

Tédio

13

Implicação

Surpresa

Tensão

34

Elogio

Alegria

Amor

Paciência

Zangado

Bemestar



VNiVERSIDAD D SALAMANCA

Concentração

Implic

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Vitalidade

prazer

Gratidão

Orgulho

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Fofura

**PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
(RD 99/2011)**

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Grupo de Evaluación Educativa y Orientación

Orgulho

TESIS DOCTORAL

Bemestar

Odio

**RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ADOLESCENTES DENTRO DE UN CENTRO EDUCATIVO DE EXCELENCIA EN SAO PAULO**

Tensão

Surpresa

Elogio

AUTORA

Esperança

Tédio

5

Dña. María Vaquero Diego

DIRECTORAS

Dra. María José Rodríguez Conde

Impotência

Dra. Patricia Torrijos Fincias

Salamanca, 2020

401

iança

Fofura

Serenidade

Vergonha

Vitalidade

Alegria

Inquietação

Surpresa

Odio

Amor

Incerteza

Saudade

Tensão

Elogio

Melancolia

Gratidão

Tédio

Inveja

Impotência

Tristeza

Desconfiança

Calma

Entusiasmo

Entusiasmo

Vergonha

Paciência

Decepção

Orgulho

Indignação

Medo

prazer

Esperança

Elogio

Calma

Raiva

nor

Bemestar

Angustia

Impotência

Indignação

Implicação

Zangado

Odio

ção

Raiva

Desconfiança





INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO
(RD 99/2011)

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Dra. María José Rodríguez Conde, Catedrática del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y **Dña. Patricia Torrijos Fincias**, profesora ayudante doctor del Área de Didáctica y Organización Escolar, ambas dentro del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca; en calidad de directoras del trabajo de la Tesis Doctoral titulado: “RELACION ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN ADOLESCENTES DENTRO DE UN CENTRO EDUCATIVO DE EXCELENCIA EN SAO PAULO”, realizado por Dña. María Vaquero Diego.

HACEN CONSTAR que dicho trabajo alcanza, bajo nuestro punto de vista, todos los requisitos científicos y formales para ser presentado y defendido públicamente. La investigación indaga sobre un problema relevante en la investigación educativa y presenta un grado alto de innovación. El proceso metodológico seleccionado resulta adecuado a los objetivos e hipótesis planteadas y la discusión es completa y relacionada con una actualizada fundamentación teórica. Presenta, por tanto, una contextualización adecuada, un riguroso procedimiento de obtención y un análisis de datos y una extracción de conclusiones valiosas para el área de conocimiento en el que está inmerso.

Por todo ello, manifestamos nuestro acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

En Salamanca a 20 de abril de 2020

Fdo.: María José Rodríguez Conde

Fdo.: Patricia Torrijos Fincias

Somos seres sociales,
admitamos que sentimos,
validemos que estamos vivos

María Vaquero-Diego
02.02.2020

A mi familia y
a todos los que creyeron en mí.

Agradecimientos

Quiero agradecer la ayuda prestada a mis directoras de tesis, a María José por su paciencia, su carácter resolutivo y su incansable labor dentro de la Universidad, aprendo de ti cada día. A Patricia por ser tan generosa, compartir su tiempo y su experiencia conmigo siempre y en todo momento. A Joaquín Carrasco por ser el foco, que ilumina con su voz pausada y te hace ver el camino. A Enrique Vilorio, por aportar su gran experiencia académica que me ayudó a concretar y mejorar el presente trabajo. A Nara, porque gracias a su visión del mundo aportó nuevas oportunidades para el mío.

A todo el equipo de Investigación de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O), de la Universidad de Salamanca, que siempre han tenido una sonrisa acogedora tras tocar a su puerta. Al director de mi programa de Doctorado, Francisco García Peñalvo, por ser tan receptivo a las propuestas y trabajar cada día para los equipos que dirige.

A todos mis compañeros docentes, que han colaborado y seguirán colaborando a través de proyectos educativos, congresos y artículos académicos. Gracias en especial a María, por el incalculable valor de tus horas a mi lado, es fantástico llegar a Madrid y que te reciban como en casa. Gracias familia ESIC.

En especial quiero agradecer al Doctor Mauricio Pietrocola, quien aceptó mi estancia internacional en Brasil, gracias a todo tu equipo NUPIC y LAPEF, que son el alma de la educación de calidad y humana de Sao Paulo; un equipo donde prima el compañerismo y el trabajo. Quiero agradecer a los responsables de la Becas de estancia de investigación en la Universidad de São Paulo (USP-Brasil) y, desde el Centro de Estudios Brasileños de Salamanca, a su director, el Profesor Ignacio Verdugo, por el apoyo constante de todo su equipo en todo el proceso.

Gracias a toda la ESCUELA DE APLICACIÓN que ha estado a mi lado en el proceso de obtención de datos de investigación en Brasil; tanto a los profesores, directores de colegios, orientadores educativos y miembros de consejos educativos de Sao Paulo. Por supuesto a los propios participantes: los alumnos, porque siempre mostraron curiosidad y respeto por esta investigación y a los que siempre estaré agradecida. En particular quiero agradecer a la Escola de Aplicación de USP, a su directora y su orientadora pedagógica y agradecer en especial a Andrea por ser una mujer de luz, una docente que ama su trabajo y a sus alumnas en prácticas, siempre os llevare en mi corazón.

Por supuesto a compañeros y amigos de Universidad Dhar el Mehraz, de la ciudad de Fez Marruecos, gracias Meryem El Midaoui y gracias a DR. Alaoui Smail y Dr. Benaisa

Zaghbouch por recibirme y por enseñarme más sobre la cultura y el sistema educativo en Marruecos. También a los profesores de la Universidad del Valle del Cauca en Popayán, Colombia. Gracias al profesor Evelio y gracias a Luisa por descubrirme los proyectos educativos del Valle del Cauca, que están realizados desde el trabajo y el apoyo entre comunidades y que me permitieron hacer estancias breves para comprender sus contextos educativos internacionales.

Gracias a todos mis amigos y profesionales de México en la Universidad Iberoamericana de León, Guanajuato, gracias al TEC de Monterrey en Ciudad de México y a la Escuela de Gobernanza Emocional de Guanajuato, por contar siempre conmigo, y a toda la gente bonita que vive allí y que siempre están cerca.

Desde mi Salamanca, quiero que recibáis este agradecimiento
María Vaquero Diego.

Índice de contenido

Presentación	25
Introducción	27
1. Evolución, orígenes y conceptualización de la inteligencia emocional	29
<hr/>	
1.1. Término inteligencia y emoción, vinculación y antecedentes 1.2.	31
1.2. Antecedentes de la inteligencia emocional	36
1.2.1. Inteligencia social - Thorndike (1920)	36
1.2.2. Inteligencias múltiples - Gardner (1983)	37
1.2.3. Teoría triárquica - Sternberg (1985)	39
1.3. Abordaje de la inteligencia emocional	41
1.3.1. Modelos teóricos de inteligencia emocional	44
1.3.1.1. Modelos de capacidad	45
1.3.1.2. Modelos mixtos	53
1.3.1.3. Diferentes modelos teóricos referentes a inteligencia emocional	57
1.3.2. Instrumentos de medida sobre el constructo inteligencia emocional	61
1.3.2.1. Instrumentos de medida como habilidad	62
1.3.2.2. Instrumentos de medidas de inteligencia emocional como rasgo	66
1.3.2.3. Medidas de autoinforme de carácter extensivo	69
1.3.2.4. Instrumento específico para el estudio de casos	70
A modo de síntesis	79

	2. La Inteligencia Emocional y el rendimiento académico. Factores que potencian la calidad educativa	81
	2.1. Definición de calidad educativa e importancia de rendimiento académico	83
	2.1.1. Estándares internacionales e índices de calidad	85
	2.1.2. Rendimiento académico como factor de calidad educativa	92
	2.1.3. Habilidades para la vida otro factor de calidad educativa	101
	2.2. Estudios previos sobre Inteligencia Emocional y factores de rendimiento académico	110
	2.2.1. Estudios confirman la relación/predicción entre IE y RA	111
	2.2.2. Estudios que no avalan la validez predictiva de la IE respecto al rendimiento académico	118
	2.2.3. La inteligencia emocional como moderador en el rendimiento académico	119
	2.3. Experiencias / evidencias de estudios sobre IE en américa latina	120
	2.3.1. Estudios Perú	120
	2.3.2. Estudios Guatemala	123
14	2.3.3. Estudios Colombia	123
	2.3.4. Estudios Venezuela	124
	2.3.5. Estudios México	125
	2.3.6. Estudios Ecuador	125
	2.3.7. Estudios Argentina	125
	2.3.8. Estudios Chile	126
	2.4. Programas previos que fomentan el desarrollo de competencias emocionales en el aula a nivel internacional	126
	A modo de síntesis	132
	3. Inteligencia emocional aplicada a la formación de adolescentes en el sistema educativo brasileño	133
	3.1. Contexto sociodemográfico y político de Brasil	135
	3.2. Fundamentos del sistema escolar brasileño	137

3.2.1. Descripción desde el ámbito nacional - Brasil	137
3.2.2. Descripción desde el ámbito regional - Sao Paulo	140
3.2.3. Descripción desde el ámbito local - Escola de Aplicación USP	141
3.3. Proyecto pedagógico de la escuela de aplicaciones de la Facultad Educación Universidad Sao Paulo (EAFEUSP)	145
3.4. Plan escolar 2017-2018 de la Escuela de Aplicación de universidad de Sao Paulo	147
3.4.1. Programa didáctico de educación física	148
3.4.2. Programa didáctico de historia	150
3.4.3. Programa didáctico de matemáticas	151
3.4.4. Programa didáctico de filosofía	154
3.4.5. Programa didáctico de geografía	155
3.4.6. Los programas de habilidades para la vida en la Escuela de Aplicación (EA)	158
3.5. Caracterización de la adolescencia en el contexto brasileño	163
3.5.1. Respecto al término adolescencia y sus diferentes acepciones	163
3.5.2. Cambios surgidos en la etapa adolescente	165
A modo de síntesis	169
4. Estudio empírico. Metodología de la investigación	171
<hr/>	
4.1. Definición del problema de investigación	173
4.1.1. Preguntas de investigación	174
4.1.2. Objetivos de investigación de la tesis doctoral	174
4.1.3. Hipótesis de investigación de la tesis doctoral	178
4.2. Diseño de investigación	180
4.2.1. Descripción global de variables en el estudio	182
4.2.2. Variable inteligencia emocional: selección del modelo de Salovey y Mayer (1997) adaptado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004)	183
4.2.3. Elección del instrumento y adaptación al contexto brasileño	184

