

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Tesis Doctoral

**“Percepción, Adaptación y Estrés como indicadores de
Inteligencia Emocional en una muestra de alumnos y alumnas
de 5º y 6º de Primaria de Vélez – Málaga”**

Realizado por: **Dña. Paula Del Rosario María Díaz Vidiella**

Bajo la Dirección del **Dr. D. Juan Antonio Mora Mérida.**

Programa de Doctorado: **“Neurociencia y sus Aplicaciones Clínicas”.**

Bienio 2008-2010.

DEPARTAMENTO DE FISIOLÓGÍA HUMANA Y EDUCACIÓN

FÍSICO-DEPORTIVA.

2011



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: Paula del Rosario María Díaz Vidiella

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar,
transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de
la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

INDICE

PRIMERA PARTE: TRABAJOS TEÓRICOS

1. Introducción	7
2. Antecedentes Teóricos de la Inteligencia Emociona	10
2.1 Modelos Teóricos de la Inteligencia Emociona	15
2.2 Modelo Teórico de Salovey y Mayer (1990)	15
2.3 Modelo Teórico de Bar-On (1997)	20
2.4 Modelo Teórico de Goleman (1995)	22
2.5 Modelo Teórico de la Psicología Positiva	24
3. Estrés como tema conexo de la Inteligencia Emocional	27
3.1 Concepto de Estrés Fisiológico	27
3.2 Diversas concepciones de Estrés	27
3.3 Estrés reciente y el concepto de cambio vital	29
3.4 Estrés por sucesos menores: El Estrés Cotidiano	31
3.5 Afrontamiento del Estrés	32
3.6 Efectos del Estrés en la Memoria a Corto Plazo	33
3.7 Estrés y Adaptación	35
4. Abordaje de la Inteligencia Emocional en el ámbito Académico	38
4.1 Relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento Académico	39
4.2 Inteligencia Emocional y habilidades sociales en la Escuela	40
4.3 Inteligencia Emocional y relaciones Interpersonales en la Escuela	42
5. Estudios Análogos	43
6. Objetivos Planteados	48
7. Novedad de la Propuesta	50

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EXPERIMENTAL

2. Diseño Metodológico	54
2.1 Hipótesis de Estudio	54
2.2 Muestra Estudiada	54
2.3 Instrumentos Diagnósticos	55
2.3.1 <i>Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24</i> (TMMS-24)	55
2.3.2 <i>Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil</i> (TAMAI)	56
2.3.3 <i>Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC)</i>	56
2.4 Método	57
2.5 Procedimientos	59
2.6 Resultados	62
2.7 Comentario de Resultados	74
TERCERA PARTE: DISCUSIÓN GENERAL, CONCLUSIONES Y	
PERSPECTIVAS FUTURAS	
3.1 Discusión General	79
3.2 Conclusiones Generales	82
3.3 Perspectivas Futuras	87
ANEXOS	94
Anexo 1 Relación de Figuras	95
Anexo 2 Descripción de Test utilizados	96
Anexo 3 Procedimientos de Intervención	98
Anexo 4 Notificación a las familias	100
Anexo 5 Relación de resultados por cursos	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

REAL DECRETO 778/1998, de 30 de Abril, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios de postgrado.

Artículo 10: Lectura de la tesis doctoral.

Apartado 1: *”Una vez designado y constituido el Tribunal a que se refiere el artículo 9, la Comisión de Doctorado fijará un plazo para que el doctorando haga llegar a los miembros de dicho Tribunal, junto con su curriculum vitae, la tesis que ha de ser juzgada.*

A partir de ese momento, los miembros del tribunal dispondrán de un mes para enviar a la Comisión de Doctorado un informe individual y razonado en el que se valore la tesis y se apruebe o desapruebe la misma. A la vista de los informes, la Comisión de Doctorado dispondrá si procede o no la defensa pública o, en su caso, la interrupción de su tramitación, remitiendo al doctorando las observaciones que sobre la misma estime pertinente.

El Director de la tesis podrá ser llamado por la Comisión de Doctorado antes de decidir sobre el trámite al que se refiere el párrafo anterior, a fin de obtener la información que se considere oportuna para fundamentar la decisión”.

Apartado 3: *“El acto de mantenimiento y defensa de la tesis doctoral, tendrá lugar en sesión pública durante el período lectivo del calendario académico y se anunciará con la debida antelación”.*

Apartado 4: *“La defensa de la tesis doctoral consistirá en la exposición por el doctorando de la labor preparatoria realizada, contenido de la tesis y conclusiones, haciendo especial mención de sus aportaciones originales”.*

Normativa reguladora de los estudios de tercer ciclo y obtención del título de Doctor por la Universidad de Málaga.

Capítulo II: Presentación y lectura de la Tesis Doctoral.

Título VII: De la lectura de la Tesis Doctoral

Art.º 39.

1 “ *Una vez designado el Tribunal de Tesis, éste se considerará constituido en su composición definitiva, a los efectos establecidos en el Art. 10.1 del Real Decreto 778/1998, cuando la Comisión de Doctorado haya recibido la conformidad de todos y cada uno de los miembros que lo componen. Este hecho será comunicado al doctorando de forma inmediata, el cual dispondrá de un plazo de siete días hábiles para hacer llegar a los miembros de dicho Tribunal la Tesis que ha de ser juzgada, junto con su currículum vitae.*

A partir de ese momento los miembros del Tribunal dispondrán de un mes para enviar a la Comisión de Doctorado un informe individual y razonado en el que se valore la Tesis y se apruebe o desapruebe la misma. A la vista de los informes, la Comisión de Doctorado dispondrá si procede o no la defensa pública o, en su caso, la interrupción de su tramitación, remitiendo al doctorando y al Director las observaciones que sobre la misma estime conveniente.

El Director de la Tesis podrá ser llamado por la Comisión de Doctorado antes de decidir sobre el trámite a que se refiere el párrafo anterior, a fin de obtener la información que se considere oportuna para fundamentar la decisión”

Art.º 40.

“El acto de defensa de la Tesis tendrá lugar en sesión pública durante el período lectivo del calendario escolar y se anunciará con la debida antelación”.

Art.º 41.

“La defensa de la Tesis Doctoral consistirá en la exposición oral por el doctorando de la labor preparatoria realizada, contenidos de la Tesis y conclusiones, haciendo especial mención de sus aportaciones originales.

PRIMERA PARTE: TRABAJOS TEÓRICOS.

1. Introducción:

Desde la mirada ancestral que la familia es la primera educadora, hemos ido cambiando con el pasar del tiempo esta mirada para quedarnos que es la Escuela y los Centros Educativos los que han ido asumiendo paulatinamente ésta misión, siendo allí donde niños, niñas y jóvenes van vivenciando y desarrollando cada una de sus vidas y experiencias; se trata de espacios de interacción Bio-Piso-Social de largas horas y extensos programas de estudio que así lo acreditan.

Los adultos responsables de los menores cada vez más capacitados, pero a la vez más extenuados por la demanda regulatoria, se ven minimizados frente a la exigencia Social que los menores requieren y demandan, siendo los profesores el pilar fundamental de esta interacción entre menores, entre los menores y sus familias, entre los menores y adultos fuera del ámbito escolar deferente a la familia y entre los menores y otros profesores y adultos de los Centros Educativos y Escuelas, son verdaderos mediadores y su labor es encomiable.

La familia cada vez se ha visto más desbordada por factores intrínsecos como las largas horas laborables de los padres, hijos únicos, ausencia de familia extensa, soledad de los menores y jóvenes, enfermedades, dificultades económicas entre otras, lo que ha llevado a la familia a derivar en los Centros Educativos y Escuela su principal labor de educar y formar para la vida.

De lo expuesto consideramos la significativa importancia del desarrollo de programas de Desarrollo Personal; desde varias décadas y con mayor esfuerzo a fines del siglo pasado y a comienzos del presente, se han venido considerando y estudiando las emociones como un aspecto positivo y se les ha otorgado un nuevo papel como guía e información que nos van a ayudar a manejarnos de forma eficaz en nuestra vida cotidiana, Isen (1987), Fredrickson (1998, 2001), Zaccagnini (2004). Hoy sabemos que las Emociones y los sentimientos desempeñan una función primordial en nuestras vidas, tanto en nuestro bienestar físico como Psicológico, (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), Salovey, Rhotman, Detweiler y Steward (2000), Salovey (2001)).

La Inteligencia Emocional, nos presenta de manera compleja y acabada el tema de las emociones y nos dice que no son meros reflejos de la cognición y son definidas como sistemas de orden superior, que están relacionadas con el procesamiento de la información significativa para la adaptación, el manejo de la variadas habilidades emocionales es lo que nos presenta la Inteligencia Emocional.

Sabemos que el éxito personal y profesional ya no está basado solamente en los contenidos académicos, sino también en el éxito de habilidades sociales, estrategias intrapersonales, capacidad adaptativa, tolerancias a la frustración, entre otras para poder sobreponerse a las exigencias de los medios cada vez más competitivos. La Inteligencia Emocional se nos presenta como parte de nuestro repertorio de habilidades, las que debemos acrecentar y desarrollar en nuestro niños , niñas y jóvenes, siendo una estrategia valiosa de Crecimiento Personal y Social.

La Inteligencia Emocional cuenta con variados y valiosos instrumentos de medición que dan cuenta de ella, siendo ya el estudio de cada factor del los diferentes instrumentos los que se deben en particular ir articulando de acuerdo a grupo etario, y nivel Educativo en el cual se pretende intervenir, puesto que el desarrollo evolutivo de los niños, niñas y jóvenes se ven claramente identificados.

Desde la perspectiva de investigaciones recientes han confirmado que nos plantean que las personas con escasas habilidades , desajuste emocional, o problemas de aprendizaje son más probables que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios, y en consecuencia se beneficiaran más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permita afrontar tales dificultades, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003).

Se considera de relevancia en el presente estudio la correlación de la Inteligencia Emocional con el indicador de Estrés que podrían presentar los sujetos de estudio, consideremos que los estudiantes participantes pertenecen a familias con las características anteriormente descritas, pero que a la vez se presentan en una estructura clásica de inserción familiar, no obstante los menores de igual manera se enfrentan a estrés cotidiano, este que va marcando el día a día de los estudiantes y en general de toda la población, pero que en este caso es el de los menores, consideramos de vital

importancia dadas las exigencias actuales en el desarrollo Biológico, Psicológico y Social de las personas, que el registro de estrés este claramente identificado y correlacionado con que factor de la vida personal, para poder realizar abordajes concretos en los estudiantes y en los Centros Educativos.

En este sentido, los resultados indican que en los grupos más vulnerables son los con problemas de aprendizaje y/o bajo CI, la Inteligencia Emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico, Petrides, Frederickson y Furnham (2004)

La Inteligencia Emocional nos predice un mejor bienestar físico y psicológico en las personas, (Salovey et al., (1995), Salovey et al., (2000) y Salovey (2001)). Podríamos indicar pues que a menor edad de medición de la Inteligencia Emocional en estudiantes y la intervención con un Programa de Habilidades Sociales, ayudaría a los niveles personal, familiar, social y académico de los estudiantes, por lo que se propone el trabajo en 5º y 6º de Primaria , por ser los cursos terminales de un ciclo, en pleno desarrollo del pensamiento Formal y por su inmediata inserción en 1º de Educación Secundaria Obligatoria, lo que significa que los estudiantes deben de manejar un conjunto de habilidades sociales que le servirían para una adecuada adaptación al nuevo grupo de referencia.

Como apuntaremos posteriormente las aportaciones de la Inteligencia Emocional pueden aportar siendo integradas en un marco teórico más amplio, Garcia Fernández-Abascal (2011) cual es el de la Psicología Positiva aportando aspectos como:

- La motivación de autodeterminación.
- Fusión del doble mecanismo cognitivo y afectivo.
- Bienestar Psicológico.
- Organizaciones saludables.

2. Antecedentes Teóricos de la Inteligencia Emocional.

Inicialmente se desarrollaran algunos trabajos de C.E. Spearman (1863-1945) en relación a los trabajos posteriores de D.Goleman (1995), teniendo como fundamento trabajos realizados por Spearman (1923, 1927,1930). “*Ambos autores sostendrían que el proceder humano, es nuestra herramienta máxima de la racionalidad, como lo es el pensamiento, actuaría como contaminado por los procesos afectivos y/o emocionales y no se movería sólo por los racionales*” J.A. Mora, R.M. Ruíz (2003, p. 165).

C.E. Spearman (1923,1927 y 1930)	D. Goleman (1995)
1. Sensación motora y Procesos afectivos } Pensamiento.	Distinción entre <i>Mente Emocional</i> y <i>Mente Racional</i> .
2. El influjo de la experiencia sensitiva en la conducta inteligente.	Valor de las primeras experiencias sensoriales en la inteligencia.
3. Aprendizaje de la Experiencia Afectiva } Procesos Cognitivos	Experiencia } Inteligencia emocional Afectiva infantil }
4. Asociación de los procesos afectivos con la estructura y función del pensamiento	Influencia de los procesos emocionales en el pensamiento.
5. Control de la voluntad (factotW) (yo activo controlado por la conación).	Control emocional
6. Sampling Theory: Integrando lo físico y lo emocional	Equilibrio emocional y físico en el desempeño de las tareas.
7. Factor H.(Ceaverness factor: capacidad de cambiar de tarea).	Flujo emocional, como facilitador del cambio de tarea.
8. Sensatez emocional y Orexis como elementos centrales de equilibrio personal	Equilibrio emocional para la adecuada realización de tareas.

Figura 1: Análisis comparativo de los aspectos emocionales de la Inteligencia en D. Goleman (1995) y C.E. Spearman (1923, 1927,1930).J.A. Mora, R.M. Ruíz (2003, p. 166).

Los primeros estudios se remontan al investigador Thorndike (1920), describiendo la Inteligencia Social como la capacidad de los seres humanos para poder compartir y convivir, no haciendo referencia a aspectos cognitivos.

El concepto de *Órexis* (apetito, deseo), tiene sus orígenes ya en Platón, en el contexto del deber Diálogo *Critón* (p.224-233), o bien clarificar su balance decisorio en relación a la *virtud* (*Menón*, p.438-462), también lo encontramos en varios capítulos del tratado aristotélico *Acerca del alma*, Cap. 10.” *Esas dos cosas, pues, el deseo y el intelecto, son evidentemente capaces de causar el movimiento,- si consideramos la imaginación como una especie de intelección; los hombres, en efecto, siguen con frecuencia sus imaginaciones apartándose de la ciencia, y en los seres vivos distintos del hombre no hay nada que piense o razone, sino solamente hay imaginación-. Dos de esas facultades, pues, el intelecto y el apetito, producen el movimiento en el espacio*” (p.213). Se nos refiere que las actuaciones humanas se determinan por la imaginación, el apetito, el deseo, etc.

En trabajos de J. A. Mora, (1987, p.33-35) indica que los aspectos volitivos y emocionales de la experiencia humana van a estar presente en el inicio de la Psicología científica, en el mismo Wundt (1896) *Grundriss der Psychologie*, denominaría a su sistema como *voluntarista*, y desarrollaría toda la Teoría de la Emociones. Indica tres vectores emocionales: Placer-displacer; excitación-calma; tensión-relajación. Estos aspectos emocionales y voluntaristas posteriormente darían lugar a las investigaciones de Mischel (1970) y Blumenthal (1975) dando origen al concepto de motivación volitiva.

La Psicología Social, K. Lewin (1935-1969) relaciona el concepto de *órexis* con impulso, actitud, deseo, sentimientos etc. Además de enlazarlos con los siguientes contextos:

- 1) Planteando el propio desarrollo órectico del párvulo como una mezcla de procesos afectivos y apetitivos, y no, por supuesto como algo desgajado del mundo y marcos emocionales.

- 2) Explicando el origen y desarrollo posterior del Lenguaje conectándolo al origen emocional de las primeras voces, que poseerían un valor comunicativo, dentro de una situación emocional global.
- 3) Confirmando la llegada de la abstracción al niño, como el fruto final de toda una serie de experiencias pulsionales y emocionales.
- 4) El lenguaje evolutivo y la propia evolución del lenguaje, representa un factor fundamental para el desarrollo cognitivo y oréctico, especialmente en la primera infancia.
- 5) Explicando la cara contraria, el retraso lingüístico, asociado a la inmadurez oréctica, y siendo ella la clave de la madurez/inmadurez del propio lenguaje en el sujeto

Los trabajos pioneros realizados por Sperman y Lewin en la importancia del concepto de Órexis, nos proporcionan el sustento intelectual de la Inteligencia Emocional.

Los trabajos realizados por Pearling y Schooler (1978, p.3) nos indican una definición de *Afrontamiento* como el “*Concepto utilizado para referirse a una respuesta individual a los acontecimientos externos al sujeto que tiene la función de controlar, evitar o prevenir la alteración emocional*” Dando así contenido cognitivo y conductual al concepto de afrontamiento en una situación de estrés.

El concepto de *Empatía* fue utilizado por los griegos, serían los tratadistas de estética, como aluden Gilbert y Kuhn (1954) *A History of Esthetics*, siguiendo la tradición del filósofo del arte estético Robert Vischer (1847-1933). Del marco referencial estético pasaría al aspecto Psicológico, especialmente en psicología social donde se define la empatía como: “*respuesta emocional que consiste en experimentar de forma vicaria una emoción congruente, aunque no necesariamente idéntica a la que otra persona está sintiendo*” Morales y Huici (2000, p. 299). El concepto clásico de empatía, asociado al de endopatía traduce del alemán *Einfühlung* (sentirse como uno) puede aplicarse a personas o cosas en Psicología lo aplicamos a las personas, designando participación afectiva y emocional, este concepto trabajado por Goleman (1995,1999) y el de endopatía pueden leerse como antecedentes de la Inteligencia Emocional Palomero y Fernández-Abascal (1998).

El concepto de sí mismo viene desde el estudio de la Psicología Infantil como base de la Inteligencia Emocional, en opinión de Coopersmith (1967) las personas basan su autoestima en cuatro criterios:

- 1) Significación: El grado en el que sienten que son amados y aceptados por aquellos que son importantes para ellos.
- 2) Competencia: Capacidad para realizar tareas que el sujeto considera que son importantes.
- 3) Virtud: Consecución de niveles morales y éticos es su actuación.
- 4) Poder: Grado en el que puede influir en su vida y en los demás.

Los niños con más autoestima acaban siendo más populares, emocionalmente más expansivos y estables, y como fruto de lo anterior más productivos incluso escolar y familiarmente.

El concepto de Autoestima se trabaja en un extenso abanico problemáticas psicológicas como ser: drogadicción, anorexia, estilos directivos, promoción otros, barajándose siempre la línea de equilibrio y desequilibrio. Por los argumentos expresados entendemos que el concepto de Autoestima puede ser considerado como antecedente histórico de la Inteligencia Emocional, Mora (2002)

A partir de los años ochenta Gardner (1983), con su planteamiento de la Inteligencias Múltiples imparte su teoría desde la mirada no cognitiva al igual que Thorndike sesenta años antes, las mismas son la inteligencia verbal, logico-matemática, la inteligencia espacial, la capacidad cenestésica, el talento musical. El planteamiento de una Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal dan el sentido básico de la Inteligencia Emocional, poniendo de manifiesto que la habilidad personal de conocerse a sí mismo como a los demás nos ayudará a avanzar en el mejor manejo de nuestra emociones y el del conocimiento de los demás y las conductas de los mismos.

Robert J. Sternberg (1985), desarrolla su teoría Triárquica de la inteligencia, plantea tres modos de pensamiento, analítico, creativo y práctico, un equilibrio entre estos tres aspectos asegura una inteligencia exitosa que hace referencia de alcanzar las metas más importantes de la vida, adaptándose a ambientes que permitas alcanzarlas. La

inteligencia práctica sería la más relacionada con la Inteligencia Emocional, ya que implica realizar un análisis de la vida cotidiana y poner en práctica las ideas.

El término Inteligencia Emocional aparece por primera vez en 1966 en un trabajo científico que señalaba la importancia del contexto familiar en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en la etapa pre verbal del niño, aunque no toca el concepto como tal, Lantieri (1966).

Posteriormente, Salovey y Mayer (1990), postulan el concepto de Inteligencia Emocional como lo conocemos hoy en día, inician su trabajo con los estudios previos de inteligencia y emoción. Tras varias investigaciones en 1995 publican el primer test de medida de Inteligencia Emocional entendida como una Habilidad Mental el *Trait Meta-Mood Scale* (1995). Los trabajos en Neurociencia se incrementan y buscan la relación entre el Sistema Límbico y la Corteza Cerebral, Damasio (1994) y Le Doux (1996), siendo la Neurociencia el mejor apoyo científico que tuvo la Inteligencia Emocional, cuando el concepto se debatía entre lo metafísico de algunos autores del momento y el carácter científico que le pretendían dar las primeras escalas. A partir de 1997 Salovey y Mayer replantean su modelo y paralelamente van surgiendo diferentes enfoque, variedad de modelos y evaluaciones.

Posiblemente el autor más conocido en relación a la publicación del programa de Inteligencia Emocional es Daniel Goleman (1995), *Líder Resonante* (2001) difundió el término de Inteligencia Emocional en el pero los mezcla con motivación y habilidades sociales. Su trabajo produjo contradicciones en sus planteamientos perdieron fuerza en el ámbito de la investigación.

Le Doux (1996), en su obra *El cerebro emocional* presenta los mecanismos cerebrales de las emociones en trabajos realizados en estudio de miedo aprendido, demuestra la existencia de vías que transmiten la información sensorial desde el Tálamo a la Amígdala, sin intervención primaria de los sistemas corticales, lo que se puede interpreta como una evidencia de que existe un proceso emocional pre cognitivo. Se establece el concepto de sistema de evaluación amigdaliano, por cuanto a la amígdala se le atribuye funciones de valoración primaria sobre estímulos emocionales relevantes para el organismo.

2.1 Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional

Tal como se aprecia en el *Handbook of Emotional Intelligence*, R. Bar-On y J. Parker (2000), podemos encontrar el modelo de habilidades mentales, que permiten utilizar la información de las emociones para mejorar las cogniciones (modelo de habilidades), en este modelo de habilidades mentales, el sujeto podría ser entrenable para mejorar su Inteligencia Emocional, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) .

