



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Estudio de la Inteligencia Emocional
aplicada en la Formación Profesional en
el centro Inmakulada Ikastetxea de
Tolosa, Gipuzkoa.

Presentado por: ITZIAR UNDIANO KORTA
Línea de investigación: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
Director/a: MIRYAM RODRIGUEZ MONTER

Ciudad: USURBIL

Fecha: 24 de Julio del 2013

RESÚMEN

La Inteligencia Emocional encuentra su sitio en el aula educativa como herramienta tanto para el desarrollo integral del alumnado, relacionado con las competencias curriculares, como para la mejora de sus relaciones sociales y rendimiento académico. El objetivo de este trabajo es evaluar las habilidades emocionales del alumnado de Tolosako Inmakulada Ikastexea, y en base a las necesidades emocionales percibidas y teniendo en cuenta las características del centro y profesorado, realizar una propuesta de actuación práctica a lo largo del año escolar.

Palabras clave: Inteligencia emocional, desarrollo habilidades, educación, propuesta actuación.

ABSTRACT

Emotional intelligence finds its place in the classroom as a tool not only for the students' integral development, connected to the curricular competences, but also for the improvement of students' relationships and academic performances. The aim of this work is to evaluate the emotional skills of the students in Tolosako Inmakulada Ikastetxea and set an intervention proposal for the whole school year, taking into account the emotional needs perceived in the analysis of the questionnaires and the features of the centre and teachers.

Key words: Emotional Intelligence, skill development, education, intervention proposal.

ÍNDICE

1. Introducción: justificación del trabajo	4
2. Planteamiento del problema	5
2.1. Objetivos	5
2.2. Fundamentación metodológica y bibliográfica	6
3. Desarrollo	7
3.1. Fundamentación teórica	7
3.2. Materiales y métodos	12
3.2.1. Descripción de los cuestionarios	13
3.2.2. Temporalización y modo de pasación	15
3.3.3. Hipótesis	15
3.3. Resultados y análisis	16
3.3.1. Resultados del cuestionario del alumnado	16
3.3.2. Resultados del cuestionario del profesorado	39
3.3.3. Comparativa general de resultados del alumnado y profesorado	53
4. Propuesta práctica	55
5. Conclusiones	61
6. Líneas de investigación futuras	63
7. Bibliografía	65
8. Anexos	68

1. Introducción: justificación del trabajo

Uno de los objetivos principales del proyecto educativo de cualquier centro de formación es la *educación integral* del alumnado. Esto implica no sólo dotar de conocimientos al mismo, sino ofrecer herramientas que les ayuden a crecer como personas y a desenvolverse de forma autónoma en su día a día.

Desde el informe Delors (*La educación encierra un tesoro*, 1996) y sus cuatro pilares de la educación, las competencias han hecho acto de presencia en las aulas de los centros educativos. **Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir y Aprender a ser** se han convertido en objetivos generales de cualquier práctica educativa, estando las dos últimas competencias directamente relacionadas con las Inteligencias Interpersonal e Intrapersonal, descritas por Gardner (1983, en Gardner 2011), respectivamente. En este punto, el desarrollo de las habilidades emocionales encuentra su sitio en el contexto educativo del aula.

Por otra parte, Bisquerra (2008) aporta varias razones que justifican la necesidad de una educación emocional. Además del ya citado objetivo del desarrollo integral, pone de manifiesto que el proceso educativo está basado en relaciones interpersonales plagadas de emociones y generadores de conflictos. El aprendizaje, individual o grupal, también incluye una dimensión emocional: estrés, dificultades y tensiones emocionales que provocan estados emocionales negativos, según Bisquerra, relacionados con la falta de equilibrio emocional.

Así, el desarrollo de habilidades emocionales incide en la relación del alumno/a en el contexto social del centro educativo tanto con el resto del alumnado como con el profesorado. Pero además, el adecuado desarrollo de estas habilidades permitirá al alumnado mejorar su rendimiento académico. En este sentido, “la inteligencia emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico” (Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D., 2008, p.431).

La escuela debe hacerse cargo de la educación emocional de su alumnado – y profesorado- al ser este ámbito fundamental para la preparación de sus alumnos/as. Pero esta formación emocional no debe acabarse en la Educación Obligatoria. El desarrollo de las habilidades sociales es un aprendizaje durante toda la vida, y por supuesto, debe seguir en la Educación Postobligatoria.

El centro de Formación Profesional Tolosako Inmakulada Ikastetxea (Tolosa, Gipuzkoa) ha realizado la formación del profesorado dentro del programa “Gipuzkoa: hacia una sociedad emocionalmente inteligente” que se explicará en el apartado 3.1 de este trabajo, y está dispuesto a colaborar aplicando las directrices que surjan de este trabajo para desarrollar las habilidades emocionales de su alumnado en el aula.

2. Planteamiento del problema

2.1. Objetivos

Como se ha dicho anteriormente, un buen desarrollo de la Inteligencia Emocional ayudará al alumnado a relacionarse mejor con sus compañeros/as de clase y profesorado, a trabajar mejor en equipo y a afrontar mejor a nivel individual las dificultades emocionales que se presenten en el aula, bien en forma de tareas y evaluaciones, bien en forma de problemas personales. Además, el desarrollo en competencias es una de las exigencias curriculares que tiene el centro educativo, desarrollo que contribuiría a reducir las conductas disruptivas en el aula (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

Se parte de la idea de que en Gipuzkoa, hasta que no se puso en marcha el proyecto “Gipuzkoa: hacia una sociedad emocionalmente inteligente” en el año 2004, no se trabajó la Inteligencia Emocional de forma consciente, al menos sistemática, en los centros educativos. Por lo tanto, cabe presuponer que el alumnado no ha tenido ocasión de recibir formación en el ámbito emocional, más allá de la recibida en casa y adquirida por imitación.

El objetivo de este trabajo es **dar respuesta a las necesidades emocionales de los alumnos/as en el centro Tolosako Inmakulada Ikastetxea** (en lo sucesivo, TIIK) y mejorar tanto su rendimiento académico como sus relaciones interpersonales dotándoles de herramientas y de un contexto de entrenamiento para la propia gestión emocional. Estas habilidades, además, serán de beneficio para la Formación en el Centro de Trabajo y posteriormente su incorporación al mundo laboral, ya que cada vez de forma más clara TIIK recibe de las empresas la necesidad de que las futuras personas trabajadoras estén más preparadas para trabajar en equipo, resolver conflictos, comunicarse o regular su conducta.

Por otra parte, al ser el profesorado guía de este proceso de aprendizaje como educador, otro de los objetivos es **dotar al mismo de un protocolo de actuación** para ayudar al alumnado a llevar a cabo esta mejora de las habilidades emocionales en un rol de facilitador. “El papel de modelador y modulador que los educadores realizamos (...) otorga al aprendizaje por imitación un valor fundamental en el desarrollo de la IE” (Guil Bozal, R., Gil-Olarte, P. en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009, p.196). En este sentido, se ha de tener en cuenta que el profesorado de TIIK ha recibido la formación en Inteligencia Emocional participando en el programa de la Diputación de Gipuzkoa, tal como se ha adelantado en el apartado anterior.

2.2. Fundamentación metodológica y bibliográfica

Las competencias y las habilidades emocionales son cuestiones muy en boga en los últimos años, y también a nivel educativo. La necesidad de trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales en el aula de forma sistemática es una percepción generalizada y se desarrollan diferentes programas tanto en España como en el resto de los países.

En este trabajo se ha buscado, primero, conocer los modelos principales de IE, la relación que esta tiene con el ámbito académico y el beneficio que desarrollar las habilidades emocionales otorgaría al alumnado. Para ello, se ha recurrido a autores actuales y relevantes en IE, y especialmente al *Manual de Inteligencia Emocional* de Mestre y Fernández-Berrocal, en la que se recogen las aportaciones de diferentes autores e investigadores, entre ellos, los propios Mayer y Salovey, autores de la definición del constructo de IE. Se han consultado, además, varios artículos y estudios que describen la relación de la IE con el mundo educativo, tanto a nivel de resultados académicos como de habilidades sociales y bienestar del alumnado.

Para realizar una propuesta adecuada a las necesidades del alumnado de TIIK, se consideró oportuno realizar una recogida de información a través de un cuestionario realizado ad hoc (ver anexos 1 y 2) para este estudio. El cuestionario permite recoger mucha información en un menor período de tiempo, necesario tenerlo en cuenta al tener sólo un único día para trabajar con la muestra del alumnado. Además, el cuestionario es anónimo y permite al alumnado responder a las cuestiones con menor presión. Teniendo en cuenta que el cuestionario es una medida de autoinforme, se consideró enriquecedor para el estudio recoger también la

percepción del profesorado acerca de las habilidades emocionales de los alumnos/as. Se decidió seleccionar dos aulas como muestra para ampliar la validez de los resultados.

A la hora de preparar este cuestionario, se siguió la línea de IE propuesta por Mayer y Salovey en 1997 (en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009), explicada en el apartado 3.1. Se ha buscado obtener información de cada una de las habilidades propuestas por estos autores (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional), para tener un mayor conocimiento de las capacidades del alumnado. Mediante preguntas cerradas, semi-cerradas y abiertas, se ha pretendido interpretar los resultados con mayor claridad, respetando la posibilidad de que las muestras se expresaran con libertad. Por otro lado, este cuestionario permitiría contrastar si las hipótesis planteadas acerca de la gestión emocional del alumnado son reales.

Las conclusiones del análisis de los resultados serán los que marquen la línea de la propuesta de actuación para las dos aulas. Esta propuesta irá enfocada a la práctica de la IE y se llevará a cabo durante todo el curso escolar.

3. Desarrollo

3.1. Fundamentación teórica

En el ámbito de la Inteligencia Emocional hay dos líneas teóricas principales: el modelo de habilidades de 1997 de Mayer y Salovey y los modelos mixtos, que además de las habilidades cognitivas emocionales, tienen en cuenta rasgos de personalidad. Según Fernández-Berrocal (en Clouder, C., 2008, p.168) en España el modelo mixto “(...) ha sido el modelo teórico más extendido...”.

En la década de los ochenta, Gardner habló de la existencia de inteligencias múltiples en el ser humano y postuló dos que, según él mismo indica (Gardner, 2011), en su día resultaron los más sorprendentes: la **Inteligencia Intrapersonal** y la **Inteligencia Interpersonal**. La primera hace referencia a la comprensión de uno/a mismo/a y a la auto-regulación, y la segunda se relaciona con la capacidad de entender a los demás y trabajar con ellos/as.

En 1990 Mayer y Salovey definieron el constructo de **Inteligencia Emocional** por primera vez (Mestre, Comunian y Comunian en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009) destacando la idea de que las emociones ayudan a pensar mejor, y que uno/a piensa sobre las emociones, conectando así inteligencia y emoción (Mayer y Salovey en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009). Así, Mayer y Salovey (1997, en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009) presentan un modelo de **4 ramas** o procesos psicológicos que redefine su postulado anterior y presenta un modelo de desarrollo de la Inteligencia Emocional:

1. *Percepción, valoración y expresión de la emoción*: identificación emocional física, cognitiva o de sentimientos; la identificación emocional en otros; la expresión emocional; la habilidad para discriminar expresiones.
2. *Facilitación emocional del pensamiento*: dirección de la atención; generación de emociones; asunción de diferentes perspectivas; facilitación de razonamientos distintos.
3. *Comprensión y análisis emocional*: etiquetado de emociones; interpretación de las emociones; comprensión de emociones complejas; reconocimiento de las transiciones emocionales.
4. *Regulación reflexiva de las emociones*: apertura a las emociones; distanciamiento emocional; reflexión sobre la emoción; regulación de la emoción.

Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008) aprecian que la rama de facilitación emocional se diferencia de las otras tres en que ésta se refiere al uso de las emociones para pensar, y no a pensar sobre las emociones.

Tal como indican Mayer y Salovey (en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009), esta teoría de la IE y una de las Inteligencias Personales de Gardner, anteriormente citadas, guardan similitud. En concreto, la inteligencia Intrapersonal. A su vez, esta inteligencia y la IE, se relacionan con el pilar educativo Aprender a ser, surgido a raíz del informe Delors (1996), al cual se hace referencia en la introducción de este trabajo y que supuso la introducción sistemática de habilidades o competencias en el ámbito educativo, más allá de las específicas. Así, los centros educativos comenzaron a hacerse cargo de la educación integral de su alumnado incluyendo competencias de habilidades en su currículo educativo.

Más allá de la normativa curricular, existen varias razones por las que estas habilidades, y relacionado con este trabajo en concreto las habilidades emocionales, deben ser incorporadas al día a día del alumnado y profesorado.

Además de Bisquerra (2008) que, tal como se ha adelantado en la justificación, alude a las relaciones plagadas de emociones y lidias con las dificultades del aprendizaje que supone el contexto educativo, varios autores señalan la influencia de la inteligencia emocional en el alumnado. Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) afirman que el desarrollo personal y el bienestar del alumnado es uno de los elementos necesarios para que éstos se desenvuelvan con autonomía en la sociedad actual. En el mismo trabajo, estos autores concluyen además que “(...) las competencias emocionales son competencias básicas que nos facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral” (Palomera et al. 2008, p.448). Mayer y Salovey (en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009) también afirman que el uso de las emociones para pensar y el razonar sobre las mismas podrían relacionarse con competencias sociales y comportamientos adaptativos. Otros aseguran que mejorar la IE supondría mejoras en áreas de relaciones interpersonales, en el bienestar psicológico, en el rendimiento académico y en la aparición de conductas disruptivas (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

En este sentido existen varias investigaciones que estudian la relación de la IE con diferentes variables, la mayoría siguiendo el modelo de habilidades propuesto por Mayer y Salovey en 1990, según indican Extremera y Fernández-Berrocal (2004a).

Ferragut y Fierro (2012) encontraron una relación positiva entre el bienestar personal y la IE. Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008) hacen referencia en su estudio a los resultados obtenidos en investigaciones estadounidenses con estudiantes universitarios que afirman que a mayor IE, menor número de sintomatología física, ansiedad o depresión. También Bermúdez, Teva y Sánchez constataron la relación entre el bienestar psicológico y la IE (2003, en Ferragut y Fierro, 2012).

En referencia a la relación entre IE y el rendimiento académico, los resultados son contradictorios y no hay acuerdo entre los diferentes autores. En el año 2003, Barchard (Guil Bozal y Gil-Olarte en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009) evaluó la

IE a través del MSCEIT¹ y en sus resultados mostraron que la IE de la muestra predecía las notas finales. En el año 2006 Gil-Olarte, Palomera y Brackett también encontraron una relación significativa entre puntuaciones de IE medidas con el MSCEIT y las notas (Guil Bozal y Gil-Olarte, en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009). Por otro lado, investigaciones recientes no encuentran relación alguna entre IE y el rendimiento académico, habiendo evaluado la IE con autoinformes (Ferragut y Fierro, 2012; Jiménez y López Zafra, 2013). Estos autores encuentran, en cambio, una correlación positiva entre IE y otra variable que se relaciona positivamente con el rendimiento académico. En el caso de Ferragut et al. (2012) esta variable es el bienestar psicológico, y en el caso de Jiménez et al. (2013) la conducta prosocial. En la misma línea se expresan Extremera y Fernández-Berrocal (2004a) y Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008) cuando señalan que la IE podría relacionarse indirectamente con el rendimiento académico, al proporcionar al alumnado un equilibrio psicológico que media entre los otros dos constructos.

Más clara parece la relación entre la IE y las relaciones interpersonales. En este sentido, Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008, p.430) aseguran que “(...) la IE va a jugar un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales”. Como ya se ha citado anteriormente, Jiménez y López Zafra (2013) afirman tras su estudio que la IE percibida correlaciona positivamente con las actitudes sociales.

Por último, en la revisión bibliográfica realizada por Guil Bozal y Gil-Olarte (en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009) queda confirmada la relación entre la IE y las conductas disruptivas.

El beneficio del desarrollo de las habilidades emocionales en el alumnado queda patente con estas investigaciones, pero no es menos importante tener en cuenta el beneficio que supone para alumnos/as y docentes que el profesorado desarrolle sus propias habilidades emocionales.

Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) consideran que para enseñar una competencia emocional antes es necesario desarrollarla, y que la ausencia de bienestar en el profesorado implica una merma en la calidad de la educación. Indican también que el desarrollo de las competencias emocionales en el

¹ El MSCEIT es un instrumento de medida de ejecución de IE desarrollada por Mayer, Salovey y Caruso (Extremera y Fernández-Berrocal en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009).

profesorado ayuda a crear entornos de aprendizaje favorables. En este sentido, Ademola Olatoye, Akitunde y Yakasai (2010) señalan que los métodos de enseñanza y el entorno podrían causar la inhibición del potencial creativo y de inteligencia emocional del alumnado. Por lo tanto, el profesorado debe ser consciente de cómo sus competencias emocionales influyen en el aprendizaje del alumnado, no sólo por ser un modelo o referente a seguir e imitar (Guil Bozal y Gil-Olarte, en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009), sino por su rol como facilitador, o no, del aprendizaje. Algunos autores como Vandeberghe y Huberman (1999, en Palomera et al. 2008) y Yoon (2002, en Palomera et al. 2008) han encontrado evidencias de cómo el *burnout* influye en el rendimiento académico del alumnado y en su relación con el profesorado. Por otra parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) otorgan a la IE un valor preventivo ante el *burnout*. Si la IE se relaciona positivamente con el bienestar psicológico en diferentes muestras de alumnados, es de suponer que también ayudará en la salud psicológica del profesorado. Además, Martínez, Piqueras y Ramos (2010) concluyen en su revisión que altos niveles de IE están relacionados con el bienestar psicológico y salud mental.

Entendida la necesidad de trabajar la IE en el contexto escolar, para la observación de las necesidades del alumnado de Tolosako Inmakulada Ikastetxea, se ha seguido el modelo de habilidades emocionales de Mayer y Salovey de 1997. Para ello se ha tenido en cuenta, además de que sea el modelo más utilizado en las diferentes investigaciones, el contexto y las circunstancias del propio centro educativo.

El centro, ubicado en Gipuzkoa, ha formado parte del proyecto “Gipuzkoa: hacia una sociedad emocionalmente inteligente”. La Diputación Foral de Gipuzkoa promueve desde el año 2004 un programa de aprendizaje emocional que abarca a escuelas, familias y organizaciones buscando el desarrollo emocional y social de la sociedad para ofrecer un entorno donde las personas puedan desarrollar sus habilidades. Centrándonos en el ámbito educativo, la formación la recibe toda la comunidad educativa: profesorado, y familias que así lo deseen. La formación que recibe el profesorado dentro de este programa, desde el año 2010 está enmarcado en el modelo teórico de habilidades emocionales de Mayer y Salovey en la primera fase de sensibilización, y en el modelo más amplio o mixto de Educación Emocional de Bisquerra en una segunda fase de aplicación práctica en el aula. Esto dota al profesorado de una formación importante para posteriores actividades a desarrollar en el aula.

Por otra parte, el centro aplica varias metodologías de aprendizaje -como Aprender a aprender o Emprendizaje en los dos cursos que han compuesto la muestra, como se explicará más adelante- que trabajan directa o indirectamente los rasgos de personalidad que abarca el modelo de Bisquerra antes citado. Motivación, responsabilidad, asertividad, empatía, o la toma de decisiones son algunas de las habilidades que se trabajan mediante estos programas y que se relacionan con las competencias interpersonales de Bisquerra (autonomía emocional, competencias sociales y habilidades de vida y bienestar). Por otra parte, en todos los ciclos se realizan trabajos grupales con el objetivo de desarrollar en el alumnado habilidades de trabajo en equipo, habilidades estas que implican la escucha activa, la asertividad, la empatía y/o plantear objetivos, entre otros. Las competencias intrapersonales más parecidas a la IE (conciencia y regulación emocional), sin embargo, quedan al margen con estas metodologías. Además, las habilidades cognitivas propuestas por Mayer y Salovey en su teoría están presentes o subyacen en las demás habilidades.

Como señala Fernández-Berrocal (2008), la Psicología Positiva de Seligman y su potenciación de las emociones positivas, las fortalezas personales y la felicidad² es una de las últimas influencias en el mundo emocional. La influencia de las emociones positivas se podría aumentar desarrollando la habilidad de generar emociones y regular de Mayer y Salovey.

Teniendo en cuenta la necesidad de desarrollar habilidades emocionales en el alumnado por un lado, que los procesos emocionales de la IE no se trabajan en el centro TIIK por otro, y que el profesorado ha recibido formación en IE, este trabajo pretende estudiar las necesidades emocionales de parte del alumnado de TIIK para proponer una intervención que responda a las mismas con el propósito de mejorar su bienestar, su rendimiento académico y sus relaciones interpersonales, tal como se ha descrito en el apartado 2.1 de este trabajo.

3.2. Materiales y métodos

Para realizar el estudio del estado de la situación entre el alumnado TIIK, se procedió a la pasación de un cuestionario sobre las habilidades emocionales entre el alumnado y profesorado del primer curso de los ciclos de grado medio de Auxiliar de Enfermería y Auxiliar de Farmacia. Este cuestionario se realizó siguiendo la

² En su Teoría del Bienestar (2011) Seligman señala el bienestar como el tema de la psicología positiva en lugar de la felicidad.

fundamentación teórica de Mayer y Salovey, y teniendo en cuenta las 4 ramas de habilidades que presentaron estos autores y que se han explicado en el apartado de fundamentación teórica (ver apartado 3.1).