4.3. Población y muestra	90
4.4. Procedimiento de aplicación de las pruebas en Brasil	193
4.4.1. Temporalización y documentos utilizados durante el procedimiento de investigación	193
4.4.2. Trabajo de campo	193
4.5. Análisis de datos	194
4.6. Aspectos éticos	196
A modo de síntesis	199
5. Resultados	201
5.1. Características de la muestra	203
5.2. Resultados sobre el rendimiento académico por materias	204
5.2.1. Descripción global e inferencial por grupos y por materia	205
5.2.2. Relación entre materias en rendimiento académico y justificación de una variable de rendimiento académico global	208
5.2.3. Análisis descriptivo e inferencial del rendimiento académico (GLOBALrdo)	210
5.2.3.1. Análisis descriptivo rendimiento académico (GLOBALrdo)	210
5.2.3.2. Análisis descriptivo de la variable rendimiento global y diferencia de medias por sexo	211
5.2.3.3. Análisis descriptivo e inferencial de rendimiento global por curso	211
5.3. Resultados sobre inteligencia emocional	212
5.3.1. Garantía de fiabilidad y validez de la prueba TMMS-24 para la muestra de Brasil	212
5.3.1.1. Fiabilidad IE utilizando el instrumento TMMS -24	213
5.3.1.2. Validación IE TMMS -24	215
5.3.2. Análisis descriptivo de los 24 ítems del TMMS -24 de toda la muestra por sexo y por curso e inferencia de diferencia de medias por sexo y curso	226
5.3.2.1. Análisis descriptivo de los 24 ítems del TMMS -24	226
5.3.2.2. Análisis descriptivo de los 24 ítems del TMMS -24 e inferencia de diferencia de medias por sexo	227
5.3.2.3. Análisis descriptivo de los 24 ítems del TMMS -24 e inferencia de diferencia de medias por curso	228

5.3.3. Análisis descriptivo de las variables atención, claridad y reparación (totales numéricas) global por sexo y por curso e inferencia de diferencia de medias por sexo y curso	229
5.3.3.1. Descripción del cálculo para la obtención de las variables atención claridad y reparación descriptivo de atención claridad y reparación (sin categorizar alta adecuada baja) global	229
5.3.3.2. Descriptivo e inferencia de las variables atención, claridad y reparación (sin categorizar) por sexo	230
5.3.3.3. Descriptivo e inferencia de las variables atención, claridad, reparación (suma de valores 1-8/9-16/17-24) por curso	230
5.3.4. Análisis descriptivo de las variables atención, claridad y reparación categorizadas en tres grupos. (1=baja, 2=adecuada, 3=alta) global por sexo y por curso e inferencia de diferencia de medias por sexo y curso	231
5.3.4.1. Descripción del cálculo para la obtención de las variables categorizadas atención, claridad y reparación y diferencias por sexo	231
5.3.4.2. Descriptivo e inferencia de las variables atención, claridad y reparación (categorizadas) por curso	232
5.4. Análisis entre IE (dimensiones) y rendimiento académico	233
5.4.1. Análisis correlación bivariada de las dimensiones IE (no categorizadas) y el RA (6 asignaturas)	233
5.4.2. Correlación bivariada de IE y RA con sexo selección de casos mujeres y hombres	234
5.4.3. Correlación bivariada IE y RA con curso. Selección 9º, 1º, 2º y 3º	236
A modo de síntesis	241
6. Discussão de resultados e conclusões da pesquisa	243
<hr/>	
6.1. Discussão: Quadro teórico	246
6.1.1. Pesquisa sobre inteligência emocional no contexto brasileiro	246
6.1.2. Modelo piramidal da capacidade da inteligência emocional	250
6.1.3. Discussão sobre desempenho acadêmico e a relação com criterios internacionais de qualidade	251
6.1.4. Discussão em relação a estudos anteriores	252
6.2. Discussão sobre o desenho metodológico utilizado	253
6.2.1. Validade e confiabilidade da escala	253
6.2.2. Discussão sobre a adaptação do instrumento utilizado	254
6.3. Discussão sobre os resultados de estudos empíricos	254
6.3.1. Discussão da ra e habilidades emocionais	254

6.3.2. Discussão sobre as dimensões RA e IE	257
6.4. Conclusões desta investigação	260
6.4.1. Conclusões no nível teórico	260
6.4.2. Conclusões no nível empírico	261
6.5. Propostas de melhoria do estudo empírico	262
6.6. Futuras linhas de pesquisa	264
6.7. Difusión y publicaciones vinculadas a la tesis doctoral	265
Referencias Bibliográficas	269
Anexos	305

Índice de figuras

1. Evolución, orígenes y conceptualización de inteligencia emocional

Figura 1.1 Inteligencia social	36
Figura 1.2 Inteligencias múltiples	38
Figura 1.3 Teoría triárquica de la inteligencia	40
Figura 1.4 Modelo Mayer y Salovey	46
Figura 1.5 Modelo de Goleman	54
Figura 1.6 Adaptación modelo Bar-On 1997	56
Figura 1.7 Modelo tripartito de IE	59
Figura 1.8 Circuito de recompensa	72

2. La inteligencia emocional y el rendimiento académico. Factores que potencian la calidad educativa

Figura 2.1 Países que componen la OCDE 2019	87
Figura 2.2 Representación de habilidades para la vida	105
Figura 2.3 Categorías dentro de habilidades para la vida	106
Figura 2.4 Habilidades para la vida	106

3. Inteligencia emocional aplicada a la formación de adolescentes en el sistema educativo brasileño

4. Estudio empírico. Metodología de la investigación

Figura 4.1 Esquema general del proceso de investigación	178
Figura 4.2 Preguntas, objetivos e hipótesis	180
Figura 4.3 Adaptation of Mayer and Salovey's model of emotional (1997)	184
Figura 4.4 Ítems 1-8 correspondientes a la subescala emocional	187
Figura 4.5 Ítems 9-16 correspondientes a la subescala claridad emocional	187

Figura 4.6 Ítems 17-24 correspondientes a la subescala reparación emocional	188
Figura 4.7 Marco y mapa conceptual de la investigación	196

5. Resultados

Figura 5.1 Distribución de la muestra global por curso y género en frecuencia absoluta	204
Figura 5.2 Histogramas de rendimiento académico en educación física	205
Figura 5.3 Histogramas de rendimiento académico en geografía	205
Figura 5.4 Histogramas de rendimiento académico en historia	205
Figura 5.5 Histogramas de rendimiento académico en filosofía	205
Figura 5.6 Histogramas de rendimiento académico en matemáticas	205
Figura 5.7 Modelo a priori de ecuaciones estructurales, 24-Ítems	221
Figura 5.8 Modelo de ecuaciones estructurales modificado, 17-Items	222
Figura 5.9 Path diagram of the confirmatory factor analysis of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-17)	223

20

6. Discussão de resultados e conclusões da pesquisa

Figura 6.1 Número de artículos	248
Figura 6.2 Número de publicaciones	248
Figura 6.3 Informação por área temática	249
Figura 6.4 Número de documentos por autor	249

Índice de tablas

1. Evolución, orígenes y conceptualización de inteligencia emocional

Tabla 1.1 Modelo de habilidades	45
Tabla 1.2 Las competencias emocionales según el modelo pentagonal del GROP	52
Tabla 1.3 Medidas de evaluación de la IE	62
Tabla 1.4 Ventajas e inconvenientes de los diferentes instrumentos	77

2. La inteligencia emocional y el rendimiento académico. Factores que potencian la calidad educativa

Tabla 2.1 Adaptación de la clasificación de competencia	109
---	-----

3. Inteligencia emocional aplicada a la formación de adolescentes en el sistema educativo brasileño

Tabla 3.1 Estructura del sistema educativo brasileño de acuerdo con curso y edad	138
Tabla 3.2 Índice de calidad educativa IDEB 2017	144

4. Estudio empírico. Metodología de la investigación

Tabla 4.1 Componentes de la IE en el instrumento	185
Tabla 4.2 En la subescala de atención emocional	186
Tabla 4.3 En la subescala de claridad emocional	186
Tabla 4.4 En la subescala de reparación emocional	186
Tabla 4.5 Características de la muestra por niveles académicos	191
Tabla 4.6 Muestra seleccionada y equivalencia sistema educativo brasileño y sistema educativo español	192
Tabla 4.7 Alumnos matriculados alumnos encuestados	192

5. Resultados

Tabla 5.1 Distribución de la muestra global de alumnos por sexo	203
---	-----

	Tabla 5.2 Distribución de la muestra global por curso	204
	Tabla 5.3 Distribución de la muestra global por rendimiento en cada materia	205
	Tabla 5.4 Distribución de la muestra global por rendimiento en cada materia y sexo y análisis de diferencia de medias para muestras independientes	206
	Tabla 5.5 Prueba de homogeneidad de varianzas	207
	Tabla 5.6 Distribución de la muestra global por rendimiento en cada materia y curso y análisis de varianza, correspondiente	208
	Tabla 5.7 Correlación de Pearson entre las puntuaciones de rendimiento por materias	209
	Tabla 5.8. KMO y prueba de Bartlett	209
	Tabla 5.9 Comunalidades	209
	Tabla 5.10 Varianza total explicada	210
	Tabla 5.11 Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes	210
	Tabla 5.12 Estadísticos descriptivos del rendimiento global, muestra en Brasil	211
	Tabla 5.13 Estadísticos descriptivos	211
22	Tabla 5.14 resultados Anova de un factor y test de scheffe para la variable global y curso académico	211
	Tabla 5.15 Estadísticos de fiabilidad por grupos de ítems	213
	Tabla 5.16 Estadísticos total-elemento para la importancia concedida a las competencias emocionales TMMS-24 en la muestra de Brasil	214
	Tabla 5.17 Correlación bivariada de ITEMS 1-8 (dimensión atención)	217
	Tabla 5.18 de correlación bivariada de items 9-16 items dimensión claridad	217
	Tabla 5.19 correlaciones bivariada de ítems 17-24 dimensión reparación	218
	Tabla 5.20 KMO y prueba de Bartlett	218
	Tabla 5.21 Varianza total explicada	219
	Tabla 5.22 Matriz de componentes rotados	219
	Tabla 5.23 Indicadores de Bondad de ajuste para modelo a priori	221
	Tabla 5.24 Indicadores de Bondad de ajuste para modelo 17 items	222
	Tabla 5.25 Indicadores de la bondad de ajuste para Modelo " Path diagram "	223

