
- d. Su mujer estaba ayudando a sus hijos con los deberes.
- e. Parecía que no caía bien a nadie.

18. Una mujer estaba enojada y seguidamente se sintió culpable. ¿Qué pudo ocurrirle?

- a. Perdió el número de teléfono de un buen amigo.
- b. No terminó un trabajo tan bien como esperaba, porque no había tenido el tiempo suficiente.
- c. Expresó su enojo a una amiga y luego descubrió que su amiga no había hecho nada para herirla.
- d. Perdió a una buena amiga.
- e. Estaba enojada porque alguien cotilleaba sobre ella y luego descubrió que todos los demás hacían lo mismo.

19. Luis apreciaba a su amigo Pedro y poco después lo despreciaba. ¿Qué pudo ocurrirle?

- a. Pedro le perdió un libro muy caro que le había prestado.
- b. Pedro fue infiel a su propia mujer.
- c. Pedro consiguió un aumento de sueldo que no merecía.
- d. Pedro le dijo que se mudaba de ciudad.
- e. Luis sintió que había herido a Pedro aunque, en parte, la culpa era de este último.

20. Una mujer amaba a una persona y luego se sintió segura. ¿Qué pudo ocurrirle?

- a. Se dio cuenta de que la otra persona también la amaba.
- b. Decidió no expresar sus sentimientos.
- c. Su amor se desvaneció.
- d. Le dijo a la otra persona que la amaba.
- e. El amor que sentía le dio seguridad.

Sección D

Instrucciones: Seleccione una opción en cada una de las acciones y márkela en la hoja de respuestas.

1. María se levantó sintiéndose bastante bien. Había dormido estupendamente, se encontraba muy descansada y no tenía ningún tipo de inquietud o preocupación. ¿Cómo ayudaría cada una de estas acciones a mantener su estado de ánimo?

Acción 1: Se levantó y disfrutó del resto del día.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: María disfrutó de ese sentimiento y decidió pensar y apreciar todas las cosas que le iban bien.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Decidió que era mejor ignorar el sentimiento porque de todos modos no duraría mucho.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Aprovechó ese sentimiento positivo para llamar a su madre, que había estado deprimida, e intentó animarla.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

2. Andrés trabaja tan duro, incluso más, que uno de sus colegas. De hecho, por lo general sus ideas son mejores y obtiene resultados muy positivos para la compañía. Su colega hace un trabajo mediocre pero se implica en la política de la empresa de tal manera que progresa. Así, cuando el jefe de Andrés anunció que el premio al mérito anual sería para su colega, Andrés se enojó mucho. ¿En qué grado serían eficaces cada una de estas acciones para ayudar a Andrés a sentirse mejor?

Acción 1: Andrés se tomó un descanso y recapacitó sobre las cosas buenas de su vida y su trabajo.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Hizo una lista de las características positivas y negativas de su colega.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Se sintió fatal por comportarse de esa manera y se dijo que no conseguiría nada enfadándose por algo que escapaba a su control.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Andrés decidió decirle a la gente que su colega había realizado un trabajo muy pobre y que, por tanto, no se merecía el premio. Reunió documentos e informes para demostrar su punto de vista y así fundamentar su palabra.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz



MSCEIT™

3. Juana no sabía cuándo vencían sus facturas, cuántas más le llegarían en breve ni si podría pagarlas. Además, su coche empezó a hacer unos ruidos extraños y el mecánico le dijo que le iba a costar tanto arreglarlo que no merecía la pena. Ahora no puede quedarse dormida con facilidad, se despierta varias veces durante la noche y está preocupada todo el tiempo. ¿En qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para reducir su preocupación?

Acción 1: Juana intentó calcular cuánto debía y cuándo pagarlo.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Juana aprendió técnicas de relajación profunda para calmarse.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Juana consiguió el nombre de un contable para que le ayudase a aprender cómo manejar sus finanzas.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Decidió buscar un trabajo en el que le pagaran más dinero.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

4. A Eduardo nada le va bien. No hay muchas cosas en su vida que le diviertan o le hagan disfrutar. Durante el próximo año, ¿en qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para hacer que Eduardo se sintiese mejor?