3.2.1. Descripción de los cuestionarios

El *cuestionario dirigido al alumnado* (ver anexo 1) consta de un apartado de información general (módulo cursado, edad y género) y del cuestionario propiamente dicho, compuesto de 20 preguntas. A su vez, este cuestionario se divide en tres bloques principales, descritos a continuación:

1. BLOQUE I (preguntas 1-3): busca conocer la opinión del alumnado sobre la influencia de las emociones en el día a día y la importancia de aprender a gestionarlas. El alumnado debe puntuar algunos ítem en una escala de Likert del 1 al 5 (siendo 1= nada y 5=mucho), teniendo la opción de ampliar su respuesta en algunos de los mismos.

2. BLOQUE II (preguntas 4-17): busca recoger información acerca de la percepción que tiene el alumnado sobre sus habilidades emocionales y supone el grueso del material para la justificación de este trabajo. Las preguntas de este bloque se han realizado siguiendo las 4 habilidades propuestas por Mayer y Salovey en su teoría de 1997:

- Percepción: preguntas 4-7
- Facilitación: preguntas 8-11
- Comprensión: preguntas 12-13
- Regulación: preguntas 14-17

Todas las respuestas que componen este bloque se miden de acuerdo a una escala de Likert del 1 al 5, siendo 1=nunca y 5=siempre. A la hora de interpretar las puntuaciones, se debe tener en cuenta que en todas las preguntas una mayor puntuación indica un mayor dominio sobre el ítem cuestionado, a excepción de la última pregunta, en la que a mayor puntuación corresponde una menor capacidad de la gestión emocional.

3. BLOQUE III (preguntas 18-20): se cuestiona al alumnado, con preguntas abiertas y semi-cerradas. Por un lado, acerca de las emociones que ha sentido últimamente, con un doble objetivo: conocer si las emociones de las que son

conscientes son agradables o desagradables y si hay equilibrio entre las mismas, y observar la variedad de emociones y/o vocabulario emocional a la hora de identificar las mismas. Por otra parte, en este bloque se encuentra otra de las preguntas clave para la propuesta de trabajo posterior: la decimonovena pregunta, relativa a si los alumnos/as cambiarían algo en su forma de actuar con respecto a sus emociones y qué es aquello que cambiarían.

En el *cuestionario dirigido al profesorado* (ver anexo 2), figura al igual que en la del alumnado, un apartado de información general en la que se le pregunta su género y sus años de experiencia docente. El apartado del cuestionario lo completan 16 preguntas que siguen la línea de las preguntas del alumnado, con el objetivo de obtener información relativa a los mismos ítems y facilitar la comparación de la información.

1. BLOQUE I (preguntas 1-3): se busca la opinión del profesorado en cuanto a la influencia de las emociones y la necesidad de aprender a gestionarlas. Deben puntuar algunos ítem en una escala de Likert del 1 al 5 (siendo 1= nada y 5=mucho), teniendo la opción de ampliar su respuesta en algunos de los mismos.

2. BLOQUE II (preguntas 4-14): se pide al profesorado que valore las habilidades emocionales del alumnado respondiendo a las mismas preguntas que ellos/ellas y de la misma manera (ver pág. 13 de este trabajo). En este caso, se han excluido algunas preguntas por su dificultad de percepción en otra persona.

- Percepción: preguntas 4-5
- Facilitación: preguntas 6-9
- Comprensión: preguntas 10-11
- Regulación: preguntas 12-14

3. BLOQUE III (preguntas 15-16): se ha excluido la pregunta realizada a los alumnos/as sobre las emociones vividas en el último trimestre, y al profesorado se le ha preguntado exclusivamente sobre si el alumnado debe cambiar algo en cuanto a su gestión emocional y se le pregunta qué deben cambiar, repitiendo el sistema de preguntas y respuestas utilizado en el cuestionario del alumnado (ver p.13 de este trabajo).

3.2.2. Temporalización y modo de la pasación

El cuestionario se pasó a los alumnos/as el día 7 de junio del 2013, último día de curso. Ante la necesidad de que el alumnado estuviera asistiendo al centro para obtener la muestra, y teniendo en cuenta que el inicio de este trabajo coincidió con el final del año académico y periodo de exámenes, se decidió esperar hasta la finalización del último examen para realizar la pasación; primero el ciclo de Auxiliar de Farmacia y posteriormente el de Auxiliar de Enfermería.

La pasación se realizó justo después de la finalización del último examen, antes de que el alumnado abandonara el centro. Días antes ya se había solicitado la colaboración de las dos aulas para completar el cuestionario, y se notificó a los alumnos/as el día en que iba a realizarse dicha pasación. Se consideró importante avisar al alumnado con antelación para que el mismo día, y después de finalizar los exámenes, el cuestionario no los pillara por sorpresa y las respuestas no estuvieran contaminadas por la frustración de no poder irse en el momento. Se dejaron 5 min. antes de la pasación, para que el alumnado se preparara para responder a las preguntas del cuestionario.

El cuestionario del profesorado se pasó el día 20 de junio del 2013, a todos los profesores/as que imparten clases en cualquiera de los dos ciclos, o en los dos.

3.3.3. Hipótesis

Las hipótesis sobre las que se trabaja son las siguientes:

1. Las habilidades emocionales del alumnado son medias, en general.
2. La conciencia de emociones desagradables es superior a las agradables en el último trimestre.
3. Existe una mayor necesidad percibida por el alumnado de desarrollar la habilidad de regulación emocional (evitar el “secuestro emocional”³).
4. Las habilidades emocionales que el profesorado atribuye al alumnado son bajas o al menos, más bajas que las percibidas por los propios alumnos/as.
5. El profesorado tiene la percepción de que el alumnado necesita desarrollar la habilidad de regulación emocional (evitar el “secuestro emocional”).

³ “Secuestro emocional” es la terminología utilizada por Goleman (1995) para referirse al momento en que la amígdala, a causa de una emoción de elevada intensidad, se hace con todos los recursos del cerebro.

3.3. Resultados y análisis

En este apartado se describen y analizan los resultados obtenidos en los cuestionarios. En un primer momento, se detallan las respuestas del alumnado y posteriormente las del profesorado, para compararlas en última instancia. En ambos casos se respeta la división de los bloques del cuestionario comentada en el apartado anterior, dedicado a la descripción de los mismos para clasificar mejor la información.

Así, en un primer bloque se podrá observar la información general del alumnado y su opinión acerca del aprendizaje de habilidades emocionales. Posteriormente, en el segundo bloque, se analizan los datos relativos al nivel de desarrollo auto-percibido por parte del alumnado sobre sus habilidades emocionales basadas en la propuesta de Mayer y Salovey, explicada en el apartado 3.1. En el tercer bloque, se estudian las respuestas dadas por la muestra acerca de las emociones percibidas en el último trimestre y las habilidades que desearían mejorar, en caso de considerarlo necesario.

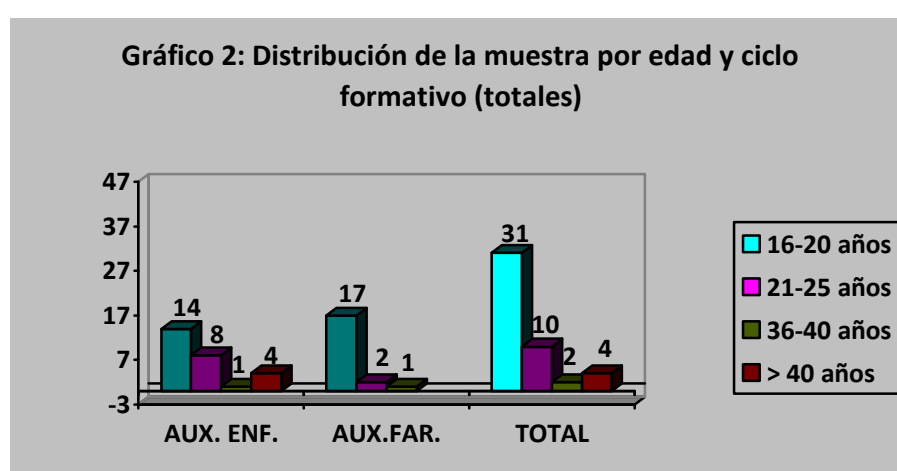
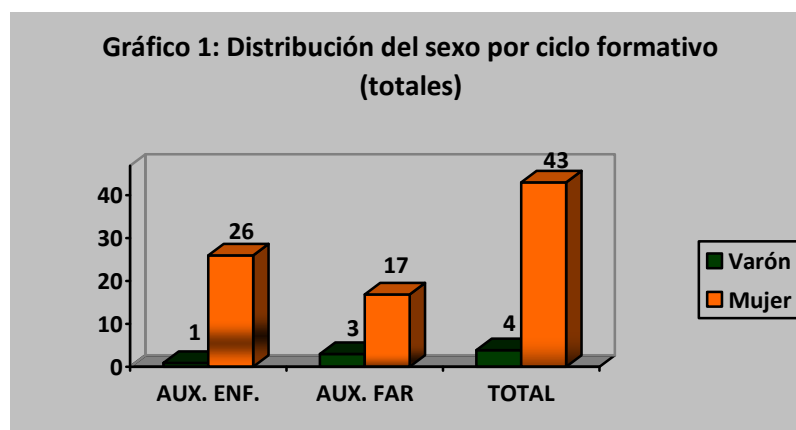
El análisis de los resultados del profesorado sigue la misma línea, iniciándose con el primer bloque, compuesto por datos descriptivos de la muestra y su opinión sobre la necesidad de aprender a gestionar las emociones. En el segundo bloque analiza las respuestas sobre las habilidades emocionales basadas en la teoría de 1997 Mayer y Salovey percibidas en el alumnado por parte del profesorado. En el tercer y último bloque, se recogen las respuestas de los/las docentes acerca de las habilidades emocionales que cree necesarias que el alumnado mejore.

En última instancia, se realiza un resumen y una comparativa general de los resultados obtenidos en ambos grupos de muestra.

3.3.1. Resultados del cuestionario del alumnado

BLOQUE I

Como se puede apreciar en el gráfico 1, el alumnado de estos ciclos es predominantemente femenino, con un total de 43 mujeres frente a 4 varones. 27 alumnos/as del Ciclo de Auxiliar de Enfermería contestaron al cuestionario, siendo 26 de ellas mujeres y sólo uno varón. De los 20 estudiantes de Auxiliar de Farmacia que forman parte de la muestra, 17 son mujeres y 3 son varones.



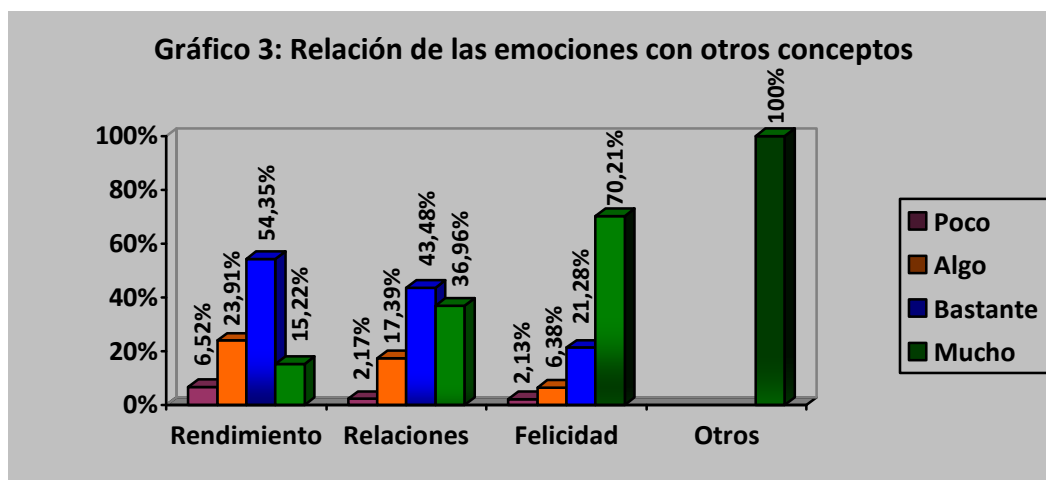
Se han recategorizado las edades para facilitar la interpretación de las mismas. En este gráfico 2 se observa que la mayoría del alumnado tiene entre 16-20 años. Así, de un total de 27 encuestados/as en el Ciclo de Aux. de Enfermería, 14 están en esta primera categoría. 8 personas tienen entre 21-25 años, mientras que de edades comprendidas entre 36-40 y más de 40 años se encuentran 1 y 4 alumnas, respectivamente. En el Ciclo de Aux. de Farmacia la amplia mayoría también tiene entre 16 y 20 años. Además, dos personas tienen entre 21-25 años y una entre 36-40 años. Del total de 47 estudiantes encuestados, 31 tienen entre 16-20 años. 10 alumnos/as tienen entre 21-25 años, 2 tienen entre 36-40 años y 4 alumnas superan los 40 años de edad.

Como se puede observar en los gráficos 1 y 2, el alumnado de estos dos ciclos es predominantemente femenino, y de una edad comprendida entre los 16 y 20 años, aunque se dan los dos extremos en este aspecto. Según estos datos, se puede decir que el ciclo de Auxiliar de farmacia es más homogéneo en cuanto al factor de la edad

que el ciclo de Auxiliar de Enfermería, donde encontramos también mujeres mayores de 40 años.

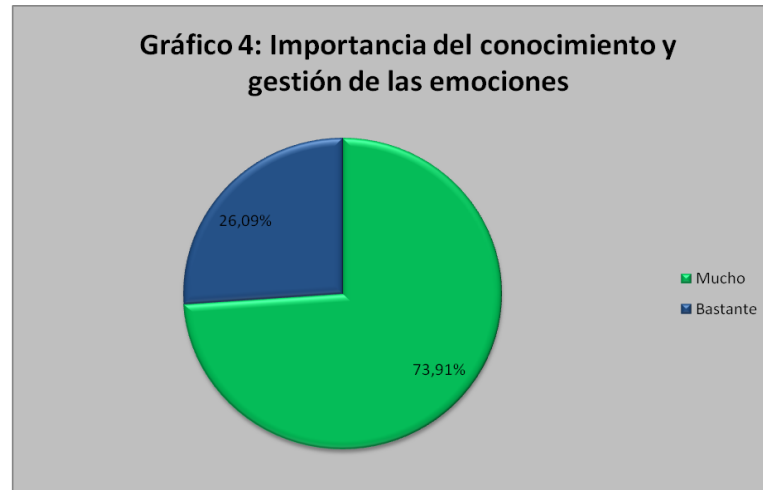
El año académico que están cursando, primero o segundo, se ha obviado en este análisis de resultados al estar todos los encuestados cursando el primer año de su correspondiente ciclo.

Las emociones se relacionan con los siguientes conceptos, en qué medida: Rendimiento académico, Relaciones interpersonales, Felicidad personal y Otros (especificar):

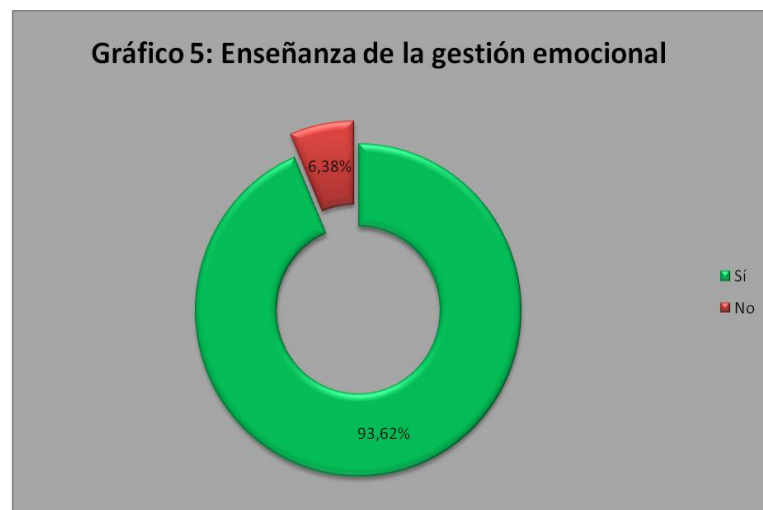


La mayoría del alumnado (n=46) considera que las emociones se relacionan algo o bastante con el rendimiento académico, un 23,91% y 54,35% respectivamente. Un 15,22% cree que la relación emoción-rendimiento académico es mucha, mientras que un 6,52% del alumnado cree que es poca. En cuanto a las relaciones interpersonales, la amplia mayoría (n=46) cree que están bastante o muy implicadas, siendo los porcentajes de un 43,48% y un 36,96%, respectivamente. Un 17,39% del alumnado cree que están algo relacionadas, mientras que un 2,17% considera que la relación entre las relaciones personales y las emociones es poca. La amplia mayoría, el 70,21%, entiende que la felicidad personal está muy relacionada con las emociones, por un 21,28% que cree que están bastante relacionadas. Un total del 8,51% de los alumnos/as considera que la relación de las emociones con la felicidad es algo o poca. Una alumna considera, además, que las emociones están relacionadas con el estado de ánimo.

Se puede concluir por lo tanto, que el alumnado entiende que las emociones se relacionan sobre todo con la felicidad, y en menor medida aunque de forma considerable, con las relaciones interpersonales y el rendimiento académico.

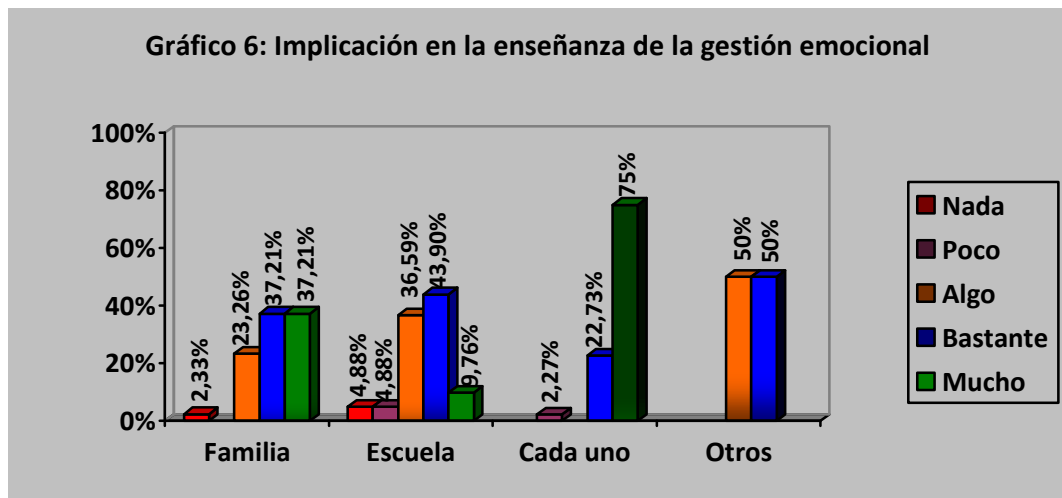


El alumnado le otorga importancia al aprendizaje de conocer y gestionar las emociones, siendo el 26,09% del total de alumnado encuestado (n=46) el que considera que es bastante importante, mientras es un 73,91% de la muestra el que estima que este aprendizaje tiene mucha importancia. Ningún sujeto de la muestra considera que aprender a conocer y gestionar sus emociones tuviera “algo”, “nada” o “poca” importancia.



Una amplia mayoría del alumnado con un porcentaje del 93,62% considera que se debe enseñar a conocer y manejar las emociones, y un 6,38% entiende que no. Las personas que contestaron afirmativamente a esta pregunta, debieron señalar

después *quién creía que debería implicarse en la enseñanza de la gestión de las emociones.*



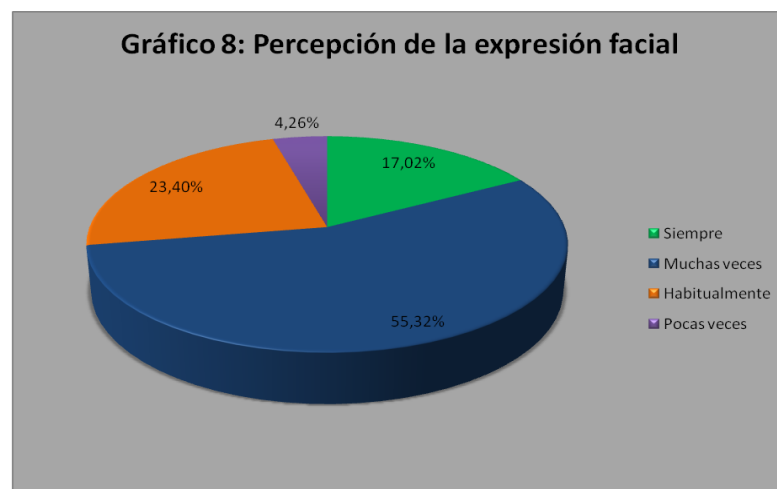
Un 37,21% del alumnado (n=43) cree que la familia debe implicarse bastante y mucho, frente a un 2,33% que considera que la familia no se debe hacer cargo de esta enseñanza. Un porcentaje del 23,26% indica que la familia debería estar algo implicada en la enseñanza de habilidades emocionales. En referencia a la escuela, son mayores los porcentajes de alumnado (n=41) que señalan que esta se debe encargar de la enseñanza emocional algo o bastante, 36,59% y 43,9%, respectivamente. En cambio, el número de alumnos/as que cree que la escuela debe tener mucha implicación es de un 9,76%. Un total del 9,76% tiene la creencia de que la escuela debe implicarse poco o nada en esta tarea. El 75% de la muestra (n=44) está de acuerdo en que la implicación de cada uno/a en la enseñanza de la gestión emocional debe ser mucha. Un 22,73% cree que se debe implicar bastante y el 2,27% poco. Nadie indicó que la implicación personal deba ser nula o algo. Por último, dos alumnos/as señalaron que las amistades deben implicarse algo o bastante, con un porcentaje del 50% cada uno.