Tabla 5.26 Efectos directos e indirectos para dimensiones en TMMS-17	224
Tabla 5.27 Los estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario TMMS24	226
Tabla 5.28 Estadísticos descriptivos de los ítems agrupados por sexo y test de diferencia de medias	227
Tabla 5.29 Estadísticos descriptivos de los ítems 1-8 agrupados por curso y test de diferencia de medias	228
Tabla 5.30 Estadísticos descriptivos de los ítems 9-16 agrupados por curso y test de diferencia de medias	228
Tabla 5.31 Estadísticos descriptivos de los ítems 17-24 agrupados por curso y test de diferencia de medias	229
Tabla 5.32 Estadísticos descriptivos dimensiones instrumento TMMS-24	229
Tabla 5.33 Diferencias de medias de atención, claridad y reparación de hombre y mujer	230
Tabla 5.34 Diferencias de medias de atención, claridad y reparación de por curso	231
Tabla 5.35 Descriptivo de atención claridad y reparación (categorizadas en tres valores) y chi-cuadrado por sexo	232
Tabla 5.36 Descriptivo de atención claridad y reparación por curso y chi-cuadrado	232
Tabla 5.37 Correlaciones bivariadas, significatividad	233
Tabla 5.38 Correlaciones bivariadas, significatividad. Grupo mujeres	234
Tabla 5.39 Correlaciones bivariadas, significatividad. Grupo hombres	235
Tabla 5.40 Correlaciones bivariadas, significatividad. Grupo curso noveno	236
Tabla 5.41 Correlaciones bivariadas, significatividad. Grupo curso primero	237
Tabla 5.42 Correlaciones bivariadas, significatividad. Grupo curso segundo	238
Tabla 5.43 Correlaciones bivariadas, significatividad. Grupo curso tercero	239

6. Discussão de resultados e conclusões da pesquisa

Presentación

Este documento presenta el trabajo de investigación realizado como Tesis Doctoral, según el Reglamento de la Universidad de Salamanca para la elaboración y sustentación de Tesis realizada en el programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento se ha titulado: “RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES DENTRO DE UN CENTRO EDUCATIVO DE EXCELENCIA EN SAO PAULO “ y se presenta como trabajo de Tesis Doctoral con Mención Internacional.

El trabajo se estructura en seis capítulos, en los dos primeros se hace un repaso teórico entorno a las dos variables centrales del estudio: Inteligencia Emocional (IE) y Rendimiento Académico (RA), teniendo en cuenta los antecedentes y los actuales modelos e instrumentos de evaluación. En el tercer capítulo se hace una contextualización del Sistema Educativo en Brasil y en específico de la escuela donde se desarrolla la investigación, así como un análisis de los individuos foco de esta investigación, los adolescentes, atendiendo al debate y al interés que acontece en el mundo educativo en torno a la inteligencia emocional y a la importancia de obtener datos empíricos que informen sobre la realidad del aula, como aspecto clave en el desarrollo profesional, así como garantía de calidad.

Bajo este marco teórico se justifica el cuarto capítulo conformado por el estudio empírico, donde se expone la metodología de investigación, las hipótesis y objetivos de este, así como la justificación en cuanto a la elección del modelo e instrumentos de evaluación, definiendo la población muestra y como ha sido llevado a cabo el trabajo de campo.

Es en el quinto capítulo donde se exponen los resultados. Para ello, en primer lugar, se realiza una descripción de la muestra, para proceder al estudio en profundidad ambas variables con los datos obtenidos del instrumento, a partir de estudios de correlación bivariada.

Los datos obtenidos de los distintos estudios realizados muestran evidencias sobre la necesidad de desarrollo de este tipo de competencias entre los adolescentes, incidiendo en la atención emocional como la dimensión básica a potenciar en la muestra participante, así como en la necesidad de adaptar las pruebas de evaluación a las características del contexto brasileño.

En el último capítulo, asociado a la discusión y conclusiones, se abre un interesante debate en torno a la necesidad de seguir investigando en la misma línea, tomando como referencia otros instrumentos que vayan más allá de las medidas de autoinforme, como medidas de capacidad tales como TIEFBA o incluso otros más concretos como el Perfil

Emocional para realizar a alumnos específicos que hayan obtenido puntuaciones excesivas en alguna de las variables estudiadas. En cuanto al análisis empírico se abren nuevas líneas de investigación en cuanto a un análisis cualitativo que está proyectado para realizar en los próximos meses.

Señores miembros del jurado, espero que el presente trabajo sirva para dar pie a futuras investigaciones, sea evaluada y merezca su aprobación.

Introducción

La Tesis doctoral que presentamos está realizada en el marco del programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca. Como tal, es producto de una investigación educativa original, realizada entre 2017-2020, sobre la posible vinculación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico dentro del contexto educativo Brasileño, con el fin de aportar evidencias sobre la pertinencia de enfatizar en la educación emocional en las aulas.

El marco teórico se fundamenta en estudios previos realizados a nivel nacional e internacional y para el diseño empírico se ha realizado una investigación de carácter cuantitativo, apoyándonos en el análisis estadístico, que nos permitirá realizar un estudio descriptivo correlacional de las variables.

La pertinencia y necesidad de obtener datos empíricos que realcen la importancia de la educación emocional en las aulas es propia de estos tiempos. Pero antes de realizar cualquier formación, creemos en la necesidad de recopilar datos que informen sobre las necesidades específicas de cada colectivo. Todos los alumnos necesitan desarrollar capacidades emocionales, pero cada individuo es particular y específico, por eso cada vez más la recopilación de datos individuales ayudara a concretar qué tipo de formación en competencias emocionales precisan nuestros estudiantes.

Ya se ha comprobado que es necesario este tipo de formación, por lo que el estudio pretende enfatizar en la profundización de la formación en competencias como aspecto de la calidad educativa y, para ello, se toma como muestra un centro de excelencia, en el que se estudia en profundidad la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

El ámbito de estudio se centra en la Escuela de Aplicación de la USP; una escuela pública considerada por las ratios de calidad brasileños como un centro educativo de excelencia. Para ello, tomando como referencia experiencias e investigaciones a nivel latinoamericano, nos acercamos a los informantes clave a través de reuniones con la dirección, los asesores pedagógicos y el profesorado, apoyando la idoneidad y pertinencia de la investigación y colaborando en la adaptación y aplicación del instrumento de Inteligencia Emocional Auto percibida (TMMS-24).

Como ya se ha señalado en la presentación, el presente documento se divide en seis capítulos, comenzando por una aproximación teórica al constructo de Inteligencia Emocional y al rendimiento académico, aludiendo a los informes de Calidad Educativa que toman este criterio como variable dentro de sus estudios. Posteriormente se realiza una investigación de estas dos variables teniendo en cuenta los antecedentes y los

modelos e instrumentos de evaluación. En el tercer capítulo se hace una contextualización del Sistema Educativo en Brasil y en específico de la escuela donde se desarrolla la investigación, así como un análisis de los individuos foco de esta investigación, los adolescentes, atendándose al debate y al interés que acontece en el mundo educativo en torno a la inteligencia emocional y a la importancia de obtener datos empíricos que informen sobre la realidad del aula, como aspecto clave en el desarrollo profesional, así como garantía de calidad.

Bajo este marco teórico se fundamenta el cuarto capítulo; conformado por el estudio empírico, donde se expone la metodología de la investigación, las hipótesis y objetivos de este, definiendo la muestra, instrumentos y como ha sido llevado a cabo el trabajo de campo y los análisis estadísticos.

Es en el quinto capítulo donde se exponen los resultados de la investigación cuantitativa. Para ello, partiendo de la descripción de la muestra, se analizan los resultados de la variable rendimiento académico y de las dimensiones de inteligencia emocional con los datos obtenidos del instrumento, para proceder a realizar una correlación bivariada de las dos variables.

28 En el último capítulo sexto se procede a la discusión y conclusiones de la investigación, teniendo en cuenta los datos obtenidos de los distintos estudios realizados, que muestran evidencias de relación entre ambas variables, confirmando el modelo en el ámbito brasileño. En suma, esta investigación apoya la necesidad de orientar formaciones dentro de los centros educativos y favorecer la calidad a través del desarrollo de competencias emocionales en los adolescentes, incidiendo en la atención emocional como paso previo para trabajar otras habilidades; confirmándose el modelo pirámidal de la IE defendido por autores como Salovey y Mayer (1997). Además se plantean algunas limitaciones del estudio y la prospectiva futura, dejándose evidencia de toda una serie de publicaciones que han ido realizándose durante el periodo formativo de la doctoranda.

Evolución, orígenes y conceptualización de inteligencia emocional

**Evolução, origens e conceitos
da inteligência emocional**

Evolución, orígenes y conceptualización de inteligencia emocional

1.1. Término inteligencia y emoción, vinculación y antecedentes

1.2. Antecedentes de inteligencia emocional

1.3. Abordaje de inteligencia emocional

1. Evolución, orígenes y conceptualización de la inteligencia emocional

1.1. Término inteligencia y emoción, vinculación y antecedentes

En los seres humanos, el sentir y experimentar emociones constituye un componente esencial del modo de proceder en el trato con el mundo Carrasco (2008). Durante mucho tiempo la Psicología ha prestado una atención escasa a los aspectos emocionales y se ha menospreciado su importancia con respecto a la cognición, tanto en el campo profesional como en el educativo (Humphrey, Curran, Morris, Farrell & Woods, 2007). Sin embargo, en la actualidad se acepta ampliamente que las emociones desempeñan funciones adaptativas y que el uso adecuado de la información que aportan es fundamental a la hora de interactuar efectivamente con los demás y lograr un mayor éxito y bienestar en la vida (Alarcón, Cerezo, Hevilla & Blanca, 2020; Moshe Zeidner, Matthews & Roberts, 2009).

Un concepto fundamental en el campo de las emociones, que ha sufrido un gran desarrollo en los últimos años por sus numerosas aplicaciones es el de Inteligencia Emocional (IE). Tras años de investigaciones las contribuciones de los científicos coinciden con la experiencia de los educadores, y también con la experiencia de cada persona particular, en afirmar que el estado emocional interviene en los procesos de atención y percepción; facilita, dificulta y marca los procesos de memorización, interfiere en los de razonamientos y toma de decisiones, aporta significado y sentido a las relaciones interpersonales y da forma a lo que la persona recoge como estado de su propia identidad en cada momento y en cada escenario de la vida cotidiana (Duch & Mélich, 2005).