Acción 1: Eduardo llamó a unos amigos con los que no hablaba desde hacía tiempo e hizo planes para visitarlos.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Empezó a comer mejor, a acostarse más temprano y a hacer más ejercicio.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Eduardo notaba que deprimía a la gente y decidió estar solo hasta que entendiera lo que le estaba sucediendo. Sentía que necesitaba tiempo para estar consigo mismo.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Se dio cuenta de que relajarse delante de la TV por la noche, con una o dos cervezas, le ayudaba a sentirse mejor.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

5. Mientras Roberto conducía a casa desde el trabajo se le cruzó un camión enorme. No tuvo tiempo ni para tocar el claxon. Roberto rápidamente giró a la derecha para evitar el choque. Estaba furioso. ¿En qué grado serían eficaces cada una de las siguientes acciones para manejar su enojo?

Acción 1: Roberto se vengó del camionero atravesándose en su camino unos cuantos kilómetros después.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 2: Roberto aceptó que esas cosas ocurren y condujo hacia su casa.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 3: Gritó tanto como pudo, maldiciendo e insultando al camionero.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Acción 4: Juró que nunca volvería a conducir por esa autovía.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

MSCEIT™

Sección E

1.



Instrucciones: Observe la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada emoción y márkela en la hoja de respuestas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidad					
2. Tristeza					
3. Miedo					
4. Enojo					
5. Asco					

2.



Instrucciones: Observe la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

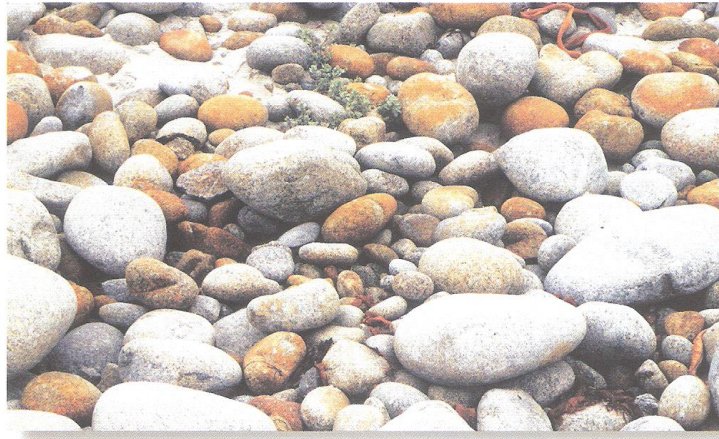
(Por favor, seleccione una opción para cada emoción y márquela en la hoja de respuestas).

	1	2	3	4	5
1. Tristeza					
2. Enojo					
3. Sorpresa					
4. Asco					
5. Entusiasmo					



MSCEIT™

3.



Instrucciones: Observe la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada emoción y márquela en la hoja de respuestas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidad					
2. Miedo					
3. Enojo					
4. Sorpresa					
5. Asco					

4.



Instrucciones: Observe la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

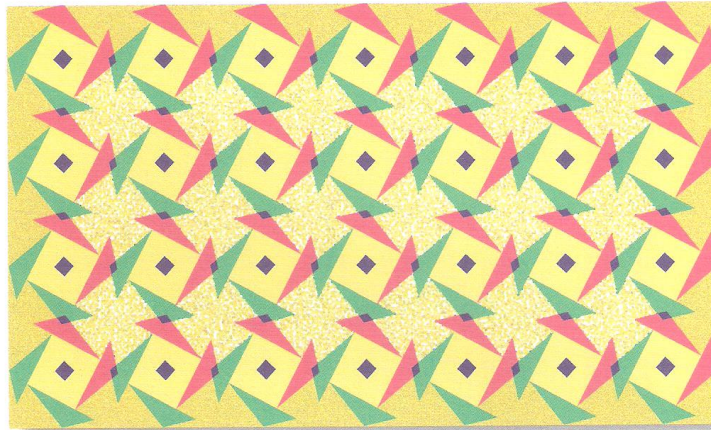
(Por favor, seleccione una opción para cada emoción y márkela en la hoja de respuestas).

	1	2	3	4	5
1. Tristeza					
2. Miedo					
3. Enojo					
4. Sorpresa					
5. Asco					



MSCEIT™

5.