Siendo la aparición del concepto científico de Inteligencia Emocional en el año 1990 uno de los puntos iniciales de incesantes investigaciones, acuerdos, desacuerdos, evaluaciones, Fernández-Berrocal y Extremera (2006). Las mismas han llevados diferentes cursos de teóricos que han decantado diferentes instrumentos de evaluación, Brackett y Geher (2006), Mathew, Zeidner y Robert (2002).

Otro modelo es el mixto que mezcla el de habilidades emocionales con rasgos de personalidad, así mismo existen investigaciones que establecen que la Inteligencia Emocional es distinta a la estándar analítica, Mayer, Salovey y Caruso (2000).

Otras investigaciones mencionan la compatibilidad de estos modelos mixtos con el de habilidades mentales mencionando planteamientos complementarios, Ciarrochi, Chan y Caputi (2000).

2.2 Modelo Teórico de Salovey y Mayer (1990).

En las investigaciones iniciales de Salovey y Mayer (1990), la Inteligencia emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que lo rodea, todo esto evaluado en el modelo de habilidades emocionales, como es la evaluación del Coeficiente Intelectual medido en habilidades cognitivas. Desde esta perspectiva, teórica, la Inteligencia Emocional se plantea como un acercamiento general que incluye las habilidades específicas para comprender, regular y experimentar las emociones de las formas más adaptativas Mayer y Salovey

(1993). El modelo original distingue un conjunto de habilidades emocionales, adaptativas y conceptualmente relacionadas, se divide en tres categorías:

- 1) Evaluación y expresión de emociones.
- 2) Regulación emocional y
- 3) Utilización emocional.

Mayer y Salovey (1997), reformulan su modelo teórico de 1990 priorizando lo cognitivo sobre las emociones, es decir la capacidad de reflexionar sobre las propias emociones Mayer y Salovey (1997) y se plantean la definición como “ *La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual*” Mayer y Salovey (1997, p.10). Este modelo se presenta de manera jerárquico va desde los procesos psicológicos más básicos a los más complejos. Percepción, Evaluación y Expresión de las emociones como habilidades propias y ajenas, desde los correlatos fisiológicos como cognitivos. La capacidad de expresar emociones así como reconocer expresiones en los otros siendo estos sinceros o en cubierto.

Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque van a dirigir la atención de los individuos hacia la información importante, las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas. La capacidad para la comprensión emocional y su utilización, incluye la capacidad para etiquetar las emociones e identificar las relaciones que se dan entre las palabras y el significado de la emoción, además de identificar las emociones más complejas y las que se dan de forma simultánea. La regulación emocional es la capacidad para estar abierto a los sentimientos agradables como los desagradables, debemos aprender de las emociones y estas pueden ser tanto positivas las cuales deben de ponderarse así como negativas de las cuales debe aprenderse.

La Inteligencia Emocional se compone de una serie de habilidades mentales que hacen referencia a varios aspectos del razonamiento emocional que pueden ser claramente distinguidos de los rasgos de personalidad, Mayer y Ciarrochi (2006).

La regulación emocional es la capacidad para estar abierto a los sentimientos agradables como los desagradables, a continuación observaremos las habilidades de Regulación Emocional con las cuales deberíamos interactuar.

REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES

Habilidad para permanecer abierto a sentimientos tanto positivos como negativos	Habilidades para acercarse como para alejarse de una emoción de forma, reflexiva, dependiendo de su utilidad o de la información que proporciona.	Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y la de otros y así como reconocer como de claras, influyentes y reflexivas son.	Habilidad para manejar emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar las informaciones que ellas conllevan.
---	---	---	--

Figura 2: Regulación de la Emociones es la rama de la expresión de las emociones; para que podamos aprender de las Emociones es necesario que atendamos a los sentimientos positivos y negativos Salguero (2007, p. 25).

Los procesos mentales como parte central de un sistema de inteligencia, esto incluye la comprensión o el razonamiento abstracto como rasgo central del sistema Mayer et al. (2000,2001), por lo tanto la Inteligencia Emocional puede ser operacionalizada como un conjunto de capacidades que tienen claramente definidos componentes de ejecución. Así mismo observamos las habilidades de Comprensión y Análisis de la Emociones, los observaremos en la siguiente figura.

COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES: CONOCIMIENTO EMOCIONAL

Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y el significado de la emoción.	Habilidad para interpretar el significado que transmiten las emociones y las relaciones entre ellas, tristeza suele acompañar a la pérdida.	Habilidad para comprender emociones complejas, sentimientos simultáneos de amor y odio o mezclas tales como miedo y sorpresa.	Habilidad para reconocer transiciones entre emociones tales como de la cólera a la satisfacción o de la cólera a la vergüenza.
--	---	---	--

Figura 3: Comprensión y Análisis de las Emociones es la rama de asimilación emocional; hacer referencia al uso de las emociones para facilitar el pensamiento Salguero (2007, p. 27).

Las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas, por lo que las emociones facilitarían nuestros pensamientos, lo cual observamos en la siguiente figura.

LA EMOCIÓN FACILITADORA DEL PENSAMIENTO

Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.	Las emociones son lo suficientemente intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda para formación de juicios y recuerdos con la formación de emociones.	Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.	Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas, p.e. la felicidad facilita un razonamiento inductivo.
--	--	--	---

Figura 4. La Emoción Facilitadora del Pensamiento es la rama de Comprensión emocional; hace referencia al proceso de razonar acerca de las emociones Salguero (2007, p. 29).

Este modelo de Mayer y Salovey (2007), se presenta de manera jerárquica, va desde los procesos psicológicos más básicos a los más complejos. Percepción, Evaluación y Expresión de las emociones como habilidades propias y ajenas, desde los correlatos fisiológicos como cognitivos

PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES

Habilidad para identificar emociones en los estados físicos, pensamientos y sentimientos.	Capacidad para identificar las emociones en los otros en el arte, etc., a través del lenguaje, el sonido, la apariencia y la conducta.	Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.	Capacidad para discriminar sentimientos exactos e inexactos, honestos y deshonestos.
---	--	---	--

Figura 5: Percepción, Evaluación y Expresión de la Emociones es la rama de las regulación de las emociones, al igual que la rama Comprensión y Asimilación emocional hace referencia al proceso de razonamiento acerca de la emociones Salguero (2007, p.31).

Como puede comprobarse los modelos de Habilidades demuestran una mayor validez discriminante respecto a la personalidad y cierta convergencia con la Inteligencia tradicional, sobre todo con la verbal. La conceptualización de Inteligencia Emocional como una habilidad mental puede ser más útil para la investigación empírica, así como para los programas de mejora., podemos decir que éste modelo propone una serie de habilidades y procesos afectivos de tipo secuencial que nos permitirán estudiar los mecanismos emocionales subyacentes en los distintos tipos de trastornos, comprender el origen de diferentes tipos de psicopatologías y las diferencias individuales, alejándola así de la perspectiva tradicional basándola en sesgos de personalidad y que cumple con el criterio conceptual relacional y evolutivo para ser considerada una inteligencia genuina, Salovey y Mayer (1990). La Inteligencia Emocional describe un conjunto de Habilidades Emocionales, más que un patrón de comportamientos. Mayer y Salovey (1993,1997), han operacionalizado claramente una serie de habilidades.

2.3 Modelo Teórico de Reuven Bar-On (1997).

Las investigaciones demarcan también el modelo de R. Bar-On (2007) como un modelo dentro del contexto de la personalidad mencionándolo como modelo del bien estar Goleman (2001), conceptualizado como una teoría de ejecución de competencias emocionales y rasgos de personalidad que le ayudaran al sujeto a adaptarse al medio.

El modelo de R.Bar-On (1997, p.14) define a la Inteligencia Emocional “*como un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales*”, serán entonces *los* rasgos de las emociones y los de personalidad, los que interactúan en el individuo para facilitar su adaptación al medio.

La escala de evaluación de Inteligencia Emocional de R. Bar-On (1997) propone cinco factores de orden superior:

- 1) Inteligencia Intrapersonal.
- 2) Inteligencia Interpersonal.
- 3) Adaptación.
- 4) Gestión del Estrés.
- 5) Humor General.

Los descompone en quince subfactores, el *Bar-On EmotionalQuotient Intelligence* (EQ-i), Bar-On (1997).Esta escala al incluir una amplia serie de habilidades mentales relacionadas con las emociones como habilidades sociales, rasgos de personalidad y estados de ánimo, por lo que el constructo no puede considerarse como una inteligencia, Neubauer y Freudenthale (2005)

Posteriormente Bar-On (2000), en una revisión de su escala inicial de cinco factores (1997), la reduce a cuatro factores, planteando luego que el Humor General se lo debe considerar como un facilitador emocional y plantea su modelo como comprehensivo y una media de inteligencia social y emocional.

Factores	Definición
1.- Inteligencia Intrapersonal	<p>Conciencia y comprensión de nuestras emociones, sentimientos e ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Autoconciencia emocional: reconocimiento y comprensión de nuestras emociones. b) Autoestima personal: conciencia y respeto por uno mismo. c) Asertividad: expresión de sentimientos, creencias y pensamientos de manera abierta. d) Auto-actualización: comprensión de nuestro potencial y realización de actividades que nos hagan disfrutar. e) Independencia: Auto-dirección y auto-control en nuestros pensamientos y acciones.
2.- Inteligencia Interpersonal	<p>Conciencia y comprensión de las emociones y sentimientos de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Empatía: conciencia y apreciación de los sentimientos de los demás. b) Relaciones interpersonales: establecimiento de las relaciones satisfactorias que demuestren proximidad e intimidad. c) Responsabilidad Social: demostración de que la persona es un miembro cooperativo de un grupo y contribuye de manera constructiva al grupo.
3.- Adaptación	<p>Ser flexibles y alterar nuestros sentimientos en situaciones cambiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Habilidades de solución de problemas: identificar y generar soluciones para los problemas personales y sociales. b) Comprobación de la realidad: evaluar la correspondencia entre nuestra percepción de la realidad y la realidad misma. c) Flexibilidad: ajustar nuestros sentimientos, pensamientos y comportamientos a las situaciones cambiantes.
4.-Gestión del Estrés	<p>Afrontar el estrés y controlar las emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Tolerancia al estrés: resistir eventos y situaciones estresantes. b) Control del impulso: resistir o retrasar nuestros impulsos y poder controlar nuestras emociones.
5.- Humor General	<p>Sentir y expresar emociones positivas y ser optimistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Felicidad: sentirse satisfecho con la vida y expresar emociones positivas. b) Optimismo: ver el lado positivo de la vida y poder mantener actitudes positivas ante situaciones adversas.

Figura 6: Modelo de Bar-On (1997, p. 15)

Como hemos visto este modelo incluye no sólo habilidades mentales relacionadas con las emociones sino también una amplia serie de habilidades sociales (e.g. asertividad), rasgos de personalidad (e.g. control del impulsos) y estados de ánimo (e.g. felicidad, optimismo). El modelo teórico de Bar-On ha contribuido con importantes instrumentos de medición por parte de su autor en la evaluación de la Inteligencia Emocional.

2.4 Modelo Teórico de Goleman (1995).

El modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (1995) ampliamente difundido se basa en numerosos investigadores y sus diferentes líneas de estudios que a la vez hacen más difuso el concepto de Inteligencia Emocional Wilson (1974), Stenberg, (1985,1990 y1996), Tice y Bausmeister (1993), Seligman (1990), Le Doux (1996) entre otros. En su primer libro Goleman afirma que la Inteligencia Emocional estaría formada por cinco componentes:

- 1) Conocimiento de las propias emociones.
- 2) Manejo emocional
- 3) Auto-motivación.
- 4) Reconocimiento de las emociones en otros.
- 5) Manejo de las relaciones interpersonales (Goleman 1995)

Para evaluar estos componentes, Goleman diseño un test EQ-Test, Goleman (1995) que recibió críticas por su falta de rigurosidad así como la definición de sus conceptos, Davies, Stankov y Robert (1998).

Más tarde Goleman presenta un modelo diferente como propuesta en relación a la Inteligencia Emocional en el ámbito Empresarial. En este modelo propone cuatro dimensiones de Inteligencia Emocional dividida en 20 competencias.

Las dimensiones son:

- 1) Autoconciencia.
- 2) Auto-manejo.
- 3) Conciencia social y
- 4) Manejo de las relaciones (Boyatsis, Goleman y Rhee, 2000).

Competencia Personal		Competencia Social
Reconocimiento	<u>Auto-conciencia.</u> - Conciencia emocional. - Evaluación de uno mismo. - Auto-confianza.	<u>Conciencia Social.</u> -Empatía. -Orientación al servicio. -Comprensión organizativa.
Regulación	<u>Automanejo.</u> -Autocontrol. -Fidelidad. -Confianza. -Coherencia. -Adaptabilidad. -Orientación al logro. -Iniciativa.	<u>Manejo de las relaciones sociales.</u> -Desarrollo de los demás. -Liderazgo. -Influencia. .Comunicación -Manejo de conflictos. - Impulso del cambio. -Desarrollo de relaciones. -Trabajo en equipo y colaboración.

Figura 7 : Modelo Reformulado de Golman (1995). Elaboración propia.

El autor ha trabajado en base a aspectos Psicosociales que se ven reflejados en sus diversos instrumentos de evaluación y publicaciones que se han empleado en diversas áreas sociales.

2.5 La Psicología Positiva

La Psicología Positiva (PsP) se define “*como el estudio científico de las experiencias positivas, de los rasgos individuales positivos, de las instituciones que facilitan su desarrollo y de los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la Psicopatología*”. GarcíaFernández-Abascal. (2011).

Sus fundadores Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi (2000), enmarcan el trabajo de la PsP en el marco académico, siendo su desarrollo en centros de investigación universitaria y eventos asociados dando así la máxima fiabilidad de los contenidos tratados. El texto “*el contenido, el método y la infraestructura de la Psicología Positiva*” Seligman (2002, p. 349-350) da cuenta de su creación. Su presentación se la realiza en la American Psychological Association 2002.

Su inicio se fundamenta según Seligman por la desigual producción científica sobre depresión y sobre felicidad, pero a partir de este movimiento los resultados pasan de un 4% en 1998 a un 6% en 2010, sin embargo la trascendencia social parece superar con mucho esta pobre ratio Fernández-Abascal. (2011). pero su principal logro estaba en incrementar el interés por la PsP. Los pilares fundamentales en los que se asienta la PsP son el estudio de las emociones positivas, la motivación de autodeterminación, el bienestar Psicológico y las organizaciones saludables.

Fue Alice Isen en la década de 1980 quien comenzó a prestar atención sistemática a las emociones positivas dando el impulso a las actuales investigaciones. Las emociones positivas se encuentran estudiadas en el presente por las investigaciones de Barbara Fredrickson (1998, 2001), que se denominan ampliación de las tendencias de pensamiento y acción, dentro de su teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas.

Una parte importante de las fortalezas y virtudes hacen referencia a componentes motivacionales no primarios. Su mayor aporte lo sustenta Deci y Ryan (2000,2002), indicando que las personas difieren en su estilo de regulación del comportamiento, en base a la identificación de tres necesidades psicológicas básica, universales e innatas: la de ser competente, la de autonomía y la de las relaciones interpersonales siendo su gratificación la clave del desarrollo social Fernández-Abascal. (2011).

De acuerdo a lo anteriormente planteado las personas con motivación intrínseca son más autónomas y toman su propias decisiones frente a la iniciación y regulación de sus comportamientos, interpretan las situaciones como promotoras de autonomía y se organizan en base a sus propios intereses y objetivos, por lo que sus sentimientos van acompañados de altos grados de competencia y autodeterminación.

Los estudios previos de Maslow (1954), Alderfer (1972), o el propio Csikszentmihlalyi, dan un contexto teórico al estudio de este tipo de emociones positivas, pero la fusión del doble mecanismo cognitivo y afectivo da lugar a una conceptualización holística del comportamiento y de desarrollo de la persona y su entorno Fernández-Abascal. (2011).

Dentro de la Psicología Positiva, el Bienestar Psicológico es la teoría más trascendente en el medio Ryff (1989) compuesta por seis factores:

1. La autoaceptación. Entendida como la capacidad de sentirse bien consigo mismo.
2. El crecimiento personal. Como la capacidad de logros personales.
3. Lospropósitos de la vida. Las relaciones positivas con otros, como parte de ellos.
4. El dominio medio ambiental. Sintiéndose una parte activa de su desarrollo.
5. La autonomía. Entendida como el fruto de la motivación intrínseca.
6. Satisfacción vital Dentro del concepto de bienestar psicológico, se fundamenta en la atención del desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal.

Como un balance favorable del afecto positivo al negativo y una vivencia de la felicidad, así como una serie de atributos psicológicos al buen desarrollo y al ajuste de la persona al medio., el bienestar psicológico ha centrado su atención fundamentalmente en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal siendo ambas identificadas como indicadores de funcionamiento positivo.

Las Investigaciones en PsP de Delery y Shaw (2001), sobre las organizaciones saludables se fundamentan en la optimización del capital humano, social y psicológico, contempla investigaciones sobre estrés ocupaciones, promoción de la salud, seguridad ocupacional y exploración de las características de trabajo de alto rendimiento.

3. El Estrés como tema conexo a la Inteligencia Emocional.

3.1. Concepto de Estrés Fisiológico.

Cannon (1932) llamó a la respuesta fisiológica del organismo ante situaciones amenazantes reacción de lucha o Huida, resaltando en ellos la función adaptativa de las respuestas fisiológicas. Hans Selye trabaja en torno a los años cincuenta similar al de Cannon y lo denominó reacción de alarma y tiene muchos puntos en común con el concepto de activación, la contribución de Selyer fue descubrir el mecanismo neuroendocrino de su funcionamiento, según Selyer al enfrentarse el organismo de forma repentina a una situación estresante se producen una serie de situaciones adaptativas no específicas que actúan como una llamada de alarma de todo el cuerpo, no específica porque es siempre la misma independiente del estímulo particular que la hubiese generado. Lo que varía es el grado en que se da la respuesta.

Se presentan tres etapas de adaptación que serían unos minutos a lo sumo algunas horas; si continua es el síndrome general de adaptación se denomina etapa de resistencia, se caracteriza por una adaptación total al estímulo lo que lleva a una desaparición de los síntomas. Si el estímulo es lo suficientemente grave y permanece bastante tiempo da lugar a que se agote la capacidad adaptativa del organismo y entre en la tercera fase del síndrome, cuando sucede esto cae exhausto, reaparecen los síntomas y si no consigue vencer el estrés sobreviene la muerte, Selye (1973)

3.2 Diversos conceptos del Estrés.

Inicialmente el estrés se desarrolla como concepto novedoso y relevante en el ámbito de la Medicina a partir de los trabajos pioneros de Selye (1936, 1960, 1974). Este autor identificó la respuesta del estrés como un conjunto de respuestas fisiológicas, fundamentalmente hormonales; concretamente, definió la respuesta del estrés en términos de activación del eje hipotálamo-hipófiso-córticosuprarrenal, con elevación de la secreción de corticoides (cortisol, etc.), y del eje simpático-médulo-suprarrenal, como reacción a estímulos inespecíficos (estresores).

Si se mantiene esta activación se produce el síndrome del estrés, el cual se caracteriza por hiperplasia de la corteza suprarrenal, involución del timo y aparición de úlceras de estómago. Mientras que el estrés consiste en la suma de los cambios inespecíficos que tienen lugar en todo momento en el organismo, el síndrome general de adaptación (expresión del estrés a través del tiempo) se refiere a todos los cambios inespecíficos que se desarrollan a través del tiempo durante una exposición continua a un alarmígeno Selye (1960), Sandín (2002).

Este modelo que ha sufrido algunas variaciones con el paso del tiempo, tiene una orientación médico-biológica y se basa en el modelo de homeostasis, término utilizado inicialmente por Cannon (1932) para explicar el proceso de adaptación fisiológica del organismo a través del equilibrio interno. El proceso de homeostasis se refiere al mantenimiento de una condición relativamente constante en el organismo.

Lo que hizo Cannon al describir la respuesta lucha-huida fue definir un patrón de respuestas fisiológicas evocadas por una situación de estrés de tipo social Cockerham (2001). En este sentido, cabría afirmar que la mayor parte de las amenazas que sufren las sociedades modernas son de tipo simbólico más que físicas, y generalmente no suelen conducir a una reacción de tipo físico. Hoy el organismo humano debe responder a múltiples amenazas de tipo social. Sin embargo en términos sociales el organismo humano se ha quedado sin recursos para la acción, esta incapacidad para responder de forma exteriorizada deja al cuerpo fisiológicamente preparado para la acción que nunca llega, un estado de preparación, que de mantenerse en el tiempo, puede dañar seriamente al organismo.

En el contexto de que el estrés se basa en un conjunto de respuestas biológicas y de respuestas conductuales, como respuesta de adaptación social, entonces podemos comprender que en el contexto escolar como primer espacio de socialización de los adolescentes, ésta íntima correlación sin un factor mediador como es la Inteligencia Emocional, podría presentar severos daños, los que podrían reflejarse en conductas inadecuadas, consumo de sustancias prohibidas, bajas calificaciones, deserción escolar entre otras.

3.3 El estrés reciente y el concepto de Cambio Vital.

El estrés posee un enorme interés en el marco social de la salud, diversas condiciones sociales pueden actuar como agentes estresante y modificar el status de la salud de los individuos. El investigador Thomas Holmes (1967), se interesó en quién y cuándo (contexto social) se enferma. Una de las principales aportaciones de éste autor fue la construcción de cuestionarios para la evaluación del estrés. Su primer trabajo consistió en transformar la historia personal, en una prueba auto administrada en forma de cuestionario dando lugar a la Schedule of Recent Experience (SRE) en 1956, (Inventario de Experiencias Recientes), el autor pretendía reflejar la carga social a que están sometidos los individuos.

La SRE está elaborada mediante ítem de sucesos vitales, se seleccionaron sucesos que de forma repetida había resultado ser lo suficientemente significativos de las historias personales, y que parecían relacionarse con el inicio de las enfermedades. Los sucesos vitales al ser definidos como eventos sociales que requerían algún tipo de cambio respecto al ajuste habitual del individuo, implicaban que podrían evocar primariamente reacciones psicofisiológicas. De este modo, los sucesos vitales pueden entenderse como factores precipitantes de enfermedades crónicas inclusive originadas en su mayoría en la infancia, como ser el maltrato infantil, podrían definirse igualmente como cambios vitales. A mayor cambio (por la suma de varios sucesos vitales), mayor probabilidad de enfermar. La historia de sucesos traumáticos infantiles puede incrementar, así mismo, la vulnerabilidad individual a los sucesos vitales recientes. Los conceptos de suceso vital y cambio vital surgen para representar un mismo fenómeno social.