Frente a esas afirmaciones, también existen corrientes de investigación que defienden que las emociones pueden actuar como distorsionadores de la actividad de la mente, entendiendo que las emociones y los sentimientos funcionan, ante todo, como agentes que se adaptan; formando parte de la regulación de las prácticas de los seres humanos (Speranza, 2003).

En castellano la palabra inteligencia contiene como raíz procedente del latín *intelligentia-ae*, que es traducido como explorar, tomar en cuenta. En estos términos se entendería inteligente aquel que es capaz de tomar atención cuando se mira a sí mismo. (Martín, 2007). Este concepto estaría más ligado con la introspección y con el autoconocimiento de las capacidades y habilidades del propio individuo, más cerca, en este caso, de las acepciones de Inteligencia Emocional de carácter intrapersonal,

coincidiendo con aquellos instrumentos que evalúan la Inteligencia desde el punto de vista del conocimiento de sí mismo, denominadas medidas auto informadas.

Desde el punto de vista científico se establece que es a finales del siglo XIX cuando se empezaron a cimentar las primeras teorías psicológicas, siendo en el siglo XX cuando comienzan a desarrollarse y a aplicarse las primeras pruebas de inteligencia (Braunstein, 1975).

El calificado como creador de la primera prueba de inteligencia fué Alfred Binet, en el año 1905, tomando como referencia la identificación de posibles diferencias dentro una escala cognitiva. En colaboración con Théodore Simon, se dedicaron a confeccionar pruebas que midieran aspectos como la memoria, la atención o la imaginación (Binet, 1983). El concepto de inteligencia se define así como constructo psicológico susceptible de ser medido, estableciéndose una serie de requisitos (de acuerdo a la edad o el contexto) para caracterizar a una persona como inteligente.

La prueba Binet-Simon permitió identificar la edad mental de las personas; determinada de acuerdo a los resultados alcanzados por un sujeto al responder cuestiones graduadas por diferentes niveles de dificultad, estableciéndose una serie de estándares de acuerdo a las características del grupo normativo en el que se planteaba la prueba. Se establecían así una serie de preguntas que se graduaban de acuerdo al índice de aciertos y errores.

32

Este nuevo constructo de edad mental permitió a Stern (1912) desarrollar una fórmula reconocida por el ámbito de la psicología, conocida como Cociente Intelectual (CI), que se obtiene al dividir la edad cronológica entre la edad mental, y multiplicando el resultado por 100 [$CI = (EC/EM) \times 100$] (Kantor, 1990; Pichot, 1960; Sattler, 2003).

Dando un paso más allá, de acuerdo con la Psicología Diferencial, el término inteligencia es utilizado para explicar por qué una persona resuelve de una forma más ágil unos problemas que otros, o, desde la Psicología General, se entiende inteligencia como la capacidad cerebral por la cual elegimos la mejor opción para resolver una determinada dificultad (Marcos, 1998).

De la misma manera, el constructo sobre inteligencia ha sido relacionado con otra serie de competencias en términos de cognición y metacognición, destacado en obras como la de Herrnstein et al. (1994).

Tras numerosas investigaciones sobre la inteligencia a lo largo de la historia, más que aunar o avanzar en el término, existen en ocasiones algunas controversias entre las diferentes perspectivas que conviene reseñar en este trabajo.

De esta manera, encontramos autores que defienden y emplean en sus investigaciones el uso de instrumentos que miden una inteligencia de carácter general y, por otra parte, otros investigadores aluden a la existencia de una pluralidad de habilidades cognitivas (Roberts et al., 2005; Roberts, Schulze, Zeidner & Matthews, 2005).

En los momentos actuales los estudios en este campo no solo se centran en medir la inteligencia desde el punto de vista psicométrico, sino que se han dirigido hacia la búsqueda del sustrato neuronal de la inteligencia, la cual parece estar localizada en el córtex prefrontal (García-Molina, Tirapu-Ustárroz, Luna-Lario, Ibáñez-Alfonso & Duque-SanJuan, 2010).

En cuanto al término emoción (del latín *Emovere*) se traduce como molestar, mover; y, por tanto hace mención a un proceso de agitación producida por ideas, recuerdos, sentimientos o pasiones, especialmente la que se manifiesta por conmoción orgánica más o menos visible. Ya en el siglo XII, Maimónides señalaba que las pasiones de la mente producen grandes cambios en el cuerpo y que éstos son evidentes para todos.

Desde hace mucho tiempo se considera este un concepto amplio y relevante de estudio, al relacionarlo con la calidad de vida de los individuos. Como ejemplo conviene citar la obra Tomkins (1992), quien afirmaba que las emociones son aquellas que producen y motivan nuestras vida o a otros autores contemporáneos como Ekman (2003), quien en su obra *Emotions Revealed* puso de manifiesto que los sentimientos y las emociones prescriben la calidad de nuestra vida.

Durante los últimos años y hasta la actualidad las aportaciones de autores como Doux, Ekman, Damasio, Davidson, Greenspan, etc., coinciden en señalar que la dualidad de concebir al ser humano, separando en él los dominios afectivos de los racionales, o lo que es lo mismo, lo corporal de lo mental, carece ya de sentido. Señalaban por tanto que las emociones, lejos de ser un permanente riesgo para nuestra racionalidad, contribuyen, las más de las veces, a hacerla más eficiente, a que sus juicios se adapten mejor a la experiencia vivida, cuando no a echarle una decisiva mano en la valoración de asuntos complejos que nos conciernen especialmente y que desbordan nuestras capacidades de cálculo o previsión (Asensio, Acarín, & Pérez, 2006).

En la actualidad la investigación ha demostrado que considerar aisladamente el cerebro límbico y el cerebro emocional es un error, puesto que en el cerebro se encuentra sistémicamente implicada la cognición y la emoción. Así se entiende que toda experiencia humana es bimodal, es decir, amalgamada de cognición y emoción (LeDoux, 1999).

Ya el último tercio del siglo XVII Spinoza (1677) manifestaba que estos dos conceptos, inteligencia y emoción, están vinculados, es decir, no corresponden a conceptos aislados.

Spinoza (1677) afirmaba que la suma de las emociones y el denominado intelecto de las personas suponían la cognición de los humanos. En esta línea y en la actualidad autores como Damasio (2005) o Sharma (2008) afirman que las acciones están conformadas como resultado de varias emociones y el intelecto, concibiendo que emociones y la cognición se relacionan en el estado psíquico de las personas, aludiendo a la relación ya manifiesta entre pensamiento y afectos, y al estudio de la predisposición del ser humano, conformada por aspectos interrelacionados (Hilgard, 1980; Mayer & Salovey, 1997), los cuales son:

1. Cognición.
2. Emociones.
3. Motivación.

Según Damasio (1999a, 1999b), las emociones están implícitas dentro de las funciones del sistema nervioso y, por consiguiente, se relacionan con las representaciones del entorno exterior, otorgándole valor e importancia para el organismo, comprendiendo las fases de: evaluación de la situación, los cambios orgánicos en respuesta a la situación, la modificación de la conducta del organismo y los cambios internos, capaces de generar el sentimiento emocional.

34

Algunos autores como Palmero (2001), en relación con esta acepción, señalan la importancia del estado afectivo del individuo en la regulación de la conducta, ya que esta influye en el proceso de percepción, evaluación y valoración de la situación.

En términos pedagógicos de acuerdo a autores como Carrasco (2008) ninguna descripción o explicación sobre los procesos educativos quedaria completa sin tomar en consideración los episodios emocionales que intervienen en los procesos formativos.

Antes de continuar acercando al lector al término inteligencia emocional, una vez definidos los términos de manera individual, conviene reflexionar en mayor profundidad sobre la relación existente entre Inteligencia y Emoción.

Se destaca el trabajo del neurocientífico Damasio (2005), quien realizó una recopilación interesante en el terreno, concluyendo que las emociones impulsan pensamientos y viceversa. Es decir, dependiendo que tipo de pensamientos se presenten en el ser humano, estos evocarán unas determinadas emociones. Las emociones, por tanto, se observan e interpretan, tanto en uno mismo como en el otro, estando determinadas por el contexto y siendo fruto de un proceso de aprendizaje.

Los niveles cognitivos y emocionales de procesamiento de esta información están continuamente conectados (...), incluso las propias expresiones faciales evocan sentimientos y pensamientos que se han aprendido como adecuados a aquellas expresiones emocionales (Damasio, 2005, p.73).

Para la comprensión de los términos inteligencia y emoción, se ha de considerar que estos conceptos no están aislados entre sí, sino que entre ambos hay cierto grado de permeabilidad e influencia. En este sentido autores como Gascón (2003) o Sharma (2008), manifestaron la importancia y relevancia de esta conexión en aspectos como la conciencia de la propia identidad o la capacidad para entender las emociones del otro, evidenciando el autoconocimiento y la autocognición como ventaja evolutiva.

En la misma línea, autores como Davidson (2003) afirman que gran parte de nuestra comprensión de los conceptos (o predicados mentales) consiste en saber qué tipo de comportamiento observable justifica la adscripción de estos conceptos en los demás.

Frente a estas consideraciones, la tradición científica desde comienzos del siglo XX sitiaba el interés por medir la inteligencia en el grado de funcionamiento de una serie de capacidades cognitivas, determinando un Cociente Intelectual y relegando las emociones o el estudio de las mismas a una segunda posición.

Se podría decir que los términos inteligencia y emoción han tenido consideraciones discordantes, y más cuando se conciben las emociones como una fuerza disruptiva y no racional (Shaffer, Gilmer, & Schoen, 1940). De ahí la importancia del trabajo de autores como Salovey & Mayer (1990), quienes realizan otro tipo de descripción y entienden las emociones como una respuesta producida que tiene la posibilidad de adaptarse en las actividades cognitivas y en las interrelaciones sociales en determinados contextos.

Desde la Teoría de Salovey & Mayer (1990) se entiende la emoción como una réplica, una respuesta ante un suceso que puede ser de carácter externo o interno y que conlleva una acepción positiva o negativa y, por consiguiente, una dotación adaptativa. Este proceso de adaptación está considerado dentro de las emociones de carácter social, que son aquellas que aportan información y transmiten conocimientos sobre el tipo de relaciones que se establecen en nuestro sistema social (Mayer & Salovey, 1997).

Bajo estas premisas se desarrolla el concepto de Inteligencia Emocional en la comunidad científica. En trabajos como el de Mayer & Salovey (1990,1997) se suscribe la existencia de respuestas emocionales que permiten obstaculizar los procesos de inadaptación y redirigir la atención a elementos más relevantes, prevaleciendo la cognición y contribuyendo a favorecer la potencialidad del pensamiento en detrimento de factores que lo impidan.