Atendiendo estos resultados podemos considerar que el alumnado, mayoritariamente femenino y entre los 16 y 20 años, considera que las emociones están muy relacionadas la felicidad personal y también con el rendimiento académico y las relaciones interpersonales. Además, la amplia mayoría entiende que es muy importante aprender a conocer y gestionar las emociones y que la implicación principal es de cada uno/a. La familia, sobre todo, y la escuela tienen un papel importante en la enseñanza de estas habilidades según la muestra.

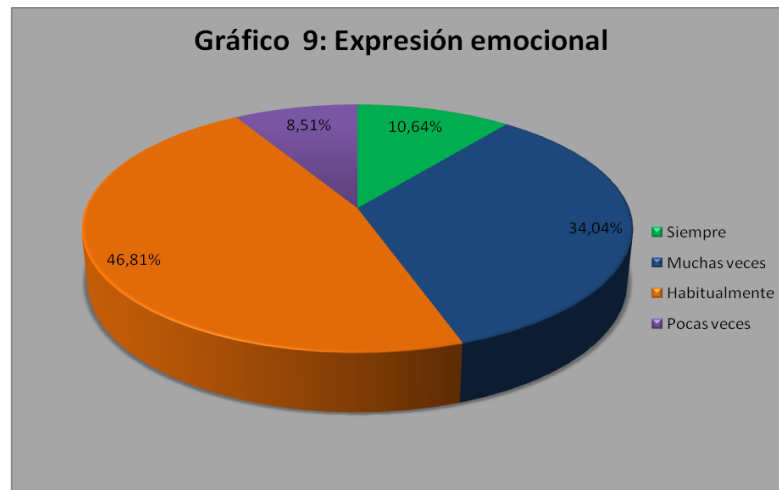
BLOQUE II



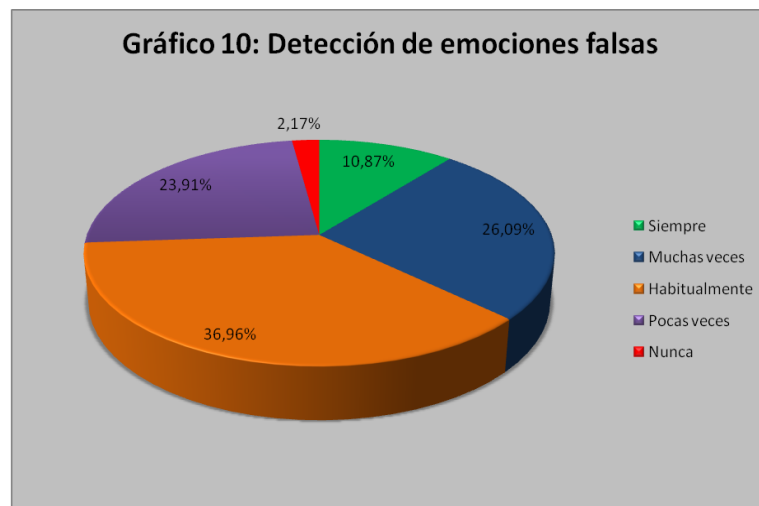
Más de la mitad del alumnado señala que se da cuenta muchas veces de las emociones cuando las siente, un 53,19%, mientras que el 31,91% del alumnado afirma que se da cuenta de las emociones que siente, siempre. El 10,64% dice darse cuenta de sus emociones habitualmente, y un 4,26% en pocas ocasiones. Ningún sujeto indicó no darse cuenta nunca de sus emociones.



En relación a la percepción de la emoción en las expresiones faciales de otra persona, el 55,32% dice hacerlo muchas veces. Es un 17,02% el que indica que percibe las emociones en las expresiones siempre, y un 23,4% el que señala hacerlo habitualmente. Un 4,26% dice ser capaz de percibir las emociones en las expresiones faciales contadas veces. En esta ocasión tampoco hubo nadie que indicara la carencia de esta habilidad. Por lo tanto, la mayoría de la muestra considera que la habilidad de percibir las emociones en los demás la tiene relativamente desarrollada.



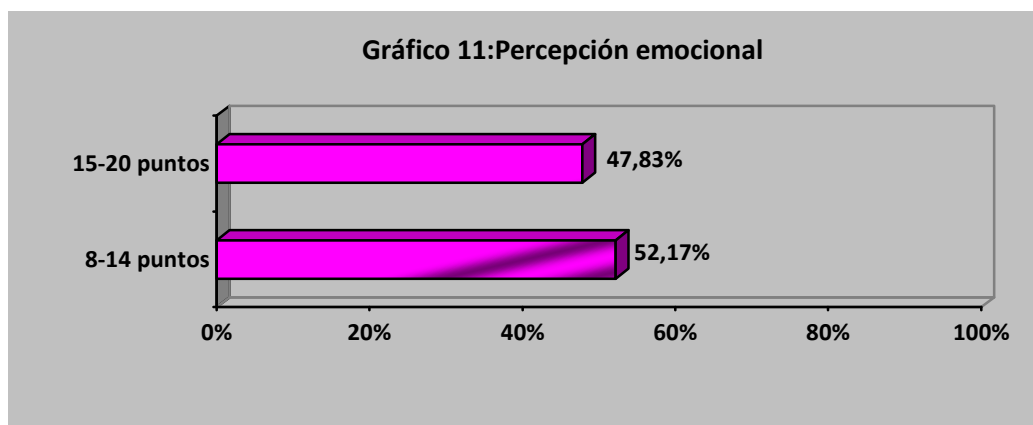
En cuanto a sentirse comprendido/a cuando expresan sus sentimientos, un amplio porcentaje del alumnado considera que es comprendido/a habitualmente (46,81%) y un 8,51% dice sentirse comprendido/a pocas veces. En este caso, el alumnado que dice sentirse comprendido/a muchas veces o siempre suma un total del 44,68%. Aunque nadie ha señalado no sentirse comprendido nunca, cabe señalar que más de la mitad de la muestra se siente comprendida habitualmente o pocas veces, lo cual indica un buen margen de mejora de la habilidad de expresión emocional.



Las emociones falsas o manipuladas son detectadas por el alumnado (n=46) habitualmente en un 36,96%, y en un 23,91% pocas veces. La habilidad para detectar este tipo de emociones siempre es indicada por un 10,89% del alumnado, frente a un 2,17% que no es capaz de detectarlas. Un 26,09% señala que detecta las emociones manipuladas en muchas veces.

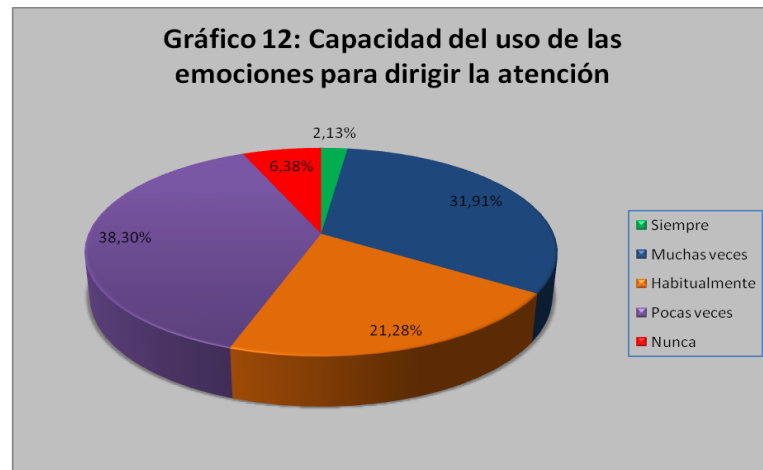
Los gráficos 6-10 forman el *sub-bloque* de preguntas relacionadas con la habilidad de percepción emocional, primera rama del modelo teórico de Mayer y Salovey presentado en el apartado de fundamentación metodológica (ver apartado 3.1).

La puntuación óptima de este *sub-bloque* es de 20 puntos, y en el gráfico 11 que se muestra a continuación aparecen reflejadas las puntuaciones obtenidas por el alumnado, indicando el porcentaje del mismo que se encuentra en determinado rango de puntuación.



El 52,17% del alumnado ($n=46$), ligeramente más de la mitad, se encuentra en una puntuación media, de 8 a 14 puntos sobre 20. El otro 47,83% percibe tener una alta habilidad de percepción emocional. Ningún sujeto de la muestra ha obtenido una puntuación entre 0-7. La puntuación más baja obtenida en el total de este *sub-bloque* es de 10, y el promedio de 14,61.

Según estos datos, el alumnado auto-percibe tener una buena habilidad para detectar las emociones tanto en uno/a como en los demás, pero esta capacidad es sensiblemente inferior en lo que a la expresión emocional y detección de emociones manipuladas se refiere (ver gráficos 9 y 10).



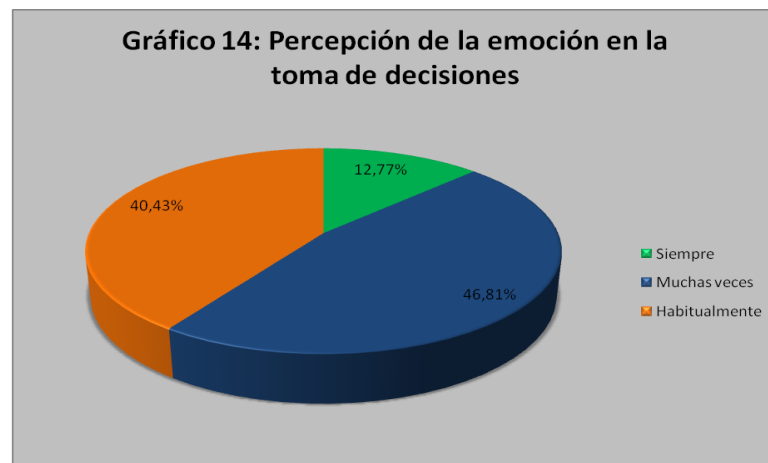
Al ser preguntado el alumnado por su capacidad para generar o provocar emociones necesarias para dirigir su atención a lo importante, un amplio porcentaje (38,3%) indica que en pocas ocasiones es capaz de dirigir su atención a través del uso de las emociones. Otro porcentaje ligeramente inferior (31,91%) señala que es capaz de utilizar las emociones para dirigir su atención muchas veces. Los/las que indican hacerlo habitualmente son un 21,28%, mientras que indican tener esta capacidad siempre y nunca un 2,13% y un 6,38% del alumnado, respectivamente. La amplia mayoría percibe, por lo tanto, habilidades medias-bajas para dirigir su atención a lo importante.



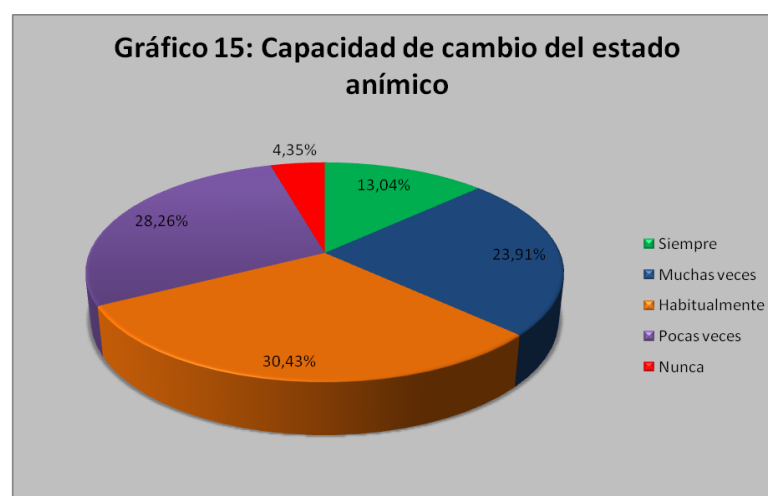
La habilidad para provocar las emociones en la mejora de la comunicación se percibe como mejor que el uso de las mismas para dirigir la atención. Un 36,17% dice ser capaz de provocar las emociones que necesitan para mejorar su comunicación muchas veces, y un 8,51% siempre. Los alumnos y las alumnas que usan las emociones para mejorar la comunicación habitualmente suman un total del

31,91%, los/las que lo hacen en pocas ocasiones son un 19,15% y un 4,26% de los encuestados/as señala carecer de esta capacidad.

Cuando tomo una decisión me doy cuenta de las emociones que están influyendo en ella.

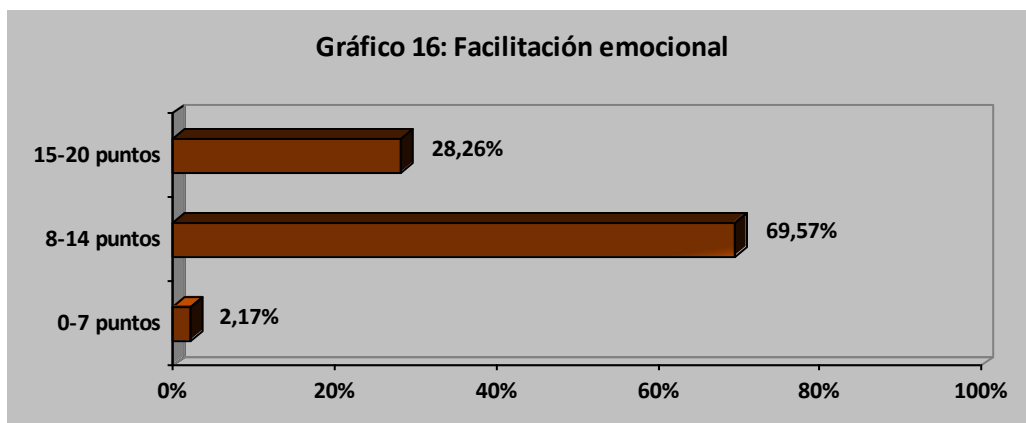


El alumnado muestra respuestas más homogéneas en cuanto a la habilidad de darse cuenta de las influencias de las emociones en la toma de decisión – lo cual no indica que sepan regular esta influencia-. Un amplio número de respuestas de la muestra (46,81%) señala que se da cuenta la mayoría de las veces, mientras que un 40,43% dice hacerlo habitualmente. Un 12,77% indica que siempre se da cuenta de que la emoción está influyendo cuando toma una decisión. Nadie indicó darse cuenta pocas veces o nunca. Estos datos inducen a pensar que el alumnado es consciente de que las emociones están presentes en las decisiones.



Cuestionada la muestra (n=46) sobre su capacidad de cambiar su estado de ánimo para cambiar sus pensamientos, el 13,04% y 23,91% dicen saber hacerlo siempre y muchas veces, respectivamente. La mayoría del alumnado, sin embargo, señala hacerlo habitualmente y en pocas ocasiones (un 30,43% y un 28,26%, respectivamente). El porcentaje del alumnado que señala no saber cambiar su estado de ánimo para cambiar su forma de pensar es del 4,35%. A tenor de estos resultados, la habilidad del alumnado para cambiar pensamientos y modos de razonamiento a través de la generación de emociones necesarias puede ser sustancialmente mejorada.

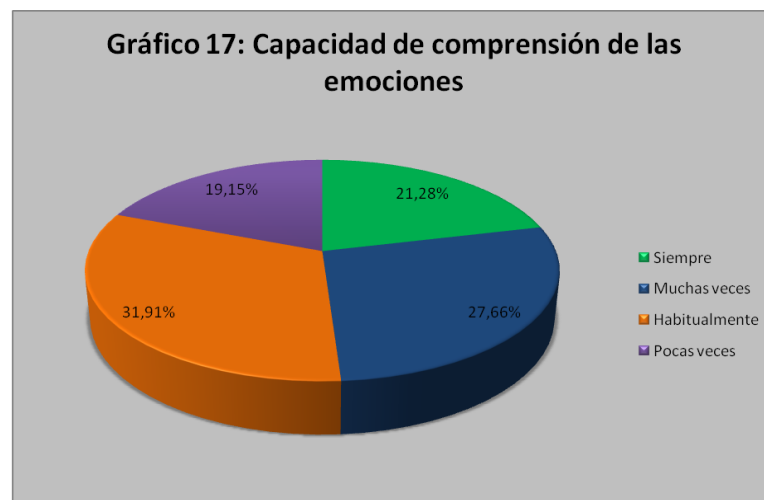
Los gráficos 12-15 constituyen el *sub-bloque* de preguntas relativas a la rama de facilitación emocional, aquella que hace referencia al uso de las emociones para pensar mejor (ver apartado 3.1). En esta habilidad las puntuaciones obtenidas por el alumnado han sido ligeramente más bajas que en la habilidad de percepción emocional. La media de la puntuación es de 12,98 puntos sobre 20, distribuida de la siguiente manera:



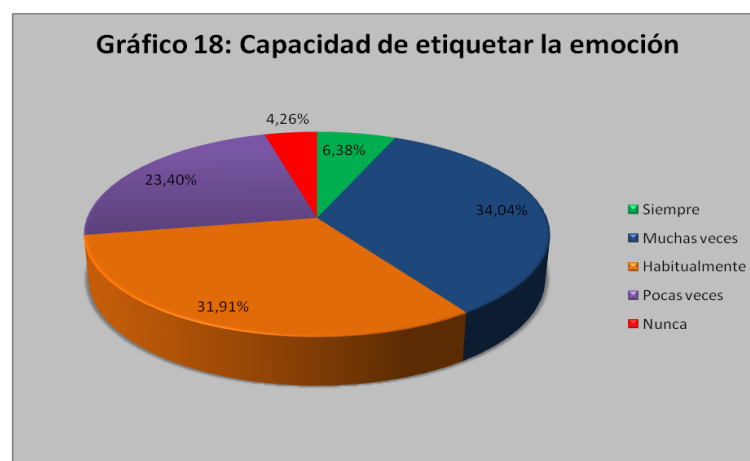
La amplia mayoría (n=46), un 69,57% se ubica en el rango de puntuación medio. El 25% del alumnado que ha obtenido esta puntuación ha conseguido una puntuación igual o inferior a 10 puntos, siendo la puntuación más baja un 9. Por otra parte, una persona ha obtenido una puntuación de 7.

Se deduce de estos datos que la mayoría de la muestra considera tener unas habilidades medias para usar las emociones a la hora de pensar, aunque una parte de esta muestra tiende a tener puntuaciones bajas. Podemos considerar, por lo tanto, que es una habilidad susceptible de mejora, sobre todo en lo que al uso de las

emociones para dirigir la atención y al cambio de estado de ánimo para cambiar los pensamientos se refiere, como se puede observar en los gráficos 12 y 15.



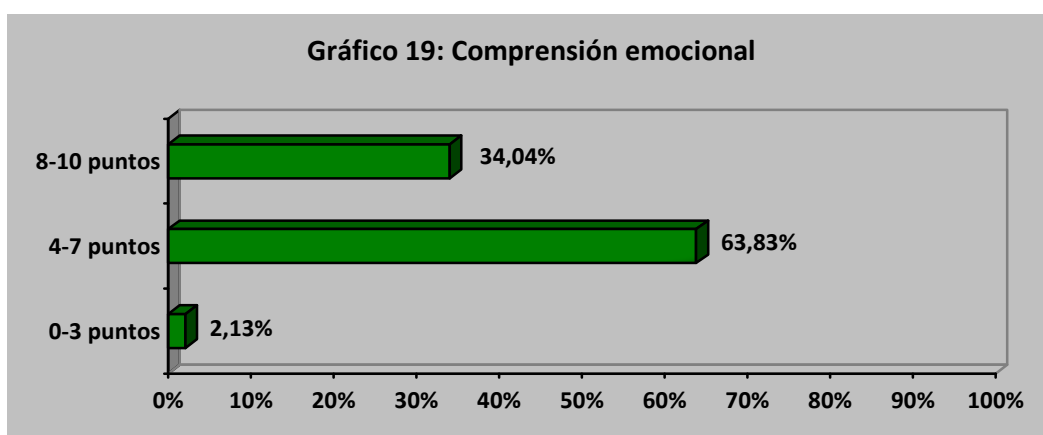
Atendiendo a los datos, la comprensión de los sentimientos y de su causa es una de las habilidades más heterogéneas según la percepción propia del alumnado. Un amplio porcentaje señala que habitualmente sabe cómo se siente y por qué (31,91%). El 27,66% indica que comprende sus sentimientos en muchas ocasiones, y el 21,28% dice hacerlo siempre. Un 19,15% afirma que pocas veces sabe cómo se siente y por qué. Ningún sujeto señala no comprender nunca sus emociones. Por lo tanto, aunque gran parte del alumnado indica que comprende cómo se siente, quien entiende pocas veces cómo se siente es un porcentaje a tener en cuenta.



Cuestionado por su capacidad de decir cómo se sienten poniendo a la emoción un nombre, se observa que al alumnado le resulta más difícil identificar su emoción con un nombre que saber cómo se siente, si se tiene en cuenta que un 4,26% señala que

nunca sabe ponerle un nombre a la emoción y otro 23,4% afirma saber hacerlo pocas veces. El grupo más amplio de la muestra, un 34,04%, indica ser capaz de nombrar la emoción muchas veces. A este grupo le sigue el de aquellos/as que dicen ser capaces de identificar la emoción habitualmente (un 31,91%), mientras que un 6,38% es capaz de hacerlo siempre. Esta percepción de la capacidad de identificación, sin embargo, no indica que el alumnado haga un adecuado uso del diccionario emocional, ya que muchas veces este uso está tergiversado a nivel individual o social. Esto podría relacionarse incluso con el sentir mayoritario de sentirse comprendidos habitualmente o pocas veces (ver gráfico 9).