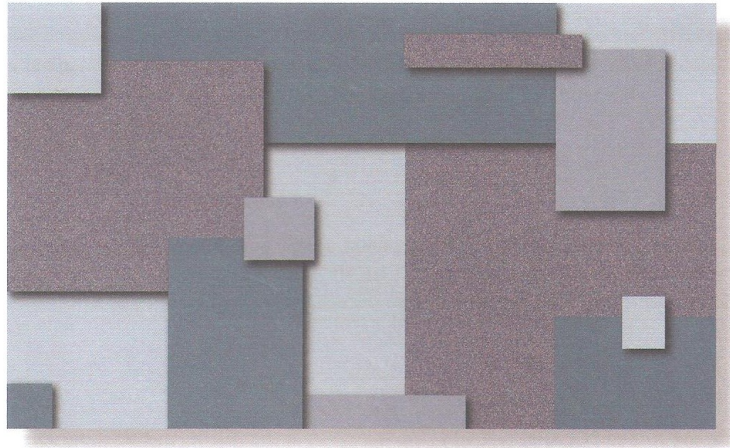


Instrucciones: Observe la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada emoción y márquela en la hoja de respuestas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidad					
2. Tristeza					
3. Miedo					
4. Enojo					
5. Asco					

6.



Instrucciones: Observe la imagen e indique en qué grado expresa los sentimientos que aparecen a continuación.

(Por favor, seleccione una opción para cada emoción y márkela en la hoja de respuestas).

	1	2	3	4	5
1. Felicidad					
2. Tristeza					
3. Enojo					
4. Sorpresa					
5. Asco					



MSCEIT™

Sección F

Instrucciones: En cada uno de los siguientes enunciados se le pide que se imagine sintiéndose de una manera determinada. Conteste lo mejor que pueda, incluso si no es capaz de imaginar ese sentimiento. Responda en la hoja de respuestas de acuerdo a la siguiente escala:

Nada parecido					Muy parecido
1	2	3	4	5	

1. Imagine que se siente culpable porque olvidó visitar a un buen amigo que tiene una enfermedad grave. Al mediodía se da cuenta de que ha olvidado por completo ir a verlo al hospital. ¿En qué grado ese sentimiento de culpabilidad se parece a cada uno de los siguientes términos?

1. Frío
2. Azul
3. Dulce

2. Imagínese que se siente contento en un día maravilloso y le va todo muy bien en el trabajo y con su familia. ¿En qué grado ese sentimiento de satisfacción se parece a cada una de las siguientes sensaciones?

1. Cálido
2. Púrpura
3. Salado

3. Imagine que se está sintiendo frío, lento y afilado. ¿En qué grado ese sentimiento se parece a cada uno de los siguientes términos?

1. Desafiado
2. Aislado
3. Sorprendido

4. Imagine que se siente intenso, grande, delicado y verde brillante. ¿En qué grado ese sentimiento se parece a cada uno de los siguientes términos?

1. Entusiasmado
2. Celoso
3. Asustado

5. Imagine que se siente cerrado, oscuro y paralizado. ¿En qué grado ese sentimiento se parece a cada uno de los siguientes términos?

1. Triste
2. Contento
3. Calmado

Sección G

Instrucciones: Seleccione la mejor alternativa en cada uno de los siguientes enunciados. Márquela en la hoja de respuestas.

1. **Un sentimiento de preocupación es la combinación de emociones de _____.**
 - a. amor, ansiedad, sorpresa y enojo
 - b. sorpresa, orgullo, enojo y miedo
 - c. aceptación, ansiedad, miedo y expectación
 - d. miedo, alegría, sorpresa y vergüenza
 - e. ansiedad, cuidado y expectación
2. **Otra palabra para «esperar sistemáticamente el placer» es _____.**
 - a. optimismo
 - b. felicidad
 - c. satisfacción
 - d. alegría
 - e. sorpresa
3. **Aceptación, alegría y afecto se combinan con frecuencia para formar _____.**
 - a. amor
 - b. asombro
 - c. expectación
 - d. satisfacción
 - e. aceptación
4. **Combinar los sentimientos de asco y enojo da como resultado _____.**
 - a. culpa
 - b. rabia
 - c. vergüenza
 - d. odio
 - e. desprecio
5. **Una sorpresa triste lleva a _____.**
 - a. la desilusión
 - b. el asombro
 - c. el enojo
 - d. el miedo
 - e. el arrepentimiento
6. **Tristeza, culpa y arrepentimiento se combinan para formar _____.**
 - a. dolor
 - b. enfado
 - c. depresión
 - d. remordimiento
 - e. miseria