El esmero de los investigadores por estudiar la emoción como fuente fehaciente y práctica de información del entorno para el individuo es relativamente actual. Se resaltan trabajos como los de Damasio (1994), Mayer (1986) o Palfai & Salovey (1993), quienes analizan, desde un punto de vista funcional y evolucionista, cuales son las diferencias a nivel individual sobre la correcta o incorrecta utilización de la información que proporcionan las emociones, para incluso poder centrarse en el autoconocimiento de estas diferencias individuales y enfrentarse a determinadas situaciones futuras.

1.2. Antecedentes de la inteligencia emocional

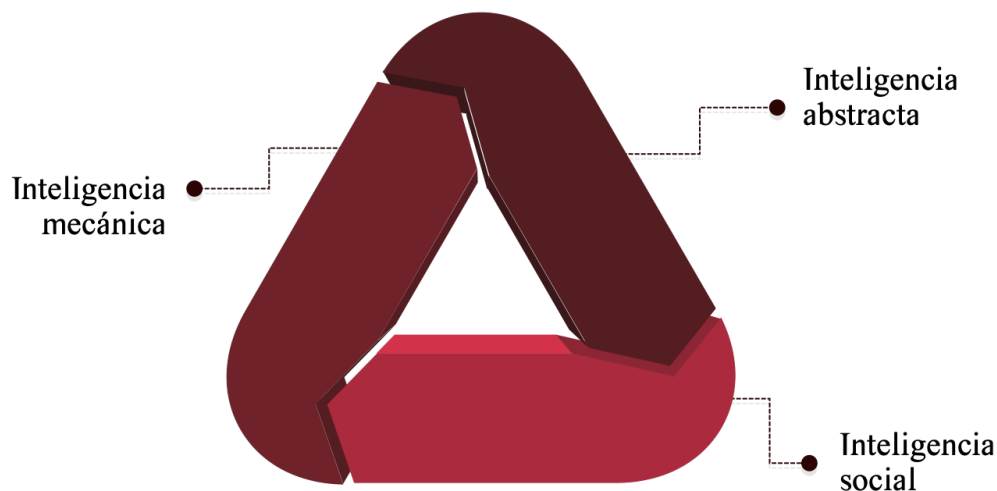
A partir de este primer recorrido para acercarnos a los conceptos de inteligencia y emoción, así como del acercamiento al constructo de Inteligencia Emocional, se señalan algunas teorías que se presentan como referentes en las investigaciones de la inteligencia emocional.

1.2.1. Inteligencia social - Thorndike (1920)

Como antecedente del término IE puede encontrarse a uno de los representantes de las posiciones factorialistas de la inteligencia. Thorndike (1920), quien propuso una división de la inteligencia en torno a tres elementos: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social (Figura 1.1).

La inteligencia social es explicada como el medio para entender y conducir a los individuos, así como utilizar las relaciones humanas de forma efectiva y apropiada para implicarse de manera exitosa en diversos contextos sociales.

Figura 1.1 Inteligencia social



Thorndike (1920)

Según autores como Vernon (1933), el concepto de inteligencia social se puede entender como el talento que permite una buena conciliación con el resto de los individuos, la comprensión de los cuestiones sociales, la suspicacia a la hora de detectar estímulos y reacciones que llegan desde alguna persona y la recepción de sus estados de ánimo temporales, e incluso se refiere a la capacidad para detectar en las personas los rasgos, aunque no sean conocidos.

En este punto se han de considerar las contribuciones de Wechsler (1940a,1940b) quien sugiere que la inteligencia es una facultad global que se integra en la personalidad y provoca actuar voluntariamente, pensar de manera racional y hacer frente al entorno que nos rodea de una manera racional, dando extrema importancia al componente social de la inteligencia.

La inteligencia social conforma las capacidades de los individuos para relacionarse con otros y, por lo tanto, los razonamientos que surgen de las personas en torno a situaciones sociales están relacionados con las habilidades de racionamiento tanto espacial como verbal.

Otro autor que resaltó la importancia de la inteligencia social fue Marlowe (1986), quien la definía como la habilidad para entender los sentimientos, pensamientos y conductas, tanto de los otros como las propias, en situaciones interpersonales y para actuar apropiadamente a partir de tal entendimiento. Supone una definición que aporta multitud de dimensiones, destacando un total de cinco dominios diferentes:

1. Actitud prosocial.
2. Habilidades sociales.
3. Habilidades empáticas.
4. Emocionalidad.
5. Ansiedad social.

Estos cinco dominios aluden a la inteligencia social como constructo multidimensional estándolo relacionados entre sí, pero con diferencias desde el punto de vista empírico y conceptual.

1.2.2. Inteligencias múltiples - Gardner (1983)

Otro de los antecedentes para poder conceptualizar la IE, es la Teoría de la Inteligencias Múltiples propuesta por Gardner (1983). Según este autor no cabe la existencia de una única inteligencia en las personas, lo que defiende en la existencia de una diversidad de inteligencias que definen el potencial de cada ser humano, destacando dentro del campo

de la IE los conceptos de Inteligencia intrapersonal e interpersonal, que se detallan a continuación.

La Inteligencia Intrapersonal hace alusión al conocimiento de los aspectos internos de una persona y es considerada como la vía de acceso a la vida emocional y al propio abanico de sentimientos. Se define como la capacidad de realizar discriminaciones entre la información que proporcionan las emociones, para después verbalizar y ponerle nombre; con el objetivo de apelar a ellas como un medio de reinterpretar y dirigir la propia conducta (Gardner, 1993).

La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad particular para identificar diferencias entre los demás. Se alude a ser capaz de detectar contrastes en los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de los otros. Esta inteligencia permite a un adulto hábil leer la información que proviene de otros, de sus intenciones y deseos, incluso, cuando estos han sido ocultados (Gardner, 1993).

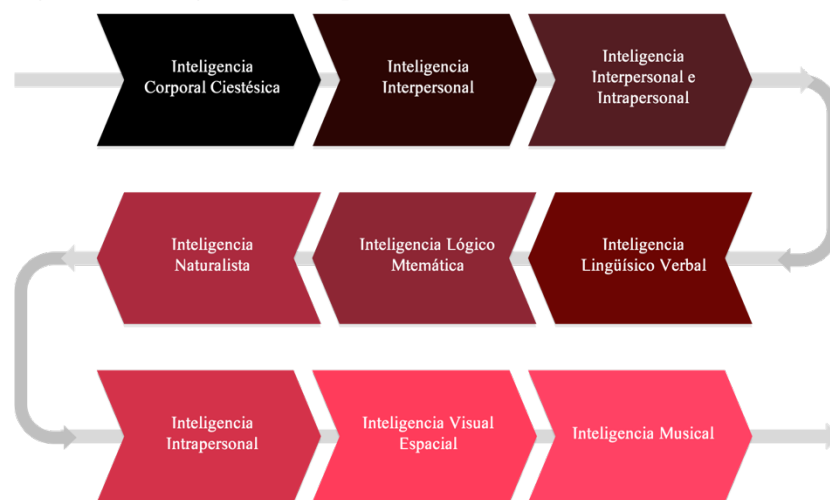
Desde el modelo de Inteligencias Múltiples (Figura 1.2) se destacan estos dos tipos Inteligencia dado que son los que mantienen mayor relación con la capacidad adaptativa de las personas para desenvolverse en diversos contextos.

38

Este modelo se integraría dentro de los postulados de Darwin (1859), amparándose en la teoría que defiende que es el sistema emocional el que proporciona un sistema de alerta indispensable para la supervivencia del ser humano.

En esta teoría se postula no solamente que la inteligencia no es unica, sino varias y se alude a la expresión cultural y a las diferencias contextuales, que son las que determinan que capacidades son adaptativas y cuáles no.

Figura 1.2 Inteligencias múltiples



Gardner (1993)

1.2.3. Teoría triárquica - Sternberg (1985)

La propuesta de Sternberg (1985) se establece dentro de aportaciones académicas y no académicas, que fomentan el reconocimiento de otras dimensiones de la inteligencia. Aboga por la incipiente necesidad de formular de nuevo el concepto de inteligencia, profundizándolo y compatibilizándolo con hallazgos de las neurociencias, con los estudios de otras culturas y con las contribuciones de diferentes corrientes psicológicas. Los planteamientos de Sternberg (1985) prevén ciertos aspectos relacionados con las capacidades intelectuales que pueden resultar importantes a la hora de realizar hallazgos que apelen a la fundamentación teórica y conceptual de nuestro pilar de investigación: la inteligencia emocional.

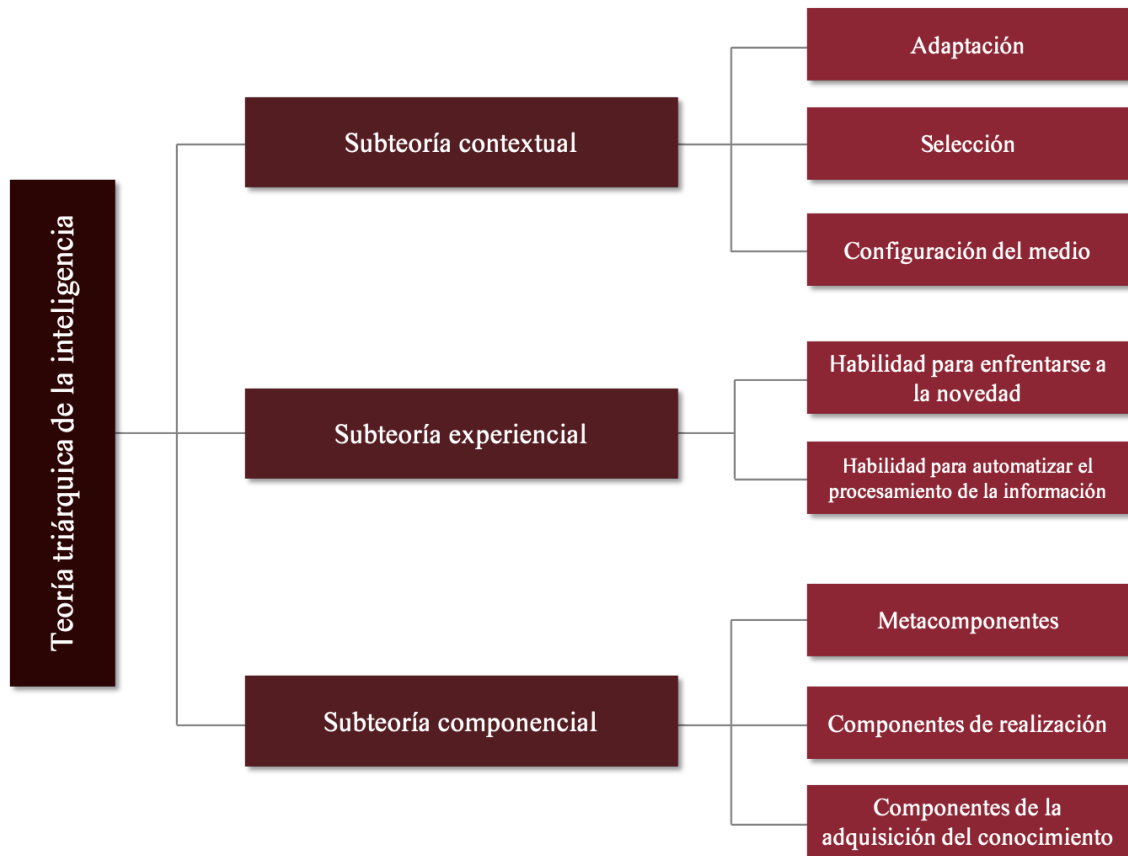
Desde esta perspectiva, la inteligencia queda explicada a partir de la interacción entre tres elementos que se corresponden con el mundo externo, el mundo interno y la conexión que se produce entre estos.