Los gráficos 17 y 18 componen el *sub-bloque* que corresponde a la habilidad de comprensión emocional (ver apartado 3.1), donde la puntuación óptima es de 10. Los rangos de puntuación del alumnado son los siguientes:

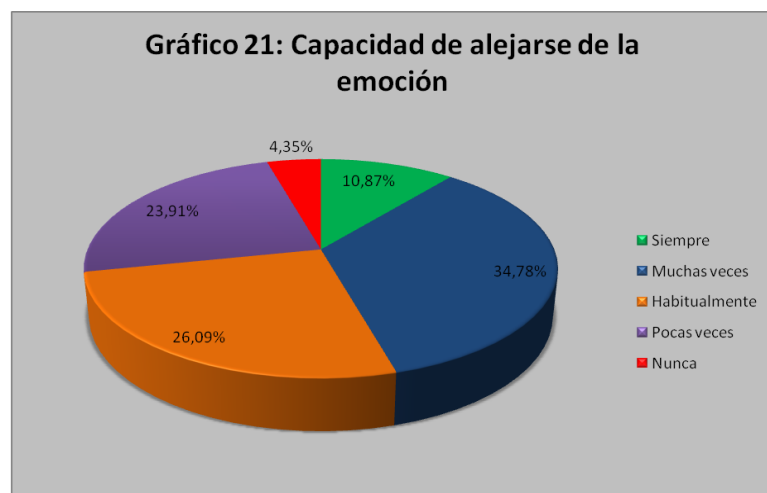


Como se observa en el gráfico, un 63,83% del alumnado obtiene una puntuación media. El 2,13% tiene una puntuación baja, siendo ésta de 3 puntos. El 34,1% obtiene una alta puntuación. El promedio de esta habilidad es de 6,66 sobre 10.

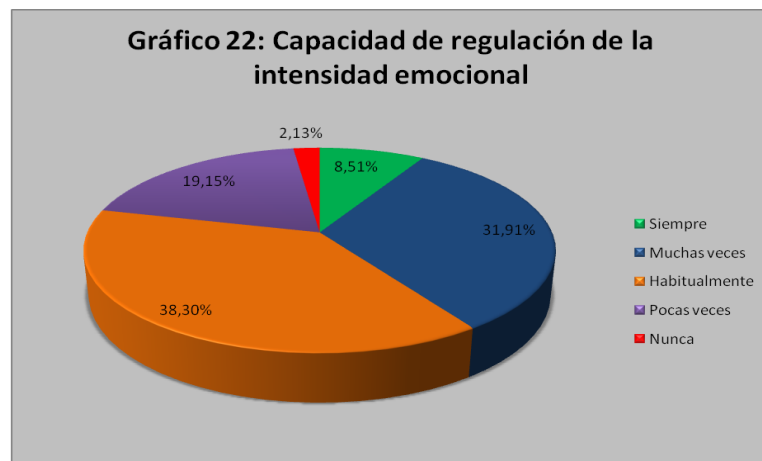
Estos datos permiten afirmar que los alumnos/as perciben tener una habilidad de comprensión emocional media. Atendiendo al gráfico 17 se puede observar que la comprensión de cómo se sienten y por qué es una habilidad que tiene margen de mejora y, sobre todo, la necesidad de desarrollar la identificación de la emoción con un nombre (ver gráfico 18).



Del total del alumnado ($n=46$), la mitad asegura atender o “escuchar” sus emociones, el 10,87% siempre, y el 39,13% muchas veces. Un 32,61% señala que atiende sus emociones, es decir, se abre a las mismas habitualmente. Un 15,22% lo hace en contadas ocasiones y un 2,17% no atiende sus emociones. Se puede considerar, por lo tanto, que el alumnado presta atención adecuada a sus emociones, ya que una excesiva atención podría resultar perjudicial.



Del total de la muestra ($n=46$), el 10,87% asegura saber desconectar de la emoción siempre que es necesario, mientras que un 34,78% dice conseguirlo muchas veces. En cambio, la mitad del alumnado lo hace habitualmente o pocas veces, correspondiéndoles los siguientes porcentajes, respectivamente: 26,09% y 23,91%. El 4,35% del alumnado nunca consigue distanciarse de la emoción cuando es apropiado para pensar mejor. Las habilidades de los estudiantes en este sentido son, pues, variadas, pero con gran margen de mejora.



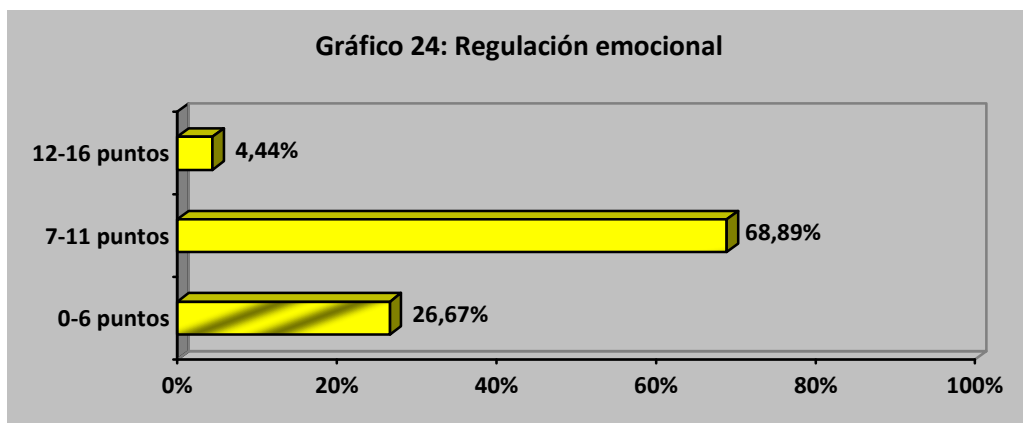
El 38,3% del alumnado es capaz de regular la intensidad de sus emociones habitualmente, mientras que un 19,15% lo consigue en pocas ocasiones, por lo que un porcentaje ligeramente superior a la mitad del alumnado demuestra habilidades medias o bajas en esta tarea. Un total del 40,42% señala tener una buena habilidad para gestionar la intensidad de la emoción, siendo un 31,91% del alumnado el que indica hacerlo muchas veces. Tan sólo un 2,13% señala no tener capacidad para bajar la intensidad de sus emociones en situaciones extremas.



Las respuestas a la pregunta de si los alumnos/as suelen decir o hacer lo que *les sale* en el momento indican que el alumnado en general no regula su conducta y que se deja llevar por los impulsos. El 10,64% señala que siempre hace lo que *le sale*, y un 31,91% que actúa así muchas veces. Los que habitualmente actúan de forma impulsiva suponen un 38,3% y sólo el 17,02% dice actuar impulsivamente en pocas ocasiones. El porcentaje del alumnado que no actúa de esta manera es de un 2,13%. Los gráficos 20-23 corresponden al *sub-bloque* de la rama de regulación emocional (ver apartado 3.1). En general la habilidad de regulación emocional auto-percibida

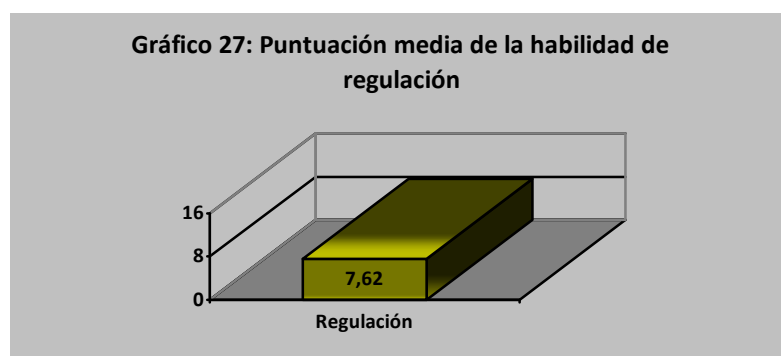
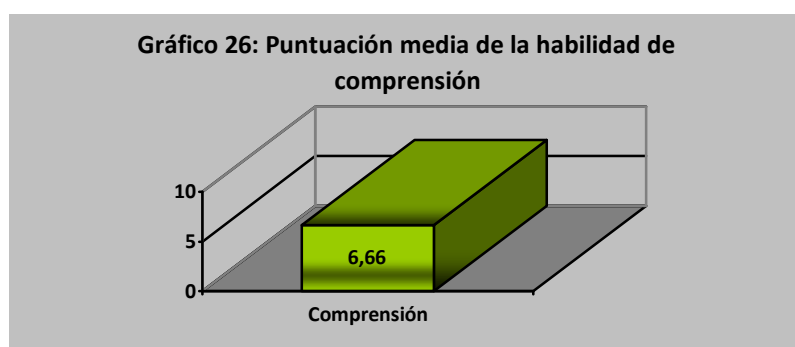
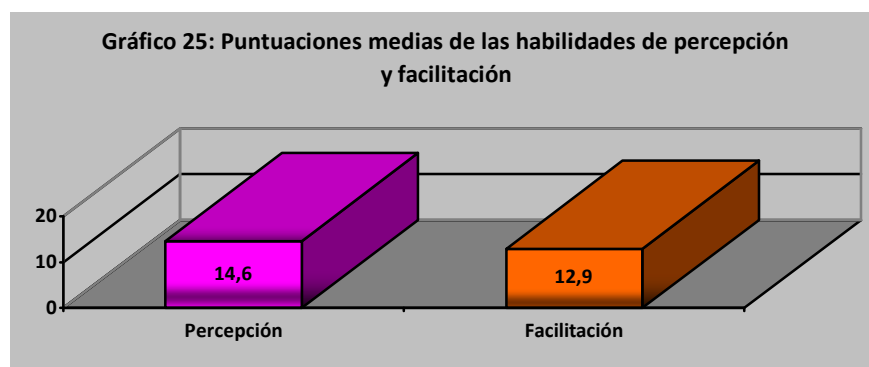
por el alumnado es media-baja. El nivel de atención emocional, en general, parece adecuado, aunque los encuestados/as parecen no confiar tanto en sus habilidades para regular la intensidad de la emoción (ver gráficos 22 y 23), lo que podría estar relacionado con la dificultad para desconectar de la emoción para pensar mejor. La escasa habilidad de regulación de la intensidad emocional, cuando el alumnado ha referido tener capacidades medias, en general, en el resto de habilidades emocionales, se podría interpretar como la carencia de esta habilidad en concreto, o como la auto-percepción desmesurada de sus habilidades emocionales.

Los porcentajes del alumnado en la suma total de las habilidades de regulación emocional son las siguientes:

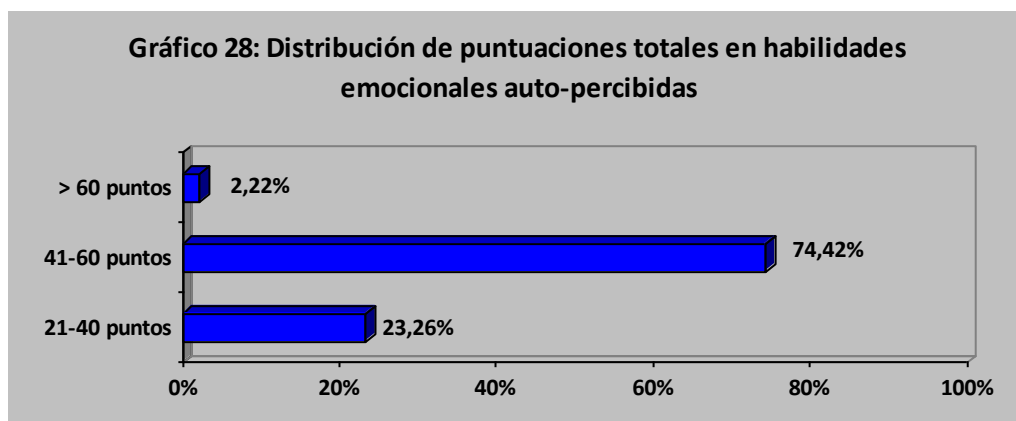


En el gráfico se observa que la amplia mayoría del alumnado ($n=45$) se encuentra en el segundo rango de puntuación, entre 7 y 11 puntos: el 68,89%. El 26,67% obtiene una puntuación igual o menor de 6 puntos, y únicamente un 4,44% tiene una puntuación mayor que 12. La puntuación media en esta habilidad es de 7,62 puntos, por lo que se puede considerar que existe una carencia en el desarrollo de la habilidad de regulación emocional. La puntuación más baja es de un 2 y la más alta un 13.

Resumiendo la información obtenida sobre las habilidades en las cuatro ramas propuestas por Mayer y Salovey en 1997 en las que se ha basado el bloque del cuestionario descrito en este apartado –recuérdese Percepción emocional, Facilitación emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional-, las puntuaciones del alumnado se reflejan en los siguientes gráficos; las puntuaciones medias en los gráficos 25, 26 y 27, y las puntuaciones totales en el gráfico 28.



Nótese que las dos primeras medias deben interpretarse sobre un total de 20 puntos, la media de comprensión sobre un total de 10 y la de regulación sobre una puntuación óptima de 16 puntos. La percepción emocional, 1ª rama del modelo teórico de Mayer y Salovey, es la habilidad que el alumnado percibe como más desarrollada, aunque cabe mejorar sobre todo en la expresión emocional y la detección de emociones falsas. A medida que va incrementando la complejidad de los procesos psicológicos implicados en la IE, se reducen las habilidades percibidas por el alumnado, obteniendo la facilitación, la comprensión y la regulación puntuaciones medias. Así, la rama menos desarrollada en el alumnado es la de regulación emocional, sobre todo en relación al control de los impulsos o el *secuestro emocional*.



Como se puede observar en el gráfico, en la puntuación total en habilidades emocionales auto-percibida por el alumnado (n=43) un amplio porcentaje del 74,42% obtiene una puntuación media-alta, mientras que un 23,26% obtiene una puntuación media-baja. Sólo una persona supera la barrera de los 60 puntos, con 61 puntos y nadie ha obtenido puntuaciones inferiores a 21. Se puede considerar que el alumnado, en general, percibe gestionar relativamente bien su mundo emocional.

BLOQUE III

Indica las emociones que más has sentido, haciendo balance, en Inmakulada Ikastetxea durante este último trimestre.

Las respuestas abiertas del alumnado a las emociones sentidas en el último trimestre muestran que los alumnos/as han nombrado 43 emociones diferentes, que se han clasificado según sea agradable sentir las, o no. La variedad de emociones señaladas ha sido mayor de lo esperado en un inicio, y con equilibrio inesperado entre emociones agradables y desagradables, con un total de 23 y 22 nombres diferentes, respectivamente⁴.

Se ha de tener en cuenta que algunas de las emociones señaladas por los encuestados/as podrían no considerarse una emoción o sentimiento. Por otro lado, hay dos emociones que por su ambigüedad no se han ubicado en ninguna de las dos columnas: emoción y comodidad.

⁴ En este recuento no se han incluido las expresiones que se podrían entender como una emoción, pero no se han identificado con una palabra.

Tabla 1: Emociones identificadas por el alumnado

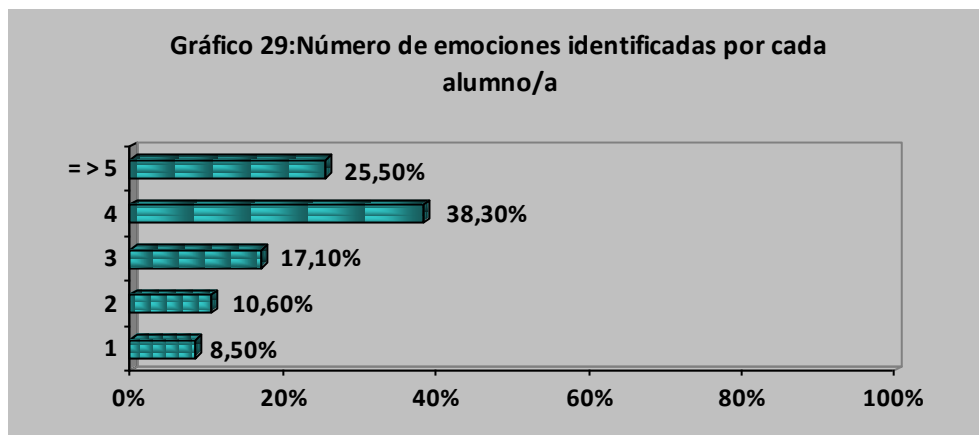
EMOCIONES AGRADABLES		EMOCIONES DESAGRADABLES	
Bienestar:2	Alegría: 22	Ansiedad: 4	Angustia: 1
Felicidad: 16	Entusiasmo: 2	Nerviosismo: 26	Inquietud: 1
Ilusión:1	Activa: 1	Estrés: 2	Agobio: 1
Satisfacción: 7	Orgullo: 1	Inseguridad: 3	Miedo: 7
Superación: 2	Respeto: 1	Tristeza: 1	Vergüenza: 1
Gratitud: 1	Compasión: 1	Cansancio: 5	Odio: 1
Ayuda/Apoyo: 2	Amistad:2	Cabreo: 1	Rabia: 2
Compañerismo: 2	Confianza: 2	Enfado: 10	Desacuerdo: 1
Paciencia: 2	Tranquilidad: 2	Impotencia: 1	Desilusión: 1
Comprensión: 3	Amor: 1	Decepción: 4	Engaño: 1
Cariño: 3	Adoración: 1	Dolor: 1	Soledad: 1
Útil: 1			
TOTAL: 23 emociones diferentes		TOTAL: 22 emociones diferentes	
Risa: 1		Falsedad: 1	
Madurez: 1		Mal rollo: 1	
Sentirme bien en el colegio: 1			
Ayudar a los demás: 1			
Sacar buenas notas: 1			
Emoción: 7		Comodidad: 1	

El alumnado ha nombrado emociones agradables 78 veces, siendo la alegría, la felicidad y la satisfacción las que más veces se indican (22, 16 y 7, respectivamente). Las emociones desagradables han sido nombradas en 76 ocasiones, siendo el nerviosismo la emoción que más veces aparece, en 26 ocasiones, seguido del enfado con 10 indicaciones y el miedo, con 7. El nerviosismo se podría relacionar con los exámenes y evaluaciones, además muy recientes al realizar este cuestionario –tal como se ha explicado en el apartado 3.1 de este trabajo-. Pero resulta llamativo que enfado y miedo sean las siguientes emociones más expresadas.

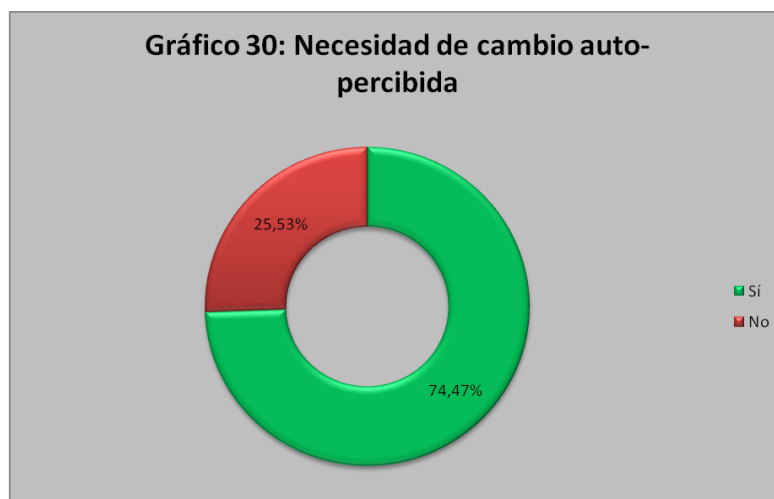
Se ha de tener en consideración, sin embargo, que estos datos son generalizados y que en ningún caso indican ni que el alumnado haya identificado correctamente sus emociones, relacionándolo con la indicación de sentirse comprendidos/as en pocas ocasiones o habitualmente (ver gráfico 9), ni que la mayoría del alumnado sepa equilibrar las emociones agradables y desagradables.

Nótese, por ejemplo, que las expresiones “sentirme bien en el colegio”, “sacar buenas notas” y “ayudar a los demás” son las 3 emociones que ha indicado una misma persona y que no ha sabido identificar con un nombre.

Por otro lado, no todo el alumnado ha sido capaz de identificar más de una emoción en el último trimestre. Se detalla en la siguiente gráfica:

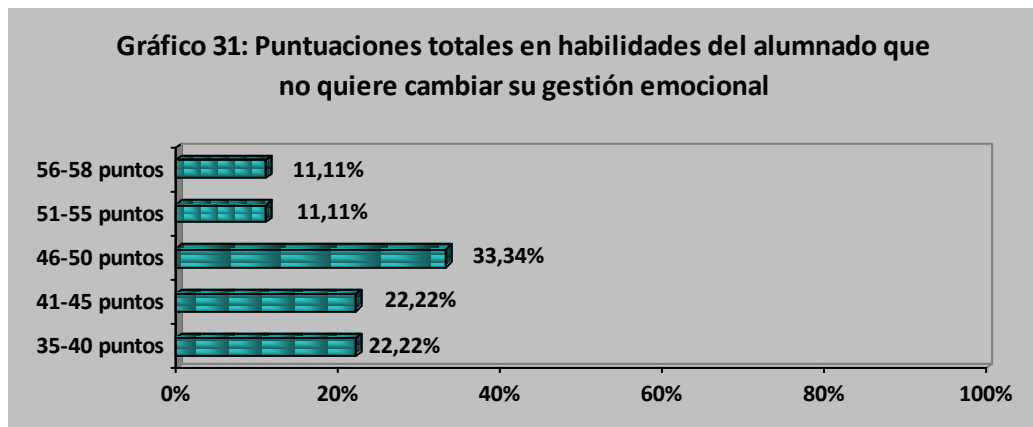


Un 38,3% del alumnado ha señalado en sus respuestas 4 emociones diferentes, y un 25,5% 5 o más emociones, datos indicadores de que la percepción emocional de los encuestados/as es alta. Sin embargo, un total de 27,7% no ha nombrado más de 2 o 3 emociones, mientras que un 8,5% ha nombrado tan sólo una emoción identificada en todo un trimestre.