El grupo de Holmes, sobre todo a partir de publicar, basándose en el SRE, el primer método escalado para cuantificar el Estrés Social, Holmes y Rahe (1967), universalizó toda una línea de investigación sobre el estrés y la salud, que se mantienen en la actualidad. Los sucesos vitales se entienden como experiencias objetivas que causan un reajuste sustancial, es decir un cierto nivel de cambio en la conducta de dicho individuo, Dohrenwend, Raphael, Schwartz, Stueve y Skodol (1993), el cambio es la principal propiedad aceptada más universalmente como definitoria de los sucesos vitales, éstos son acontecimientos que implican cambio en las actividades usuales de los

individuos que los experimenta (el potencial estresante de un suceso vital esta en función de la cantidad de cambio que conlleva).

Tales sucesos vitales pueden ser extraordinarios y extremadamente traumáticos, pero generalmente son eventos habituales y más o menos normativos. Holmes supuso una auténtica revolución al desestimar que la enfermedad era únicamente un fenómeno unifactorial y mecánico. Holmes representa tal vez la primera contribución al modelo biosocial de la salud, posteriormente llevada por investigaciones de Engel (1977). Dicho enfoque permite:

- 1) Estudiar epidemiológicamente grupos sociales y de riesgo desde una nueva perspectiva.
- 2) Posibilita establecer estrategias de afrontamiento y prevención selectivas y
- 3) Supone una orientación social de la salud.

El hecho de que existan notables diferencias individuales a la adaptación del estrés, sugiere que éste se produce principalmente por una interacción entre el individuo y la sociedad y no sólo por las características naturales de los estresores. El significado de una crisis no reside en la situación sino en la interacción entre una situación y la capacidad de la persona para superarla. Las personas tienen diferentes habilidades y capacidades en las situaciones sociales a la hora de enfrentar los problemas. No todas las personas tienen la misma capacidad para controlar sus respuestas emocionales, ni la misma motivación y compromiso personal ante una determinada situación Cockerham, (2001). Como ha señalado Mechanic (1978), el concepto de estrés hay que entenderlo también desde el nivel colectivo, ya que la persona para hacer frente a los problemas esta influida por las instituciones de la sociedad, tales como la familia y la escuela, organizaciones éstas diseñadas para desarrollar las habilidades y competencias necesarias para afrontar las exigencias de la sociedad.

3.4 Estrés por sucesos menores: El Estrés Cotidiano

Se encuentra en un camino intermedio entre estrés reciente (es decir estrés por sucesos vitales) y el estrés crónico, es el denominado estrés diario, Sandín (2002). Pero es a partir de las publicaciones de Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (1981), las investigaciones sobre el estrés se basan en los sucesos menores o microestresores, bajo el concepto de contrariedades, unas son situacionales y otras son de tipo repetitivas (permanece en el mismo contexto) o porque las estrategias de afrontamiento son inefectivas (tales como la autoridad o personas de sexo opuesto). Este tipo de sucesos al ser más frecuentes y menos sobresaliente que los sucesos mayores, suelen inducir un menor grado de acciones compensatorias que esto, por lo que se ha sugerido que podrían constituir mayores fuentes de estrés que los sucesos vitales.

Algunos autores han sugerido que éste tipo de estrés diario es el mejor predictor de enfermedad, particularmente de los trastornos crónicos, que los sucesos mayores, el impacto acumulativo de estos sucesos cotidianos tienen un alto impacto en la salud de la persona, Kanner et al. (1981).

Podría afirmarse que el impacto acumulativo de estos sucesos cotidianos, debería tener una mayor significación y proximidad con la salud de las personas. La elevada frecuencia, más o menos crónica, o la excesiva frecuencia de contrariedades en un periodo de crisis personal, o la presencia de pocas contrariedades, pero muy reiterativas, por ejemplo las referidas con el estrés cotidiano es lo referido a la acumulación de experiencias negativas, aparentemente de poca importancia.

Podemos aclarar que el estrés crónico poseen un curso continuo, resultado improbable que pueda conceptuarse en términos de suceso, los estresores crónicos son típicamente abiertos en el tiempo, el comienzo es gradual, el curso es de larga duración y continuo (no se trata de una sucesión de eventos) y el final es problemático y frecuentemente impredecible Sandín (2002).

El *Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC)*, María Victoria Trianes Torres, María J. Blanca Mena, Francisco J. Fernández Baena, Milagros Escobar Espejo, Enrique F. Maldonado Montero y Ángela M. Muñoz Sánchez Universidad de Málaga (2009), está compuesto por 25 ítems de respuesta dicotómicas, que se refieren a

pequeños fastidios, problemas y dificultades cotidianos como los que surgen de la interacción diaria con el entorno, como son los ámbitos de salud, escuela - iguales, dominio académico, la relación con los iguales y familia.

Se dirige a edades comprendidas entre los 6 y 12 años. La consistencia interna mediante el *alfa* de Cronbach fue 0,70. Presenta una fiabilidad test-retest de 0,78. La validez se analizó con la relación con el Questionnaire Stress in Children – SIC Osika, Friberg y Wahrborg(2007), con los niveles de ratio cortisol- DHEA-s en los escolares Maldonado et al.(2008) y con variables de distinta fuente, calificaciones escolares informadas por profesores, problemas de salud informados por los padres, problemas socioemocionales auto-informados del Sistema de Evaluación de la Conducta de los Niños y Adolescentes BASC Reynolds y Kamphaus, (1992), adaptación española de González, Fernández, Pérez y Santamaría (2004) y acontecimientos familiares estresantes, del Inventario Familiar de Sucesos Vitales y Cambios – FILE McCubbin, Petterson y Wilson (1982).

3.5 El afrontamiento del Estrés.

El afrontamiento del estrés consiste en todos los esfuerzos cognitivos o conductuales que emplea el sujeto para hacer frente a las demandas estresantes y/o al malestar emocional asociado a la respuesta del estrés Lazarus y Folkman (1984), Sandín (2000). El afrontamiento constituye el elemento esencial que emplee el individuo para hacer frente al estrés, pudiendo dirigir sus acciones tanto a los estresores, tanto como a sus respuestas físicas, psicológicas y sociales, entonces las diversas formas de enfrentar el estrés nos da las diferentes pautas de adaptación al estrés, es probable también que las formas de enfrentamiento tenga que ver con las diferencias que se dan en los individuos en la mayor o menor exposición a los estresores Thoits (1995).

El apoyo social puede considerarse como un recurso (social) esencial del afrontamiento del estrés, Thoist (1995), éste hace referencia a las acciones llevadas a cabo a favor de un individuo por otras personas, amigos, familia, compañeros de estudio o trabajo, los cuales pueden brindar asistencia instrumental, informativa y emocional House, Kahn. (1985), esta ayuda puede ser percibida como recibida, los efectos del

apoyo emocional percibido (sentirse querido, valorado y estimado por otros) sobre todo, parecen ser más significativos que el apoyo recibido Lazarus y Folkman (1984).

El apoyo social no debe confundirse con las redes sociales, las redes sociales son potencialmente la totalidad de los recursos a las que un individuo puede acceder, el apoyo social es el que en realidad puede utilizar para hacer frente a las dificultades y problemas de la vida. Las dos principales vías que unen al estrés con la estructura social son la exclusión de la participación en el sistema social y la participación insatisfactoria Aneshensel (1992), existen evidencias que el estrés produce efectos adversos sobre la salud Física y Psicológica, ya que los efectos del estrés, por su influencia negativa sobre la salud, pueden afectar también a diversas esferas involucradas en la estructura social, tales como el crimen, la delincuencia, la productividad, la educación, la ausencia laboral y la movilidad social.

Por lo que uno de los retos importantes de la Psicología de la salud consiste en el estudio del estrés social y sus implicaciones bio-psico-sociales, y que puede estudiarse adecuadamente en el contexto escolar.

3.6 Efectos de Estrés en la Memoria a Corto Plazo.

El estrés es un fuerte modulador de la función de la memoria, aunque ésta no sea un proceso unitario y parece ser que el estrés y altos niveles de glucocorticoide pueden tener complejas influencias en la memoria de trabajo, con consecuencias positivas y negativas Lupien y Lepage (2001). Áreas corticales del cerebro para la cognición y emoción como el hipocampo y la amígdala en roedores y el hipocampo y el lóbulo frontal en humanos contienen alta densidad de receptores de glucocorticoides.

En roedores existe evidencia convincente que sugiere que los efectos del estrés en el hipocampo y el cortexprefrontal siguen una función de U invertida esto con niveles moderados de estrés., mientras que altos niveles de estrés perjudican los niveles de memoria a corto plazo Del Arco, Segovia, Garrido, Blas y Mora (2007).

Los glucocorticoides parecen tener un rol clave en estos efectos del estrés, dado que una función de U invertida ha sido también reportada para la relación entre niveles

de glucocorticoides, memoria y plasticidad .A la inversa la memoria del hipocampo independiente es frecuentemente facilitada por el estrés y su facilitación parece ser perjudicada después de la administración de corticoesteroide Short y Beylin (2003).

En humanos la formación de la memoria explícita y la trabajadora ha mostrado ser frecuentemente perjudicada después de la administración de corticoesteroides y como resultados de estrés Psicológico Payne, Jackson, Hoscheidt, Ryan, Jabos y Nadel (2007). Pero existen también ejemplos en los cuales la potenciación de la memoria fue observada después del tratamiento con corticoesterona, cuando el estrés psicológico fue aplicado antes Payne et al. (2007) o después del entrenamiento Smeets, Otgaar, Candel y Wolf (2008). Para la memoria implícita, el pequeño número de estudios que han sido aceptados, este percance sugiere que el desarrollo no se ve afectado por el estrés y el nivel elevado de cortisol Lupien y Lepage (2001).

Uno de los inconvenientes clave admitido y aceptado hace recientes años ha sido la susceptibilidad potencialmente las diferentes fases de la memoria (adquisición, consolidación e internalización) a los efectos de estrés agudo y niveles de cortisol incrementados Smeets et al., (2008).

En la pérdida de la memoria retrograda podemos observar como estudios determinan la influencia de las emociones para su restablecimiento, con las debidas consideraciones fisiológicas.

Uno de estos estudios es la memoria autobiográfica puede ser de una gran variedad de formas diferentes y que el conocimiento sobre esta memoria puede ser fraccionada por los efectos del daño cerebral por ejemplo un daño en el lóbulo temporal puede atraer pérdida de conocimiento de personas y/o eventos mientras que lesiones en el Tálamo pueden ocasionar una pérdida de memoria retrograda (RA), con la preservación con islas de memoria desde la infancia o la adolescencia. El daño en el lóbulo temporomedial (MTL) o en sitios específicos del Diencefalo como puede ser el Sistema Límbico, pueden causar RAS graduales temporales, en cuyo conocimiento de pasado reciente se vuelve inaccesible y en algunos casos, el RA puede retroceder a la adultez joven inclusive, la niñez. En adición parece que las redes de la RH hacen una contribución única en la construcción de las memorias emocionales y que la formación

y la consolidación de dichas memorias puede ser modulada por los efectos de la excitación de la amígdala, para resumir, este comentario ilustra la inmensa complejidad de la memoria autobiográfica que se distribuye a lo largo los lóbulos temporales y el sistema límbico.

3.7 Estrés y Adaptación.

Los eventos estresantes forman parte de la infancia. La enfermedad, el nacimiento de un hermano, la rivalidad de los hermanos y hermanas, la frustración y la ausencia temporal de los padres, o la muerte de uno de ellos o el divorcio, son fuentes comunes de estrés, a diferencia de otros más violentos como las catástrofes naturales, las guerras, los secuestros, el terrorismo y los más alarmante es que los padres no pueden protegerlos de estos últimos, Garmezy (1983).

Elkind (1987), presenta al niño y niña actual presionado por la vida, ésta les obliga a crecer demasiado pronto y están convirtiendo su corta infancia en un período estresante, están obligados a rendir en el colegio a ser buenos deportistas a satisfacer las necesidades emocionales de sus padres, están expuestos mucho antes a la resolución de problemas de adultos antes de poder resolver los propios de la niñez. Los niños y niñas sienten y piensan como tales y requieren los años de la niñez para alcanzar un desarrollo saludable, Papalia y Wendkos (1998).

Los niños o niñas se adaptan son aquellos que superan experiencias que desequilibrarían el desarrollo emocional de muchos otros, son los que además se empeñan en llevar una vida exitosa en el futuro, Helmerich (1991). Se han establecido factores de protectores que pueden operar para aminorar los efectos de los elementos estresantes, Anthony y Koupernik (1974), Garmezy (1983), Rutter (1984), Rosenberg (1987). Los siguientes serían estos factores:

- La Personalidad del niño o niña: Los niños y niñas adaptables tienden a ser suficientemente flexible como para enfrentar las circunstancias cambiantes, tener pensamientos positivos, ser amigables, sensibles, a los problemas de otras

personas e independientes, se sienten competentes, tienen alta autoestima y buenos estudiantes, Rutter (1984).

- La familia del niño o niña: En general los niños y niñas adaptables tienen buena relación con los padres, quienes son un buen apoyo emocional, o por lo menos mantienen una estrecha relación con uno de los padres. Si esto no sucede, es probable que establezcan vínculos estrechos con otros adultos que se interesen por ellos, en quienes confíen y, obviamente los cuiden.
- Experiencias de aprendizaje: Es probable que los niños adaptables hayan tenido experiencias en la solución de problemas sociales. Han visto cómo enfrentan la frustración y las épocas difíciles de los padres y los hermanos mayores. Ellos mismos han tenido que asumir retos, hallar soluciones y entendiendo que pueden ejercer algún control sobre sus propias vidas.
- Riesgo reducido: Los niños que se han expuesto a por lo menos a uno de los factores muy relacionados con desórdenes psiquiátricos, (desavenencia entre los padres, hacinamiento en el hogar, madre perturbada, padre criminal o experiencias con padres adoptivos o en instituciones de cuidado diario), con frecuencia son capaces de sobreponerse al estrés. Sin embargo cuando intervienen dos o más de estos factores, los riesgos de que los niños desarrollen una perturbación emocional se cuadruplican o se multiplican más Rutter (1987).
- Experiencia compensatorias: Un ambiente escolar que brinde apoyo y provea experiencias exitosas (en los deportes, la música o con otros niños), puede ayudar a mejorar una vida deprimente en el hogar y en la edad adulta.

La Inteligencia Emocional se ha propuesto como un marco de investigación idónea a través del cual comprender las diferencias individuales en la adaptación a situaciones vitales estresantes, Fernández-Berrocal et al., (2003).

Desde los diferentes modelos teóricos de la Inteligencia Emocional se ha enfatizado la importancia que las habilidades recogidas en este constructo suponen de cara a un afrontamiento adaptativo, así, mientras que Mayer y Salovey (1997) proponen que los individuos con mayor Inteligencia Emocional manifiestan un afrontamiento más efectivo porque perciben adecuadamente sus estados emocionales, conocen cómo y cuándo expresar sus sentimientos y pueden regular de forma efectiva sus estados de ánimo, otras formulaciones incluso incluyen el manejo del estrés y la adaptabilidad

como componentes principales de la Inteligencia Emocional Bar.On (1997). Por tanto, el afrontamiento efectivo de los eventos estresantes ha sido considerado como un aspecto central de la Inteligencia Emocional.

4. Abordaje de la Inteligencia Emocional en el ámbito Escolar.

La inteligencia Emocional es un constructo que en las dos últimas décadas se ha destacado por su amplia capacidad para explicar el bienestar personal y el éxito social, en las organizaciones empresariales, la familia y la escuela. En el contexto educativo son de particular interés las relaciones positivas entre Inteligencia Emocional y el logro académico, la prevención de conductas de riesgo, el ajuste social y la calidad de las relaciones interpersonales, Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera (2008).

Debemos mencionar que en la escuela tradicional se valora enormemente el logro de las ciencias como son entre otras Lenguaje, Matemáticas e Idiomas; se relacionan éstos éxitos a la capacidad intelectual tradicional, tomando éstos referentes como máximas para el logro de ideales personales, académicos y profesionales. Pero la escuela tradicional en el siglo XXI entra en crisis por dos razones fundamentales:

- 1) La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional.
- 2) La inteligencia no garantiza el éxito en nuestras vidas.

Entonces, el aprendizaje de los aspectos sociales y emocionales sirven para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constante y peligrosos desafíos, Lopes y Salovey, (2004). La pregunta es por qué son tan importantes las emociones en nuestras vidas cotidianas. Las respuestas serían que lo tradicionalmente dicho en inteligencia no da alternativas a los actuales modelos sociales, y porque la Inteligencia Emocional presenta alternativas reales como teorías al nuevo proyecto de persona Fernández–Berrocal y Extremera (2006).

Debemos manifestar la primordial función de la familia como primer modelo emocional del niño y niña, siendo ésta el primer espacio de socialización emocional, además de trabajar en forma conjunta con el educador y ejerciendo el ideal de estilo democrático de autoridad.

En la escuela se desarrollan una serie de actividades afectivo-emocionales entre el educador y los educandos como son el intercambio de opiniones y consejos ante las dificultades, mediación en la resolución de conflicto entre los estudiantes y creación de

ideas que ayudan a la sana convivencia, Mayer y Salovey (1997). También podemos añadir que la Inteligencia Emocional actúa como un factor protector en el estrés docente.

4.1 Relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico.

Uno de los temas más recurrentes de la Inteligencia Emocional en los adolescentes es el de su relación con la vida escolar, Parker, Summerfield, Hogan y Majeski (2004), encontraron una fuerte asociación entre el éxito académico de los adolescentes con las principales dimensiones de la Inteligencia Emocional, a mayor Inteligencia Emocional en las áreas de Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal y manejo del estrés; mayor logro académico.

Sin embargo Pérez y Castejón (2006), mencionan que los adolescentes con mayores habilidades emocionales suelen lograr un mejor rendimiento académico.

Brackett y Mayer en (2003) compararon distintas medidas de Inteligencia Emocional y su relación con el rendimiento escolar. Los resultados mostraron que sólo las puntuaciones obtenidas con el *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) (2001), correlacionaban de manera estadísticamente significativas con el rendimiento académico.

Fernández-Berrocal et al., (2003), plantean que la relación entre el rendimiento escolar y la Inteligencia Emocional no es lineal ni directa y que pueden estar influyendo otras características o variables del alumno, alumna, la Inteligencia Emocional influye sobre la salud mental de los estudiantes y su equilibrio Psicológico, que a la vez afecta su rendimiento académico.

Los adolescentes con dificultades o problemas o bajo CI, la Inteligencia Emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico, Petrides et al., (2004). Es posible que algunas habilidades de la Inteligencia Emocional interactúen con la inteligencia a la hora de predecir el rendimiento académico. Entonces alumnos y alumnas con el mismo

nivel de inteligencia tendrán un rendimiento diferente en la escuela dependiendo de sus niveles de Inteligencia Emocional, Brackett y Katulak (2006).

En España investigaciones en estudiantes de secundaria se ha encontrado relaciones significativas entre la Inteligencia Emocional y rendimiento académico, Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006), con el MSCEIT (2001), controlándose además los factores de personalidad e inteligencia. No obstante la relación encontrada entre las puntuaciones del MSCEIT (2001) y el logro académico contradice los resultados encontrados en el estudio de Barchard (2003).

4.2 Inteligencia Emocional y habilidades sociales en la escuela.

Las habilidades sociales son conductas observables, aprendidas y utilizadas en los intercambios sociales para obtener fines concretos. Una habilidad es *“una rutina cognitiva o conductual concreta que forma parte de una estrategia más amplia”* Trianes, de la Morena y Muñoz (1999. P.18). Para el desempeño social competente es necesario poner en juego varios patrones de respuesta específicos tales como: habilidad para decir no y cortar con interacciones, habilidad para defender sus propios derechos, habilidad para hacer peticiones, entre otras, se trata de expresiones observables de la inteligencia social. Thorndike (1920. p.228), definió la inteligencia social como *“la habilidad para comprender y dirigir a hombres y mujeres, niños y niñas, y actuar prudentemente en la relaciones humanas”*.

Actualmente no se considera la inteligencia social como una habilidad única. Weis y Sib (2005) propusieron un modelo de inteligencia social que contiene cinco dimensiones cognitivas:

- 1) Comprensión social.
- 2) Memoria social.
- 3) Percepción social.
- 4) Creatividad social (o flexibilidad).
- 5) Conocimiento social.

Cuya presencia e interacción determina el comportamiento social; igualmente reconocieron la presencia de factores adicionales, tales como el contexto social, la personalidad, los intereses las metas y la experiencia de los individuos, mismos que regulan las fuerzas del comportamiento social. En los trabajos de Weis y Sjö (2005) se descubrieron correlaciones positivas entre los componentes de la inteligencia social (memoria y comprensión social) y la Inteligencia Emocional.

Así mismo Charbonneau y Nicol (2002) encontraron que la Inteligencia Emocional está asociada al liderazgo. Además, Mestre, Guil, Lopes y Salovey (2006) encontraron que las habilidades para comprender y manejar emociones, medidas por el MSCEIT (2001) se relacionaron positivamente entre las mujeres con la denominación de amiga por parte de los compañeros.

Salovey y Grewal, (2005) en un estudio realizado con adolescentes encontraron que aquellos que tenían altas puntuaciones en Inteligencia Emocional mostraban una alta calidad de sus relaciones sociales. Otra investigación dice que los adolescentes con alta Inteligencia Emocional son más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos y más apoyo social, además encontraron una adecuada relación entre la habilidad de regular sus emociones y la capacidad para mantener un estado de ánimo positivo inducido de forma experimental, Ciarrochi, Chan y Caputti (2000).

Un estudio en una muestra española ha comprobado que la Inteligencia Emocional evaluada a través de medidas de habilidades con el MSCEIT (2001), tenía una capacidad predictiva sobre diferentes aspectos de la interacción social. Así mismo, la capacidad para comprender y manejar las emociones de los adolescentes se correlaciona positivamente con los informes de los profesores en capacidad académica y comportamiento social, Mestre, Guil, Lopes, Salovey, Gil-Olarte (2006).

El estudio realizado en población española pero universitaria en la habilidad para regular sus emociones y la de los demás, predijo los niveles de afecto, intimidad y antagonismo que los estudiantes tenían hacia su mejor amigo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004).