Señalaba, por tanto, que la mayoría de los fundamentos teóricos sobre la inteligencia están limitados a aspectos concretos, obviando aspectos relacionados con la interrelación con el entorno, Sternberg (1985, 1997) definía la inteligencia como una operación mental dirigida que supone la adaptación, selección y estructuración de diferentes entornos relevantes para la vida de las personas.

En particular se resalta la idea en cuanto a la capacidad adaptativa y al posible modelamiento del contexto, en la que entran en juego una serie de capacidades para el funcionamiento emocional y social (Figura 1.3). Se distinguen tres categorías bajo este posicionamiento (Sternberg, 1997):

1. *Inteligencia Componencial* (lógico - analítica) se refiere a la habilidad de adquisición y almacenamiento de información.
2. *Inteligencia Experiencial* (creativa) conlleva el desafío hacia situaciones nuevas y la eficiencia y automatismo de los pensamientos al resolverlas.
3. *Inteligencia Contextual* (práctica) relacionada con el contexto que rodea a las personas y a sus relaciones sociales.

Figura 1.3 Teoría triárquica de la inteligencia



40

Desde la subteoría contextual, la inteligencia se concibe como una habilidad –pero no la única– que sirve para lograr el éxito en el entorno, entre otras cosas. Desde el conocimiento del rumbo que tomarían los posteriores planteamientos de Sternberg (1997, 1999, 2003), esta puntualización ha resultado relevante en futuras investigaciones.

El propio autor ha llevado a cabo algunas de estas investigaciones sobre la consecución del éxito personal (Sternberg, 2002; Sternberg et al., 2001). Así, condicionado indudablemente por los resultados de estas últimas, Sternberg se ha referido recientemente a la inteligencia como habilidad para alcanzar el éxito en la vida, lo que conlleva el conocimiento de las propias posibilidades, dentro del propio contexto sociocultural.

La inteligencia, por tanto, es considerada como la capacidad para lograr el éxito y tiene relación con la compensación que realicemos en el conocimiento de nuestras debilidades y potencialidades, precisando equilibrar habilidades; entre las que se encuentran habilidades analíticas, creativas y prácticas, que permitan al individuo adaptarse, modificar y seleccionar los entornos (Sternberg, 2003).

En resumen, la Teoría Triárquica concibe la inteligencia desde la agrupación de procesos cognitivos, tomando en consideración son aspectos fundamentales: el contexto y el tiempo.

En definitiva, tal y como se apunta en trabajos como los de Extremera & Fernández-Berrocal (2001), desde la perspectiva de autores como Sternberg y Gardner, se reconoce la vital importancia de los aspectos cognitivos, defendiendo el valor y la aportación de los componentes no cognitivos, que están formados por componentes emocionales, afectivos y sociales, como predictores las competencias de adaptación y resolución de situaciones para el éxito en la vida.

#2/3 TadaSVWWS [fVWUJS W aUa` S^

Una vez revisados los antecedentes de la ;nteligencia 7mocional, se procede al estudio W bcaX` V\SVWWS_ [e_ S, cuyo constructo psicológico de interés y novedadæa ZS suscitaVa WaUSe[a` Secontroversiaek V\XWfW posturas teóricas k_ âeUgS` Va` ae d\WU_ aeS UgS^W/S_ W\VS bSf WUa` fEd`S [fVWUjò` SWUgSVS WfdWa W aUa` S^ klo cognitivo (Jiménez Morales & López-Zafra, 2009).

Actualmente los estudios empíricos se centran en las consecuencias que la IE genera en la toma de decisiones y acciones de los individuos. A lo largo de los últimos años, la IE ha sido asociada con la enseñanza, la salud mental y física, el éxito académico y laboral y en un sentido más amplio, con el bienestar integral de las personas y las habilidades para la vida tan mencionadas en los programas gubernamentales en Latinoamérica /4[ecgW\BédWZa` lãWk9SdUS@Shchh S' # fi

De hecho, la mayor parte de las investigaciones surgen dentro del ámbito empresarial, de la salud y educativo, dado que se ha detectado que los factores emocionales favorecen el rendimiento y la calidad de vida de los individuos. Se investigaciones identifican que el entrenamiento de las capacidades emocionales supone un aspecto de notable interés de cara a promover la salud mental y el bienestar personal y social (Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006; Piqueras, Salvador, Soto-Sanz, Mira, & Pérez-González, 2020).

El término IE se reconoce por la comunidad científica en 1990, en una publicación titulada Emotional Intelligence por parte de Peter Salovey y John Mayer, a quienes se les atribuyen los primeros estudios empíricos relevantes (Mayer et al., 1990).

Tomando en consideración ese hito y avanzando en el recorrido histórico, en los años siguientes el término quedo relegado hasta que en 1995 el autor americano Daniel Goleman, psicólogo y periodista, favorece la difusión del mismo; dándole accesibilidad a través de la publicación del libro inteligencia emocional (1995).

La contribución elemental del libro de Goleman se resume en afirmar que se necesita un nuevo enfoque para el estudio de la inteligencia humana que vaya más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, con especial atención al uso y gestión del elemento emocional y social, como aspectos que permiten dar respuesta a situaciones recurrentes en todos los seres humanos referentes al curso de la vida. Goleman (1995) asegura que existen capacidades susceptibles de ser desarrolladas más importantes que la inteligencia académica y que ser hábil en estas habilidades conlleva obtener mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Ideas que obtuvieron una gran resonancia en la opinión pública nacional e internacional.

Desde ese momento se han sucedido gran cantidad de autores que han desarrollado publicaciones en el terreno. Conviene reseñar a Epstein (1998), quien postuló que la aceptación social y la popularidad del término IE se debía a tres factores principalmente:

- El primero está relacionado con el cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.
- El segundo tiene que ver con la antipatía generalizada y en ocasiones de rechazo de la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales.
- El tercer factor corresponde al uso inadecuado en el ámbito educativo de los resultados en los test y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar, o sea, el éxito a lo largo de sus vidas.

42

Desde la aparición de la obra de Goleman (1995), se produjeron dos efectos de diferente signo: por un lado y, de forma positiva, se promocionó un concepto que hasta entonces no estaba teniendo mucha repercusión; y, por otro lado, negativamente, supuso cierta tergiversación del concepto de Inteligencia Emocional inicialmente descrito (Mestre, 2003).

Posteriormente, Mayer y Salovey retoman sus ideas iniciales y delimitaron distintos modelos para referirse al abordaje del constructo, por un lado su modelo, el modelo de capacidad y por otra los modelos mixtos, que incorporan otras habilidades (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Bajo esta perspectiva compleja se han venido reseñando diferentes definiciones de la Inteligencia Emocional que han sido más reconocidas desde el ámbito académico, percibiéndose, principalmente, como un constructo teórico que hace alusión al uso adaptativo de las emociones para hacer frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana. Tomando en consideración, la capacidad y habilidades para percibir, valorar, y expresar las emociones (Fernández-Abascal et al., 2010; Goleman, 1995; Mayer et al., 1999).

Dentro de la IE se distingue un componente intrapersonal y otro interpersonal. Se alude a la IE intrapersonal de acuerdo con la capacidad de percibir, valorar, expresar y gestionar los propios estados emocionales; y a la IE interpersonal, en relación con la capacidad para identificar y comprender las emociones ajenas, haciendo posible las relaciones sociales (Goleman, 1995; Goleman, 1999; Vivas et al., 2007).

En la definición de Salovey & Mayer (1990) se referían a la Inteligencia Emocional como la capacidad de gestionar nuestras emociones y las de otros, diferenciar entre ellas y utilizar dicha información para entrenar y conducir nuestros pensamientos y nuestras acciones. En esta definición se señalaba principalmente la capacidad para percibir y regular emociones, omitiéndose un elemento muy importante como es el pensamiento sobre las emociones. Por ello, posteriormente, se procedió a matizar la definición y a caracterizar la IE como aquella habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción de manera apropiada y adaptada, entendida como la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; así como la habilidad para propiciar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; habilidad que incluye la regulación de emociones tanto en uno mismo como en otros (Mayer & Salovey, 1997; Mayer & Cobb, 2000; Mayer, Caruso, et al., 2000; Salovey et al., 2001).

Esta idea se compatibiliza con teorías actuales que aúnan el término de IE con aspectos de autorregulación (Mayer et al., 2000a), o con la manera de responder ante las emociones de manera adaptativa y efectiva (Bar-On, 2000; Salovey et al., 1999). Así, en la definición de autores como Pérsico (2002) se refieren a la IE como:

El conjunto de ciertas habilidades destinadas a reconocer los sentimientos propios y ajenos de modo que sirvan para elaborar el pensamiento y la acción, por lo que el grado de inteligencia emocional de un individuo no es fijo ni innato, sino que se puede incrementar aprendiendo técnicas que desarrollen las habilidades propias de esta capacidad (pp. 19-20).

En conclusión, se puede afirmar que, en la actualidad, existen evidencias que se sustentan en las ciencias sociales y la neurociencia, que fundamentan que la IE puede ser una cualidad del sistema de control ejecutivo clave para la regulación emocional. Desde esta perspectiva, la IE puede describirse como un sistema ejecutivo superior que hace adaptativa la selección de evaluación y procesamiento de rutinas orientadas a la acción (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002).