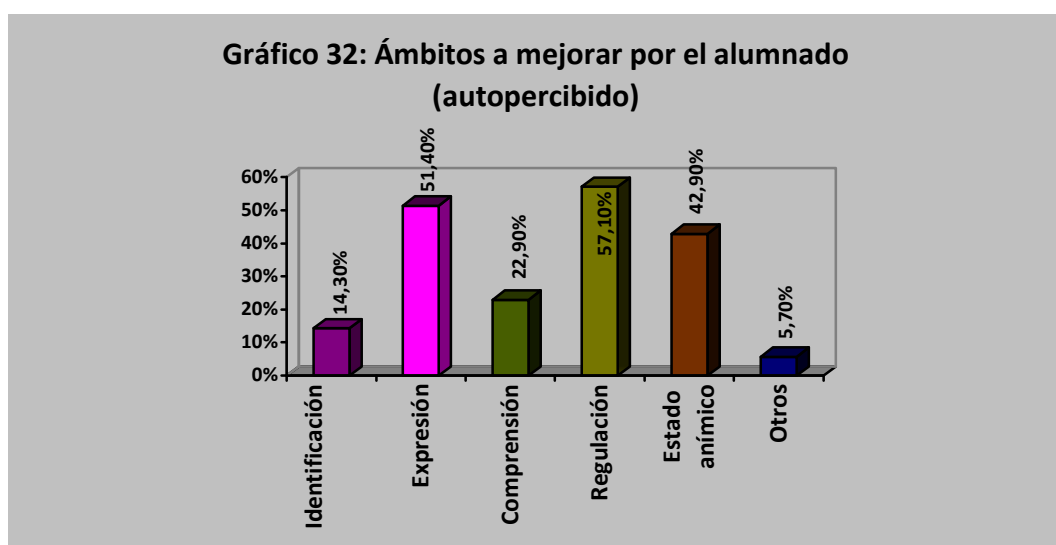
En este gráfico se aprecia que el 74,47% del alumnado cambiaría algo en la forma de manejar sus emociones, frente a un 23,53% que no cambiaría nada en relación con su gestión emocional. Es un dato llamativo que de las personas que dicen no querer cambiar nada (n=12), un 75% pertenecen al ciclo de Auxiliar de Farmacia.

Las puntuaciones totales de habilidades emocionales obtenidas por estos alumnos/as que han dicho que no desean cambiar nada, son las siguientes (n=9):

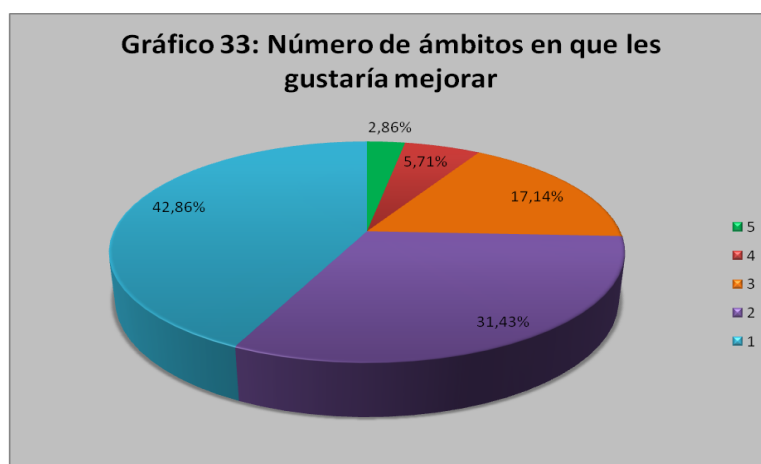


Se observa que la mayoría del alumnado que no muestra disposición a cambiar sus habilidades de gestión emocional obtiene una puntuación media, con un máximo de 57 y un mínimo de 36 puntos sobre 66. El promedio del total de la puntuación de este alumnado es de 45,89 puntos.

¿Cambiarías algo en tu forma de actuar con respecto a tus emociones?



Las habilidades que más le gustaría mejorar al alumnado (n=35) son, en el siguiente orden, la regulación, la percepción y la facilitación de sus emociones. El 57,1% del total del alumnado desea poder regular mejor la intensidad de sus emociones, y 51,4% del alumnado le gustaría poder expresar mejor sus emociones. Un 42,9% señala que no sabe cambiar su estado de ánimo tan bien como le gustaría. La comprensión emocional es una habilidad que desea mejorar un 22,9% del alumnado, y además, un 14,3% del total del alumnado indica querer mejorar la identificación emocional. Por último, un 5,7% especifica que le gustaría *contenerse por momentos*, que se relaciona con la regulación emocional.



El 42,86% del alumnado desea mejorar en uno de los ámbitos, mientras el 31,43% indica que le gustaría cambiar en dos de ellos. Por lo tanto, la amplia mayoría del alumnado desea mejorar en una o dos áreas. Un 17,14% ve la necesidad de mejorar en 3 ámbitos, y un 5,71% mejoraría en 4. Sólo un 2,86% ve necesidad de mejora en todos los ámbitos propuestos. Se podría interpretar que los alumnos/as mostrarían disposición a cambiar.

Concreta, por favor, qué te gustaría cambiar de lo que has indicado en la pregunta anterior

Las respuestas abiertas del alumnado (n=32) sobre los aspectos que les gustaría mejorar se han categorizado de acuerdo con las cuatro ramas teóricas propuestas por Mayer y Salovey en 1997 y descritas en el apartado 3.1. A continuación, se indican el número de respuestas obtenidas para cada una de estas ramas

acompañados de ejemplos significativos de cada tipo de respuesta⁵. La totalidad de las respuestas se encuentra en el anexo 3 de este trabajo.

Así, la rama de percepción emocional obtiene 7 referencias (“No sé explicarme ni expresar bien lo que siento la mayoría de las veces”; “Me gustaría cambiar la forma de expresar mis emociones...”). En el gráfico 17 se observó la necesidad de mejorar su expresión para sentirse más comprendidos/as. Además, un 51,4% de la muestra señaló su deseo de mejorar su expresión emocional (ver gráfico 29). La identificación y comprensión de las emociones –menos señaladas como habilidades a cambiar en el gráfico 29-, reciben 4 expresiones sobre entender cómo y por qué se sienten así (“Saber identificar mejor mis emociones”; “saber por qué estoy así”), pese a que la capacidad de etiquetar la emoción es una de las habilidades que se podría mejorar, atendiendo a los datos del gráfico 18. La rama de la facilitación emocional tan sólo aparece dos veces (“Mientras estoy estudiando... no pensar todo el rato en lo malo que me ha podido pasar”; “Saber cómo no distraerme pensando en esas emociones”). La regulación emocional es la habilidad que más veces nombra la muestra; un total de 17 veces el alumnado hace referencia al control emocional, la regulación de la intensidad de la emoción, el distanciamiento de la emoción o la regulación de la conducta (“Cambiar mi estado de ánimo”⁶; “Controlar más mis emociones”; “Mi mal humor y mis impulsos a la hora de contestar y actuar”). En el gráfico 32, los datos confirman que la regulación es la habilidad donde más le gustaría mejorar a los sujetos encuestados, y así lo hacen también sus respuestas abiertas. Comentarios no relacionados con alguna de las habilidades mencionadas (“Hablar más delante de la gente”) no se han tenido en cuenta.

Se puede afirmar, por lo tanto, que las respuestas abiertas del alumnado sobre las habilidades que les gustaría mejorar siguen la línea de los datos obtenidos anteriormente sobre las habilidades percibidas por el mismo.

En resumen, y atendiendo a las habilidades auto-percibidas de la muestra, se observa que la regulación emocional es la habilidad menos desarrollada por el alumnado, y que sobre todo ante el “secuestro emocional” y la capacidad de distanciarse de la emoción hay mucho margen de mejora. Saber cambiar su estado

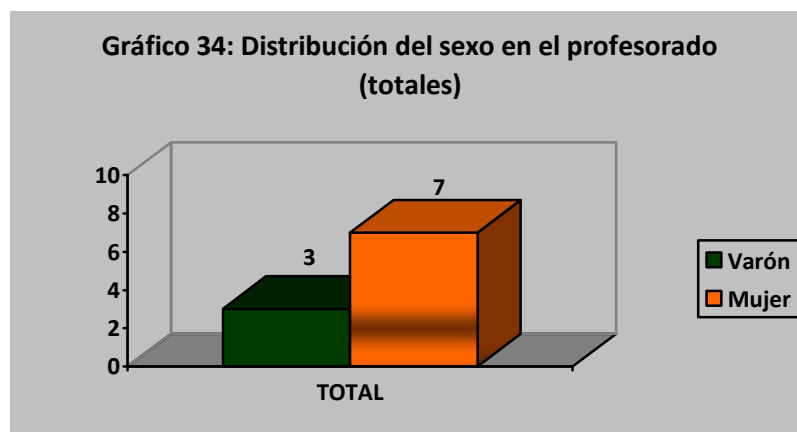
⁵ Se debe tener en cuenta que un alumno/a ha podido dar respuestas que hagan referencia a más de una rama.

⁶ Los comentarios sobre cambiar el estado de ánimo se han interpretado como regulación emocional, al entender que hacen referencia a la mitigación de emociones desagradables y no al uso de una emoción para facilitar el pensamiento.

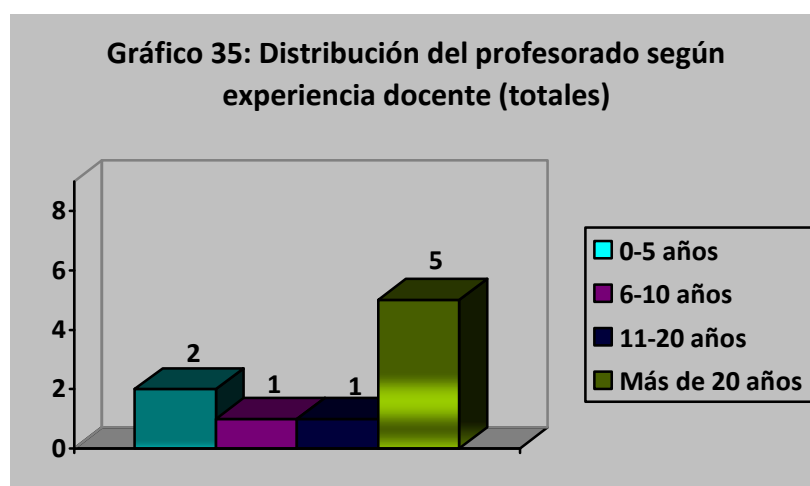
de ánimo sería otra de las habilidades que mayor trabajo requiere. Por otro lado, la muestra cree y los datos van en la misma dirección que debe mejorar su capacidad de expresión emocional, así como la etiquetación de la emoción como parte de su comprensión.

3.3.2. Resultados del cuestionario del profesorado

BLOQUE I



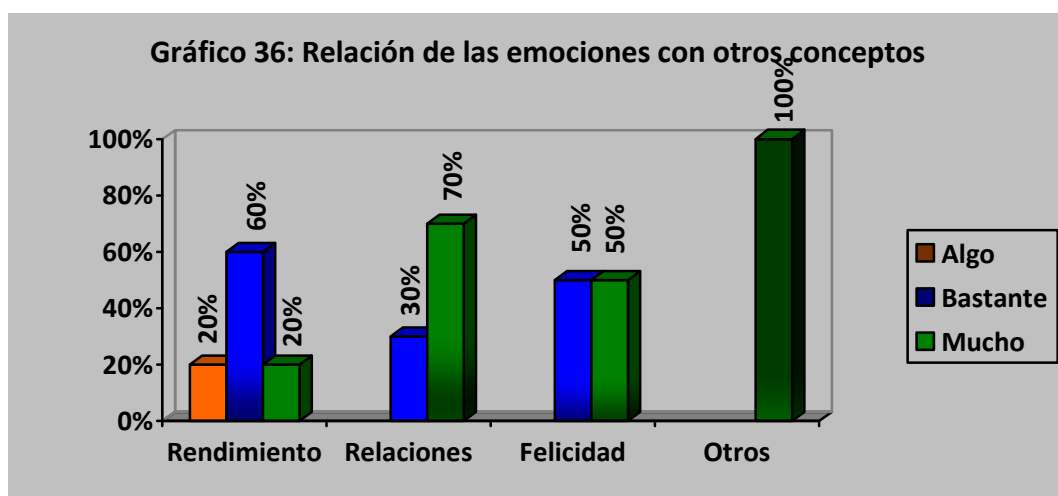
7 de los 10 componentes del profesorado que dan formación en los uno o los dos ciclos que componen la muestra son mujeres. El profesorado, por lo tanto, al igual que el alumnado es predominantemente femenino.



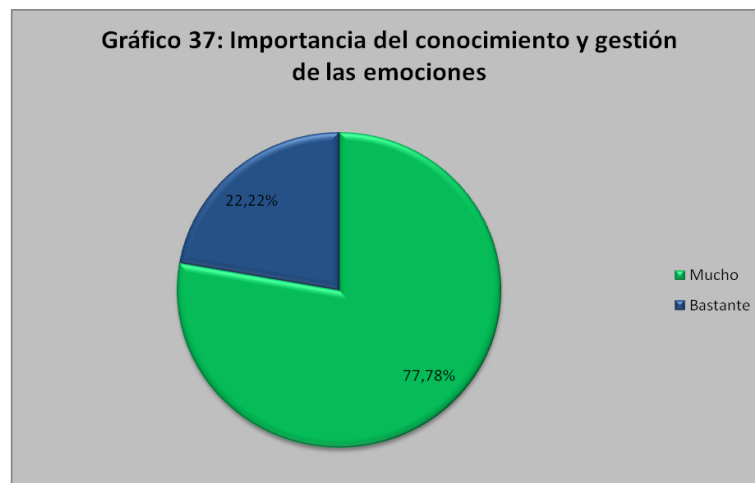
Del total de profesorado que respondió a esta pregunta (n=9), la mayoría tiene una experiencia docente de más de 20 años. 2 personas ostentan una experiencia de menos de 5 años, una entre 6-10 años y otra entre los 11-20 años.

Se puede concluir que el profesorado de la muestra es un grupo, sobre todo, de mujeres y con amplia experiencia docente.

Las emociones se relacionan con los siguientes conceptos, en qué medida: Rendimiento académico, Relaciones interpersonales, Felicidad personal y Otros (especificar):

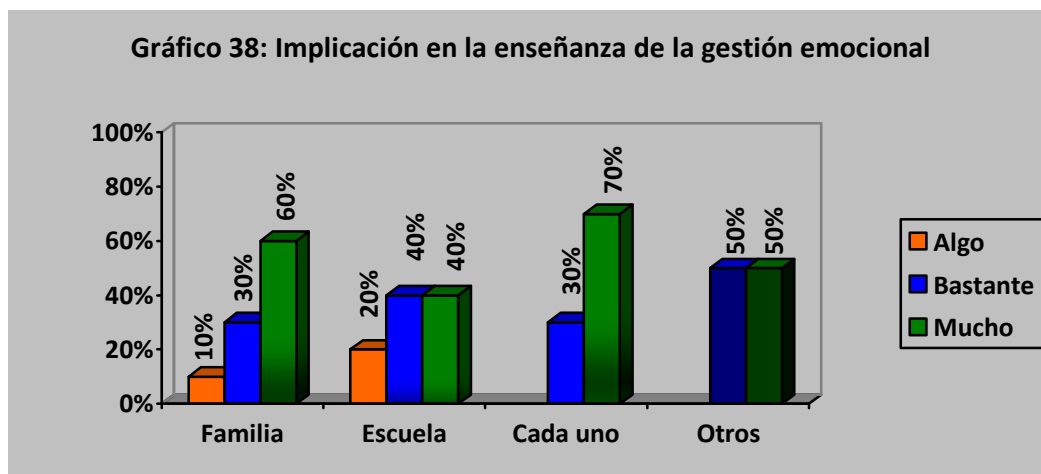


La mayoría del profesorado, un 60% cree que las emociones están bastante relacionadas con el rendimiento académico, y un 20% cree que están muy relacionadas. Otro 20% de la muestra considera que emociones y rendimiento académico están algo relacionadas. Más evidente consideran la relación entre emociones y relaciones interpersonales, indicando un 70% que esta es mucha, mientras que el 30% señala que están bastante relacionadas. Para el personal docente, la felicidad está relacionada con las emociones bastante o mucho, al 50%. Una persona entiende que las emociones tienen mucho que ver con el bienestar psico-físico-social. Nadie cree que esta relación sea poca o nula. Se entiende, así, que el profesorado considera que las emociones juegan un papel importante en diferentes ámbitos de la vida.



El 77,78% de los encuestados/as entiende que es muy importante que el alumnado aprenda a conocer y gestionar las emociones, por un 22,22% que considera que este aprendizaje es bastante importante. Las categorías de “bastante”, “algo” y “nada” no fueron señaladas por ningún sujeto de la muestra.

Cuestionados los docentes sobre la necesidad de enseñar a conocer y manejar las emociones, la totalidad de los mismos considera que así es. Debieron señalar después *quién creía que debería implicarse en la enseñanza de la gestión de las emociones*.



Como se observa en el gráfico 38, el profesorado opina que sobre todo es cada uno/a el principal implicado/a en la enseñanza de la gestión emocional, con un 70% que cree que esta implicación debe ser mucha y un 30% que indica que debe ser bastante. La familia es la siguiente más implicada, teniendo en cuenta que el 60% considera que debe estar muy implicada, un 30% bastante implicada y un 10%

entiende que la familia está algo implicada en esta enseñanza. En opinión del 40% de la muestra, la escuela está muy implicada y otro tanto del profesorado cree que debe estar bastante implicada. El 20% considera que esta implicación debe ser relativa. Nadie considera que la implicación de los agentes propuestos sea poca o nada. Por último dos personas indican que la comunidad está bastante o muy relacionada con esta enseñanza, con un 50%, respectivamente.

Se puede afirmar, según estos datos, que el profesorado considera muy importante que el alumnado aprenda a gestionar sus emociones y considera de forma unánime que esta habilidad se debe de enseñar. En esta enseñanza, el propio alumno/a sería el principal implicado junto con la familia, pero otorgan a la escuela un rol importante en esta tarea.

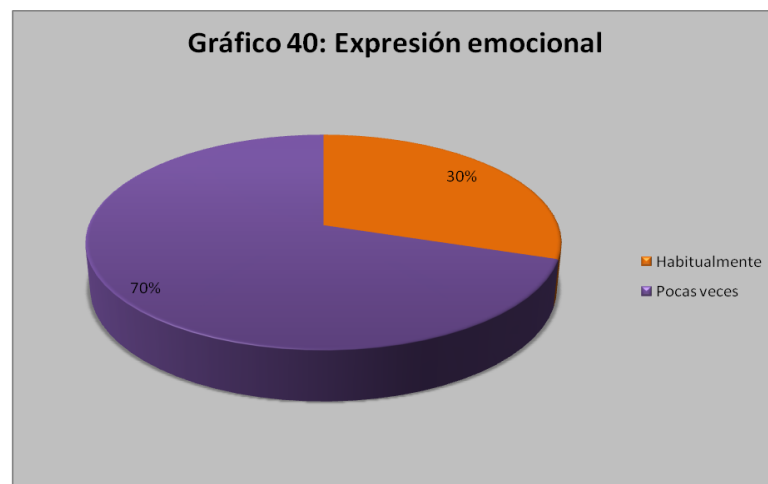
BLOQUE II



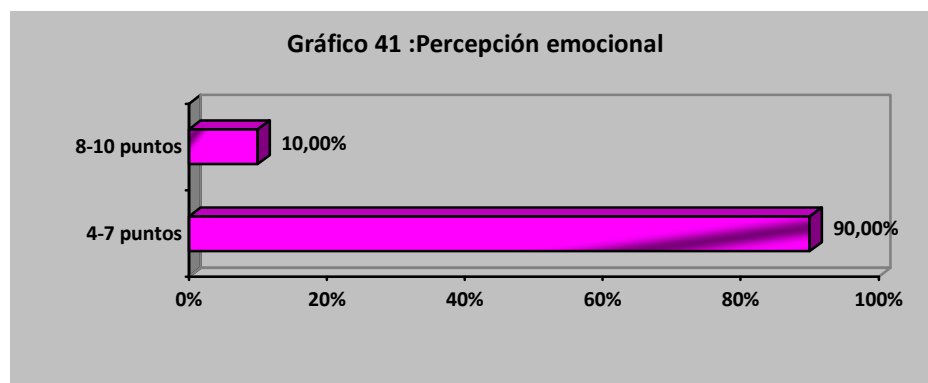
Un 10% de la muestra de profesorado considera que sus alumnos/as se dan cuenta de las emociones que sienten siempre y muchas veces, mientras que la mitad del mismo (50%) cree que se dan cuenta habitualmente. El 30% de los encuestados/as opina que el alumnado percibe sus emociones pocas veces. Nadie señaló que no se dieran cuenta nunca.