Las personas con mayor capacidad de Inteligencia Emocional son más hábiles en la percepción, comprensión y regulación emocional, pero a la vez serán más diestros en poner en práctica estas habilidades con los demás.

4.3 Inteligencia Emocional y relaciones Interpersonales en la escuela.

Los investigadores Petrides et al., (2004), estudiaron el rol de la Inteligencia Emocional en el logro académico y las conductas escolares disruptivas, éstos encontraron relaciones moderadas entre Inteligencia Emocional y las habilidades cognitivas y rendimiento académico, pero los adolescentes con mayor Inteligencia Emocional fueron menos propensos a presentar faltas injustificadas o a ser expulsados de los colegios.

Mestre et al., (2006) han estudiado la relación de la Inteligencia Emocional, medida a través de auto informes y del MSCEIT (2001), y diferentes indicadores de adaptación escolar en una muestra española. Ambas medidas muestran que los alumnos con menor Inteligencia Emocional son percibidos como más conflictivos por los profesores y los compañeros. Estos resultados se mantienen cuando se controlan los efectos de la inteligencia y la personalidad. Estos resultados corroboran que un bajo índice de Inteligencia Emocional estaría ligado a conductas inadecuadas en el ámbito escolar.

Los factores de riesgo que se asocian a las complejas conductas de fumar o beber alcohol son numerosos. Mientras que muchos de éstos factores de riesgo no pueden ser modificados, las capacidades que incluye la Inteligencia Emocional pueden ser aprendidas y mejoradas previniendo así futuras conductas de riesgo para la salud Mayer y Salovey (1997).

5. Estudios Análogos:

Los hábitos de regulación Emocional deben ser entrenados desde muy tempranas edades, puesto que presenta serias dificultades de modificación posteriormente, y conlleva varios años en una adecuada consolidación Lopes y Salovey, (2004). Para consolidar el éxito del aprendizaje emocional se deben establecer estrategias de coordinación y evaluación de forma continua en los diferentes estamentos educacionales. La búsqueda de los centros educativos por consolidar programas eficientes es muy amplia pero poco efectiva, Greenberg, Weissberg, O' Brien, Zins, Frederick, Reisnik, Elias (2003).

El Instituto Fetzer patrocinó el primer encuentro 1994, reagrupando diferentes centros que trabajaban con temas de competencias sociales, la inteligencia emocional, prevención de conductas disruptivas, consumo de estupefacientes y educación sexual y salud. El grupo Fetzer introdujo el término Social and Emotional Learning (SEL, Aprendizaje Social y Emocional), como respuesta para estatificar la serie de necesidades y trabajos realizados por las comunidades educativas, Elias, Zins, Weissberg, Greenberg, Haynes, Kessler, (1997).

La propuesta de CASEL (2007), (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) de la escuela de D. Goleman (1998), donde la estrategia principal es la continuidad de los aprendizajes emocionales desde la escuela inicial a la escuela superior el programa tiene los presupuestos básicos de que los son los mismos problemas sociales y emocionales afectan a los jóvenes.

Los programas SEL tienen como principio los aprendizajes sociales y emocionales como fundamento, los que se deben enmarcar en las estructuras curriculares y de desarrollo humano integral Greenberg, et.al, (2003). Estos programas SEL están inspirados, enmarcados y basados en el concepto de Inteligencia Emocional desarrollados por Peter Salovey y John Mayer en 1990. Su éxito estaría en la posibilidad de visualizar qué habilidades sociales y emocionales deseamos desarrollar dada las diversas dificultades que presentan los jóvenes. Además desarrollar habilidades básicas que promueven el auto-conocimiento y sus relaciones sociales como planificación, deliberación, la de control y evaluación del curso de la acción, Lopes y Salovey (2001).

CASEL promueve la integración y la cooperación entre el sistema familiar y la comunidad. Para garantizar el éxito de este programa los profesores deben tener una formación específica y poseer la capacidad de poner en práctica este aprendizaje Socio-emocional, Brackett, Alster, Wolfer, Katulak y Fale (2007). Poulou (2005), destaca la importancia de la participación activa de todo el personal de los centros educativos en esta actividad.

Existe también el Programa de Resolución de Conflictos (RCCP), en Nueva York basado en SEL, se trata de uno de los programas más extensos en prevención de la violencia, Lantieri y Janet (1996) y se centra en el conocimiento de diversas opciones que tienen los niños y jóvenes para desenvolverse en situaciones conflictivas, es decir comprender sus sentimientos y los de los otros.

Hawkins, Smith y Catalano (2001), afirman de la importancia de los vínculos sociales en la disposición de la conducta, (The Seattle Social Development Project) el objetivo es entrenar a los profesores y potenciar las competencias prosociales de los estudiantes y mejorar sus competencias.

El Programa Caring School Community (CSC), pretende mejorar las relaciones entre iguales, estudiantes de diferentes edades, profesores y estudiantes y entre el contexto familiar y escolar, Solomon, Battistich, Watson, Schaps y Lewis (2000).

SOAR (Skill, Opportunities and recognition), fortalece la participación de la familia, la práctica docente, para la regulación emocional, la escucha, las habilidades sociales y disminuir las conductas antisociales, se identificaron avances en conductas sociales, Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbot y Hills (1999).

The Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum, (PATH), de los investigadores Greenberg, Kusché y Riggs (2004), pretende promover la competencia social y emocional a través del desarrollo del autocontrol, la conciencia emocional y la comprensión de las emociones y las relaciones y la resolución de problemas interpersonales, incluye dos áreas más la de Autoestima y la mejora de las relaciones con los demás. Su estudio y aplicación ha evidenciado mejoras en la competencia social y emocional y disminución en conductas agresivas y depresión, además de una mejora en los estudiantes en la resolución de problemas sociales de forma pro social.

De los estudios más reciente tenemos el de Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale (2007), que es la forma de implementación de un programa SEL, trabajaron en Valler Stream (Nueva York). Su trabajo incluye dos talleres para profesores y personal del colegio, basando su trabajo exclusivamente en los investigadores Mayer y Salovey (1997), se enseñan las habilidades de la inteligencia emocional y su propia experiencia personal en el colegio, se evidenciaron cambios significativos en la habilidad emocionales de los participante, dando lugar a que los profesores evidencien la necesidad de los estudiantes de expresar sus emociones y la posibilidad de trabajarlas en el aula. En un segundo taller los profesores aprender a desarrollar un programa socio-emocional se trabajó en Emotional Literacy in the Middle School: a Six Step Program to Promote Social, Emotional and Academic Learning (ELMS), Maurer y Brackett, (2004), Su objetivo es aumentar el aprendizaje social, emocional y académico de los estudiante a partir de la integración de unas lecciones al plan curricular como puede ser Lengua, Conocimiento del Medio y la Sociedad, se propone: La introducción de un vocabulario emocional, diseño y explicaciones personificadas, asociaciones académicas y del mundo real, asociación personal de la familia, discusiones en clases y tareas de escritura creativa.

El ELMS (2006, 2005), ha sido evaluado longitudinalmente con un sistema comprehensivo multimétodo, fueron evaluados estudiantes y profesores antes durante y después del programas, con observadores externos. Los estudiantes presentaban conductas prosociales, estaban más abiertos a hablar y expresar sus emociones y experiencias con los demás, lo ayudo a una mejoría en la convivencia escolar. Los autores han comparado grupos de alumnos que han sido entrenados en inteligencia emocional con un grupo de control evaluándolos una semana antes del desarrollo del programa (línea base), después de cuatro meses y una semana después de la finalización del programa (siete meses después). Los primeros resultados sugieren que los estudiantes que han realizado el programa son percibidos por sus profesores como menos ansiosos, depresivos y con menos actitudes negativas hacia el colegio, tras cuatro meses de aplicación del programa, Brackett y Katulak (2006), Brackett, Rivers y Salovey (2005).

En el ámbito Nacional encontramos trabajos de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo que educan al alumno en una serie de capacidades

elementales y necesarias para el bienestar personal, Bisquerra (2000); Iriarte, Alonso-Gancedo, Sobrino (2006). Desde la última década es que se encuentra un notable interés por su investigación, aunque las investigaciones se vienen desarrollando desde la década de los años 1980.

Es la Diputación Foral de Guipúzcoa en el año 2004 que inicia un Programa para el aprendizaje emocional y social, con la finalidad de lograr una sociedad emocionalmente inteligente. En la actualidad en Guipúzcoa se está desarrollando este Plan integral con políticas públicas de la promoción de la Inteligencia Emocional, en diferentes ámbitos de intervención (centros educativos, familias, núcleos comunitarios y ámbitos organizativos). En el ámbito educativo incluye a profesores y equipo directivo e incluye cuatro estrategias de trabajo, Sensibilización y formación básica en Inteligencia Emocional. Desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito personal y profesional, Educación emocional en la práctica educativa y Persona experta en educación Emocional. El programa ha sido evaluado con el método Pre test-Intervención-Post test. Se ha desarrollado el plan a diversos niveles y con un gran grupo multiprofesional, al haber intervenido en los diversos estamentos sociales los profesionales y técnicos involucrados son de las más variadas profesiones. Además en el ámbito de las organizaciones, se ha llevado a cabo un análisis detallado de las necesidades de formación en competencias socio-emocionales de cinco empresas en Guipúzcoa.

En Barcelona El GROPE (Group de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona (1997), en la actualidad GROPE centra sus actividades tanto en investigación como de formación en Educación Emocional, desarrollan un programa de Educación Emocional para la Educación Secundaria Post-Obligatoria.

El Grupo Aprendizaje en Valencia ha desarrollado un Programa de Educación Emocional para la prevención de la Violencia desde el Cefire de Elda y bajo la coordinación de Agustín Caruana, el Programa va dirigido a estudiante de 3º y 4º de ESO. El Programa está estructurado en dos módulos, el primero de ellos se centra en cuatro habilidades emocionales: autoconciencia, auto motivación, empatía y habilidades sociales. El segundo módulo trabajo de forma específica las habilidades del autocontrol

emocional. Los dos módulos del Programa se trabajan de forma simultánea a lo largo de los tres trimestres del curso. Su método de ejecución apuesta por el Plan de Acción Tutorial, se pretende trabajar desde la acción de Tutorías de clases, como una acción globalizante dentro de los horarios escolares, para esto se establece que la formación en Educación Emocional por parte de los profesores es imprescindible. Para evaluar el cambio en las habilidades emocionales que son el objeto del Programa se ha realizado una adaptación del Cuestionario de Educación Emocional, Blasco, Bueno, Navarro y Torregrosa, (2002).

El Proyecto INTEMO (2004-2007) es un grupo de Investigación de la Universidad de Málaga que va dirigido a la prevención del consumo de Drogas, está basado en el modelo teórico de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). Su objetivo es entrenar a la población adolescente en una serie de habilidades emocionales que pueden incrementar la resistencia al consumo de drogas, en dos vías de acción a nivel intrapersonal e interpersonal, dotando de estrategias para la regulación de emociones internas y a nivel interpersonal, incrementando las estrategias para manejar las presiones de los grupos de iguales. Este proyecto de investigación ha permitido conseguir un desarrollo continuado de tales habilidades en el aula, los resultados de esta investigación han demostrado la efectividad del programa para mejorar las puntuaciones en Inteligencia Emocional en las chicas adolescentes.

Podemos concluir a la luz de las investigaciones y programas en desarrollo que la inquietud de establecer adecuados programas y su desarrollo están presente en las investigaciones Internacionales como Nacionales, pero una de las cuestiones principales es que si los profesionales de la educación consideran de real importancia estos temas o solo son importantes para un grupo de profesionales de la educación y otros que en su mayoría son de Salud y Justicia. La implementación de estos programas están sujetos a temas mediáticos, a tiempo de ejecución, de manera fragmentada; los proyectos no se encuentra lo suficientemente coordinados, controlados ni evaluados Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall (2005), Weissberg, O'Brien (2004), Zeidner, Roberts y Matthews (2002).

6. Objetivos Planteados.

En la actualidad las prioridades en los Centros Educativos están concentradas en la prevención de conductas disruptivas, la violencia entre los estudiantes, el consumo de sustancias adictivas y las dificultades de tipo emocionales, por encima del rendimiento académico Kremitzer, Mojsa y Brackett, (2010).

Los avances significativos en estos temas como prioridades se han comenzado a partir de la última década. En relación a ello, Brackett y Rivers (2008), proponen un modelo que lo denominan la alfabetización emocional, partiendo éste los dos mecanismos que interactúan son el ambiente en que los estudiantes crecen y son socializados y su capacidad mental. El modelo también señala que la educación emocional se asocia con diversas áreas para lo que existe en la actualidad suficiente apoyo empírico (competencia social, salud física y mental y rendimiento académico). Variables individuales (motivación, actitud o moralidad) y medio ambientales (cultura y eventos vitales)

Así podemos decir que la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales juegan un papel importante en la capacidad individual para encarar los desafíos de la pre adolescencia y adolescencia, ya que aportan beneficios importantes como es el caso de la aceptación social.

La aceptación social es la condición personal de un individuo con respecto a su grupo de referencia, se relaciona con el liderazgo, la popularidad, el compañerismo, la jovialidad y el respeto. Las personas con alta aceptación social son supuestamente poseedoras de un vasto conocimiento de ellos mismos y del mundo social en el que viven y utilizan activamente este conocimiento para dirigir su conducta hacia el logro de metas deseadas.

Por lo que consideramos importante que la investigación presente los siguientes objetivos a estudiar:

Primero: Medir niveles de Inteligencia Emocional, Adaptación General y Estrés en estudiantes de 5º y 6º año de Educación Primaria..

Segundo: Aplicar un programa de Habilidades Sociales en Percepción Emocional, adecuado a estudiantes de 5° y 6° año de Educación Primaria.

Tercero: Aplicar un programa de Habilidades Sociales de Adaptación Emocional, adecuado a estudiantes de 5° y 6° año de Educación Primaria.

Consideramos que con estos objetivos planteados podríamos dar respuesta a un inicio de investigación sin precedente en nuestro entorno, respetando los criterios de edad y grupo estudiantil.

7. Novedad de la Propuesta.

La Inteligencia Emocional se puede evaluar y trabajar con grupos de edad homogéneos, de cortos períodos de desarrollo comprendidos entre dos a tres años. Mayer et al., (1999) que pronosticarían un criterio de desarrollo de la Inteligencia Emocional prediciendo que se incrementaría con la edad ya que se trataría de una función adaptativa que se desarrolla de acuerdo con las habilidades sociales y cognitivas. En esta línea autores han constatado la relación entre Inteligencia Emocional y Edad, Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006), Goldenberg, Matheson y Mantler (2006), nosotros trabajaríamos con un grupo de edad sin precedente.

Indicaremos que en nuestro país T. Maestre (1904) publica *Introducción al estudio de la Psicología*, nos indica el autor el valor del Positivismo Radical “ *La Psicología forma hoy ya, por legítimo derecho, parte de la historia natural, es una rama de la Biología, y se precisa, para entrar a su estudio y conocimiento, tener presente un buen número de datos anatómicos y fisiológicos indispensables: esos datos, reducidos a esquemas de fórmulas bien sencillas, son los que constituyen el motivo de mi trabajo*” Maestre ya nos indicaba entonces la relación entre las neurohistología y la Psicología. Juan José Fernández Teijeiro. (2011). La psicología positiva del Dr. Tomás Maestre Pérez (1857-1936). En J. A. Mora, M. L. Martín y A. Gallardo (2011) *Historia de la Psicología y ciencias afines*.

La Psicología Positiva (PsP) ha sido definida como el estudio científico de las experiencias positivas, de los rasgos individuales positivos, de las instituciones que facilitan su desarrollo y de los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la Psicopatología Seligman, Csikszentmihalyi, (2000). El estudio de las emociones positivas se a visto incrementada con los aportes de Barbara Fredrickson (1998, 2001) que se ha denominado ampliación de las tendencias de pensamiento y acción, dentro de su teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas. Pero es Alicia Isen en la década de 1980 en adelante que comenzó a investigar sobre las emociones positivas.

Las aplicaciones de la PsP avanzan rápidamente y surge incluso la pregunta si es que la intervenciones están superando la ciencia. Podemos indicar inclusive si el éxito

de un campo se mide por el número medio a las personas en las que influye, la PsP es el mejor ejemplo, Azar (2011).

En un comienzo la meta era crear un campo centrado en el ser humano, sus condiciones, fuerzas y virtudes que permitieran a la persona progresar y de esta manera se promueve la salud mental.

Podemos indicar que la PsP ha publicado cerca de mil artículos científicos en revistas, diarios y libros entre los años 2000 y 2010, todos relacionados con tópicos como bienestar, orgullo, emociones positivas, perdón, autorealización, motivación, felicidad, atención, fuerza Psicológica entre otros, en relación con la salud mental y física, Azar (2011), por lo que su relación con la Inteligencia Emocional es indiscutible brindándonos bases teóricas importante de acercamiento y correlación en el trabajo que desarrollamos.

La intención de medir la Inteligencia Emocional y Estrés son objetivos fundamentales en nuestra investigación, puesto que la Inteligencia Emocional predice un mejor bienestar físico y psicológico, hoy ya es sabido que las emociones y los sentimientos desarrollan un papel fundamental en la persona, Salovey et al.,(1995), Salovey et al., (2000) y Salovey (2001), desde esta mirada fundamentamos la necesidad precoz de su medición para el desarrollo e intervención con programas de acuerdo a la edad y sus necesidades, en este caso optimizar los niveles de adaptación e inserción a un nuevo Ciclo escolar 1° de Educación Secundaria Obligatoria.

Entendida así la Inteligencia Emocional es una buena herramienta para los problemas actuales que se detectan en el ámbito Escolar como son: las conductas disruptivas, la integración de la comunidad inmigrante, la educación para la Paz, la educación para la convivencia y el respeto, el consumo de sustancias prohibidas, entre otras.

Como actual propuesta de Investigación la Psicología Positiva tendría los siguientes aspectos que cubrir como son el

- Desarrollo de Emociones Positivas.
- La motivación de autodeterminación.
- El Bienestar psicológico.
- Organizaciones saludables.

En nuestra opinión los conceptos de Inteligencia Emocional y Psicología Positiva van a converger en el futuro, pero sólo contamos con instrumentos más elaborados para medir el primero, en este momento.

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EXPERIMENTAL

2. Diseño Metodológico

2.1 Hipótesis de estudio.

Evaluar e intervenir con un programa de habilidades en Inteligencia Emocional. El programa mejorará el nivel de Percepción y Adaptación Emocional y disminuirá los niveles de Estrés de los estudiantes a valorar.

Variabes Descriptivas de la muestra

1. Edad (9 a 13 años)
2. Sexo (Hombre y Mujer)

Variable Dependiente: Programa de Inteligencia Emocional

Variabes Independientes: Resultados obtenidos en los sujetos medidos.

Como se aprecia partimos de una Hipótesis única León y Montero (2002, cap. 11). Se considera la relevancia de la Hipótesis así como su claridad.

2.2 Muestra estudiada.

Se trabajo con veinte cursos de 5º y 6º de Primaria; diez cursos de 5º de Primaria, cinco como grupo Experimental y cinco de grupo de Control. Diez cursos de 6º de Primaria, cinco como grupo Experimental y cinco como grupo de Control, haciendo un total de 413 alumnos recogidos como muestra de estudio, con los tres Test de evaluación desarrollados. La edad mínima es de 9 años y la máxima de estudio 13 años con una media de 10,59 años y una desviación estándar de ,720. La población femenina estudiada presenta una media de 10,57 años y una desviación estándar de ,703; la población masculina estudiada presenta una media de 10,61 y una desviación estándar de ,736 Siendo todos estudiantes de Vélez-Málaga.

En la siguiente Tabla podemos observar el número total de cursos divididos en grupos Experimentales y de Control así como el número total de alumnos evaluados.

	5º Año Primaria	6º Año Primaria	Total de alumnos/as
G. Experimental	5	5	201
G. Control	5	5	212
Total de grupos	10	10	413

Tabla 1: En la tabla 1 observamos que el grupo Experimental y el grupo Control están compuestos por un total cada uno de 10 cursos divididos en 5 de 5º y 5 de 6º de primaria, haciendo un total de 20 cursos. El grupo Experimental está compuesto por un total de 201 estudiantes y el grupo Control está compuesto por un total de 212 estudiantes. El número total de alumnos y alumnas participantes es de 413, entre niños y niñas.

2.3 Instrumentos Diagnósticos

2.3.1 “*Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24*” (TMMS – 24), Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). El grupo de investigadores de Fernández – Berrocal ha hecho una adaptación de la Trait Meta-Mood Scale-48 al castellano, encontrando propiedad psicométricas similares a la escala original, Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernandez-McNally, Ramos y Ravira, (1998). El TMMS 24 contiene tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional, cada una de ellas son:

- Atención, igual a 0.90
- Claridad, igual a 0.90 y
- Reparación Emocional, igual a 86.

Los investigadores han desarrollado su trabajo con una muestra de un total de 292 sujetos, los mismos divididos en hombres 84 y mujeres 208, todos ellos en un rango de edad de entre 18 y 57 años con una desviación estándar de 3.9.

Nosotros hemos realizado una nueva adaptación del Instrumento TMMS 24, Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos (2004), ampliando la muestra a 413 sujetos pre-adolescentes, de los cuales 219 son niños y 194 niñas, siendo así la población estudiada más extensa y más equilibrada entre hombres y mujeres; con edades comprendidas entre los 9 y 13 años, presentando una desviación estándar promedio de 0.720, lo que refleja menos sesgo de edad. Y finalmente realizamos una adaptación del vocabulario en algunas preguntas, las que fuesen más utilizadas por la población estudiada.

2.3.2 “*Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*” (TAMAI) Hernández (2004), Universidad de La Laguna. Es una Autoevaluación de la Inadaptación Personal, Social. Escolar, comprendiendo diferentes factores, en cada una de estas áreas. Incluye asimismo dos escalas auxiliares de fiabilidad, o del estilo de realización de la prueba. Presenta una Estructura factorial considerando que la variable edad determina diferentes estructuras factoriales, existen tres modalidades factoriales de la prueba en función a tres niveles:

- Primer Nivel 3º,4º y 5º de Educación Primaria.
- Segundo Nivel 6º de Educación Primaria, 1º y 2º de ESO.
- Tercer Nivel 3º y 4º de ESO y 1º y 2ª de Bachillerato.