1.3.1. Modelos teóricos de Inteligencia Emocional

A partir del año 1990, tomando como hito el ya citado artículo de Salovey y Mayer en una revista científica, se han ido desarrollando diferentes modelos de Inteligencia Emocional. Tras el incipiente crecimiento del concepto IE se han desarrollado formas diversas para su conceptualización, entre ellas se encuentran principalmente perfiles de rasgo y habilidades cognitivas para la práctica del procesamiento de la información emocional (Mestre, Comunian, & Comunian, 2007).

Así, la conceptualización de la IE se ha realizado de acuerdo a dos vertientes bastante definidas, donde la diferencia fundamental entre modelos radica en el tipo de facetas o dimensiones que incluyen al delimitar este constructo, es decir en los componentes que consideran a la hora de definirlo (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015).

Por un lado, la IE ha sido definida como un conjunto de habilidades cognitivas referentes al procesamiento de la información emocional (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Caruso, et al., 2000; Mayer et al., 2008; Salovey & Mayer, 1990), que tendría que ver con la potencialidad de las personas para realizar algo bien (Pueyo, 1997). Se entienden como los modelos basados en capacidades emocionales, donde se ven implicados y relacionados los procesos cognitivos y emocionales.

44

Por otro, se presenta una vertiente en la que confluyen un conjunto de cualidades personales que, al ser relacionadas con habilidades emocionales, han dado lugar a lo que se conoce como modelos mixtos. (Bar-On, 2000; Boyatzis et al., 2000; Petrides & Furnham, 2001, 2003) Estos modelos aluden a rasgos, es decir, a características relativamente constantes de la persona, en este caso, las cualidades del carácter (Dorsch, 1996). Es, por lo tanto, un término asociado a rasgos cognitivos y/o de la personalidad, aludiendo a aquellos aspectos de nuestro carácter que no tienen nada que ver con las capacidades intelectuales (Austin & Deary, 2003). Estos últimos modelos, de carácter mixto, subsumen en el propio concepto de la inteligencia emocional rasgos estables y variables de la personalidad, tales como el humor, la empatía, la asertividad, la impulsividad, el optimismo y el control de los impulsos, en relación con otras habilidades emocionales. Como representantes fundamentales se destacan a autores como Bar-On (1997,1997) o Goleman (1996).

En relación con estas dos vertientes, conviene hacer referencia a otros autores como Ciarrochi et al., (2000) quienes consideran que los diferentes modelos tienden hacia la complementariedad más que a la discordancia, buscando elementos complementarios entre ambos.

Entre los diferentes modelos de Inteligencia Emocional los que tienen más apoyo científico son el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) o el modelo de Bar-On de inteligencia emocional-Social (Bar-On, 1997a, 2000, 2006).

No obstante, para ser minuciosos con el sentido y abordaje del término que nos ocupa, se procede a continuación a realizar una descripción más minuciosa de ambos modelos

1.3.1.1. Modelos de capacidad

Modelo de capacidades de Salovey y Mayer (1990)

Inicialmente Salovey y Mayer (1990) desarrollaron cada una de las dimensiones de la IE (tabla I.1) fundamentados en diferentes trabajos dentro del campo de estudio de las emociones más que en el de la inteligencia o de los procesos cognitivos.

Tabla 1.1 Modelo de habilidades

Inteligencia Emocional	Valoración y expresión de las emociones	En uno mismo (verbal y no verbal)
		En otros (percepción no verbal y empatía)
	Regulación de las emociones	En uno mismo
		En otros
	Utilización de las emociones	Planificación flexible
		Redirección de la atención
		Pensamiento creativo
		Motivación

Fuente: Adaptado de Salovey y Mayer (1990)

Después de este modelo y de la reestructuración del modelo inicial (Mayer & Salovey 1990) se enfatizaron los aspectos cognitivos, y se procede a describir la IE como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender las emociones y la cognición emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional (Mayer & Salovey, 1997, p. 189).

Dentro de este modelo cabe destacar que las cuatro aptitudes sobresalientes del mismo son:

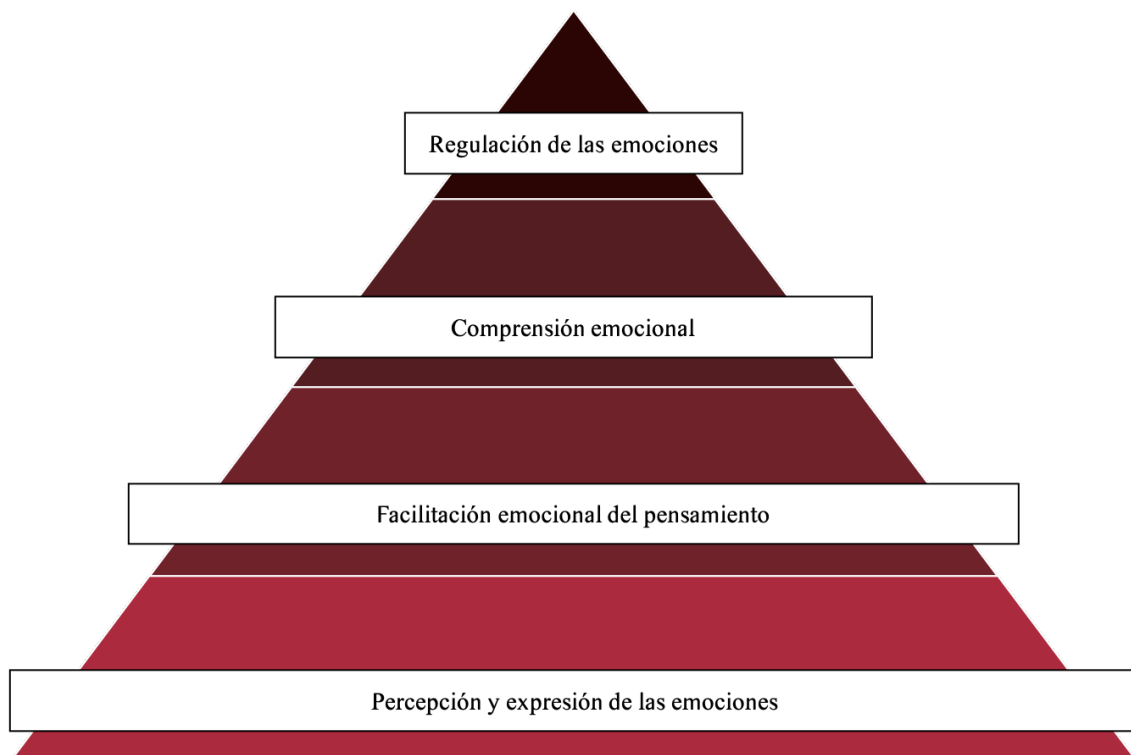
- Capacidad para percibir y expresar las emociones de forma rigurosa.
- La capacidad para guiar las emociones de modo que faciliten el pensamiento y el razonamiento.
- La capacidad para comprender las emociones, especialmente el lenguaje de las emociones.
- La capacidad para gestionar las propias emociones y las de los demás.

Las diferencias de los individuos entre las capacidades mencionadas repercutirán en diferentes contextos de la vida cotidiana, tanto en el hogar, la escuela, el trabajo y las relaciones personales.

Para realizar un análisis profundo de dichas capacidades, se describe de una manera integral cada uno de sus componentes (Grewal & Salovey, 2005; Mayer et al., 2002). Desarrollan, así, un modelo piramidal (figura 1.4) en el que dichas capacidades están interrelacionadas y organizadas jerárquicamente, indicando que para poder regular las emociones necesariamente se debe de comenzar por saber identificar y comprender estados emocionales. (Pérez-González, 2010).

46

Figura 1.4 Modelo Mayer y Salovey



Mayer y Salovey (1997)

a) Percepción y expresión de las emociones: Contemplada como la primera habilidad por desarrollar para poder adquirir el resto de las competencias que integran la IE. Implicaría la habilidad para identificar emociones, incluyendo los respuestas físicas y cognitivas que son provocados por estas emociones, la habilidad para identificar las emociones que demuestren otros individuos, junto con la capacidad de expresar emociones en el lugar y modo adecuado.

El registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales incluye las capacidades involucradas en la identificación de las emociones en los gestos faciales, tono, volumen, celeridad de las voces, así como la respuesta ante diferentes estímulos tales como fotografías o la música, entre otros.

En este sentido existen estudios que afirman que la salud corporal y la salud mental se ven favorecidas cuando se establece una adecuada expresión emocional. Se alude así al estudio de Pennebaker (1997), donde se comprobó cómo la expresión emocional extensa a través de la escritura, en los momentos en los que la emoción se manifiesta de manera intensa en los individuos, dió resultados positivos y beneficiosos.

b) Facilitación emocional del pensamiento: Esta habilidad se centra en utilizar la información emocional y utilizarla para mejorar otros procesos cognitivos, tales como la resolución de situaciones, el razonamiento, la toma de decisiones y la ejecución o el desempeño creativo.

Las emociones dirigen nuestra atención hacia la información relevante, por lo que la utilización y aprovechamiento de esa información va a determinar la manera en la que procesamos un evento o nos enfrentamos a las situaciones. De esta manera, algunos de los estados emocionales pueden crear escenarios mentales que sean los responsables de provocar determinadas acciones.

En investigaciones realizadas a finales de los 90, se observó cómo la inducción de un estado de humor positivo (mediante el visionado de vídeos cómicos), frente a uno neutro, ayudaba a las personas a encontrar soluciones más creativas ante los problemas (Isen, 1999).

c) Comprensión emocional: alude a un conocimiento profundo del sistema emocional, es decir, a como los individuos procesan las emociones y como estas influyen en el empleo de la información que aportan, también tiene conexión con el desarrollo del razonamiento y la comprensión. Se establece como la capacidad de rotular, poner nombre a las emociones, diferenciando de manera minuciosa la cantidad de vocabulario referente a las emociones, estableciendo, por tanto, un significado emocional. Dicho etiquetaje se refiere tanto a las emociones más sencillas y cotidianas, como a otras más complejas y ocasionales.

El objetivo de esta habilidad es reconocer la relación que se establece entre los diferentes etapas o estados afectivos y el paso de transición de unos estados emocionales a otros. Cuando un individuo es capaz de comprender las emociones, puede llegar a percibir diferencias entre emociones emparejadas, por ejemplo, entre la alegría y el engreimiento o entre la tristeza y el dolor, incluso llegar a reconocer que un enfado desatendido en el tiempo puede llevar a la furia, o que la envidia, cuya información revela que otro individuo tiene algo o es algo que nos gustaría tener o ser y menudo aparece en situaciones de celos.