Los resultados del gráfico 40 que se puede observar a continuación, son contundentes sobre la percepción que tiene el profesorado de la habilidad del alumnado para expresar sus sentimientos de forma comprensible. El 70% de la muestra considera que pocas veces los estudiantes se expresan de forma

comprensible, por un 30% que considera que lo hacen habitualmente. Esta habilidad, por lo tanto, ha de trabajarse considerablemente.

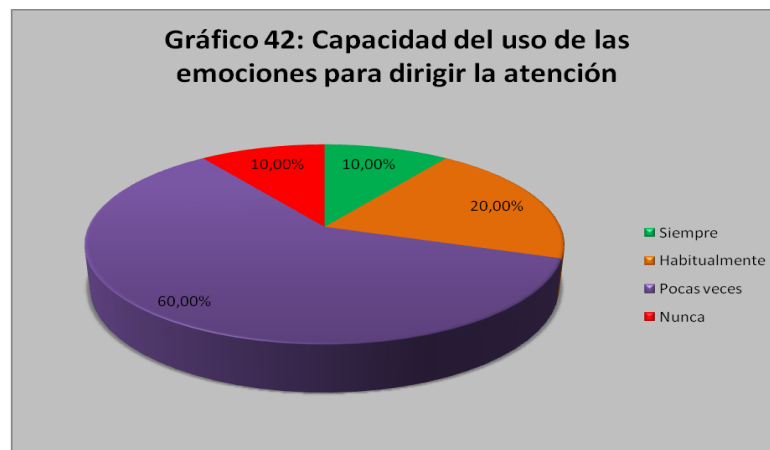


Los gráficos 39 y 40 muestran la percepción del profesorado sobre algunas de las habilidades de percepción emocional, primera rama del modelo de Mayer y Salovey de 1997 (ver apartado 3.1). La puntuación máxima que podría otorgar el profesorado al alumnado es de 10 puntos.

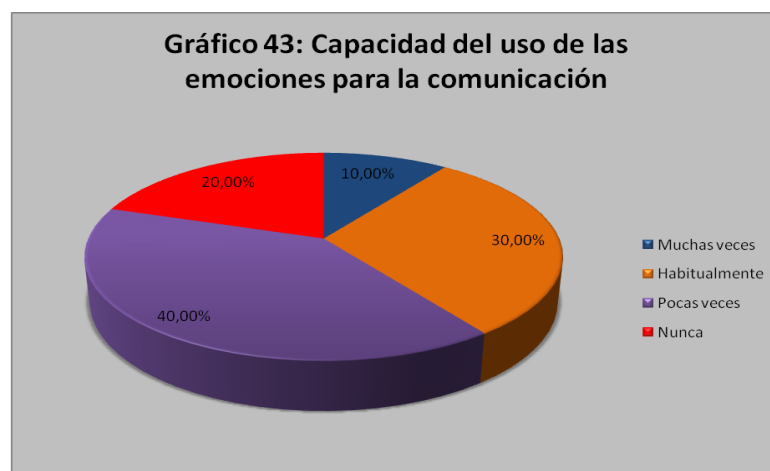


De acuerdo con los/las docentes, los estudiantes tendrían capacidades medias-bajas, al otorgar el 90% de la muestra puntuaciones entre 4-7 puntos a los alumnos/as y una puntuación media de 5,3 sobre 10. La puntuación más baja es un 4 y la más alta un 8. Ningún sujeto obtuvo una puntuación entre 0-3 puntos.

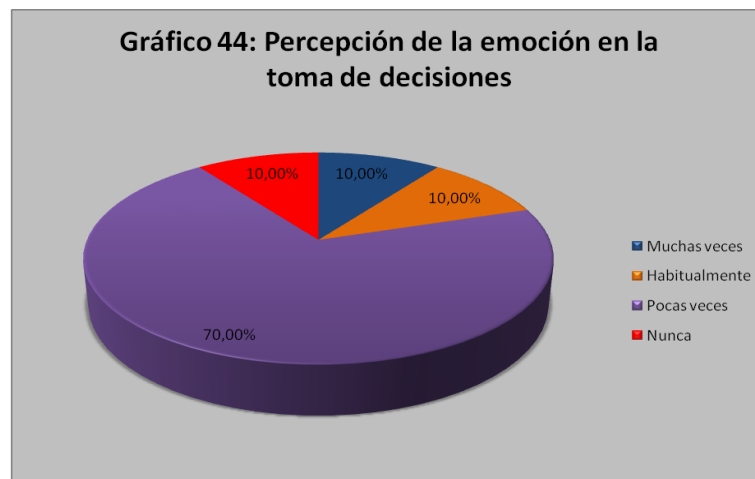
Podemos concluir, por tanto, que el personal docente considera que las habilidades de percepción emocional del alumnado tienen un amplio margen de mejora, sobre todo en lo que a la expresión emocional se refiere.



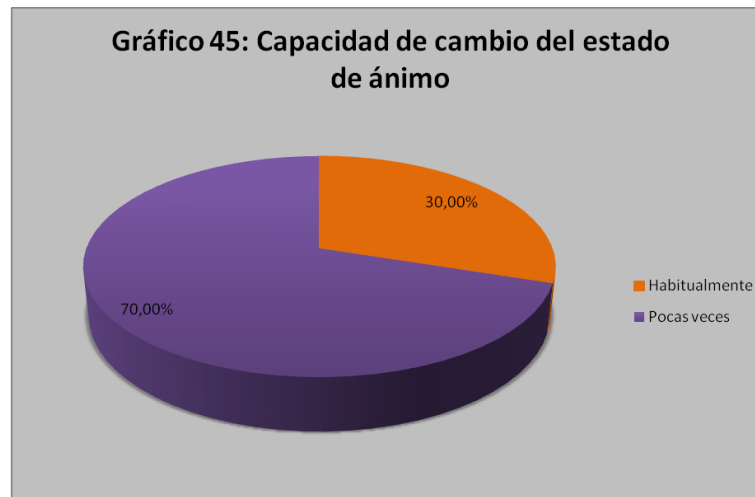
El 60% de los profesores/as cree que sus alumnos/as tienen poca capacidad para generar o provocar emociones que necesitan para dirigir su atención a lo importante, mientras que el 10% cree que no lo hacen nunca. Otro 10% considera que lo hacen siempre, y un 20% señala la habilidad del alumnado para dirigir la atención vía provocación de emociones, habitualmente. Ninguno de los docentes señaló el uso frecuente de las emociones a la hora de dirigir la atención.



En opinión del 20% de los/las docentes, los alumnos/as no tienen capacidad de usar las emociones, provocándolas, para mejorar su comunicación, y en opinión del 40% lo hacen en pocas ocasiones. Según el 30% del profesorado, el alumnado habitualmente utiliza las emociones para poder mejorar su comunicación, y un 10% indica que lo hacen muchas veces. Nadie señaló la opción de “siempre”.

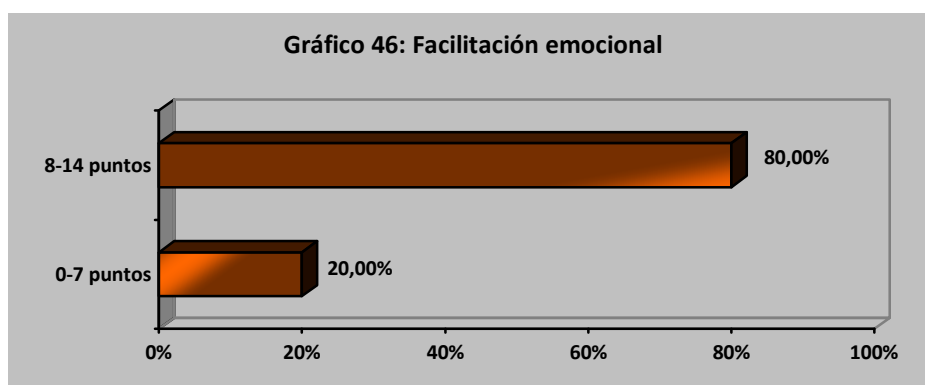


La percepción del profesorado sobre si los alumnos/as se tienen en cuenta las emociones que están influyendo cuando toman una decisión es más unánime que en anteriores habilidades. El 70% de la muestra cree que el alumnado pocas veces tiene en cuenta que las emociones están influyendo en la decisión. Un 10% entiende que tienen en cuenta estas emociones muchas veces, habitualmente y nunca. En esta ocasión, nadie indicó que el alumnado siempre considera la influencia de la emoción en la toma de decisión.

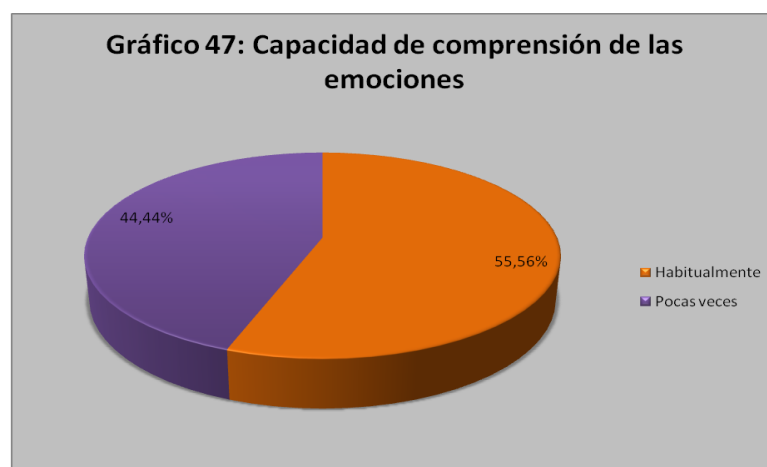


Preguntado por la capacidad del alumnado de cambiar su estado de ánimo para cambiar sus pensamientos, el 70% del profesorado opina que pocas veces lo hacen, mientras que un 30% opina que lo hacen habitualmente. Las categorías “siempre”, “muchas veces” y “nunca” no fueron señaladas por ningún sujeto de la muestra.

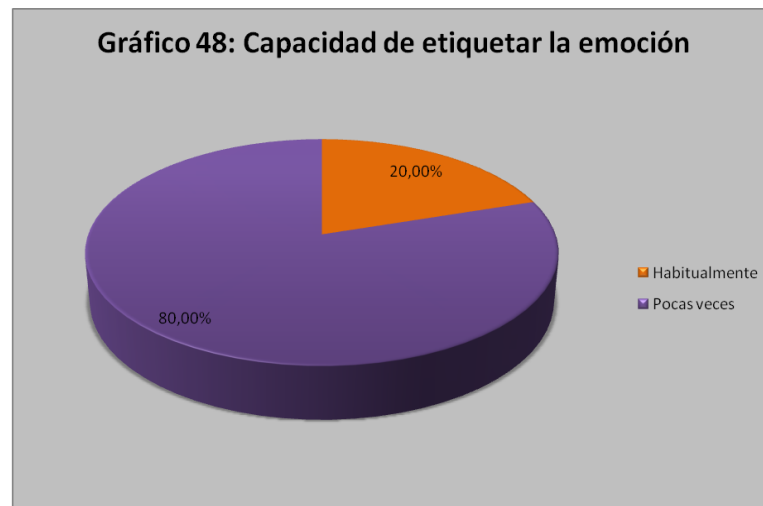
Los gráficos 42-45 constituyen el *sub-bloque* de respuestas sobre las capacidades del alumnado en la rama facilitación emocional, es decir, en su habilidad para usar las emociones para pensar mejor (ver apartado 3.1). Se puede concluir, a tenor de los resultados, que según el profesorado el alumnado tiene una escasa capacidad para usar sus emociones a la hora de razonar en cualquiera de las diferentes habilidades, y especialmente a la hora de tener en cuenta las emociones que influyen en la toma de decisiones o la capacidad de cambiar de estado de ánimo para cambiar el pensamiento.



Así, el 80% del profesorado sitúa al alumnado en puntuaciones medias-bajas, con una media de 9,2 sobre un máximo de 20 puntos. El 20% de la muestra considera que las habilidades de los estudiantes para la facilitación emocional son bajas. Ningún profesor/a otorgó al alumnado puntuaciones entre 15 y 20 puntos. Por lo tanto, se puede afirmar que los/las docentes consideran que la facilitación emocional es una habilidad que necesita desarrollarse.



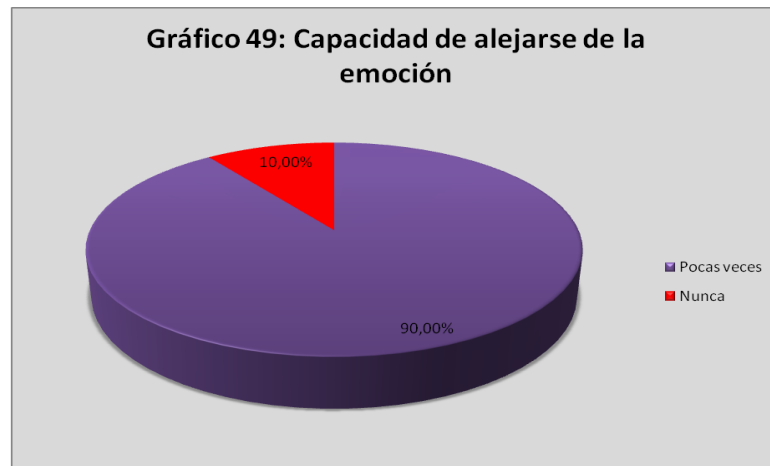
El 55,56% del profesorado, un poco más de la muestra (n=9), cree que el alumnado es capaz de comprender cómo se siente y por qué habitualmente. En cambio, otro 44,44% de los encuestados/as considera que pocas veces los estudiantes comprenden sus emociones. Nadie señaló que los estudiantes comprenden sus emociones siempre, muchas veces o nunca.



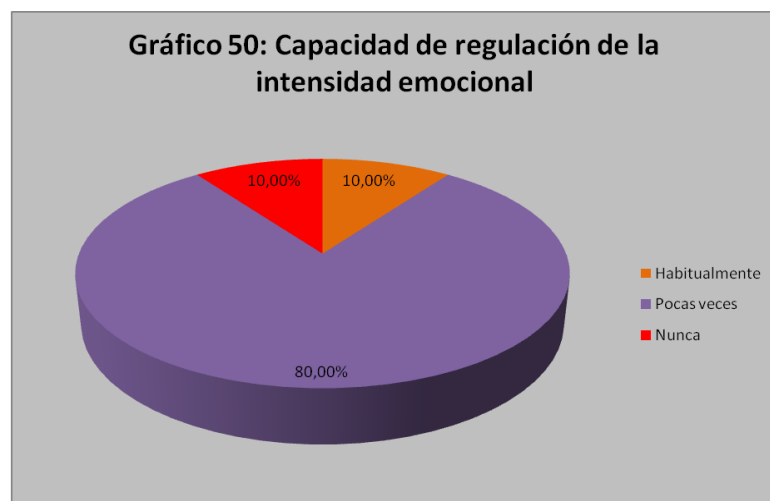
La práctica totalidad del profesorado, el 80%, concede a los estudiantes pocas habilidades a la hora de identificar cómo se sienten con un nombre; opinan que lo hacen pocas veces. Un 20% de los educadores considera que lo hacen habitualmente. Ningún docente indicó la capacidad de alumnado de etiquetar la emoción siempre, muchas veces o nunca.

De las dos cuestiones (gráficas 47 y 48) relacionadas con la rama de comprensión emocional (ver apartado 3.1), aunque los dos campos tienen un amplio margen de mejora, la habilidad de etiquetar la emoción con un nombre es la que menos desarrollada está en opinión de los sujetos encuestados.

La totalidad de la muestra del profesorado (n=9) otorga al alumnado puntuaciones que lo sitúan en puntuaciones medias-bajas en relación a esta habilidad de comprensión emocional. La puntuación media es de 4,78 sobre 10, por lo que se puede afirmar que de acuerdo con la opinión del profesorado es una habilidad a mejorar.



El personal docente considera que el alumnado tiene muy poca capacidad para desconectar de la emoción cuando es apropiado para pensar mejor, ya que el 90% de los encuestados/as considera que lo hacen en pocas ocasiones, mientras que un 10% cree que no lo hacen nunca. Nadie indica las categorías de “siempre”, “muchas veces” o “habitualmente”.



Nuevamente, el profesorado se muestra considerablemente unánime a la hora de valorar la capacidad de su alumnado saber bajar la intensidad de sus emociones en situaciones extremas. Así, el 80% opina que regulan la intensidad de su emoción en contadas ocasiones, por un 10% que indican que lo hacen habitualmente y nunca. Ningún sujeto de la muestra señaló las categorías de “siempre” y “muchas veces”.



Según el 60% del profesorado, los alumnos/as dicen y hacen lo que *les sale* en el momento habitualmente, por un 40% de los/las docentes que consideran que lo hacen muchas veces. Nadie considera que su impulsividad se da siempre, y tampoco nunca o en contadas ocasiones.

Se puede afirmar que la percepción de los/las docentes es que los alumnos y alumnas tienen muy poca capacidad de regular la intensidad de sus emociones y su posterior conducta, y además, no saben desconectar de la emoción para poder pensar mejor.

Así, la totalidad de la muestra (n=9) puntúa al alumnado con habilidades bajas de regulación emocional (nadie marcó puntuaciones entre 4-7 y 8-11 puntos). Sobre un máximo de 11 puntos, la media es de 1,5. La puntuación más alta es un 3 y la más baja un 0. Se puede asegurar, por ende, que la regulación emocional es la habilidad que más ha de trabajar el alumnado en opinión del profesorado.

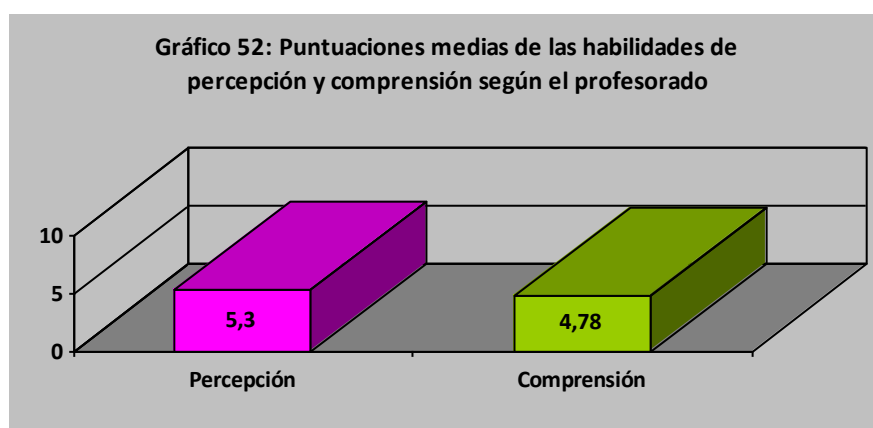


Gráfico 53: Puntuación media de la habilidad de facilitación emocional según el profesorado

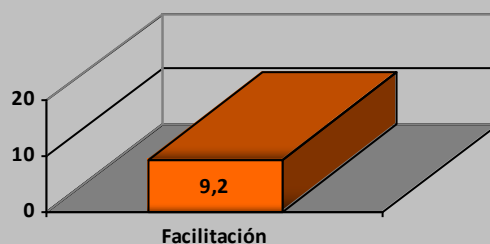
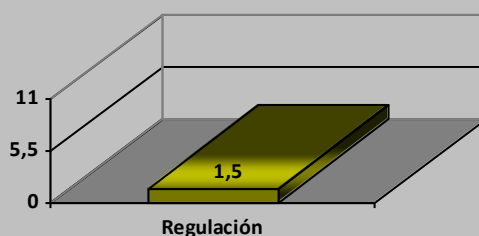


Gráfico 54: Puntuación media de la habilidad de regulación emocional según el profesorado



Las medias de las puntuaciones otorgadas por el profesorado indican que las habilidades del alumnado son bajas en las cuatro habilidades emocionales, pero sobre todo en la regulación emocional (ver gráfico 54), en lo relativo al control de la impulsividad y la escasa capacidad de alejarse de la emoción en caso de necesidad. En las habilidades de comprensión y facilitación emocional (ver gráficos 52 y 53) la media roza la mitad de la puntuación máxima, aunque según los datos otorgados por los/las profesores/as las dos habilidades deberían de ser mejoradas; en relación a la etiquetación de la emoción la primera (ver gráfico 48), y en relación a tener en cuenta las emociones en la toma de decisiones y el cambio del estado anímico la segunda (ver gráficos 44 y 45), aunque la habilidad de usar la emoción para pensar debería desarrollarse en todas sus facetas (ver gráficos 42 y 43). La percepción emocional es la habilidad que el profesorado mejor ha valorado en su alumnado, estando la puntuación media ligeramente por encima de la mitad de la puntuación máxima, pero tiene mucho margen de mejora, en la expresión emocional del alumnado sobre todo.