Su tipificación cuenta con una baremación específica para cada nivel y una doble baremación, según factores, Sistema de categorización Hepta (7 categorías), para los factores generales y Sistema de Indicación Crítica que se lo utiliza en factores no generales. Además de una Escala de Centiles.

La fiabilidad de la prueba utilizando el procedimiento de las dos mitades con la corrección de la fórmula de Spearman-Brown, se obtuvo un alto índice de fiabilidad (0,87), dada la naturaleza de la Prueba. La validez de la Prueba ha sido expresada en diferentes investigaciones tanto con pruebas cerradas SDQ. El TAMAI, por otra parte,

ofrece resultados contundentes y claros cuando se relacionan los valores de realización con la adaptación escolar, Hernández (2001).

2.3.3 “*Inventario Infantil de Estresores Cotidianos*” (IIEC)”, María Victoria Trianes Torres, María J. Blanca Mena, Francisco J. Fernández Baena, Milagros Escobar Espejo, Enrique F. Maldonado Montero Y Ángela M. Muñoz Sánchez Universidad de Málaga (2009). El Inventario esta compuesto por 25 ítems de respuesta dicotómicas, que se refieren a pequeños fastidios, problemas y dificultades cotidianos como los que surgen de la interacción diaria con el entorno, como son los ámbitos de salud, escuela - iguales, dominio académico, la relación con los iguales y familia. Se dirige a edades comprendidas entre los 6 y 12 años. La consistencia interna mediante el *alfa* de Cronbach fue 0,70. Presenta una fiabilidad test-retest de 0,78. La validez se analizó con la relación con el Questionnaire Stress in Children – SIC, Osika, Friberg y Wahrborg, (2007), con los niveles de ratio cortisol- DHEA-s en los escolares Maldonado et al., (2008) y con variables de distinta fuente, calificaciones escolares informadas por profesores, problemas de salud informados por los padres, problemas socioemocionales autoinformados del Sistema de Evaluación de la Conducta de los Niños y Adolescentes BASC, Reynolds y Kamphaus (1992) adaptación española de González, Fernández, Pérez y Santamaría (2004) y acontecimientos familiares estresantes , del Inventario Familiar de Sucesos Vitales y Cambios – FILE, McCubbin, Petterson y Wilson(1982).

2.4 Método

Se trata de un Diseño Cuasi-Experimental, Prospectivo-Simple. En Psicología se dan gran número de situaciones que por razones evidentes se enfatiza en las investigaciones de validez externa, es decir el establecimiento de las condiciones que permitan la generalización de los resultados al ámbito natural en el que aparecen los procesos investigados, supeditándose a ella las consideraciones sobre la validez interna, que lamentablemente no siempre redundan en un buen nivel de validez externa ni viceversa, León y Montero (2002, Capítulo 11 p. 328). Es lo que conocemos como investigación aplicada, su concepto básico es que *algo funciona*, es decir que una determinada intervención aplicada a una situación ayuda a modificarla en un sentido

socialmente deseable; lo que podría dar lugar a que los objetivos de la investigación básica y aplicada no entren en conflicto, aunque a veces el mismo es inevitable.

Los diseños cuasi experimentales son una solución de compromiso dentro de los conflictos entre validez interna y externa, entre investigación básica y aplicada; ofrece menor dificultad, en comparaciones con los experimentos, y da la posibilidad de generalizar los resultados a otras situaciones distintas a la de investigación.

Podríamos decir entonces que el plan experimental ideal habría consistido en un diseño intra-sujeto respecto a la variable intervención, con dos niveles sin y con intervención. Pero la posibilidad de una mayor cantidad de sujetos es decir *aplicada* a una mayor población beneficiada del programa de intervención, junto con la imposibilidad de volver atrás con el mismo nos da la satisfacción Ciencias Sociales. Sin embargo la intervención teórica que se viene realizando en Inteligencia Emocional viene consistiendo en intervenciones grupales, porque se suele enfocar como un elemento preventivo en el contexto ámbito escolar.

Podemos establecer que el presente diseño pre-post test con grupo de cuasi control de investigación, presenta los controles adecuados en una asignación aleatoria o inversión del orden de aplicación y que los niveles de la variable independiente no son condiciones manipuladas por el investigador, sino que son características que poseen los sujetos antes de comenzar la investigación. En nuestro caso el grupo Experimental participo en los talleres y el grupo Control no los recibió, siendo por lo tanto la variable Independiente nuestra propia actuación.

La introducción del grupo Control indicara una mejoría en el diseño metodológico, siendo un grupo equivalente al grupo experimental. En ambos casos debemos mencionar que tienen las mismas características en la variable independiente y son equivalentes en relación a la variable que queremos controlar.

Igualmente debemos mencionar que no aplicar una determinada intervención en el grupo de Control no significa siempre que no haya que hacer nada, en algunos casos , por ejemplo en este caso se trabajo se en efectos placebos, León y Montero (2002, Cap. 11, p. 332).

2.5 Procedimiento

Se aplico un Programa de Inteligencia Emocional específicamente los Factores Percepción Emocional y Adaptación Emocional relacionado con el Estrés. El modelo seguido ha sido de Antonio Vallés Arándiga *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar* PIECE III, 3º Ciclo de Educación Primaria. Elegimos este Instrumento por tratarse de una buena intervención didáctica, lograr nuestros objetivos Pedagógicos., de una forma atractiva. Igualmente contempla los temas para los logros en la convivencia escolar.

Se utilizará el Test Inventario Infantil de Estresores Cotidianos IIEC (2009). Para el Factor Percepción el instrumento TMMS24 (2004). Percepción entendida como “*Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada*”. En la presentación del Modelo Teórico de Mayer y Salovey (1997; p.10) menciona que la Inteligencia Emocional es “*La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual*”; por lo tanto las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento, porque van a dirigir la atención de los individuos hacia la información importante, las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.

El factor Adaptación Emocional de R. Bar-On (1997) se refiere a ser flexibles y alterar nuestros sentimientos en situaciones cambiantes; Bar-On (1997), define la Inteligencia Emocional como “*un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales*” serán entonces los rasgos de las emociones y los de personalidad, los que interactúan en el individuo para facilitar su adaptación al medio. Consideramos que potenciar éste factor disminuye los niveles Estrés, por lo que la Adaptación de los estudiantes de 6º de Primaria a 1º de ESO sería la adecuada.

El tercer instrumento que vamos a utilizar es el *Test de Autoevaluación Multifactorial de Adaptación Infantil* TAMAI (2004, 5º Revisión) Hernández (1990), tiene en cuenta diferentes áreas de adaptación: Personal, Escolar, Social y Familiar; nos permitirá un desglose por factores y conocer la Adaptación General de los estudiantes.

Debemos indicar también que investigaciones de Mestre et al. (2006) en investigaciones españolas muestran que los alumnos con menor Inteligencia Emocional son percibidos como más conflictivos por los profesores y compañeros, presentándose conductas inadecuadas en el ámbito escolar, siendo el factor adaptativo el de mayor vulnerabilidad.

Como hemos mencionado anteriormente pretendemos hacer una evaluación inicial de Inteligencia Emocional TMMS-24, Fernández-Berrocal, et al. (2004) y de Estrés Cotidiano IIEC, María Victoria Trianes Torres, et al., (2009). Este instrumento lo hemos tomado como análisis inicial por ser más sucinto y al tratarse de un primer contacto lo consideramos menos contaminante con los alumnos y alumnas, antes de pasar concretamente a los instrumentos anteriores.

Seguidamente hemos seleccionado y aplicado del Programa de Inteligencia Emocional los Factores Percepción Emocional y Adaptación Emocional correlacionados con Estrés, de Antonio Vallés Arándiga *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar* PIECE III, 3º Ciclo de Educación Primaria 1º .

El sentido pues que le damos al TAMAI Hernández (2004) es de medición de Post-Test, siendo este último uno de los escasos Instrumentos para la evaluación integral de Adaptación en este grupo de edad.

Cronograma de Actividades

Curso/ Actividad	Evaluación CIE	Evaluación TMMS-24	Taller 1	Taller 2	Taller 3	Evaluación TAMAI
5º Exp. 1	17/1/2011	24/1/2011	24/1/2011	28/1/2011	31/1/2011	4/2/2011
5º Exp. 2	15/11/2010	22/11/2010	29/11/2010	13/12/2010	20/12/2010	10/1/2011
5º Exp. 3	16/11/2010	19/11/2010	23/11/2010	30/11/2010	2/12/2010	10/12/2010
5º Exp. 4	17/11/2010	18/11/2010	24/11/2010	1/12/2010	2/12/2010	16/12/2010
5º Exp. 5	17/11/2010	18/11/2010	24/11/2010	1/12/2010	2/12/2010	16/12/2010
5º Cuasi- Control 1	11/01/2011	14/01/2011	No	No	No	18/01/2011
5º Cuasi- Control 2	11/01/2011	14/01/2011	No	No	No	18/01/2011
5º Cuasi- Control 3	22/11/2010	29/11/2010	No	No	No	10/1/2011
5º Cuasi- Control 4	16/11/2010	19/11/2010	No	No	No	10/12/2010
5º Cuasi- Control 5	25/11/2010	1/12/2010	No	No	No	16/12/2010
6º Exp.1	17/1/2011	24/1/2011	24/1/2011	28/1/2011i	31/1/2011	4/2/2011
6º Exp 2	16/11/2010	19/11/2010	23/11/2010	30/11/2010	2/12/2010	10/12/2010
6º Exp 3	16/11/2010	19/11/2010	23/11/2010	30/11/2010	2/12/2010	10/12/2010
6º Exp 4	17/11/2010	18/11/2010	24/11/2011	1/12/2010	16/12/2010	21/12/2010
6º Exp. 5	17/11/2010	18/11/2010	24/11/2010	1/12/2010	16/12/2010	21/12/2010
6º Cuasi- Control 1	11/01/2011	14/01/2011	No	No	No	18/01/2011
6º Cuasi- Control 2	11/01/2011	14/01/2011	No	No	No	18/01/2011
6º Cuasi- Control 3	11/01/2011	14/01/2011	No	No	No	18/01/2011
6º Cuasi- Control 4	16/11/2010	19/11/2010	No	No	No	10/12/2010
6º Cuasi Control 5	17/11/2010	24/11/2010	No	No	No	16/12/2010

Tabla: 2 Expresa las fechas de evaluación y talleres realizados en los diversos Centros de Educación Primaria de Vélez-Málaga.

2.6. Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con el programa Estadístico SPSS (2005), por ser el más aplicado en los estudios en Ciencia Sociales. Esta versión permite trabajar con muestras de hasta 1500 sujetos y 50 variables. Dentro del paquete hemos utilizado el CrossTabulation, por darnos la oportunidad de poder cruzar datos en las tablas.

2.6.1. Descriptores Estadísticos:

Se presenta a continuación los Descriptores Estadísticos de la muestra en su descripción de población por edad y sexo.

2.6.1.1. Edad y Sexo femenino

	N	Edad Mínima	Edad Máxima	Edad Media	Desviación Estándar
Validos	194	9	12	10,57	,703

Tabla 3: En la tabla tres, podemos apreciar fueron evaluadas un total de ciento noventa y cuatro niñas (N), la niña de menor edad evaluada en la muestra es de 9 años y la de mayor edad es de 12 años, con una edad media de 10,57 años y una desviación estándar de 0,703 años esto indica que la muestra es dispersa.

2.6.1.2. Edad y Sexo Masculino

	N	Edad Mínima	Edad Máxima	Edad Media	Desviación Estándar
Validos	219	9	13	10,61	,736

Tabla 4: En la tabla cuatro podemos apreciar que la muestra de niños varones es de 219, en el cuadro observamos que los niños son 25 más que la muestra de las niñas, 1 año más de edad máxima, lo que se refleja en una media de 10,61, levemente por encima y una desviación estándar de 0,736 mayor que la de las niñas.

2.6.1.3. Casos procesados en totales

A continuación se observa en la tabla el conjunto total de la muestra estudiada.

	N	Edad Mínima	Edad Máxima	Edad Media	Desviación estándar
Casos validos	413	9	13	10,59	,720

Tabla 5: La tabla cinco nos indica que el número total de estudiantes evaluados es de 413, presentando una edad Mínima de 9 años y una edad Máxima de 13 años, con una edad Media de 10,59 y una Desviación Estandar de 0,720.

2.6.2. Tablas Cruzadas

Podemos observar a continuación los resultados obtenidos en el Test de Adaptación Infantil TAMAI (2004)

Grupos	Adaptados	Inadaptados	Total
Experimental	142	59	201
Control	168	44	212
Totales	310	103	413

Tabla 6: En la tabla seis podemos observar que en los resultados del Test de Adaptación Infantil TAMAI, se encuentran un mayor número de sujetos Adaptados 168 en el grupo de Control, que en el grupo experimental 142, así mismo se encuentran un mayor número de sujetos Inadaptados en el grupo experimental 59, que en el grupo control que es de 44 sujetos.

Hernández en el Test de Adaptación Infantil TAMAI (2004), nos indica que cuanto más alta sea una puntuación implica una mayor inadaptación. Entendiendo por tal, la incapacidad de la persona para acoplarse y estar a gusto consigo misma o con el ambiente donde tiene que vivir. Se evalúan 4 escalas importantes de inadaptación: Personal, Escolar, Social y Familiar.

Con el objeto de poder comparar adecuadamente los grados de Adaptación, nuestro objetivo final realizamos también Chi-Cuadrado por ser una aplicación para número reducido de variables y sujetos.

Presentación del Chi-Cuadrado para TAMAI (2004).

	Evaluated	Df.	Significance 2 tails
Personas en Chi-Cuadrado	418,085 ^a	4	,000
Nivel Ratio	18,132	4	,001
Números Validos	414		

Tabla 7: En la Tabla siete observamos el test Chi-Cuadrado para TAMAI en el que se muestra en número de casos estudiados siendo este de 414 alumnos.

A continuación podemos observar los resultados obtenidos por el TMMS-24 (2004)

Grupos	Adaptado	Inadaptado	Total
Experimental	133	68	201
Control	160	52	212
Total	293	120	413

Tabla 8: En la tabla ocho podemos observar el Test TMMS 24 de contrastación para Adaptación; el grupo Experimental presenta 133 sujetos en caso de Adaptación y el grupo Control presenta 160 sujetos en caso de Adaptación. Así mismo podemos observar que el grupo Experimental presenta 68 casos de Inadaptación y el grupo Control 52 casos de Inadaptación.

Igualmente con el objeto de poder comparar los resultados obtenidos en el TMMS24 (2004), realizamos el correspondiente Chi-Cuadrado.

Presentación del Chi-Cuadrado para TMMS 24 (2004).

	Evaluated	Df.	Significance 2 tails
Persons in Chi-Square	419.352 ^a	4	,000
Level Ratio	29,669	4	,000
Valid Numbers	415		

Tabla 9: In the table we observe the Chi-Square Test for TMMS24, total of 415 students in total.

2.6.2.1 Cross tables and results in totals by sex

In the following cross table we can observe the totals of boys and girls participants in the experimental groups and control group.

Groups	Boys	Girls	Total
Experimental	112	89	201
Control	107	105	212
Total	219	194	413

Tabla 10: In the table we can observe a total of 112 boys in the Experimental group and 89 girls making a total of 201 subjects in total for the Experimental group. Similarly we can observe a total of 107 boys in the Control group and 105 girls making a total of 212 subjects in total for the Control group. We can also indicate that in our investigation a total of 219 boys and 194 girls participated.

2.6.3 Tablas de Correlaciones

A continuación observaremos los diversos niveles de correlaciones entre los diversos Test aplicados.

	Estrés Cotidiano	Percepción Emocional	Comprensión Emocional	Respuesta Emocional	Inadaptación General
Estrés Cotidiano					
Pearson Correlation	1	,236^{**}	-,047	-,078	,586^{**}
Sig.(2-tailed)		,000	,341	,113	,000
N	413	413	413	413	413
Percepción Emocional					
Pearson Correlation	,236 ^{**}	1	,416 [*]	,273 ^{**}	,118 [*]
Sig.(2-tailed)	,000		,000	,000	,016
N	413	413	413	413	413
Comprensión Emocional					
Pearson Correlation	-,047	,416 ^{**}	1	,432 ^{**}	-,106[*]
Sig.(2-tailed)	,341	,000		,000	,031
N	413	413	413	413	413
Respuesta Emocional					
Pearson Correlation	-,078	,273 ^{**}	,432 ^{**}	1	-,158^{**}
Sig.(2-tailed)	,113	,000	,000		,001
N	413	413	413	413	413
Inadaptación General					
Pearson Correlation	,586^{**}	,118 [*]	-,106[*]	-,158^{**}	1
Sig.(2-tailed)	,000	,016	,031	,001	
N	413	413	413	413	413

^{**} Correlación significativa a partir de 0,01 (de dos colas) · Correlación significativa a partir de 0,05 (de dos colas)

Tabla 11: Variables IIEC, TMMS24. TAMAI General, la Tabla once nos indica la relación existente entre los tres Instrumentos aplicados a la muestra, Inventario

Infantil de Estresores Cotidianos IIEC (2009), Traint Meta-Mood Scale 24 TMMS24 (2004) y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI (2004).

En primer lugar observamos la relación existente entre Estrés Cotidiano (IIEC) y Percepción Emocional siendo de 0,236; seguidamente la relación existente entre Estrés Cotidiano (IIEC) e Inadaptación General (TAMAI), se trata de una relación de más de medio punto 0,586, nos indica ciertamente que a mayor nivel de Estrés en los menores mayores niveles de Inadaptación General y mayores nivel de Percepción Emocional.

También observamos la intensa relación existente entre la dimensión Percepción Emocional y la dimensión de Comprensión Emocional que es de 0,416, a la vez de la relación de la dimensión Percepción Emocional y la dimensión de Respuesta Emocional de 0,273, siendo estas tres áreas las constitutivas del TMMS24, lo que nos presenta la consistencia interna del Test.

A la vez evidenciamos cierta tendencia a la significación existente entre Percepción Emocional e Inadaptación General, siendo esta de 0,118. Es importante a la luz de los resultados este dato puesto que el TAMAI es un Instrumento altamente complejo. Y decimos entonces que a niveles adecuados de Percepción Emocional mayores indicadores de Adaptación General en la muestra estudiada.

La relación existente entre la dimensión Comprensión Emocional y la dimensión de Respuesta Emocional es de casi medio punto 0,432. Existe una cierta tendencia también a la significación entre la dimensión Comprensión Emocional y Adaptación General -0,106, siendo su análisis, a niveles adecuados de Comprensión Emocional menor Inadaptación General.

La dimensión de Respuesta Emocional se relaciona en términos de cierta tendencia a la significación con la Inadaptación General -0,158 y decimos entonces, que una adecuada Respuesta Emocional se relaciona con una menor Inadaptación General en la muestra de estudio. Entonces como en el caso anterior una inadecuada Comprensión y Respuesta Emocional genera en los estudiante un valor negativo en su Adaptación General.

Finalmente corroboramos que la Inadaptación General de los menores con el Estrés Cotidiano es muy alta, de más de medio punto 0,586, y que las relaciones

existentes entre las diversas dimensiones de TMMS24; Percepción, Comprensión y Respuesta Emocional con el TAMAI es permanente, es decir todas las dimensiones se correlacionan con el TAMAI y decimos entonces que a mejor Percepción, Comprensión y Respuesta Emocional; mayor nivel de Adaptación General en los niños y niñas de nuestro estudio.

A continuación presentamos los diversos niveles de correlaciones existentes entre los Test aplicados a la población femenina de la muestra.

	Estrés Cotidiano	Percepción Emocional	Comprensión Emocional	Respuesta Emocional	Inadaptación General
Estrés Cotidiano					
Pearson Correlation	1	,225^{**}	,024	-,061	,583^{**}
Sig.(2-tailed)		,002	,740	,399	,000
N	194	194	194	194	194
Percepción Emocional					
Pearson Correlation	,225 ^{**}	1	,426 ^{**}	,243^{**}	,207^{**}
Sig.(2-tailed)	,002		,000	,001	,004
N	194	194	194	194	194
Comprensión Emocional					
Pearson Correlation	,024	,426 ^{**}	1	,461^{**}	-,039
Sig.(2-tailed)	,740	,000		,000	,585
N	194	194	194	194	194
Respuesta Emocional					
Pearson Correlation	-,061	,243 ^{**}	,461 ^{**}	1	-,039
Sig.(2-tailed)	,399	,001	,000		,589
N	194	194	194	194	194
Inadaptación General					
Pearson Correlation	,583^{**}	,207^{**}	-,039	-,039	1
Sig.(2-tailed)	,000	,004	,585	,589	
N	194	194	194	194	194

^{**} Correlación significativa a partir de 0,01 (de dos colas). * Correlación significativa a partir de 0,05 (de dos colas)

Tabla 12: Variables IIEC, TMMS24. TAMAI Niñas, la tabla doce nos indica la relación de los tres instrumentos aplicados a la muestra femenina del estudio siendo su total de casos de 194.

En primer lugar observamos la relación existente en las niñas entre Estrés Cotidiano y la dimensión Percepción Emocional siendo esta de 0.225, entonces podemos indicar que ante el Estrés las niñas presentaran mayor Percepción Emocional. Y también mencionamos la relación existente entre Estrés Cotidiano e Inadaptación General 0,583 de más de medio punto y podemos decir que ante el Estrés Cotidiano se presentan mayor Inadaptación Infantil

Seguidamente observamos la relación entre la dimensión Percepción Emocional con la dimensión Comprensión Emocional 0,426 y la de Percepción Emocional con Respuesta Emocional siendo esta de 0,243. A la vez la cierta tendencia a la significación con la Inadaptación General que es de 0,207. Podemos decir entonces que a niveles adecuados de Percepción Emocional se presenta una adecuada Comprensión Emocional así como una adecuada Respuesta Emocional y una mayor Adaptación General en la muestra femenina del estudio.

A continuación presentamos los diversos niveles de correlación existente entre los Test aplicados a la población masculina de la muestra.