MSCEIT™

7. Relajación, seguridad y serenidad son parte de _____.
- a. el amor
 - b. la fatiga
 - c. la expectación
 - d. la calma
 - e. la anticipación
8. Miedo, alegría, sorpresa y vergüenza son parte de _____.
- a. el aprecio
 - b. el sobrecogimiento
 - c. la perplejidad
 - d. el respeto
 - e. la comprensión
9. Vergüenza, sorpresa y bochorno están combinados en el sentimiento de _____.
- a. celos
 - b. tristeza
 - c. culpa
 - d. envidia
 - e. humillación
10. Admiración, amor y ansiedad son parte de _____.
- a. los celos
 - b. la tristeza
 - c. la maldad
 - d. el orgullo
 - e. la preocupación
11. Alegría, entusiasmo e incertidumbre son parte del sentimiento de _____.
- a. vivacidad
 - b. expectación
 - c. ansiedad
 - d. calma
 - e. serenidad
12. Tristeza y satisfacción son a veces parte del sentimiento de _____.
- a. nostalgia
 - b. ansiedad
 - c. expectación
 - d. depresión
 - e. desprecio

Sección H

Instrucciones: Seleccione el grado de eficacia de cada una de las siguientes respuestas y marque la opción escogida en la hoja de respuestas.

1. El año pasado Juan hizo un buen amigo en el trabajo. Hoy, ese amigo le ha sorprendido por completo al decirle que había aceptado un trabajo en otra compañía y que se mudaría de esa zona. No le había dicho nada a Juan de que estuviera buscando otros trabajos. ¿En qué grado sería efectivo para Juan, con la finalidad de mantener la amistad, responder de la siguiente manera?

Respuesta 1: Se sintió feliz por su amigo y le dijo que estaba muy contento de que consiguiera otro nuevo trabajo. A partir de ahora, Juan se aseguraría de que mantuvieran el contacto.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 2: Juan se sintió triste porque su amigo iba a marcharse, consideraba que lo que había ocurrido era una muestra de que no le importaba a su amigo. Después de todo, su amigo no le había comentado que estuviera buscando otro empleo. Ya que se marcharía de todos modos, Juan no le dijo nada y empezó a buscar nuevos amigos en el trabajo.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 3: Juan estaba muy enojado porque su amigo no le había dicho nada y mostró su desaprobación ignorándolo hasta que le diera una explicación. Juan pensó que si no le decía nada, eso confirmaría su opinión de que no valía la pena hablar con él.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

2. La profesora de Raúl acaba de llamar a sus padres para decirles que va muy mal en el colegio. La profesora les dice que su hijo no pone atención, es problemático y no puede estarse quieto. Esta profesora en particular no se maneja muy bien con los chicos inquietos y los padres de Raúl se preguntan qué está pasando realmente. Más tarde, la profesora les dice que su hijo volverá a repetir curso a menos que mejore. Los padres se sienten muy enojados. ¿En qué grado será útil para su hijo cada una de estas reacciones?

Respuesta 1: Los padres le dijeron a la profesora que eso supone una gran conmoción para ellos y que era la primera vez que escuchaban que existiese ese problema. Piden reunirse con la profesora y solicitan que el director también asista a la reunión.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 2: Los padres le dijeron a la profesora que si ella continuaba amenazando con que su hijo repitiera el curso, llevarían este problema al director. Le dijeron: «Si nuestro hijo repite, diremos que usted es personalmente la responsable. Usted es la profesora y su trabajo es enseñar, no echarle la culpa a los alumnos».

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz



MSCEIT™

Respuesta 3: Los padres de Raúl le colgaron el teléfono a la profesora y llamaron al director. Se quejaron de las amenazas de la profesora y solicitaron que su hijo fuera trasladado a una clase diferente.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

- 3.** A Lisa le va todo bien. Mientras los demás han recibido críticas por su trabajo, Lisa ha conseguido un ascenso y un aumento de sueldo bastante bueno. Sus hijos están muy contentos y van muy bien en el colegio, su matrimonio es estable y muy feliz. Lisa empieza a sentirse muy orgullosa de sí misma y siente la tentación de presumir sobre su vida ante sus amigos. ¿En qué medida serían eficaces cada una de las siguientes respuestas para mantener sus relaciones?

Respuesta 1: Puesto que todo va tan bien es bueno sentirse orgullosa. Pero Lisa también se dio cuenta de que algunas personas ven esto como una actitud arrogante o pueden sentirse celosas y por tanto sólo expresó sus sentimientos a amigos muy cercanos.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 2: Lisa pensó en todas las cosas que podrían ir mal en el futuro, así tendría una visión más completa de su vida. Comprendió que los sentimientos positivos no duran siempre.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Respuesta 3: Esa noche Lisa compartió sus sentimientos con su marido. Poco después, decidió que la familia debería pasar más tiempo junta los fines de semana y hacer más actividades familiares para estar unidos.