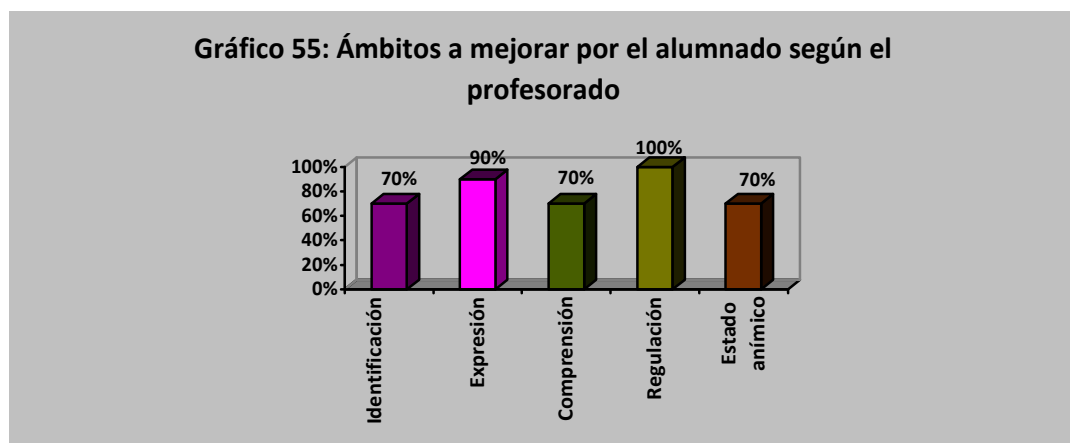
Las puntuaciones totales en habilidades emocionales que el profesorado ha percibido en sus estudiantes son bastante homogéneas y todas (n=9) se ubican en la franja de 16-30 puntos, sobre un máximo de 51, siendo la media 23,33 puntos (nadie

puntuó al alumnado entre 0-15 puntos, 31-45 puntos o >45 puntos). La puntuación más alta son 29 puntos y la más baja 18 puntos.

BLOQUE III

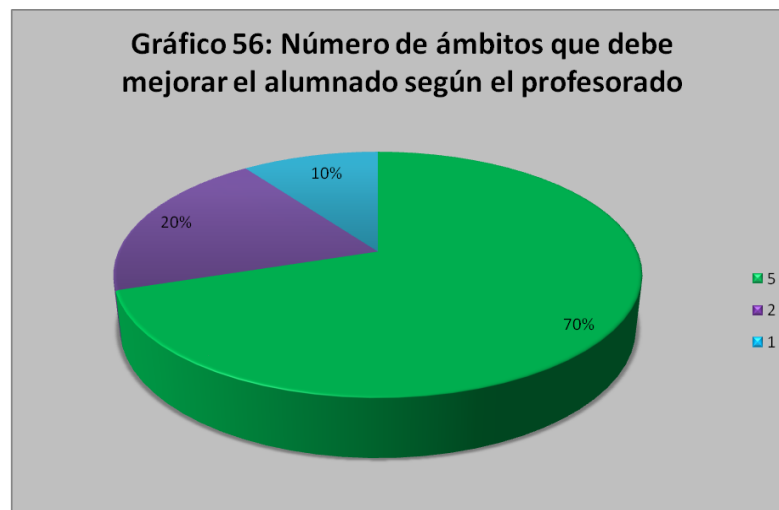
Cuestionados sobre si creen necesario que el alumnado cambie algo en la gestión de sus emociones, el 100% de los/las educadores/as coinciden en que el cambio es necesario.

¿En qué ámbito o ámbitos crees que deberían mejorar? Identificación de sus emociones; Expresión de sus emociones; Comprensión de sus emociones; Regular la intensidad de sus emociones; Cambio de su estado de ánimo; Otros (especificar).



La totalidad del profesorado considera que la muestra de estudiantes debe mejorar su habilidad de regulación emocional, mientras el 90% cree que necesitan mejorar en su capacidad de expresar emociones. La necesidad de mejorar la identificación y la comprensión emocional es señalada por el 70% de los encuestados/as. Otro 70% considera que los alumnos/as deberían aprender a cambiar su estado de ánimo. Nadie especificó ninguna otra área a mejorar.

Tal como se observa en el gráfico, 56, el 70% del personal docente cree que sus alumnos/as deben mejorar los 5 ámbitos propuestos, y el 20% señala 2 áreas a mejorar. Un 10% es el que indica una sola área de mejora. Nadie señala que se deban mejorar 3 ó 4 áreas. Se deduce de estos datos que la muestra encuestada entiende muy necesaria la mejora de las habilidades emocionales de su alumnado.



Del total de los/las profesores/as ($n=5$) que han concretado qué les gustaría que sus alumnos/as mejoraran, todos apuntan la habilidad de la regulación emocional, en la línea de los resultados que se han observado anteriormente (ver gráficos 51, 54 y 55). Se puede afirmar, por lo tanto, que lo que más preocupa al profesorado es la poca capacidad de controlar las emociones y la conducta que tienen los estudiantes, en general. Además, dos de los profesores/as señalan el beneficio que el desarrollo de estas habilidades supondría a los alumnos/as en futuros puestos de trabajo, tomando en cuenta los requerimientos que las empresas de trabajo han planteado a TIIK, tal como se describía en el apartado de objetivos (2.1) de este trabajo.

Tabla 2. Respuestas del profesorado sobre qué cambiar en la gestión

RESPUESTAS ABIERTAS DEL PROFESORADO
Yo creo que es importante que el alumnado sepa controlar sus emociones, porque en diferentes ámbitos (prácticas, trabajo, etc.) es muy perjudicial no controlar las emociones.
La necesidad de regular sus emociones para su propio bienestar y la convivencia, lo que repercutirá positivamente también en su vida profesional.
Cuando están enfadados pierden el control y muchas veces dicen y hacen lo que les sale en el momento. Por ello, quiero que sepan regular la intensidad de las emociones.
Quiero que sean capaces de identificar sus emociones, ya que de esta manera serán capaces de regularlos.
Controlar las emociones. Forman parte de un grupo y si cada uno no controla sus emociones es un caos. Saber convivir con los distintos estados de ánimo. Ser equilibrados, sin altibajos.

3.3.3. Comparativa general de resultados del alumnado y el profesorado

En este apartado se procede a la comparación de los resultados de los cuestionarios del profesorado y el alumnado, teniendo en cuenta siempre que los resultados obtenidos con la muestra de los/las profesores/as hacen referencia a una percepción general de los grupos de alumnos y alumnas, y no individual sobre cada uno/a de ellos/as. El alumnado, en cambio, ofrece una percepción personal de sus habilidades emocionales.

En general, los dos grupos de muestras creen que las emociones están bastante relacionadas con conceptos como el rendimiento académico, las relaciones interpersonales o la felicidad, pero el profesorado es más unánime en la significancia de que estas relaciones son bastante o muy estrechas.

Tanto profesorado como alumnado están de acuerdo en que es importante aprender a conocer y gestionar las emociones y que estas habilidades se deben enseñar. Las dos muestras coinciden en que cada persona es la principal implicada en este proceso de enseñanza emocional, pero la necesidad de la implicación de la familia y la escuela es más clara para el profesorado.

La percepción emocional es la habilidad que más desarrollada se encuentra tanto para los/las docentes como para los/las estudiantes, pero el alumnado percibe sus habilidades como mejores que en opinión del profesorado (ver gráficos 11 y 41), sobre todo en cuanto a la expresión emocional. El alumnado también señala esta capacidad como una de las menos desarrolladas, aunque la puntúa como bastante superior a la que percibe el profesorado (ver gráficos 9 y 40).

Estudiantes y docentes indican que el alumnado tiene mayor capacidad para provocar emociones que mejoren su comunicación que para dirigir la atención a lo importante. Pero una vez más, la auto-percepción del alumnado en esta capacidad es mayor que la indica el profesorado (ver gráficos 12-13 y 42-43). En cambio, mientras los alumnos y alumnas consideran que tienen en cuenta la influencia de la emoción muchas veces, el profesorado entiende de forma bastante unánime que lo hacen pocas veces (ver gráficos 14 y 44). En la misma línea se encuentran los datos sobre la capacidad de cambiar el estado de ánimo. Esta última habilidad de usar las emociones para cambiar el estado de ánimo es el que tanto profesorado como alumnado ven menos desarrollada (ver gráficos 15 y 45). En general, la habilidad de

facilitación emocional auto-percibida por el alumnado es superior a la percibida por la muestra de educadores (ver gráficos 16 y 46).

Los alumnos/as dicen comprender mejor sus emociones que lo que percibe el profesorado (ver gráfico 19 y página 47 de este trabajo). Esta diferencia podría explicarse por la falta de capacidad de expresión emocional indicada por parte de las dos muestras. Pero los/las profesores/as se muestran bastante unánimes al indicar la poca habilidad de sus estudiantes a la hora de etiquetar emociones, opinión por otra parte compartida por la muestra estudiantil, aunque con mayor puntuación (ver gráficos 18 y 48).

La regulación emocional es la habilidad que se ha señalado como menos desarrollada por parte de las dos muestras, y sobre todo la capacidad de regular la intensidad emocional y su posterior conducta (ver gráficos 22-23 y 50-51). Una vez más, la opinión del alumnado es mejor que la del profesorado. Es llamativa la diferencia de opinión en cuanto a la capacidad de desconectar de la emoción para poder pensar mejor (gráficos 20 y 49); la práctica totalidad del profesorado señala que son capaces de alejarse de la emoción pocas veces, mientras que casi la mitad del alumnado dice hacerlo siempre o muchas veces. Podría entenderse que el alumnado, en realidad, no se da cuenta de las emociones que siente o cómo estas afectan su expresión o conducta. Esto se relacionaría con la falta de regulación emocional que las dos muestras indican que tiene el alumnado. Puede considerarse, también, la posibilidad de que el profesorado tampoco sabe alejarse de las emociones, o que se centra en unos pocos alumnos/as generalizando su opinión.

La habilidad de la regulación emocional es la que tanto profesores/as como alumnos/as consideran más importante mejorar, seguido de la expresión emocional también en los dos casos, como muestran los gráficos 32 y 55. Estos datos se ven refrendados por las respuestas abiertas, tanto del profesorado como del alumnado (ver tabla 2 y anexo 3) que especifican la necesidad de aprender a controlar y expresar las emociones. La observación de esta necesidad es coincidente también con las percepciones aportadas en cuanto a la aplicación de estas habilidades. Por último, la identificación de las emociones con un nombre y la capacidad de generar emociones para cambiar los estados de ánimo son las otras capacidades que las dos muestras coinciden en señalar como menos desarrolladas, y que se debería de tener en cuenta en la propuesta que se presenta a continuación.

4. Propuesta práctica

La propuesta práctica **“Protocolo de actuación para el desarrollo de habilidades emocionales en el aula”** parte de las necesidades emocionales observadas a raíz del estudio de las respuestas de los cuestionarios del alumnado y el profesorado y que antes de desarrollar la propuesta se recordarán. Los tutores/as de los primeros cursos de Auxiliar de Enfermería y Auxiliar de Farmacia habrán de integrar este protocolo de actuación en su proceder diario en el centro, de forma que el procedimiento se implemente de forma *transversal* en la acción educativa durante todo el curso académico.

El rol del profesorado dentro de esta propuesta es de facilitador y orientador emocional. Así, debe ofrecer al alumnado un espacio donde las emociones se encuentren naturalizadas y los estudiantes puedan practicar y desarrollar sus habilidades emocionales con sus compañeros/as de clase y con las orientaciones del docente. Tal como se ha explicado en el apartado 2.1, el profesorado de TIIK ha participado en el proyecto de IE de la Diputación de Gipuzkoa. Teniendo en cuenta que estos profesores/as han recibido formación sobre las emociones, la importancia de la ejemplaridad de su conducta y dinámicas para intervenciones puntuales, este protocolo de actuación busca el desarrollo de las habilidades emocionales, siguiendo el modelo de que Mayer y Salovey propusieron en 1997 (ver apartado 3.1), de una manera menos puntual en el tiempo y más integrada en la programación del aula.

A continuación, se resumirán las habilidades emocionales que las aulas de Aux. de Farmacia y Aux. de Enfermería deben desarrollar, para posteriormente proceder a la justificación y descripción detallada de las acciones a llevar a cabo en dichas aulas.

Según los datos obtenidos en los cuestionarios, tanto alumnado como profesorado están de acuerdo en la importancia de aprender a conocer y gestionar las emociones, otorgándole a la escuela un papel activo como agente implicado en este proceso de aprendizaje. La aplicación de la presente propuesta, por lo tanto, queda legitimada por los principales actores que formarán parte de la misma.

La 4ª rama del modelo de habilidades de 1997 de Mayer y Salovey, la regulación emocional, es la habilidad que ambos colectivos creen que de forma más urgente se debe mejorar, sobre todo en relación a la regulación de la intensidad de la emoción (“secuestro emocional”). Coinciden también en la necesidad de mejorar la expresión

emocional, dentro de la 1ª rama de percepción. Una adecuada expresión verbal se puede relacionar también con la adecuada comprensión de la emoción, 3ª rama, Comprender por qué se siente de determinada manera, llevará al alumnado a identificar y nombrar la emoción, otra de las habilidades a desarrollar. Se ha de tener en cuenta que una percepción adecuada es necesaria para la comprensión emocional y su posterior regulación. Por lo tanto, la propuesta tiene en cuenta la necesidad de trabajar las habilidades de percibir y comprender las emociones adecuadamente para luego regularlas. Por otro lado, se trabajará la 2ª rama de facilitación emocional (el uso de las emociones para cambiar el pensamiento) en relación con la creatividad del alumnado.

En las repuestas del cuestionario, el alumnado demostró que las emociones agradables de las que tiene conciencia en el último trimestre (ver tabla 1) son más que las desagradables. Este hecho marca la dirección de la propuesta de reforzar esta capacidad de percibir las emociones agradables y hacerla más presente, siguiendo la última tendencia de la psicología positiva –explicada en el apartado de fundamentación teórica-.

Al pretender la aplicación sistemática del protocolo y teniendo en cuenta la probable falta de costumbre del profesorado para tenerlo presente, se ha considerado que aumentará sus efectos si las actividades a aplicar son reducidos en número y fáciles en su desarrollo. En este sentido, se propone una única acción o actividad por cada rama del modelo teórico de Mayer y Salovey, y otra para reforzar las emociones agradables del aula que el tutor/a aplicará en sus horas lectivas.

En la tabla 3 que sigue a continuación, se resume el protocolo de actuación indicando el ámbito que cada una de las actividades propuestas trabaja, los objetivos que se pretenden conseguir, y la agrupación y temporalización para llevar a cabo dichas actividades. Posteriormente, se describen las actividades y su procedimiento.

Tabla 3. Resumen del protocolo de actuación

RAMA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIPO DE GRUPO	DURACIÓN
PERCEPCIÓN	<i>“Expresión emocional”</i>	Entrenar la capacidad del alumnado para expresar las necesidades que tiene, en coherencia con la comunicación no verbal.	Grupos de trabajo	Indefinido Cada ocasión
COMPRENSIÓN	<i>“Emoción del día”</i>	Comprender cómo se siente cada uno/a y los demás y discriminar la emoción para ponerle un nombre.	Grupo grande	20 minutos 2 veces a la semana
REGULACIÓN	<i>“El semáforo”</i>	Desarrollar una estrategia para evitar el “secuestro emocional” y contener los impulsos.	Grupo grande	Indefinido Cada ocasión
FACILITACIÓN	<i>“Dinámica de animación”</i>	Generar en el alumnado emociones agradables que faciliten la creatividad y la fluidez de ideas.	Grupo grande	15 minutos Antes de los trabajos de grupo que requieran creatividad.
EMOCIONES POSITIVAS	<i>“Diario semanal positivo”</i>	Poner énfasis en las emociones positivas que se han experimentado durante la semana y potenciar la relación positiva alumno/a-centro escolar.	Individual	10 minutos Última clase

“Expresión emocional”

Esta actividad pretende entrenar al alumnado a la hora de expresar cómo se siente y qué necesidades tiene. A su vez, se busca que el alumno/a tome conciencia de cómo sus gestos, sus expresiones faciales o su tono de voz ayudan a la hora de transmitir la información emocional.

Este protocolo debería aplicarse cada vez que se considerara necesario, pero para facilitar su implementación, inicialmente se reducirá a los trabajos de grupo pequeño que se realicen en el aula.

Procedimiento: antes de comenzar la aplicación del protocolo, el alumnado deberá recibir información acerca de la comunicación no verbal y la asertividad. Cuando el alumnado esté trabajando en pequeños grupos, deberá ser consciente de la necesidad de expresar cómo se siente ante determinadas decisiones, tareas o situaciones. Será trabajo del tutor/a recordar y fomentar en el alumnado esta expresión emocional, basándose en la observación de las dinámicas grupales y en la interpretación de la información no verbal de los alumnos/as. Para una adecuada expresión, el sujeto deberá decir cómo se siente (no necesariamente nombrando una emoción) y qué necesita a raíz de sentirse de esa manera, cuidando que su comunicación no verbal (gestualidad, lenguaje paraverbal y expresión facial) no contradiga el mensaje verbal y no agrede al interlocutor (asertividad). Si el tutor/a observara dificultades o el alumno/a las indicara, será tarea del profesor/a guiar al estudiante en el proceso de la expresión. Se completará el protocolo con el feed-back que los demás integrantes del grupo ofrecerán a su compañero/a sobre las emociones que han percibido en su expresión y si son coherentes con la emoción expresada.

Así, el alumno/a deberá percibir lo que siente y expresarlo de forma adecuada, facilitando el ser comprendido por los demás. Por otra parte, también se trabaja la percepción de las emociones en el otro, al orientar al alumnado a analizar las expresiones no verbales de forma más consciente.

“Emoción del día”

Tanto el ciclo de Aux. de Farmacia como el de Aux. de Enfermería, por su temática y ámbito de trabajo, ofrecen muchas oportunidades para hablar sobre emociones. El objetivo de esta actividad es trabajar la comprensión emocional tratando que los alumnos/as hagan un esfuerzo en discriminar correctamente lo que sienten ante un estímulo y lo etiqueten, relacionando la emoción con la situación (Mayer y Salovey, en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009).

A esta actividad se le dedicarán 20 minutos dos veces a la semana, en grupo grande. El tutor/a elegirá dos alumnos/as por semana para que el día que le corresponda

haga partícipe al resto de la clase de apuntes, casos, simulaciones del aula o noticias de prensa relacionados con el ciclo que cursa y lo que ha sentido en relación con el hecho. A lo largo de las semanas lectivas, todos los alumnos/as habrán sido al menos en dos ocasiones responsables de la emoción del día.

Procedimiento: El primer día que se ponga en marcha se describirán al alumnado los objetivos y la metodología de esta actividad. En primer lugar, el estudiante al que le corresponda presentará brevemente la situación a la clase. Después, el alumno/a deberá decir cómo se ha sentido indicando el por qué, etiquetando la emoción o las emociones con un nombre, atendiendo a la complejidad y posible simultaneidad de los mismos. Es tarea del tutor/a guiar al alumno/a en este proceso (podrá para ello dotar al aula de un listado de emociones⁷, facilitando así la adquisición de un diccionario emocional). Posteriormente, el profesor/a abrirá el debate al aula y preguntará si se comparte la emoción, si cambiarían el nombre asignado o cualquier pregunta que posibilite debatir la comprensión emocional.

De esta manera, no sólo se trabaja la comprensión y discriminación emocional propia, sino también la del interlocutor, además de la empatía. Estaríamos trabajando también la necesidad que tiene el alumnado de sentirse comprendido. Además, el alumno/a habrá de trabajar la percepción emocional para después poder identificar mejor su emoción.

“El semáforo”

Esta actividad tiene como finalidad que el alumnado tome conciencia de un inminente “secuestro emocional” y que desarrolle una capacidad de autocontrol que le permita elegir cómo y cuándo debe o desea actuar. Estaría trabajando así la regulación de la intensidad emocional para rebajarla a un nivel que permita razonar, tomar distancia o reflexionar acerca de la influencia de estas emociones.

El protocolo de actuación que se describe a continuación debe aplicarse cada vez que se dé la circunstancia, sea en grupo grande, en grupos de trabajo o a nivel individual. Está basado en el ejercicio “El semáforo de las emociones” (Renom, A., 2008).

⁷ El “Diccionario de los sentimientos” de Marina y López (1999) puede servir de guía al propio profesorado para la identificación y discriminación de las emociones.

Procedimiento: el primer día de clase, cuando se explique la tabla 3 de resumen del protocolo, el tutor/a pedirá al aula que cree un semáforo bien visible para colocar en el aula. Este semáforo servirá de referencia para el alumno/a a la hora de dar los pasos para la evitación del secuestro emocional. El color rojo del semáforo indica *alerta*, momento en el que el alumno/a debe darse cuenta de que la emoción está a punto de tomar las riendas de su actuación. El color naranja señala el periodo de tiempo en el que el estudiante debe asimilar cómo se siente y cómo influye esa emoción en su conducta, para distanciarse de ella si es preciso. El color verde simboliza el punto en el que el sujeto elige cómo y cuándo va a actuar. Con las indicaciones del profesor/a como ayuda, el alumno/a debe interiorizar este procedimiento hasta automatizarlo con la práctica y el tiempo, de forma que consiga reducir el número de actuaciones impulsivas, sean estas expresivas o inhibidas.

Nótese que a mayor precisión de percepción de la emoción y mejor comprensión de la misma, mejor va a ser la regulación.

“Dinámica de animación”

Esta actividad pretende generar emociones agradables en el alumnado para facilitar así el pensamiento inductivo y la creatividad (Mayer y Salovey, en Mestre y Fernández-Berrocal, 2009). El alumnado, a través de las dinámicas planteadas por el profesor/a estaría haciendo uso de la emoción para cambiar su forma de pensar, por lo tanto, trabajando la facilitación emocional.

La actividad se aplicará durante 15 minutos con todo el aula, antes de los trabajos de grupo (pequeño o grande) que requieran creatividad, innovación o un pensamiento divergente.⁸ Así, los alumnos/as en un estado de ánimo agradable potenciarán el mismo, y los demás tendrán la ocasión de cambiar el mismo, en beneficio personal y grupal.