	Estrés Cotidiano	Percepción Emocional	Comprensión Emocional	Respuesta Emocional	Inadaptación General
Estrés Cotidiano					
Pearson Correlation	1	,249^{**}	-,110	-,091	,596^{**}
Sig.(2-tailed)		,000	,106	,179	,000
N	219	219	219	219	219
Percepción Emocional					
Pearson Correlation	,249 ^{**}	1	,410[*]	,294 ^{**}	,076
Sig.(2-tailed)	,000		,000	,000	,264
N	219	219	219	219	219
Comprensión Emocional					
Pearson Correlation	-,110	,410 ^{**}	1	,406^{**}	-,158[*]
Sig.(2-tailed)	,106	,000		,000	,019
N	219	219	219	219	219
Respuesta Emocional					
Pearson Correlation	-,091	,294 ^{**}	,406 ^{**}	1	-,237^{**}
Sig.(2-tailed)	,179	,000	,000		,001
N	219	219	219	219	219
Inadaptación General					
Pearson Correlation	,596^{**}	,076	-,158[*]	-,237^{**}	1
Sig.(2-tailed)	,000	,264	,019	,001	
N	219	219	219	219	219

^{**} Correlación significativa a partir de 0,01 (de dos colas) · Correlación significativa a partir de 0,05 (de dos colas)

Tabla 13: Variables IIEC, TMMS24. TAMAI Niños, la tabla trece nos indica la correlación de los tres instrumentos aplicados a la muestra masculina del estudio siendo su total de 219 casos estudiados.

Se observa relación entre Estrés Cotidiano y la dimensión Percepción Emocional del TMMS24 de 0,249 y con el Test de Adaptación General de 0,596, siendo este el indicador más alto del estudio realizado, y diríamos que a la presencia de Estrés Cotidiano tendencia a mayor Percepción Emocional y mayor Inadaptación General.

Así también observamos la tendencia existente entre la dimensión Percepción Emocional y la dimensión Comprensión Emocional 0,410, la relación también existente entre las dimensiones Percepción Emocional y Respuesta Emocional 0,294. Así también observamos la tendencia a la significación entre las dimensiones Comprensión Emocional y Respuesta Emocional 0,406 siendo todas dimensiones componentes del TMMS24.

La cierta tendencia a la significación de la relación entre la dimensión Comprensión Emocional y la Inadaptación General que es de $-0,158$ la exponemos como a mayor Comprensión Emocional menor Inadaptación General.

Observamos también la tendencia a la significación existente entre la dimensión Respuesta Emocional e Inadaptación General $-0,237$, y podríamos indicar que a mayor Respuesta Emocional menor Inadaptación General.

Podemos observar la correlación entre Inadaptación General y Estrés, y podemos decir que el Estrés puede producir una inadecuada Adaptación General.

2.7 Comentario de Resultados.

La desviación estándar de la muestra tanto en datos generales 0,720, niñas 0,703 y niños 0,736 es alta, casi de 1 punto, lo que permite observar que la conformación por edad de los grupos cursos no es homogénea.

En las tablas cruzadas donde observamos los resultados de la pertinencia del Programa de Inteligencia Emocional los Factores Percepción Emocional y Adaptación Emocional relacionados con Estrés, de Antonio Vallés Arándiga *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar* PIECE III, 3° Ciclo de Educación Primaria (2007), en los resultados de los sujetos de estudio, se observa que estos no inciden en los niveles adaptativos de los mismos, En los resultados del Test de Adaptación Infantil TAMAI (2004) se observa un número total de 142 sujetos Adaptados en el grupo Experimental y un total de sujetos Adaptados mayor en el grupo de Control 168, así mismo los sujetos Inadaptados son más en el grupo Experimental 59 y en el grupo Control 44, resultados de la muestra total estudiada.

Los resultados del TMMS24 (2004) con el Programa de Inteligencia Emocional los Factores Percepción Emocional y Adaptación Emocional relacionados con Estrés, de Antonio Vallés Arándiga *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar* PIECE III, 3° Ciclo de Educación Primaria (2007), en los resultados de los sujetos de estudio se observa semejanza con los resultados anteriores, es decir los sujetos Adaptados del grupo Experimental son 133 y los sujetos Adaptados del grupo Control son 160, así como los sujetos Inadaptados del grupo Experimental son 68 y en el grupo Control son 52, siendo el grupo Experimental compuesto por un total de 201 sujetos y el grupo Experimental compuesto por un total de 212 sujetos, muestra total estudiada de 413.

Podríamos decir entonces que la aplicación de los Programa de Inteligencia Emocional los Factores Percepción Emocional y Adaptación Emocional relacionados con Estrés, de Antonio Vallés Arándiga *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar* PIECE III, 3° Ciclo de Educación Primaria (2007), no habría sido significativa para colaborar en una mejor Percepción Emocional, Adaptación Emocional, la Adaptación General y Estrés en los menores estudiados.

Podríamos mencionar la relación existente entre los instrumentos aplicados. Los resultados obtenidos del Test TMMS24 (2004) entre sus tres dimensiones; Percepción Emocional, Comprensión Emocional y Respuesta Emocional es muy consistente, una con otra se van relacionando como respuesta integral de los sujeto; confirmando la presentación del Modelo Teórico de Mayer y Salovey (1997, p.10) que nos dice que la Inteligencia Emocional es *”La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual”*; por lo tanto las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento, porque van a dirigir la atención de los individuos hacia la información importante, las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas.

Así también como su respuesta relacionada con el IIEC (2009) que se refieren a pequeños fastidios, problemas y dificultades cotidianos como los que surgen de la interacción diaria con el entorno, como son los ámbitos de salud, escuela - iguales, dominio académico, la relación con los iguales y familia.

Y finalmente, el TAMAI (2004). Es una Autoevaluación de la Inadaptación Personal, Social. Escolar, comprendiendo diferentes factores, en cada una de estas áreas. Incluye asimismo dos escalas auxiliares de fiabilidad.

La primera tendencia a la significación del estudio es la correlación existente entre el IIEC (2009) con la dimensión Percepción Emocional del TMMS 24 (2004), Percepción entendida como *“Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada”* en la presentación del Modelo Teórico de Mayer y Salovey (1997, p. 10) podemos decir entonces que a mayor Estrés menor Percepción Emocional entre los niños y niñas del estudio, esta correlación es más de un cuarto de punto 0,236 en la muestra general de sujetos..

Una más alta tendencia a la significación en los resultados es la correlación existente entre el IIEC (2009) y el Test de Adaptación Infantil TAMAI (2004), por encima de medio punto 0,586 para la muestra total y en el caso de los niños es aún mayor de 0,596.

Así mismo podemos indicar la relación existente entre el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos y las dimensiones de Comprensión Emocional “*Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante*” del modelo Teórico de Mayer y Salovey (1997, p. 10) y la dimensión de Respuesta Emocional “*Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos*” del modelo Teórico de Mayer y Salovey (1997, p. 10) y podemos indicar que a mayor Estrés Cotidiano menor Comprensión Emocional y menor Respuesta Emocional.

Siguiendo con el análisis de los datos en su correlación entre la dimensión Percepción Emocional del TMMS24 (2004) y el TAMAI (2004), podemos indicar cierta tendencia a la significación y podríamos decir que a niveles inadecuados de Percepción Emocional mayor Inadaptación Personal su significación es de 0,118 en la muestra general estudiada, pero en las niñas es más significativa la tendencia 0,207, decimos entonces que a menor nivel de Percepción Emocional mayores indicadores de Inadaptación General en la muestra estudiada. Entonces decimos que la Percepción adecuada de las Emociones en los niños y niñas estudiados mejora sus niveles de Adaptación General.

Siguiendo con nuestro análisis podemos describir una cierta tendencia a la significación entre la dimensión Comprensión Emocional TMMS24 (2004) y el test de Adaptación Personal TAMAI (2004) que es de -0,106 y decimos entonces, que una Comprensión Emocional adecuada, disminuye la Inadaptación General del grupo de estudio. Debemos indicar que los niños presentan un indicador más significativo que las niñas en la relación entre la dimensión Comprensión Emocional y el TAMAI (2004) que es de -0,158.

En la dimensión Respuesta Emocional del TMMS24 (2004), podemos indicar su cierta tendencia a la significación con el TAMAI (2004) -0,158 y entonces decimos que a niveles adecuados de Respuesta Emocional mayor Adaptación General en la muestra total del estudio.

Finalmente podemos confirmar los resultados del TAMAI (2004) en relación al IIEC (2009) se encuentra por encima de medio punto 0,586 en el caso general de la muestra estudiada.

Con respecto al TAMAI (2004) y el TMMS24 (2004) se encuentra cierta tendencia a la significación en relación a todas sus dimensiones Percepción Emocional 0,118, Comprensión Emocional -0,106 y Respuesta Emocional -0,158, para el general de la muestra estudiada. Y podríamos indicar que a niveles adecuados de Comprensión y Respuesta Emocional menor Inadaptación General

**TERCERA PARTE: DISCUSIÓN GENERAL, CONCLUSIONES Y
PERSPECTIVAS FUTURAS**

3.1 Discusión General

Se evidencia a la luz de los resultados que los grupos de trabajo tanto los experimentales como los de control muestran una desviación estándar muy elevada 0,720, lo que significa que los alumnos son recibidos en los grupos-curso de acuerdo a la normativa legal vigente Ley Orgánica del Estado 2/2006, de 3 de Mayo de Educación (BOE 4-5-2006), es decir todos los niños nacidos en un periodo de tiempo llámese un año cronológico Enero – Diciembre constituyen un curso lectivo, esto probablemente se traduce en un sesgo imposible de controlar en cualquier Centro Educativo español.

En nuestra opinión, la formación de los grupos-cursos podría contemplar además una mirada madurativa de los niños y niñas, en los diversos ámbitos de su Desarrollo Humano. La actual conformación indica a la luz de los resultados obtenidos que los grupos-cursos en nuestro sistema educativo distan de ser grupos homogéneos, lo que conllevaría a ciertas dificultades en los diversos espacios Bio-Psico-Sociales; de los alumnos. Siendo también los profesores afectados por diferentes patologías como estrés, depresión y otras más ligadas a la función docente J. M. Esteve, S. Franco y J. Vera (1995).

España, al igual que muchos otros países desarrollados, cuenta con una población inmigratoria importante, la que suele localizarse, al igual que en otras regiones, de manera más evidente en las zonas costeras y de cercanía a zonas limítrofes. Lo que podemos apreciar en los colegios. Considerando los menores nacidos en España, como los hijos nacidos con anterioridad en los países de origen, los que mantienen en su mayoría sus costumbres y características, tratándose de hijos únicos o dos hermanos en la mayoría de los casos, INE (Censo 2001, revisiones 2004).

Podemos dar cuenta de la potencia sociocultural y la capacidad de adaptación de los menores, tanto de recibir nuevos compañeros con su potencial cultural, como el poder adaptativo de los que han llegado al nuevo país de acogida; pero no es menos cierto que las dificultades idiomáticas, en algunos casos, culturales, familiares, así como los reales niveles de aprovechamiento pedagógico de sus países de origen; dan cuenta de una población con un amplio abanico de características que no siempre son asimiladas de forma integral por los grupos de acogida, como por los que llegan, lo que genera que cada grupo curso presente determinadas características de socialización,

asociado además a otras situaciones sociales de convivencia como puede ser conductas disruptivas e incluso de Bulling.

En referencia a los profesores en este ámbito deben desarrollar todo su potencial interpersonal favoreciendo el aprovechamiento cuantitativo y cualitativo de sus alumnos y alumnas, lo que genera una fragmentación del trabajo del profesor sobre todo en la educación Inicial y Primaria Esteve et al., (1995)

Igualmente las Necesidades Educativas Especiales (NEE) incorporada a la comunidad educativa en la LOGSE (1990) constituyen un grupo del casi 20% de la población escolar en nuestro país, siendo una realidad constante y de una importancia relevante. Desde la atención a las diversidad y que los Colegios deben estar en condiciones de atender así como las anteriormente citadas. Estos alumnos y alumnas se han incorporado a nuestra muestra, al estar presentes en el aula.

Esta población escolar con NEE según la Ley Orgánica de de Educación del 2/2006 de Educación, los menores que anteriormente respondían al modelo de integración, esta nueva disposición de la Ley Orgánica los menores responderían al modelo de inclusión, los cuales fortalecen las capacidades adaptativas del menor y del grupo en general, así como sus capacidades de desarrollar sus actividades pedagógicas y sociales; debemos indicar aquí que no todos los menores desarrollan estas habilidades y que esta inclusión si bien es cierto es altamente positiva para los menores con NEE, debemos estudiar su incidencia en las diversas áreas del desarrollo en todos los menores del grupo de referencia.

Indudablemente otro sesgo que podría haberse controlado son las dificultades individuales de salud física y mental de todos los alumnos y alumnas no es la misma, los grupos paralelos no son tal, cada uno de ellos presenta sus propias diferencias y no son paralelos en su concepción real.

Algunos Centros Educativos por necesidades específicas de evaluación y desarrollo de programas pedagógicos, en momentos determinados del periodo escolar de cada grupo curso se han seleccionado alumnado con determinadas características cognoscitivas y adaptativas así como el compromiso de los padres con los logros académicos de sus hijos e hijas, lo que ha ido determinando la configuración de algunos grupos cursos, estableciendo determinadas características en decremento de otras, lo que

una vez más establecemos que los grupos cursos no son equivalente ni homogéneos. Esto significa simplemente un cierto retraso.

Los conflictos sociales del siglo XXI son lamentablemente mayores que los conflictos de las últimas décadas del siglo pasado. La familia y su devenir y los conflictos conductuales de los menores derivados de los familiares y en muchos casos la destrucción de la misma, son indudablemente uno de los factores que van a determinar los conflictos sociales de los grupos curso, donde no todos los Maestros y Orientadores Escolares están en condiciones de abordar sea por tiempo pedagógico u otras razones, además de la ausencia de la hora de Tutoría a la semana (Educación Primaria), y tiempo de compartir con los alumnos y conocer sus verdaderas necesidades. Además de la falta de dedicación exclusiva a un Centro Educacional por parte del Orientador Escolar.

Estas series de elementos impiden la dedicación por parte del Centro Escolar a establecer las verdades realidades de los menores y la configuración más idónea de los grupos cursos.

Dada la sobrecarga del planteamiento pedagógico, administrativo y extracurricular de los Establecimientos Educativos, no se permite la realización de actividades adicionales en el horario escolar. La ausencia de horas de Tutoría en Educación Primaria, en el caso de nuestra investigación en concreto, no ha permitido extender la posibilidad de la realización de mayor cantidad de talleres, lo que a nuestro juicio podría haber incidido en los resultados del estudio.

En atención a lo dicho mencionaremos que los grupos experimentales y de control de la presente investigación aunque pertenezcan al mismo Centro Educativo y ciudad, no son homogéneos dadas sus configuraciones, sus propias características y conflictos tanto internos como externos. Aún reconociendo estas limitaciones, hemos preferido trabajar con grupos completos, en diferentes centros escolares, por entender que se trataba de un marco ecológico más acorde a la realidad.

El Proyecto Intemo (2007), desarrollado en el ámbito educativo en la misma línea bibliográfica de Mayer y Salovey (1997) han concluido la efectividad de estos programas de Inteligencia Emocional en población femenina y no en la población masculina de adolescentes.

De acuerdo a lo mencionado debemos manifestar el carácter compensatorio en intervención en Inteligencia Emocional en los grupos experimentales.

Igualmente, a lo largo de nuestra investigación hemos ido apuntando la referencia conceptual más amplia de la Psicología Positiva, como nuevo marco en el que deben integrarse los trabajos teóricos y de intervención en Inteligencia Emocional.

3.2 Conclusiones Generales

La edad constitutiva del grupo de menores de la investigación configura un abanico importante dentro del Desarrollo Humano y Evolutivo del hombre, estableciéndose como la pre adolescencia o pubertad, una edad con importantes cambios a nivel Bio-Psico-Social Papalia y Wendkos (1998).

Los eventos estresantes forman parte de la infancia. La enfermedad, el nacimiento de un hermano, la rivalidad de los hermanos y hermanas, la frustración y la ausencia temporal de los padres, la muerte de uno de ellos o el divorcio, son fuentes comunes de estrés, a diferencia de otros más violentos como las catástrofes naturales, las guerras, los secuestros, el terrorismo y los más alarmante es que los padres no pueden protegerlos de estos últimos Garmezy (1983).

Sumado a ellos la inmigración, las Necesidades Educativas Especiales entre otras podemos decir entonces que el Estrés Cotidiano en los menores va a ser altamente significativo y en nuestro estudio hemos podido demostrar que el Estrés Infantil Cotidiano influye en Percepción Emocional de los menores teniendo su más alta significación en la muestra femenina estudiada.

La intención de medir la Inteligencia Emocional y Estrés son objetivos fundamentales en nuestra investigación, puesto que la Inteligencia Emocional predice un mejor bienestar físico y psicológico, hoy ya es sabido que las emociones y los sentimientos desarrollan un papel fundamental en la persona Salovey et al., (1995), Salovey et al., (2000) y Salovey (2001), desde esta mirada fundamentamos la necesidad precoz de su medición para el desarrollo e intervención con programas de acuerdo a la edad y sus necesidades, en este caso optimizar los niveles de adaptación e inserción a un nuevo Ciclo escolar 1° de Educación Secundaria Obligatoria. Conclusiones Finales

Dentro del Marco de la Innovación Educativa, LOE 2/2006 del 3 de Mayo, BOE 4-5-(2006), entre otras se fomenta la práctica de didácticas pedagógicas ligadas al desarrollo personal y social de los alumnos y alumnas, esto siempre en cooperación y el trabajo en equipo tanto del mismo Centro Educativo como entre los diversos Centros circundantes para discutir éxitos y fracasos Esteve et al., (1995)

Lamentablemente desde la formación del docente de Grado, y la realidad ligada a la ausencia de la hora de Tutoría en Primaria, estas actividades se tornan individuales, escasamente coordinadas y con dudoso apoyo de docentes mayores con larga trayectoria pedagógica, Esteve et al., (1995), lo que desanima a los docentes más innovadores a desarrollar actividades extracurriculares, como son el desarrollo de Programas en Primaria en el tema que nosotros estudiamos de la Inteligencia Emocional, desde el modelo Teórico de Mayer y Salovey (1997), entendida como *“La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual”* Mayer y Salovey (1997, p.10).

Aunque no es el objeto de nuestra investigación hemos detectado una mayor “resistencia al cambio” por parte de los profesores maduros.

En una visión integral de nuestra investigación en relación a los resultados encontrados, quisiéramos mencionar la alta incidencia epidemiológica de los resultados encontrados en área de Estrés Infantil Cotidiano. Esto en base a los resultados obtenidos con el Inventario Infantil de Estresores Cotidiano Trianes et al., (2009), el estrés es un fuerte modulador de la función de la memoria, aunque ésta no sea un proceso unitario y parece ser que el estrés y altos niveles de glucocorticoide pueden tener complejas influencias en la memoria de trabajo, con consecuencias positivas y negativas Lupien y Lepage, (2001,2007).

Debido al escaso tiempo con que cuentan los docentes para su formación continua no cuentan con la información necesaria y algunos de ellos debido además de la alta incidencia de ansiedad como consecuencia de la sobrecarga de trabajo, tanto pedagógico como administrativo Esteve et al. (1995), los docentes se resisten a considerar esta evaluación como válida y en el peor de los casos lamentablemente

consideran que son responsables de ello y desarrollan mecanismos de defensa ante los resultados.

La Inteligencia Emocional se compone de una serie de habilidades mentales que hacen referencia a varios aspectos del razonamiento emocional que pueden ser claramente distinguidos de los rasgos de personalidad Mayer y Clarrochi (2006). Los procesos mentales como parte central de un sistema de inteligencia, esto incluye la comprensión o el razonamiento abstracto como rasgo central del sistema Mayer et al. (2000,2001), por lo tanto la Inteligencia Emocional puede ser operacionalizada como un conjunto de capacidades que tienen claramente definidos componentes de ejecución.

La relación Estrés Cotidiano medido en niños con el Inventario de Infantil de Estresores Cotidianos Trianes et al.,(2009), algunos autores han sugerido que éste tipo de estrés diario es el mejor predictor de enfermedad, particularmente de los trastornos crónicos, que los sucesos mayores, el impacto acumulativo de estos sucesos cotidianos tienen un alto impacto en la salud de la persona Kanner et al., (1981), con la dimensión Percepción Emocional entendida como la” *habilidad para identificar emociones en los estados físicos, pensamientos y sentimientos, la capacidad para identificar las emociones en los otros en el arte, a través del lenguaje, el sonido, la apariencia y la conducta*”, Mayer y Salovey (1997 p.10), presenta tendencia a la significación 0,236 y especialmente la relación existente entre los niños del estudio que es de 0,249, lo que nos podría indicar que en presencia de Estrés las Percepciones Emocionales se verán incrementadas de forma distorsionadas.

Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento porque van a dirigir la atención de los individuos hacia la información importante, las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas. La capacidad para la comprensión emocional y su utilización, incluye la capacidad para etiquetar las emociones e identificar las relaciones que se dan entre las palabras y el significado de la emoción, además de identificar las emociones más complejas y las que se dan de forma simultánea.

La Inteligencia Emocional se compone de una serie de habilidades mentales que hacen referencia a varios aspectos del razonamiento emocional que pueden ser claramente distinguidos de los rasgos de personalidad Mayer y Ciarrochi (2006). Los

procesos mentales como parte central de un sistema de inteligencia, esto incluye la comprensión o el razonamiento abstracto como rasgo central del sistema Mayer et al (2000,2001), por lo tanto la Inteligencia Emocional puede ser operacionalizada como un conjunto de capacidades que tienen claramente definidos componentes de ejecución.

Esto se nos confirma en el análisis de los resultados de los alumnos y alumnas en relación al área de Adaptación General, los equipos docentes en general hacen una relación de resultados Académicos con Adaptación General, lo que es una mirada parcial de la evaluación puesto que el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) (2004), evalúa Adaptación Personal, Adaptación Escolar, Adaptación Social y Estilos de educación de los padres. Y en relación al afrontamiento efectivo de los eventos estresantes ha sido considerado como un aspecto central de la Inteligencia Emocional, tanto es así, que diferentes autores incluso han llegado a denominarlo como “*Inteligencia emocional en acción*” Mathews y Zeidner (2000, p. 460). Dándose así una correlación permanente en el estudio.

Lo mencionado fragmenta una mirada integral entre los tres elementos que pretendíamos entregarles Estrés Cotidiano, Inteligencia Emocional y Adaptación General, como líneas de planificación y programación en el área de Orientación Escolar y Tutorías, puesto que la Inteligencia Emocional se ha propuesto como un marco de investigación idónea a través del cual se comprender las diferencias individuales en la adaptación a situaciones vitales estresantes Fernández-Berrocal et al.,(2003).