- a. Muy ineficaz b. Algo ineficaz c. Ni eficaz, ni ineficaz d. Algo eficaz e. Muy eficaz

Fin de la prueba

Compruebe que ha respondido a todas las preguntas en la hoja de respuestas.



TEA Ediciones, S. A.

www.teaediciones.com

MADRID • BARCELONA • BILBAO • SEVILLA • ZARAGOZA

MSCEIT

Apellidos y nombre

Centro

Sexo V M Edad Fecha / /

CONTESTE SIEMPRE EN ESTA HOJA DE RESPUESTAS RODEANDO CON UN CÍRCULO LA OPCIÓN ELEGIDA.

Sección A

- 1 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Sorpresa	1	2	3	4	5
4. Asco	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
- 2 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
- 3 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5
- 4 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

Sección C

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 1. | a | b | c | d | e |
| 2. | a | b | c | d | e |
| 3. | a | b | c | d | e |
| 4. | a | b | c | d | e |
| 5. | a | b | c | d | e |
| 6. | a | b | c | d | e |
| 7. | a | b | c | d | e |
| 8. | a | b | c | d | e |
| 9. | a | b | c | d | e |
| 10. | a | b | c | d | e |
| 11. | a | b | c | d | e |
| 12. | a | b | c | d | e |
| 13. | a | b | c | d | e |
| 14. | a | b | c | d | e |
| 15. | a | b | c | d | e |
| 16. | a | b | c | d | e |
| 17. | a | b | c | d | e |
| 18. | a | b | c | d | e |
| 19. | a | b | c | d | e |
| 20. | a | b | c | d | e |

Sección B

- 1

1. Fastidio	1	2	3	4	5
2. Aburrimiento	1	2	3	4	5
3. Alegría	1	2	3	4	5
- 2

1. Enojo	1	2	3	4	5
2. Entusiasmo	1	2	3	4	5
3. Frustración	1	2	3	4	5
- 3

1. Tensión	1	2	3	4	5
2. Pena	1	2	3	4	5
3. Ánimo neutral	1	2	3	4	5
- 4

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Sorpresa	1	2	3	4	5
3. Tristeza	1	2	3	4	5
- 5

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Ánimo neutral	1	2	3	4	5
3. Enojo y desafío	1	2	3	4	5

Sección D

- 1

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e
- 2

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e
- 3

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e
- 4

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e
- 5

Acción 1.	a	b	c	d	e
Acción 2.	a	b	c	d	e
Acción 3.	a	b	c	d	e
Acción 4.	a	b	c	d	e

Sección E

1



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

2



1. Tristeza	1	2	3	4	5
2. Enojo	1	2	3	4	5
3. Sorpresa	1	2	3	4	5
4. Asco	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5

3



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

4




1. Tristeza	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

5



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

6



1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

Sección F

1

1. Frío	1	2	3	4	5
2. Azul	1	2	3	4	5
3. Dulce	1	2	3	4	5

2

1. Cálido	1	2	3	4	5
2. Púrpura	1	2	3	4	5
3. Salado	1	2	3	4	5

3

1. Desafiado	1	2	3	4	5
2. Aislado	1	2	3	4	5
3. Sorprendido	1	2	3	4	5

4

1. Entusiasmado	1	2	3	4	5
2. Celoso	1	2	3	4	5
3. Asustado	1	2	3	4	5

5

1. Triste	1	2	3	4	5
2. Contento	1	2	3	4	5
3. Calmado	1	2	3	4	5

Sección G

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
7.	a	b	c	d	e
8.	a	b	c	d	e
9.	a	b	c	d	e
10.	a	b	c	d	e
11.	a	b	c	d	e
12.	a	b	c	d	e

Sección H

1

Respuesta 1.	a	b	c	d	e
Respuesta 2.	a	b	c	d	e
Respuesta 3.	a	b	c	d	e

2

Respuesta 1.	a	b	c	d	e
Respuesta 2.	a	b	c	d	e
Respuesta 3.	a	b	c	d	e

3

Respuesta 1.	a	b	c	d	e
Respuesta 2.	a	b	c	d	e
Respuesta 3.	a	b	c	d	e



Copyright © 2009 by TEA Ediciones, S. A. Adaptado y publicado con permiso de Multi-Health Systems Inc. Printed in Spain. Impreso en España.