Procedimiento: ante un trabajo de grupo que requiera cierto grado de creatividad o inventiva, el tutor/a preparará el ambiente de trabajo con una dinámica grupal de animación o distensión (a elección del dinamizador/a), con el único objetivo de que el alumnado se distraiga, pase un momento agradable y se cohesione. La probable sensación agradable posterior a la dinámica facilitará el pensamiento durante el

⁸ Se podría seguir el mismo procedimiento si el profesorado encuentra la clase desmotivada, cansada o disgustada, aunque la clase sea expositiva.

trabajo. Sería conveniente que el tutor/a, de vez en cuando, señalara la importancia de generar emociones para cambiar de perspectiva de razonamiento.

Aunque el protocolo se ciñe a la generación de emociones positivas, cabría la opción de introducir dinámicas que cambiaran o redujeran la intensidad de emociones positivas para fomentar otro tipo de razonamiento.

“Diario semanal positivo”

Con esta actividad se pretende reforzar el efecto de las emociones positivas en el alumno/a, haciendo a los mismos/as más conscientes de estas emociones y prolongando su efecto en el tiempo al realizar un registro escrito que se revisará durante el curso. Esta actividad es individual y anónima.

Procedimiento: en la última hora de clase que tenga cada semana el tutor/a, se dedicarán los 10 minutos finales para que el alumnado anote un mínimo de 3 emociones agradables que ha vivido en el centro durante esa semana. Siguiendo las directrices de Seligman (2011), y reforzando el trabajo de percepción y comprensión emocional, sería conveniente anotar también las razones por las que se ha sentido así. Al final de cada mes, se invitará al alumnado a que lea para sí mismo el listado de las emociones que va acumulando hasta ese momento.

Además de reforzar al alumnado en la toma de conciencia de las emociones positivas que vive (ver tabla 1) y ayudarlo en la comprensión de las mismas facilitando así que pueda generarlas para su beneficio, se pretende que los estudiantes relacionen el centro educativo con sensaciones agradables.

6. Conclusiones

En este trabajo se han revisado diferentes estudios, artículos y libros que argumentan la necesidad de incorporar la Inteligencia Emocional a la práctica diaria del ámbito educativo, tanto para beneficio del alumnado como para el propio profesorado. Tomando el modelo de habilidades de Mayer y Salovey de 1997 como base, se diseñaron dos cuestionarios ad hoc- uno para los estudiantes y otro para los educadores- con el objetivo de conocer qué habilidades y necesidades tiene el alumnado de Aux. de Enfermería y Aux. de Farmacia de primer curso de TIIK, para luego realizar una propuesta educativa para el aula.

Después de analizar los resultados, se observa que la mayoría de las hipótesis planteadas al inicio del trabajo (ver apartado 3.3.3) se han cumplido.

En cuanto a la primera hipótesis de que las habilidades emocionales auto-percibidas del alumnado son medias, en general, según se puede observar en los gráficos 25, 27 y 28 se puede afirmar que es así en cuanto a las habilidades de facilitación, comprensión y regulación. La habilidad de percepción (ver gráfico 25) la perciben como más alta de lo esperado.

La prevalencia de la conciencia de emociones desagradables sobre las agradables, segunda hipótesis, queda revocada por los resultados que se observan en la tabla 1. Estos datos indican que el alumnado, en general, está abierto a sus emociones y que percibe tantas emociones agradables como desagradables.

La tercera hipótesis hacía referencia que el alumnado percibiría una mayor necesidad de desarrollar la habilidad de regulación emocional para evitar el “secuestro emocional”. Esta hipótesis queda totalmente confirmada a tenor de los resultados obtenidos tanto en las preguntas de escala Likert como en las abiertas (ver gráfico 32 y anexo 3).

La cuarta hipótesis planteaba que las habilidades emocionales que el profesorado atribuye al alumnado son bajas, o al menos más bajas, que las percibidas por los propios alumnos/as. Esta hipótesis también queda confirmada a lo largo del análisis de los resultados, donde en cada uno de los ítems la percepción general del alumnado es mejor que la del profesorado. Además, las medias de las puntuaciones que los/las docentes otorgan al alumnado son más bajas que la mitad de la puntuación máxima, a excepción de la habilidad de percepción emocional.

Por último, se planteaba que el profesorado percibiría la necesidad de que el alumnado desarrolle la habilidad de regulación emocional, y así lo han confirmado los datos. Tanto la percepción de las habilidades regulación (ver gráficos 54 y 55) como en las respuestas abiertas (tabla 2) queda patente la importancia que otorgan los/las docentes al aprender a regular la intensidad de las emociones y a controlarlas.

Teniendo en cuenta que las dos muestras creen necesario que se debe aprender y enseñar cómo gestionar las emociones y que entienden que la escuela debe tener una implicación en esta enseñanza, se ha procedido a diseñar una propuesta de actuación para el aula, enfocada a cubrir las necesidades de desarrollo de habilidades observadas en el estudio, y que se implementará en la misma de forma transversal. El objetivo de esta propuesta es que el alumnado, con la ayuda del profesorado –que ya ha recibido formación en Inteligencia Emocional- mejore sus habilidades emocionales y así esto se refleje en la mejora de su rendimiento académico y sus relaciones interpersonales. La mejora de la gestión emocional y de las habilidades sociales le servirá al alumno/a, además, en el futuro contexto laboral y en su bienestar psicológico.

6. Líneas de investigación futuras

Por falta de recursos materiales, económicos y temporales, no se ha podido pasar un cuestionario estandarizado acerca de las habilidades emocionales, por lo que se procedió a crear un cuestionario, tal como se ha explicado anteriormente. En un futuro, podría resultar interesante poder realizar un pre-test con el MSCEIT al inicio del primer curso del ciclo formativo, para así ajustar la propuesta de actuación a las necesidades reales del aula (las habilidades de ejecución de los sujetos), y no a percepciones subjetivas del alumnado y profesorado. Después de dos años de participación en un aula que trabaja la gestión emocional, se podría volver a pasar el MSCEIT y realizar un post-test para comprobar si realmente ha habido una mejora de habilidades y el protocolo de actuación cumple su función. El estudio se podría completar comparando las habilidades emocionales de cada alumno/a con las notas obtenidas al final de la titulación.

En los cuestionarios trabajados no se ha podido extraer toda la información posible, otra vez a causa de la escasez de tiempo y la falta de recursos materiales e informáticos. Queda sin estudiar la relación de la edad de la muestra y la auto-percepción de las habilidades, o la experiencia docente y la percepción que tiene el profesorado acerca de la gestión emocional de los alumnos/as. El estudio de las diferencias por sexo a la hora de manejarse a nivel emocional podría resultar interesante, en general, pero con estas muestras carece de sentido al no haber un número de sujetos varones significativo (ver gráfico 1). Por otro lado, también podría resultar interesante una comparativa de las dos aulas y estudiar hasta qué punto el grupo tiene influencia en el aprendizaje de las habilidades emocionales.

Analizar las habilidades emocionales del propio profesorado (a través del MSCEIT) aportaría mucha información sobre el modelo a seguir que ofrecen al alumnado. Además, se podría observar hasta qué punto ofrecen al alumnado un espacio emocionalmente inteligente donde poder desarrollar sus habilidades. Como ya se ha comentado anteriormente, los/las docentes de TIIK han recibido la formación de primer y segundo nivel del proyecto de la Diputación de Gipuzkoa (ver apartado 3.1), pero realizar una formación de ninguna manera garantiza que el trabajo diario y el modelado en el aula sean emocionalmente inteligentes. Por otro lado, centrar el estudio en el profesorado permitiría comparar sus habilidades emocionales con su bienestar psicológico. Queda por relacionar la variable de los años de experiencia profesional con la importancia otorgada a la inteligencia emocional en el aula. Quizás se encuentre una relación significativa entre una mayor experiencia docente y una menor percepción de necesidad de mejorar las habilidades emocionales del alumnado.

Por último, teniendo en cuenta que las habilidades emocionales se relacionan con las habilidades sociales y la educación integral del alumnado, se propone que en el futuro el centro evalúe las habilidades emocionales de cada alumno/a dándoles importancia en su nota final. Para ello, el centro deberá sistematizar la propuesta práctica de este trabajo y extenderla a todas sus aulas y profesorado, incorporando a su vez una plantilla de evaluación de las competencias emocionales.

7. Bibliografía

- Ademola Olatoye, R., Akitunde S.O. y Yakasai M.I. (2010). Inteligencia emocional, creatividad y logro académico en los estudiantes de empresariales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 763-786.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Delors, J. (Sin fecha). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco.
- Diputación Foral de Gipuzkoa (Sin fecha). *Gipuzkoa, Aprendizaje emocional y social*. Recuperado el 08 de junio de 2013 de <http://emozioak.net/index.php/es.html>
- Extremera N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8). Recuperado de http://www.rieoei.org/psi_edu16.htm
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2009). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En Mestre, J.M y Fernández-Berrocal, P., *Manual de inteligencia emocional* (pp. 99-122). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España. En Clouder, C. (1ª Ed.) *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. (pp. 159-196). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, N°15, 6(2), 421-436.

- Ferragut M. y Fierro A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44 (3), 95-104.
- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Guil, R. y Gil-Olarte, M. (2009). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En Mestre, J.M y Fernández-Berrocal, P., *Manual de inteligencia emocional* (pp. 189-209). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jiménez Morales, M^a I. y López Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (1), 075-098.
- Marina, J.A. y López Penas, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez González, A.E., Piqueras, J.A. y Ramos Linares, V. (2010). Inteligencia emocional en la Salud Física y Mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890.
- Mayer J.D. y Salovey, P. (2009). ¿Qué es la inteligencia emocional. En Mestre, J.M y Fernández-Berrocal, P., *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mestre, J.M., Comunian, A.L. y Comunian, M.L. (2009). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En Mestre, J.M y Fernández-Berrocal, P., *Manual de inteligencia emocional* (pp. 47-68). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 437-454.

- Renom Plana, A. (2008). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Seligman, M. (2011). *Flourish. A new understanding of happiness and well-being-and how to achieve them*. Londres: Nicholas Brealey Publishing.

ANEXO 1: CUESTIONARIO DEL ALUMNADO

CUESTIONARIO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Soy Itziar Undiano, psicóloga y psicopedagoga, y alumna del Máster en Educación Secundaria (Especialidad Orientación) en la Universidad Internacional de la Rioja. Estoy realizando el Trabajo Fin de Máster y busco fundamentar mi propuesta de trabajo para el centro Inmakulada Ikastetxea en un estudio de campo realizado en el propio centro.

El objetivo de este cuestionario es recabar información sobre el conocimiento que el alumnado de Inmakulada Ikastetxea tiene sobre sus emociones y su capacidad de gestión de las mismas. En base a los proyectos que el centro lleva a cabo en vuestra aula, solicito vuestra colaboración para llevar a cabo esta investigación.

El cuestionario es completamente **anónimo** y se garantiza la confidencialidad de los datos.

En las siguientes páginas encontrarás 20 preguntas. Al inicio deberás cumplimentar unos datos generales, para después contestar a las preguntas. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Por favor, responde con la mayor sinceridad posible.

Muchas gracias por tu colaboración.

Itziar Undiano.

INFORMACIÓN GENERAL

1. Ciclo que estás cursando:

☐ Auxiliar de Enfermería ☐ Auxiliar de Farmacia y Parafarmacia

2. Curso: ☐ 1º ☐ 2º

3. Edad:

4. Sexo: ☐ Mujer ☐ Varón

CUESTIONARIO

Aquí comienza el cuestionario. Por favor, responde a las siguientes preguntas siguiendo esta escala:

1	2	3	4	5
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO

1.- Las emociones se relacionan con los siguientes conceptos, en qué medida:

	1	2	3	4	5
Rendimiento académico					
Relaciones interpersonales					
Felicidad personal					
Otros (especificar).....					

2.- Es importante aprender a conocer y saber gestionar nuestras emociones:

1	2	3	4	5

3.- ¿Crees necesario que se enseñe a conocer y manejar las emociones?

☐ Sí ☐ No

Sólo en caso de haber respondido que sí en la anterior pregunta, ¿quién crees que debería implicarse en la enseñanza de la gestión de las emociones?

	1	2	3	4	5
La familia					
La escuela					
Cada uno					
Otros (especificar).....					

En esta ocasión, deberás responder de acuerdo a la siguiente escala:

1	2	3	4	5
NUNCA	POCAS VECES	HABITUALMENTE	MUCHAS VECES	SIEMPRE

	1	2	3	4	5
4.- Me doy cuenta de las emociones cuando las siento					
5.- Percibo la emoción de otra persona sólo con su expresión facial					
6.- Cuando expreso cómo me siento, me comprenden					
7.- Sé detectar emociones falsas o manipuladas					
8.- Soy capaz de generar o provocar las emociones que necesito para dirigir mi atención a lo importante					
9.- Soy capaz de generar o provocar las emociones que necesito para mejorar mi comunicación					
10.- Cuando tomo una decisión me doy cuenta de las emociones que están influyendo en ella					
11.- Sé cambiar mi estado de ánimo para cambiar mis pensamientos					
12.- Entiendo cómo me siento y por qué me siento así					
13.- Soy capaz de decir cómo me siento poniendo a la emoción un nombre					
14.- Atiendo o “escucho” mis emociones					
15.-Desconecto de la emoción cuando es apropiado para pensar mejor					
16.- En situaciones extremas sé bajar la intensidad de mis emociones (por ejemplo, el enfado o la ansiedad)					
17.- Suelo decir y hacer lo que <i>me sale</i> en el momento					

18.- Indica las emociones que más has sentido, haciendo balance, en Inmakulada Ikastetxea durante este último trimestre.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

19.- ¿Cambiarías algo en tu forma de actuar con respecto a tus emociones?

☐ Sí ☐ No

Sólo en caso de haber respondido que sí en la anterior pregunta, ¿en qué ámbito o ámbitos te gustaría mejorar?

- ☐ Identificación de mis emociones
- ☐ Expresión de mis emociones
- ☐ Comprensión de mis emociones
- ☐ Regular la intensidad de mis emociones
- ☐ Cambio de mi estado de ánimo
- ☐ Otros: _____

20.- Concreta, por favor, qué te gustaría cambiar de lo que has indicado en la pregunta anterior.

Este es el final del cuestionario. Gracias por tu colaboración.

ANEXO 2: CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

CUESTIONARIO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Soy Itziar Undiano, psicóloga y psicopedagoga, y alumna del Máster en Educación Secundaria (Especialidad Orientación) en la Universidad Internacional de la Rioja. Estoy realizando el Trabajo Fin de Máster y busco fundamentar mi propuesta de trabajo para el centro Inmakulada Ikastetxea en un estudio de campo realizado en el propio centro.

El objetivo de este cuestionario es recabar información sobre el conocimiento que el alumnado de Inmakulada Ikastetxea tiene sobre sus emociones y su capacidad de gestión de las mismas. En base a los proyectos que el centro lleva a cabo en las aulas de Auxiliar de Farmacia y Auxiliar de Enfermería, solicito vuestra colaboración para llevar a cabo esta investigación.

El cuestionario es completamente **anónimo** y se garantiza la confidencialidad de los datos.

En las siguientes páginas encontrarás 16 preguntas. Al inicio deberás cumplimentar unos datos generales, para después contestar a las preguntas. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Por favor, responde con la mayor sinceridad posible.

Muchas gracias por tu colaboración.

Itziar Undiano.

INFORMACIÓN GENERAL

1. **Sexo:** ☐ Mujer ☐ Varón

2. **Experiencia docente:** ☐ 0-5 años ☐ 6-10 años
☐ 11-20 años ☐ Más de 20 años

CUESTIONARIO

Aquí comienza el cuestionario. Por favor, responde a las siguientes preguntas siguiendo esta escala:

1	2	3	4	5
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO

1.- Las emociones se relacionan con los siguientes conceptos, en qué medida:

	1	2	3	4	5
Rendimiento académico					
Relaciones interpersonales					
Felicidad personal					
Otros (especificar).....					

2.- Es importante que el alumnado aprenda a conocer y saber gestionar las emociones:

1	2	3	4	5

3.- ¿Crees necesario que se enseñe a conocer y manejar las emociones?

☐ Sí ☐ No

Sólo en caso de haber respondido que sí en la anterior pregunta, ¿quién crees que debería implicarse en la enseñanza de la gestión de las emociones?

	1	2	3	4	5
La familia					
La escuela					
Cada uno					
Otros (especificar).....					

En esta ocasión, deberás responder de acuerdo a la siguiente escala y *en referencia al alumnado* del aula de forma general:

1	2	3	4	5
NUNCA	POCAS VECES	HABITUALMENTE	MUCHAS VECES	SIEMPRE

	1	2	3	4	5
4.- En general, el alumnado se da cuenta de las emociones que siente					
5.- Los alumnos/as expresan cómo se sienten de forma comprensible					
6.- Son capaces de generar o provocar las emociones que necesitan para dirigir su atención a lo importante (por ejemplo, el enfado o la frustración)					
7.- Son capaces de generar o provocar las emociones que necesitan para mejorar su comunicación					
8.- Cuando toman una decisión tienen en cuenta que las emociones están influyendo en ella					
9.- Saben cambiar su estado de ánimo para cambiar sus pensamientos					
10.- Creo que, en general, se dan cuenta de cómo se sienten y por qué					
11.- Cuando hablan de cómo se sienten lo hacen identificando la emoción con un nombre					
12.- En general, saben desconectar de la emoción cuando es apropiado para pensar mejor					
13.- En situaciones extremas saben bajar la intensidad de sus emociones (por ejemplo, el enfado o la ansiedad)					
14.- Suelen decir y hacer lo que <i>les sale</i> en el momento					

15.- ¿Debería el alumnado cambiar algo respecto a la gestión de sus emociones?

☐ Sí

☐ No

***Sólo en caso de haber respondido que sí en la anterior pregunta,
¿en qué ámbito o ámbitos crees que deberían mejorar?***

- ☐ **Identificación de sus emociones**
- ☐ **Expresión de sus emociones**
- ☐ **Comprensión de sus emociones**
- ☐ **Regular la intensidad de sus emociones**
- ☐ **Cambio de su estado de ánimo**
- ☐ **Otros: _____**

16.- Concreta, por favor, qué te gustaría que cambiaran de lo que has indicado en la pregunta anterior.

Este es el final del cuestionario. Gracias por tu colaboración.

ANEXO 3: RESPUESTAS DEL ALUMNADO A LA PREGUNTA N°20

Saber identificar mejor mis emociones, poder controlarlas y que no influyan tanto en mi estado de ánimo.

Ser menos directa a veces, controlar más mis emociones.

Me gustaría poder actuar con normalidad después de haber estado triste...

Mi escasa capacidad para hablar o expresarme no me gusta nada.

No sé explicarme ni expresar bien lo que siento la mayoría de las veces.

Mientras estoy estudiando o haciendo otras cosas, no pensar todo el rato en lo malo que me ha podido pasar; sonreír más.

Cambiar mi estado de ánimo, mi expresión de emociones.

Muchas veces me dejo llevar por mis sentimientos. Tengo que aprender a diferenciar, por ejemplo, estar en clase y estar atendiendo sin pensar en los problemas que puedo tener fuera.

Debido al estrés del trabajo, el sueño, cansancio, hubo una ocasión que no me supe contener y eso me hizo sentirme bastante mal conmigo, pero pedí perdón y al ser perdonada me sentí mejor.

Hablar más delante de la gente

Me gustaría cambiar la forma de ser en cuanto a relacionarse. A ser más abierta.

Me gustaría expresar mejor mis emociones y regular la intensidad de mis emociones. Estando más relajada hubiera dado más de mí.

Controlar mi nerviosismo.

Quiero expresar más mis emociones.

No comerme tanto la cabeza.

Que fuesen más comprensivos; que dependan más de las personas que necesitan.

Que tengo muchos mi estado de ánimo.

A la hora de expresar mis emociones a veces no puedo controlarme y me gustaría en algunas situaciones saber controlarme.

Me gustaría tener un control mayor de mis emociones y que estos no me condicionen tanto en mi día a día. Vivir más alegre y tomarme las cosas de otra manera; hacer más hincapié en lo positivo que en lo negativo.

Me gustaría saber expresar mejor mis emociones y sentimientos y no ser tan cerrada. Saber cambiar mi estado de ánimo y no encerrarme en ello.

Cuando estoy mal puedo acabar gritando a cualquier persona y eso no me gusta mucho, pero lo hago sin querer.

Cuando me enfado intentar no ser tan agresiva. Y en cuanto la otra opción, contra más mis emociones a los demás para que me ayuden.

Me gustaría saber a veces por qué siento lo que siento y sobre todo ser capaz de buscar un camino positivo a todas las situaciones.

A veces, antes de enfadarme, debería de pensar, tranquilizarme y luego actuar.

Me gustaría cambiar la forma de expresar mis emociones y controlarla un poco más.

Me gustaría poder cambiar de estado de ánimo cuando me cabreo.

No sé regular muy bien mis emociones. Si estoy cabreada la pago con el que no lo tiene que pagar. Si estoy agobiada a la vez me cabreo con todo el mundo.

Saber cómo no distraerme pensando en esas emociones, saber por qué estoy así, cómo poder arreglar las cosas...aunque muchas veces es difícil si solo quieres arreglar tú y las otras u otras personas no.

Ser más expresiva; adaptarme a las nuevas situaciones.

Mi mal humor y mis impulsos a la hora de contestar y de actuar.

No tener tanto control sobre las cosas o más felicidad para poder ignorarlas.

Más que expresar las emociones, obligo a la otra persona a entenderlas; muchas veces, aunque las comprendo, no localizo su origen.