Los niños o niñas que se adaptan son aquellos que superan experiencias que desequilibrarían el desarrollo emocional, son los que además se empeñan en llevar una vida exitosa en el futuro Helmerich (1991). Se han establecido factores protectores que pueden operar para aminorar los efectos de los elementos estresantes Anthony y Koupernik (1974), Garmezy (1983), Rutter (1984) y M.S. Rosenberg (1987). Los siguientes serían estos factores: la personalidad de la niña o niño, su estructura familiar, experiencia de aprendizaje, riesgos reducidos y experiencia compensatorias; por lo que podemos decir que las experiencias vividas por los niños y niñas en los Centro Educativos es de una influencia altamente significativa en sus vidas.

En un análisis de los resultados entre Adaptación General de los menores y Estrés Cotidiano de los mismos, la significancia es muy alta 0,586 más de medio punto, en la muestra en general, en el caso de la niñas es menor 0,583 y en el de los niños crece y es de 0,596 lo que indica se debe seguir trabajando en esta línea de estudio y buscar estrategias de trabajo y desarrollo de programas que den cuenta de ello, pero podríamos sugerir que son áreas que no se podrían trabajar de forma aislada.

Podemos seguir en el análisis indicando la permanente tendencia a la significación entre las tres dimensiones de Inteligencia Emocional Percepción, Comprensión y Respuesta Emocional del Taint Meta-Mood Scale 24 (TMMS24) (2004) con el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) (2004).

Indicaremos la cierta tendencia a la significación de correlación entre Comprensión Emocional entendida como *“Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y el significado de la emoción, habilidad para interpretar el significado que transmiten las emociones y las relaciones entre ellas, tristeza suele acompañar a la pérdida, habilidad para comprender emociones complejas, sentimientos simultáneos de amor y odio o mezclas tales como miedo y sorpresa y finalmente la habilidad para reconocer transiciones entre emociones tales como de la cólera a la satisfacción o de la cólera a la vergüenza”* Mayer y Salovey (2007 p. 10) siendo de -0,106 y Adaptación General en la muestra general y en la muestra de los niños de -0,158 y podríamos comentar que adecuada Comprensión Emocional menor Inadaptación General.

Si correlacionamos la Adaptación General con la inteligencia Social que actualmente no se considera la inteligencia social como una habilidad única. Weis y Süß (2005) Cuya presencia e interacción determina el comportamiento social; igualmente reconocieron la presencia de factores adicionales, tales como el contexto social, la personalidad, los intereses las metas y la experiencia de los individuos, mismos que regulan las fuerzas del comportamiento social. Se descubrieron correlaciones positivas entre los componentes de la inteligencia social (memoria y comprensión social) y la Inteligencia Emocional en los trabajos de Weis y Süß (2005)

Lo que podríamos concluir es que uno de los caminos para incrementar y mejorar los niveles de Adaptación Infantil de los menores sería la planificación y desarrollo de programas curriculares relacionados con la Inteligencia Emocional, dada la alta significancia de los resultados del estudio en estas dos áreas. Los mismos deberían estar debidamente insertados de las actividades de los alumnos y alumnas siendo monitoreados de forma transversal en la formación de los niños, niñas y sus familias.

3.3 Perspectivas de futuro

Debemos indicar la necesidad inminente de una hora de Tutoría en la formación Primaria, a lo menos en su tercer ciclo 5° y 6°, los docentes no cuentan con un tiempo y espacio para dar una ordenación coordinada en su trabajo con el grupo curso en sus necesidades individuales y colectivas.

Revisar la formación de grupos cursos para que su configuración se estructure con una mirada desde el Desarrollo Humano y Madurativo de los menores y de acuerdo a una edad cronológica en parámetros equivalentes, desarrollando así las potencialidades de cada uno de ellos, además de brindar la oportunidad de inclusión permanente a alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales

Mencionar que los docentes deben recibir permanentemente información que les capacite ampliamente en el tema de la Inteligencia Emocional entendidas como habilidades Emocionales y desde luego deben ser implementadas y evaluados permanente sus resultados, en el contexto de evaluar para mejorar. Puesto que la implementación de Programas no testados adecuadamente pueden llevar a errores e inadecuaciones, tomando en cuenta además el escaso tiempo con que cuentan los docentes y menores que desean implementar este tipo de programas. Es nuestra experiencia en este sentido que el Programa tomado para su implementación no logro los objetivos esperados.

Debemos puntualizar que estos Programas deben ser desarrollados en laboratorios experimentales de emociones, en unos marcos de investigación

monitoreados todos por investigadores en el área, e implementados de manera rigurosa por parte de docentes y Orientadores Escolares dentro de la planificación de cada Centro Escolar, tomando en cuenta las características concretas de cada uno de ellos.

Los programas SEL (Social and Emotional Learnig), tienen como principio los aprendizajes sociales y emocionales como fundamento, los que se deben enmarcar en las estructuras curriculares y de desarrollo humano integral Greenberg, et al. (2003) y O” Briel (2004). Estos programas SEL están inspirados, enmarcados y basados en el concepto de Inteligencia Emocional desarrollados por Peter Salovey y John Mayer en 1990. Su éxito estaría en la posibilidad de visualizar qué habilidades sociales y emocionales deseamos desarrollar dada las diversas dificultades que presentan los jóvenes.

Además desarrollar habilidades básicas que promueven el auto-conocimiento y sus relaciones sociales como planificación, deliberación, la de control y evaluación del curso de la acción Lopes y Salovey (2001).

La propuesta de CASEL (2007), (Collaborative to Advance Social and Emotional Learnig) de la escuela de D. Goleman y E. Rockefeller Growald, donde la estrategia principal es la continuidad de los aprendizajes emocionales desde la escuela inicial a la escuela superior el programa tiene los presupuestos básicos de que los son los mismos problemas sociales y emocionales afectan a los jóvenes.

CASEL promociona la integración y la cooperación entre el sistema familiar y la comunidad. Para garantizar el éxito de este programa los profesores deben tener una formación específica y poseer la capacidad de poner en práctica este aprendizaje Socio-emocional Brackett et al., (2007). Poulou (2005), destaca la importancia de la participación activa de todo el personal de los centros educativos en esta actividad.

Indicaremos que siendola Psicología Positiva (PsP) *“el estudio científico de las experiencias positivas, de los rasgos individuales positivos, de las instituciones que facilitan su desarrollo y de los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene y reduce la incidencia de la psicopatología que sus conocimientos se estudian y discuten en Universidades y Círculos Académicos lo quegarantiza sus cimientos y desarrollo “*, Fernández-Abascal. (2011). Esto nos vendría

a proponer una revisión profunda de los Programas Curriculares en Tutorías y Orientación Escolar, siendo una de las vías más potentes del estudio del bienestar psicológico, fundamentado en el estudio de las emociones positivas Fredrickson (1998,2001), basando su atención en el desarrollo de las capacidades y en el crecimiento personal, siendo ambas los indicadores del funcionamiento positivo, de esta manera la PsP prioriza lo positivo y margina lo negativo del ser humano.

Uno de los mayores aportes a la PsP lo sustenta Ryan y Deci (2000,2002), indicando que las personas difieren en su estilo de regulación del comportamiento, en base a la identificación de tres necesidades psicológicas básica, universales e innatas: la de ser competente, la de autonomía y la de las relaciones interpersonales siendo su gratificación la clave del desarrollo social, Fernández-Abascal. (2011).

De acuerdo a lo anteriormente planteado las personas con motivación intrínseca son más autónomas y toman su propias decisiones frente a la iniciación y regulación de sus comportamientos, interpretan las situaciones como promotoras de autonomía y se organizan en base a sus propios intereses y objetivos, por lo que sus sentimientos van acompañados de altos grados de competencia y autodeterminación.

Los estudios previos de Maslow (1954), Alderfer (1972), DeCharms (1968), o el propio Csikszentmihlalyi, dan un contexto teórico al estudio de este tipo de emociones positivas, pero la fusión del doble mecanismo cognitivo y afectivo da lugar a una conceptualización holística del comportamiento y de desarrollo de la persona y su entorno Fernández-Abascal (2011).

Dentro de la Psicología Positiva, el Bienestar Psicológico es la teoría más trascendente en el medio Ryff (1990) compuesta por seis factores : la autoaceptación, el crecimiento personal, los propósitos de la vida, las relaciones positivas con otros, el dominio medio ambiental y la autonomía, se ha estudiado mucho toda terminología desde otras teorías , pero es la PsP implica un juicio positivo sobre la vida satisfacción vital, como un balance favorable del afecto positivo al negativo y una vivencia de la felicidad, así como una serie de atributos psicológicos al buen desarrollo y al ajuste de la persona al medio., el bienestar psicológico ha centrado su atención fundamentalmente

en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal siendo ambas identificadas como indicadores de funcionamiento positivo.

Las Investigaciones en PsP de Delery y Shaw (2001), sobre las organizaciones saludables se fundamentan en la optimización del capital humano, social y psicológico, contempla investigaciones sobre estrés ocupaciones, promoción de la salud, seguridad ocupacional y exploración de las características de trabajo de alto rendimiento.

Entonces podemos indicar el amplio marco teórico que nos aporta la Psicología Positiva que finalmente acabaría absorbiendo estudios relacionados, las propuestas de estudio científico y aplicaciones prácticas están relacionadas con:

- Las emociones positivas.
- La motivación de la autodeterminación.
- El bienestar psicológico.
- Organizaciones saludables.

Siendo entonces la prioridad como marco referencial es más ordenado para este tipo de estudio por el enriquecimiento teórico, la rigurosidad de investigación, aplicación y evaluación y diversidad de Organizaciones de aplicación

En la actualidad el trabajo más potente que está llevando a cabo la PsP es la implementación de sus estudios al Ejército Estadounidense para el control del Estrés Post-traumático, alcanzando millones de individuos en su capacitación Seligman (2008).

Desde esta perspectiva queremos invitar a trabajar a los Centros Educativos como Instituciones donde la optimización del menor se realice desde su ámbito social y psicológico dando así nuevas estrategias para alcanzar logro y éxitos en todos sus objetivos y propuestas, siendo así los Centros Educativos organizaciones saludables, promocionando la salud física como mental, niveles altos de rendimiento y seguridad Delery y Shaw (2001).

Existen una variada gama de estrategias de desarrollo tanto teórico como práctico por desarrollar en el ámbito de la Inteligencia Emocional en los Centros Educativos, pero siempre debemos contar con la disponibilidad política del cambio de Planes y Programas Curriculares para su implementación y la disposición al cambio de los adultos participantes.

Los Centro Educativos son por demás decirlo en núcleo del crecimiento de la Sociedad en que vivimos y desarrollamos para el futuro próximo y lejano entonces por qué no invertir en tiempo y dedicación por las nuevas tendencias en Inteligencia que nos hablan todo el mundo. La Inteligencia Emocional da respuesta ciertas e inequívocas de su constructo, aplicación y beneficios. La Sociedad debe demandar estos cambios en los Colegios y Centros Educativos como una prioridad cierta de éxito para el desarrollo de los menores.

Existe una asociación positiva entre la educación y la salud y el compromiso social y cívico, incluso cuando se consideran las variables de edad y género, La educación puede afectar a la vida de las personas, tanto en sus remuneraciones como otras más sensibles como son los resultados sociales, la salud, el interés por la política y la confianza interpersonal. En España la proporción de adultos que dice gozar de buena salud aumenta considerablemente con el nivel educativo. Informe OCDE 2010.

Tanto en España como en la OCDE y entre la población entre 24 y 65 años, sucede que a mayor nivel de formación, mayor es la tasa de ocupación, menor es el desempleo y más elevados son los salarios y este efecto es más acusado en el caso de las mujeres.

Los informes de la OCDE (2010) para España indican que el 29% de los españoles de entre 25 y 64 años ha completado estudios superiores (siendo estos según CINE97) Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica), supone un incremento de 3 puntos porcentuales que el 2004, este incremento sitúa a España por encima de la ECDE (28%) y a la UE (24%), para el informe 2010 los españoles que han obtenido un título en la enseñanza superior de entre 25 y 34 años es de 65% OCDE (80%) y el 39% de los jóvenes entre 25 y 34 años han alcanzado una titulación Universitaria. Esto denota la preocupación política y ciudadana por la

Educación en nuestro país. Observándose una homogeneidad en sus rendimientos en niveles medios 75 % de los alumnos españoles siendo la media de la OCDE de 71%, siendo similar a la de los países nórdicos 75%.

Los informes económicos indican que España gasta un 26,5% en instituciones educativas por alumno en relación a su Producto Interno Bruto (PIB), la OCDE 25,5% y la UE 24,5 %. España mantiene un gasto en todos los niveles educacional de 4,3 de su Producto Interno Bruto, la OCDE 5,2 del promedio de PIB. Podemos indicar también que el 38% del alumnado universitario español se beneficia de becas y préstamos Informe 2008 OCDE, para el periodo 2006 -2007, siendo lo mejores modelos de accesibilidad universal a la educación universitaria la sostenida por países escandinavos, matrículas bajas y de financiación pública.

Un indicador importante que debemos mencionar son las horas de clases efectivas de los alumnos españoles siendo está muy por encima de los países de la UE y a la vista de los resultados no son necesariamente influyentes en los rendimientos académicos PISA.

España mantiene un nivel de salarios en retribución inicial en formación mínima de 43.324 Euros, esto por encima de la OCDE que se establece de 28,948 Euros para el mismo grupo de profesionales Informe 2010. Siendo su ratio de estudiantes por profesor de 19,7 en España y de 21,6 el número de alumnos por profesores en la OCDE 2010.

En relación a lo observado podemos concluir entonces que España esta desarrollando estrategias y políticas favorables respecto a su Proyecto Educacional, entonces por qué no plantearse nuevos desafíos respecto a seguir implementando Teorías e Investigaciones en los temas que van más allá de lo tradicionalmente planteado como son nuevas estrategias en el Desarrollo Humano, la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva de nuestros estudiantes, Familias y Organizaciones saludables. Ya Ortega y Gasset (1905), menciona, las autoridades y representantes de las Universidades y Academias lo hacen saber a Alfonso XIII en la recepción ofrecida en 1902 por su mayoría de edad *“Hoy las necesidades de la enseñanza deben sobreponerse a todas. Sin ciudadanos cultos y honrados, el engranaje de las funciones*

sociales resultará siempre deficiente. Hoy son más poderosos los pueblos que son más sabios, más cultos y más honrados” (“Notas de Berlín” (1905), en *Cartas de un joven español*, Madrid, 1991, p. 701).

Ortega verá en la educación un arma de futuro un instrumento de transformación intelectual y moral de la sociedad española, la función principal de la política debe ser la educación, 1908 (I, 41). Esta conjunción de vocación intelectual y pedagógica, clave en el pensamiento y obra Ortega, explica también su profunda preocupación por los temas educativos, que no se circunscriben a los numerosos escritos dedicados a los temas educativos, sino que abarcan la totalidad de su pensamiento, desde su concepción del papel del intelectual a la forma de sus escritos. Puede hablarse de de una actitud pedagógica esencial en la obra de Ortega.

Zubiri (1990), acertó en captar el sentido profundo del magisterio Orteguiano “*Ortega – escribe en 1936- supo contaminar a sus más próximos esta fecunda sensibilidad filosófica y preformar en sus discípulos el órgano con que más tarde habían de poder aprehender por sí propios nuevas influencias que sin él hubiesen pasado quizás inadvertidas*” (1990, 26). Podemos observar entonces que tan diversos filósofos ya están presentes en estos temas de educación, de una educación más centrada en el individuo como un ser social, y es precisamente la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva las que darán respuestas ciertas a la necesidades modernas de nuestros alumno, sus familias y sociedad.

Como puede comprobarse la preocupación por el papel crucial de las Aula por que los países y grupos humanos avancen, se estanque, se colisiones o se distorsiones es vital.

ANEXOS

Anexo 1:

Relación de Figuras

Figura 1: Análisis comparativo de los aspectos emocionales de la Inteligencia en D. Goleman (1995) y C.E. Spearman (1923, 1927,1930).

Figura 2: Regulación de la Emociones según Mayer y Salovey (1997). Es la rama de la expresión de las emociones; para que podamos aprender de las Emociones es necesario que atendamos a los sentimientos positivos y negativos.

Figura 3: Comprensión y Análisis de las Emociones según Mayer y Salovey (1997).Es la rama de asimilación emocional; hacer referencia al uso de las emociones para facilitar el pensamiento.

Figura 4: La Emoción Facilitadora del Pensamiento según Mayer y Salovey (1997).Es la rama de Comprensión emocional; hace referencia al proceso de razonar acerca de las emociones.

Figura 5: Percepción, Evaluación y Expresión de las Emociones es la rama de las regulación de las emociones, al igual que la rama Comprensión y Asimilación emocional hace referencia al proceso de razonamiento acerca de la emociones.

Figura 6: Modelo de Bar-On (1997).

Figura 7: Modelo reformulado de D. Goleman (1995).

Anexo 2:

Descripción de los Test utilizados.

2.1“*Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24*” (TMMS – 24), Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). El grupo de investigadores de Fernández – Berrocal ha hecho una adaptación de la Trait Meta-Mood Scale48 al castellano, encontrando propiedad psicométricas similares a la escala original (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira 1998). El TMMS 24 contiene tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional, cada una de ella son:

- Atención, igual a 0.90
- Claridad, igual a 0.90 y
- Reparación Emocional, igual a 86.

Los investigadores han desarrollado su trabajo con una muestra de un total de 292 sujetos, los mismos divididos en hombres 84 y mujeres 208, todos ellos en un rango de edad de entre 18 y 57 años con una desviación estándar de 3.9.

Nosotros hemos realizado una nueva adaptación del Instrumento TMMS 24, Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos (2004), ampliando la muestra a 413 sujetos pre-adolescentes, de los cuales 219 son niños y 194 niñas, siendo así la población estudiada más extensa y más equilibrada entre hombres y mujeres; con edades comprendidas entre los 9 y 13 años, presentando una desviación estándar promedio de 0.65, lo que refleja menos sesgo de edad. Y finalmente realizamos una adaptación del vocabulario en algunas preguntas, las que fuesen más utilizadas por la población estudiada.

2.2“*Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*” (TAMAI) (2004). Hernández Universidad de La Laguna. Es una Autoevaluación de la Inadaptación Personal, Social. Escolar, comprendiendo diferentes factores, en cada una de estas áreas. Incluye asimismo dos escalas auxiliares de fiabilidad, o del estilo de realización de la prueba. Presenta una Estructura factorial considerando que la variable edad determina diferentes estructuras factoriales, existen tres modalidades factoriales de la prueba en función a tres niveles:

- Primer Nivel 3º,4º y 5º de Educación Primaria.
- Segundo Nivel 6º de Educación Primaria, 1º y2º de ESO.
- Tercer Nivel 3º y 4º de ESO y 1º y 2ª de Bachillerato.

Su tipificación cuenta con una baremación específica para cada nivel y una doble baremación, según factores, Sistema de categorización Hepta (7 categorías), para los factores generales y Sistema de Indicación Crítica que se lo utiliza en factores no generales. Además de una Escala de Centiles.

La fiabilidad de la prueba utilizando el procedimiento de las dos mitades con la corrección de la fórmula de Spearman-Brown, se obtuvo un alto índice de fiabilidad (0,87), dada la naturaleza de la Prueba. La validez de la Prueba ha sido expresada en diferentes investigaciones tanto con pruebas cerradas SDQ , como en Pruebas abiertas El TAMAI, por otra parte , ofrece resultados contundentes y claro cuando se relacionan los valores de realización con la adaptación escolar(Hernández,2001)

2.3 “*Inventario Infantil de Estresores Cotidianos*” (IIEC)”, María Victoria Trianes Torres, María J. Blanca Mena, Francisco J. Fernández Baena, Milagros Escobar Espejo, Enrique F. Maldonado Montero Y Ángela M. Muñoz Sánchez Universidad de Málaga (2009). El Inventario está compuesto por 25 ítems de respuesta dicotónicas, que se refieren a pequeños fastidios, problemas y dificultades cotidianos como los que surgen de la interacción diaria con el entorno, como son los ámbitos de salud, escuela - iguales, dominio académico, la relación con los iguales y familia. Se dirige a edades comprendidas entre los 6 y 12 años. La consistencia interna mediante el *alfa* de Cronbach fue 0,70. Presenta una fiabilidad test-retest de 0,78.La validez se analizó con la relación con el Questionnaire Stress in Children – SIC Osika, ed.al.(2007), con los niveles de ratio cortisol- DHEA-s en los escolares Maldonado et al.(2008) y con variables de distinta fuente, calificaciones escolares informadas por profesores, problemas de salud informados por los padres, problemas socioemocionales autoinformados del Sistema de Evaluación de la Conducta de los Niños y Adolescentes BASC.

Anexo 3:

Procedimientos de Intervención

3.1 Cronograma de Actividades

Curso/ Actividad	Evaluación CIE	Evaluación TMMS-24	Taller 1	Taller 2	Taller 3	Evaluación TAMAI
5° Exp. 1	17/1/2011	24/1/2011	24/1/2011	28/1/2011	31/1/2011	4/2/2011
5° Exp. 2	15/11/2010	22/11/2010	29/11/2010	13/12/2010	20/12/2010	10/1/2011
5° Exp. 3	16/11/2010	19/11/2010	23/11/2010	30/11/2010	2/12/2010	10/12/2010
5° Exp. 4	17/11/2010	18/11/2010	24/11/2010	1/12/2010	2/12/2010	16/12/2010
5° Exp. 5	17/11/2010	18/11/2010	24/11/2010	1/12/2010	2/12/2010	16/12/2010
5° Cuasi- Control 1	11/01/2011	14/01/2011	No	No	No	18/01/2011
5° Cuasi- Control 2	11/01/2011	14/01/2011	No	No	No	18/01/2011
5° Cuasi- Control 3	22/11/2010	29/11/2010	No	No	No	10/1/2011
5° Cuasi- Control 4	16/11/2010	19/11/2010	No	No	No	10/12/2010
5° Cuasi- Control 5	25/11/2010	1/12/2010	No	No	No	16/12/2010
6° Exp.1	17/1/2011	24/1/2011	24/1/2011	28/1/2011i	31/1/2011	4/2/2011
6° Exp 2	16/11/2010	19/11/2010	23/11/2010	30/11/2010	2/12/2010	10/12/2010
6° Exp 3	16/11/2010	19/11/2010	23/11/2010	30/11/2010	2/12/2010	10/12/2010
6° Exp 4	17/11/2010	18/11/2010	24/11/2011	1/12/2010	16/12/2010	21/12/2010
6°Exp. 5	17/11/2010	18/11/2010	24/11/2010	1/12/2010	16/12/2010	21/12/2010
6° Cuasi- Control 1	11/01/2011	14/01/2011	No	No	No	18/01/2011
6° Cuasi- Control 2	11/01/2011	14/01/2011	No	No	No	18/01/2011
6° Cuasi- Control 3	11/01/2011	14/01/2011	No	No	No	18/01/2011
6° Cuasi- Control 4	16/11/2010	19/11/2010	No	No	No	10/12/2010
6° Cuasi- Control 5	17/11/2010	24/11/2010	No	No	No	16/12/2010

Tabla: 1 Expresa las fechas de evaluación y talleres realizados en los diversos Centros de Educación Primaria de

3.2. Talleres: Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar III 3º
Ciclo de Primaria. (1)

Taller Nº 1 “Diccionario emocional”

- Desbordados por la emoción.
 - Resolución de Conflictos.
- “Buscando situaciones emocionales en la escuela”
- Reflexiones personales.

Taller Nº2 “Técnicas emocionales”

- Qué hacer cuando.
 - Reflexiones para cuando estés muy enfadado.
 - Mensajes emocionales
- “Sentimientos inteligentes”.

Taller Nº3 “Los sentimientos en la escuela”

- Vocabulario emocional. Qué son los sentimientos.
- Por qué tenemos sentimientos.
- Clases de sentimientos.
- Los pensamientos provocan sentimientos
- Los sentimientos provocan pensamientos.

1 Antonio Vallés Arándiga. 1ª Edición Editorial EOS Madrid. 2007.

Anexo 4:

Notificación a Familias.

4.1 Información del tema Inteligencia Emocional y autorización por parte del tutor para la participación del alumno.

4.2 Información de resultados a los profesores y equipo docente de los establecimientos educacionales.

4.3 Agradecimientos a la familias participantes.

4.4 Devolución de resultados a familias interesadas.

4.5 Devolución de resultados a familias solicitado por el Centro Educativo en presencia del Tutor.

Anexo 5:

Relación de resultados de los tres Test aplicados a los alumnos y alumnas de la muestra de estudio en orden de grupos cursos.

Referencias Bibliográficas

Seguiremos por la presentación APA, Thesaurus 2005.

Alderfer, C.P. (1972). *Existence, Relatedness, and Growth; Human Needs in Organizational Settings*. New York: Free Press.

Aneshensel, C.S. (1992). Social stress: Theory and research. *Annual Review of Sociology*, 18, 15-38.

Anthony, E.J. and Koupernik, C. (Eds.). (1974). *The child in his family: Children at Psychiatric risk*, Vol.3. New York: Wiley.

Azar, B. (2011). Positive psychology advances, with growing pains. *Science Watch*, April 32-36

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840, 856.

Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-i). A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence insights from the Emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J.D A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2002). *Bar-On EQ-I technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Rationale Description and summary of Psychometric properties. En G.Geher (Ed.) *Measuring Emotional Intelligence. Common Ground and Controversy* (pp.21-53). New York: Nova Science Publisher.

Bharwaney, G. (2001, 2006). *Emotionally Intelligent Living Strategies for increasing your EQ*. Bancyfelin, Carmarthen: Crown House Publishing. (Versión castellana (2010). *Vida emocionalmente inteligente: Estrategias para incrementar el Coeficiente Emocional*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer).

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Blasco, J.L., Bueno, V., Navarro., R. y Torregrosa, (2002). *Educación Emocional*.
Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación y Sport.
- Blumenthal, A.L. (1975). A reappraisal of Wilhelm Wundt. *American Psychologist*, 30,
1081-1088.
- Boller, F., Grafman, J. (2000). *Handbook of Neuropsychology*, 2º Edition.
Memory and its Disorders. Boston, MA: LAIRDS. CERMAK.(Ed.)
- Boyatzis, R. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and Cognitive
competencies to predict financial of leaders. *Psicothema*, 16, 124 - 131.
- Boyatzis, R.E. y Burckle, M.(1999). *Psychometric properties of the ECI Technical
Note*. Boston: The Hay MacBer Group.
- Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in Emotional
intelligence: insights from the emotional competence Inventory (ECI). En R.
Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *Handbook of emotional Intelligence* (343-362).
San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M.A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., y Fale, E. (2007). Creating an
emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En R. Bar-On,
J.G. Maree, y M.J. Elias (Eds.). *Educating people to be emotionality intelligent*
(123-137). Wesport, CT: Praeager Publishers.
- Brackett, M.A. y Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence. Paradigmatic
shifts and common group. En J. Ciarrochi, J.P. Forgas y J.D. Mayer (Eds.),
Emotional intelligence and Everyday life (27-50). New York: Psychology Press.
- Brackett, M.A., y Katulak, N.A. (2006), Emotional intelligence in the Classroom: Skill-
based training for teachers and students. In J.N Ciarrochi y J.D. Mayer (Eds.),
Improving emotional Intelligence: A practitioners guide (1-27). New York:
Psychology Press/Taylor y Francis.

- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminate and Incremental validity of competing measures of emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9)1-12
- Brackett, M.A., Mayer, J.D. y Warner, R.N. (2004). Emotional intelligence. And its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Difference*, 36, 1387-1402
- Brackett, M.A., y Rivers, S. E. (2008). What is emotional literacy? En M.A. Brackett y J.P. Kremenitzer, M. Maurer, M. Carpenter, S.E. Rivers and N. Katulak (Eds.). Emotional literacy in the classroom. Grade: 3 to 5. Postchester. New York: National Professional Resources
- Brackett, M.A., Rivers, S. y Salovey, P. (2005). *Emotional Intelligence and its relation to social, and emotional academia outcomes Among adolescents*. Unpublished data, Yale University.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self report and performance measure of emotional intelligence. *Journal of Personality and social Psychology*. 91, 780-795.
- Brackett, M.A., Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso. Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brackett, M.A., Salovey, P. (2007). La evaluación de la inteligencia Emocional con Mayer, Salovey, Caruso emotional Intelligence Test (MSCEIT). En J.M. y P. Fernández-Berrocal (Coords), *Manual de Inteligencia Emocional*, (67-78). Madrid: Pirámide.
- Casado, A. (2001) Ortega y la educación: perfiles de una trayectoria. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 385-402.
- Cannon, W.B. (1932). *The Wisdom of the body*. New York: Norton.

- Charboneau, D. y Nicol, A.A.M. (2002). Emotional intelligence and Prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90 (2), 361-370.
- Ciarrochi, J.V., Chan A., Caputi, P.(2000). A critical evaluation of the emotional intelligence constructs. *Personality and individuals differences*. 28,539-561.
- Cockerham, W.C. (2001). *Handbook of medical sociology*. New York: Prentice-Hall.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes error: emotion, reason and the human brain*. New York: Putnam.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: in search of and elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75,898-1015.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and The self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 431- 441). New York: University of Rochester Press.
- Delery, J.E. y Shaw, J.D. (2001). The strategic management of people in work Organizations: Review, synthesis, and extension. En G.R. Ferris (Eds.). *Research in personnel and human recourses management*. Greenwich, CT: Elsevier.
- Del Arco, A., Segovia, G., Garrido, P., de Blas, M. y Mora, F. (2007). Stress prefrontal cortex and environmental enrichment: studies on dopamine and acetylcholinase release and working memory performance in rats. *Behav.Brain Res*.176, 267-273.

- Dohrenwend, B.P., Raphael, K.G., Schwartz, S., Stueve, A. y Skodol, A. (1993).
The structured event probe and narrative rating method for
measuring stressful life events. En L.Goldberg y S. Breznitz (eds.), *Handbook of
stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 174-199) Nueva York: Free Press.
- Elias, J.M., Zinis, J.E., Weissberg, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R. et
al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for
educators*. Alexandria VA: Association for supervision and Curriculum
Development
- Elkind, D. (1987). *Miseducation*. New York: Knopf.
- Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model: A challenger for biomedicine
Science. 196, 129-136.
- Esteve, J.M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*.
Barcelona: Anthropos y México Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría
de Educación Pública. México DF.
- Extremera, N. Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el
ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a
las medidas de autoinforme. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey P. (2006). Spanish Version of the
Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0.
Reliabilities, Age and Gender Differences. *Phicothema*, 18, 42-48.
- Fernández-Berrocal, P. Alcaide, R. Dominguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.
y Ravira M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconoci-
mientos sobre estados emocionales de Salovey et al., datos preliminares.
Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica, Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence and emotional
reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*. 18, 72-78.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003) *Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance*. Manuscrito proporcionado por los Autores.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N.(2004). Validity and reliability of *Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale Psychological Report*, 94,47-59.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R.(2008).Emotional intelligence as crucial mental ability on education context. In A.Valle, J.C. Nuñez, R.G. Cabanach, J.A. Gonzalez-Pineda and S. Rodríguez (Eds.).*Handbook of Instructional Resources and Their Applications in de Classroom (67-88)*.New York: Nova Science Publishers, Inc,
- Frederickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2 (3), 300-319.
- Frederickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive Psychology. The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56,218-226.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garnezy, N. (1983). *Stressors of childhood*. In N. Garnezy and M. Rutter (Eds.). *Stress, coping and development in children*. New York: McGraw-Hill.
- Gilbert, K.E. y Kuhn, H. (1954). *A History of Esthetic*. London-New York: McMillan.
- Gil-Olate, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement among High School Students, *Psicothema*,18, 118-123.

- Goldenberg, I., Matheson, K. y Matler, J. (2006). The assessment of emotional Intelligence: a comparison of performance-based and self-report Methodologies. *Journal Personality Assessment*, 86 (1), 33-45.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.). *The Emotional Intelligence workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- González J., Fernández, S., Pérez, E. y Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid: TEA Ediciones.
- Goetz, T., Frenzel, A. Pekrum, R. y Hall, N. (2005). Emotional Intelligence in the Context of Learning and Achievement. En R. Shulzer y R. D. Roberts (Eds.) *Emotional Intelligence. An international Handbook* (pp. 31-50). Ashland. OH: Hogrefe and Huber Publisher.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.O., O'Brien, M.U., Zins, J., Frederincks, L., Resnik, H. y Elias, M.J. (2003). Enhancing school-base prevention and youth development trough coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Riggs, M. (2004). The TATHS Curriculum: Theory And research on neuro-cognitive development and school success. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang y H.J. Walbert H.J. (Eds.). *Building academic Success on social and emotional learning: What does the research say?* (Pg 170-188) New York: Teachers College Press.
- Hawkins, J.D., Smith, B. y Catalano, R.F. (2001). Social Development and Social and Emotional learning. The Seattle Social Development Project. *CEIC*.

- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R.D. y Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during Childhood. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 153 (3), 226-234.
- Helmreich, W. (1991). *Against all odds: Holocaust survivors and the successful lives they made in America*. New York: Simon and Schuster.
- Hernández, P. (2004). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Holmes, T. y Rahe, R. (1967). The social Readjustment Rating Scale *Journal of Psychosomatic Research* Vol.11, Issue 2, 67 pp. 213-218.
- House, J. S., Kahn, R. (1985). Measures and concepts of social support. En S. Cohen y S.L. Syme (eds.), *Social support and health* (pp. 83-108). Orlando, FL: Academic Press.
- Ilsen, N.A. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20,203-253.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N., Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 4, (1), 177-212.
- Kanner, A.D., Coyne, J.C., Schaefer, C. y Lazarus, R.S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement : Daily hassles and uplifts versus Major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39
- Kremitzer, J., Mojsa, J. y Brackett, M.A. (2010). Creating an Emotionally intelligent classroom culture. En R. Emmerling, V.K. Shanwal, M.K. Mandal (Eds.), *Emotional Intelligence: Theoretical and cultural perspectives*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.
- Lantieri, L. y Janet, P. (1996). *Waging peace in our school*. Boston: Beacon Press.

- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York: Springer.
- Le Doux, J.E. (1996). *The emotional brain*. New York: Simón and Shuster.
- León, O. y Montero, I.(2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*.3º
Madrid: Edición McGraw-Hill/Interamericana de España.S.A.U.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxisder
Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 15*, 193-203.
- Lopes, P. y Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and social-emotional learning;
Assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility,
CEIC, Review.
- Lopes, P. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional and
practical skills. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, y H.J. Walberg
(Eds.), *Building school Success on social and emotional learning (76-93)*. New
York: Teachers College Press.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
(Versión castellana (1969) *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Morata).
- Lewin, K. (1969). *Grundzüge der Topologischen*. Berna: Huber.
- Luethi, M., Meier, B. y Sandi, C. (2009). Stress effects on working memory, explicit
memory, and implicit memory for neutral and emotional stimuli in healthy men.
Frontiers in Behavioral Neuroscience, 5, 1-9.
- Lupien, S.J. y Lepage, M. (2001). Stress, memory, and the hippocampus: can't live
With it, can't live without it. *Behavioral Brain Res. 127*, 137-158.
- Lupien, S.J. y Lepage, M. (2007). Stress and stress hormones on human cognition:
implications for the field of brain and cognition. *Brain cognitive 65*, 209-237.

- Maldonado, E.F., Fernández, F.J., Trianes, M.W., Wesner, K.A., Petrine, O., Zangara, A., et al. (2008). Cognitive performance and morning levels of salivary cortisol And alfa-amilase in children reporting high vs. low daily stree perception. *The Spanish Journal of Psychology* 11, 13-15.
- Mc.Cubbin, H.I., Patterson, J.M. y Wilson, L.R. (1982). FILE: Family Inventory Of Live Events and Changes. En D.H. Olson,H.I. McCubbin,H. Barnes. A. Larsen, M. Muxen y L.R. Wilson (Eds.), *Falimy Inventories* (pp. 82-119).St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Matthews, G., Zeidner, Z. (2000). Emotional Intelligence, adaptation to stressful encounters and health outcomes (pp. 459-486). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Matthews, G., Zeidner, Z. y Roberts R.D. (2002).*Emotional Intelligence: Science and myth*. The MIT Press.
- Maurer, M. y Brackett, M.A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step Program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Dude.
- Mayer, D.J., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence* 27, 267-298
- Mayer, D.J., Salovey, P. Y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Eds.). *Handbook of intelligence* (pp 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, D.J. y Ciarrochi, J. (2006).Clarifying concepts related to Emotional Intelligence: A proposed glossary. En J. Ciarrochi J.P. Forgas y J.D. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence and Everyday life* (pp.261-267).New York: Psychology Press.

- Mayer, D.J., Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, D.J., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional intelligence implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, D.J., Salovey., P. Y Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEITv. 2.0*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- Mayor, J. Pinillos, J.L. (1990). *Tratado de Psicología General: Motivación y Emoción*. Actividad y Conducta por Jaime Vila y M^a Carmen Fernández (p.10-11). Madrid: Alhambra Longman.
- Mechanic, D. (1978). Stress, crisis, and social adaptation. En D. Mechanic (Eds.) *Medical sociology* (2nd Ed.) 290-311. Nueva York: The Free Press.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Ministerio de Educación (2010). Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE 2010. www.crue.org/export/site/publicaciones. Búsqueda realiza El 19 de Julio 2011.
- Mora, J.A. (1987). *Psicología Básica*. Madrid: Narcea.
- Mora, J.A. (2002). Algunos antecedentes históricos de la Inteligencia Emocional *Revista de historia de la Psicología*, 23 (3-4) 515-528.
- Mora, J.A., Ruíz, R.M. (2003). Are There Emotional Aspects the Work of C.E. Spearman (1863-1945). *Studia Psychologica*. 45, 2.
- Mora, J. A., Martín, M. J. y Gallardo, J. A. (2011). *Historia de la Psicología y Ciencias Afines*. Málaga: EDA Libros.
- Morales, J.F. y Huici, C. (2000). *Psicología Social*. Madrid: McHill-UNED.

- Neubauer, A.C. y Freudenthale, H. (2005). Models Emotional Intelligence. In R. Shulze y R.D. Roberts (Eds.). *Emotional Intelligence. An international Handbook* (pp. 31-50). Ashland, OH: Hogrefe y Huber Publisher.
- Ortega y Gasset. (1991). *Cartas de un joven español*. Madrid: El Arquero.
- Osika, W., Friberg, P. y Währborg, P. (2007). A new short self-completion Questionnaire to assess stress in children. *International Journal of Behavioral Medicine*, 14, 108-117.
- Palomero, F. y Fernández-Abascal, E. (1998). *Emociones y Adaptación*. Barcelona: Ariel.
- Papalia, D., Wendkos, S. (1996). *Desarrollo humano. Con Aportaciones para Iberoamerica*. México.
- Parker, J.D.A., Summerfield, L.J., Hogan, M.J. y Majeski, S.A. (2004). Emotional Intelligence and academia success: examining the Transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Pearling, L.I. y Schooler, C. (1978). The structure of coping, *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Payne, J.D., Jackson, E.D., Hoscheidt, S., Ryan, L., Jabos, W.J. and Nadel, L. (2007). Stress administered prior to encoding impairs neutral but enhances emotional long-term episodic memories. *Learn. Mem.* 14, 861-868.
- Pérez, N. Y Castejón, J.L. (2006). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12, 393-400.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of Trait emotional intelligence in academy a performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, (2), 277-293.

- Poulou, M. (2005). The Prevention of Emotional and Behavioral Difficulties in Schools, Teachers suggestion. *Educational Psychology in Practice*, 21, 37-52.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (1992). *Behavior assessment system for children (BASC)*. Circle Pines. MN: American Guidance Services.
- Rosemberg, M. S. (1987). New directions for research on the psychological mal treatment of children. *American Psychologist*, 42 (2), 166-171.
- Rutter, M. (1984). Resilient children. *Psychology Today*, 18(3), 57-65.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de León and life satisfaction: New directions In quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Salguero, J. M. (2007). *Propiedades psicométricas de la versión reducida de la Trait Meta-Mood Scale para estudios psicométricos*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Málaga. Facultad de Psicología.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating Emotions to become healthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. En J. Ciarrochi, J.P. Forgas, y J.D. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence and Everyday Life (pp. 168-184)*. New York: Psychology Press.
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The science of emotional Intelligence. *Current Direction in Psychological Science*, 14, 285.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 165-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey. C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring Emotional intelligence using the Train Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Eds.), *Emotion, Disclosure and health* 125-151. Washington American Psychological Association.

- Salovey, P., Rothman, A.J., Detweiler, J.B. y Steward, W.T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist* 55, 1, 110-121.
- Sandín, B. (1989). Estrés, coping y alteraciones psicofisiológicas. En B. Sandín y J. Bermúdez (Eds.). *Procesos emocionales y salud* (pp. 34-72). Madrid UNED.
- Sandín, B. (2002). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la salud*, 3, 141-157.
- Selye, H. (1936). *A Syndrome produced by Diverse Noxious Agents Nature*, 138, 32.
- Selye, H. (1950). *The Physiology and Pathology of exposure to stress*, Montreal.
- Selye, H. (1973). The revolution of the stress concept. *American Scientist*, 61, 6 692-699,
- Selye, H. (1978). *The stress of live*. Nueva York, McGraw-Hill Book Co. Paperback Edition.
- Seligman, E.M.P. (1990). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Seligman, E.M.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- Short, T.J., and Beilyn T. (2003). Glucocorticoids are necessary for enhancing the acquisition of associative memories after acute stress-full experience. *Horm. Behav.* 43, 124-131.
- Smeets, T., Otgaar, H., Candel, I., and Wolf, O. T. (2008). True or false? Memory is differentially affected by stress-induced cortisol elevations and sympathetic activity at consolidation and retrieval. *Psychoneuroendocrinology* 33, 1378-1386.

- Solomon, D.V., Battistich, M., Watson, E., Schaps, y Lewin, C. (2000). A six district Study of educational change: Direct and mediated effects of the child Development project. *Social Psychology of Education* 4, 3-51.
- Spearman, C.E. (1923). *The Nature of Intelligence and the Principles of Cognition*. London: MacMillan.
- Spearman, C.E. (1927). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. London: MacMillan (Versión castellana (1956). *Las Habilidades del Hombre* Buenos Aires: Paidós).
- Spearman, C.E. (1930). A History of Psychology in Autobiography. En C. Murchison (Eds.), *Psychologies in 1930*. Worcester: Clark University Press.
- Sternberg, R.J. (1985). *The triarchic mind. A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R.J. (1990). *Metaphors of mind. Conceptions of the Nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1996). *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determines success in life*. New York: Simon y Schuster.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thoits, R.A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What Next? *Journal of Health and Social Behavior*, número extra, 53-79.
- Tice, D. y Bausmeister, R.F. (1993). *Controlling anger. Self Induced emotion change*. In D. Wegner y J. Pennebacker (Eds.), *Handbook of mental control*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Trianes, M.V., De la Morena, M.L. y Muñoz A.M. (1999). *Relacionessociales y prevención de la inadapatción social y Escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Trianes, M^a., Mena, M^a., Fernández, J., Escobar, M., Maldonado, E. y Muñoz, A. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario de Estresores Cotidiano (IEEC). *Psicothema*, 4, 598-603.
- Weis, S. y SüB, H.M. (2005). Social intelligence – A review and Critical Discussion of measurement concept. In Ralf Schlze And Richard D.Robert (Eds.). *Emotional intelligence. And International Handbook* 203-230. Göttingen. Germany: Hogrefe/Huber Publishers.
- Weissberg, R. y O’Brien, M. (2004). What Work in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *The Annals of The American Academy*, 591, 86-97
- Wilson, E.Q. (1974). *Sociobiology. The new synthesis*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Wundt, W. (1896). *Grundriss der Psychologie*. Leipzig: Engelmann.
- Zaccagnini, J.L. (2004). *Qué es inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zavala, M.A., Valadez, M. y Vargas, M. (2008). Inteligencia Emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa ISSN. 1696-2095 N°15, Vol. 6 (2)319-338*.
- Zeidner, M., Roberts, R., D., Matthews, G. (2002). Can Emotional intelligence be Schooled?: A critical review. *Educational Psychologist*, 37 (4), 215-231.
- Zubiri, X. (1990). Ortega, maestro de la filosofía, en *Ortega en su tiempo*, p.34, Madrid: M^o Cultura/Fundación Ortega y Gasset.