Hay estudios en los que se ha demostrado de modo experimental que esta capacidad individual para diferenciar los propios estados emocionales supone tener un dominio fundamental, ya que al reconocer la información proveniente de las emociones, podemos trabajar su gestión, encontrándose importantes implicaciones en el bienestar. Las personas que son capaces de comprender las emociones, su significado, cómo se entrelazan o cómo varían en el tiempo pueden comprender aspectos de la naturaleza humana y de las relaciones interpersonales (Barrett, Gross, Christensen & Benvenuto, 2001).

48

d) Manejo, regulación de las emociones: alude a la habilidad de los individuos para estar receptivo, afín y abierto tanto a los estados emocionales considerados positivos como a los negativos. Es decir a la disposición o apertura a los sentimientos, tanto aquellos que son más agradables de sentir como a aquellos que nos provocan sensaciones más desagradables. Bajo esta premisa, se determina que toda la información que llega a través de las emociones es susceptible de ser utilizada, o sea, se debe determinar su utilidad, y sin reprimirla ni exagerarla, ser capaces de regularla para reestablecer un equilibrio emocional que nos provoque bienestar.

Los individuos con esta habilidad desarrollada reaccionan ante determinadas situaciones relacionando la información que proporcionan las emociones y son capaces de redirigirlas o encauzarlas de acuerdo a un criterio adaptativo.

Las investigaciones realizadas en este campo arrojan que aquellos individuos que tienen desarrollada esta capacidad para regular sus emociones no las reprimen o enfatizan. En los estudios realizados por Gross (Gross, 1998; Gross & Levenson, 1995) se demostró cual era el resultado de seguir deliberadamente tres estrategias para enfrentarse a situaciones desagradables: una de las estrategias consistía en permanecer objetivo y con leve implicación emocional, identificándose como “situación de evaluación”; y la otra estrategia consistía en la contención emocional, y limitando cualquier gesto o expresión

facial, nombrada “situación de represión”; frente a un tercer grupo, concebido como grupo control o “situación de visionado” que era libre en la demostración de expresiones faciales cuando le llegaba la información.

Teniendo en cuenta la estrategia adoptada, los resultados del estudio concluyeron que el grupo de “situación de evaluación” y “situación de visionado” obtuvieron reacciones fisiológicas equiparables, mientras que el grupo “en situación de represión” consiguió controlar la expresión facial, pero tuvo respuestas fisiológicas insólitamente elevadas. Resultados que concuerdan con otros estudios que demuestran los aspectos beneficiosos de la expresión emocional adecuada. Existen varias técnicas que los individuos utilizan para regular las emociones, los más utilizados y consideradas son aquellas relacionadas con actividad física, trabajo de cardio con el cuerpo, así como el contacto con la naturaleza, con el objetivo de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales (Tamminen & Crocker, 2013; Thompson, 1991).

Además, también se utilizan técnicas activas relacionadas con el sentido del humor y la relajación, la redirección del estrés, los esfuerzos cognitivos y el ejercicio, consideradas herramientas activas aquellas que se relacionan con distracciones placenteras que los individuos reconocen como agradables en su día cotidiano; tales como hobbies, arte, lectura o escritura, entre otras. Otras técnicas, que se pueden considerar estrategias pasivas de reculación (como ver la televisión, dormir, comer, la cafeína), resultan menos efectivas y productivas; incluso en algunos casos revierten en una mayor intensidad emocional; provocando mayores sentimientos de malestar en el individuo (Extremera et al., 2003; Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2003).

Tras la definición de estos cuatro componentes se debe incidir en el sentido de la interrelación y jerarquización del modelo puesto que, sin un adecuado desarrollo de los estadios inferiores, tampoco sería posible desarrollar optimamente el resto.

Modelo de educación emocional de Bisquerra (2003)

Bajo este modelo se concibe la IE como una fusión de competencias emocionales; más específicamente, como una combinación de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para que los fenómenos afectivos se puedan comprender, expresar y regular de forma apropiada.

Se estructura en torno a un modelo pentagonal (véase tabla 1.2) que atiende a: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida para el bienestar, competencias que se detallan a continuación.

La **Conciencia Emocional** comprende la competencia básica para desarrollar y alcanzar las otras competencias/habilidades emocionales. Es definida como la capacidad que infiere en la toma de conciencia de las emociones propias y de los otros, de la misma manera que la capacidad para determinar el clima emocional dentro de un contexto determinado (Bisquerra, 2003).

Dentro de la misma se especifican una serie de microhabilidades o microcompetencias (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007) tales como:

- Toma de conciencia de las emociones que siente uno mismo.
- Poner nombre a cada una de las emociones.
- Comprensión y empatía con las posibles reacciones emocionales de los demás.
- Tomar conciencia de la forma en el que interactúan la emoción, el elemento cognitivo y comportamiento del individuo.

La **Regulación Emocional** es la capacidad para conducir las emociones de forma apropiada hacia un estado positivo. Consiste en realizar una toma de conciencia de la relación existente entre emoción, cognición y acciones de respuesta o comportamiento. Cada individuo debe tener y/o desarrollar estrategias para afrontar respuestas adaptativas y esto incluye la habilidad para la autogeneración de emociones positivas, así como tener en cuenta las respuestas automáticas que suceden tras una emoción, así como entrenar otras estrategias de respuesta de carácter racional.

50

Las microcompetencias que la configuran son:

- Expresión emocional apropiada.
- Regulación de emociones y sentimientos.
- Habilidades de afrontamiento.
- Competencia para autogenerar emociones positivas.

La definición de **Autonomía Emocional** supone un concepto más amplio, que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal. Las microcompetencias que la definen son:

- Autoestima.
- Automotivación.
- Autoeficacia emocional.
- Responsabilidad.

- Actitud positiva.
- Análisis crítico de normas sociales.
- Resiliencia.

La **Competencia Social** se atribuye a la capacidad del individuo para mantener relaciones favorables con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, como la capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Las microcompetencias que incluye la competencia social son las siguientes.

- Dominar las habilidades sociales básicas.
- Respeto por los demás.
- Practicar la comunicación receptiva.
- Practicar la comunicación expresiva.
- Compartir emociones.
- Comportamiento prosocial y cooperación.
- Asertividad.
- Prevención y solución de conflictos.
- Capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Las **Competencias para la Vida y el Bienestar** refieren a capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Dicha competencia se concreta en la fijación de objetivos adaptativos.

- Toma de decisiones.
- Buscar ayuda y recursos.
- Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.
- Bienestar emocional.
- Fluir.

Tabla 1.2 Las competencias emocionales según el modelo pentagonal del GROPE

Conciencia Emocional	Toma de conciencia de las propias emociones
	Dar nombre a las propias emociones
	Comprender las emociones de los demás
Regulación Emocional	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
	Expresión emocional
	Capacidad para la regulación emocional
	Habilidades de afrontamiento
	Competencia para autogenerar emociones positivas
Autonomía Personal (Autogestión)	Autoestima y Automotivación
	Actitud positiva
	Responsabilidad
	Análisis crítico de las normas sociales
	Autoeficacia emocional
Inteligencia Interpersonal (Competencia Social)	Dominar habilidades sociales básicas
	Respetar a los demás
	Comunicación receptiva y expresiva
	Compartir emociones
	Comportamiento prosocial y cooperación
	Asertividad
Habilidades de Vida y Bienestar	Identificación de problemas
	Fijación de objetivos
	Negociación y solución de conflictos
	Bienestar subjetivo

Fuente: Bisquerra y Pérez Escoda (2007, p.9)

Este modelo está encaminado a la promoción de una educación emocional, donde de manera intencionada se promueve el desarrollo de habilidades emocionales en los alumnos para desarrollar una educación integral, como esta marcando la UNESCO sobre la Educación del siglo XXI (Delors, 1996).

En el terreno educativo (ámbito que nos ocupa) conviene señalar que las investigaciones referentes a IE abordadas por Bisquerra y otros colaboradores (Bisquerra, 2001; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015) han servido de guía para el diseño, desarrollo y evaluación de numerosos programas con el objetivo de favorecer, fomentar y fortalecer las competencias emocionales en el contexto escolar, con las que presuponen una mejora de resultados de algunas de las situaciones en el marco escolar, tales como el rendimiento académico, el absentismo escolar, así como la disminución de conductas disruptivas.

1.3.1.2. Modelos mixtos

Modelo de Daniel Goleman (2000)

El investigador californiano Daniel Goleman (1995) sustentó su propio modelo a partir de la perspectiva de Salovey y Mayer (1990), a la que añadió algunos términos propios de otras áreas de la Psicología social o de la personalidad, dejando atrás la perspectiva exclusivamente cognitiva. Esta visión tiene un carácter más generalista, afirmando que el concepto tradicional denominado carácter contiene todas las habilidades que representan la IE, aunando competencias o habilidades cognitivas junto a atributos de la personalidad.

Goleman (1995, 1999) realizó una diferenciación entre la IE y la Inteligencia General, afirmando que existe un Cociente Intelectual (CI) y un Cociente Emocional (CE) que resultan ser complementarios y que, por consiguiente, la IE puede ser tanto o más importante que la general para garantizar el éxito y el bienestar.

Afirma, además, que toda persona puede llegar a ser emocionalmente inteligente y feliz, concluyendo que la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que a factores cognitivos y que, por lo tanto, el rendimiento académico, por sí solo, no es un buen predictor del éxito profesional y personal (Obiols Soler, 2005).

Por lo tanto, cuando Goleman se refiere a la IE (1995, 1999) distingue dos componentes; por un lado, un componente intrapersonal (en relación con uno mismo y que guarda relación con competencias como la autoconciencia emocional, la regulación emocional y la motivación) y, por otro lado, un componente interpersonal (que se asocia con la forma en que nos relacionamos con los demás y con competencias como la empatía o las habilidades sociales).

Es por este motivo por el que este modelo se encuadra dentro de los modelos denominados mixtos. Goleman definió un modelo basado en competencias personales y sociales, en las que están incluidas tanto el conocimiento de las propias emociones, como la habilidad de reconocer un sentimiento en el momento de su aparición, constituyendo la piedra angular y la base fundamental de la IE.

Además, incluye la capacidad para regular las emociones, entendida como la habilidad básica que nos permite gestionar de manera certera nuestros sentimientos y adecuarlos a los diferentes momentos y situaciones.

Unido a la conciencia y la regulación tiene en cuenta la capacidad de automotivación, entendida como la sensación de eficacia de uno mismo ante las tareas que realiza.

Las competencias sociales incluidas en el modelo envuelven, además, la observación de las emociones ajenas: la empatía, reconocida como la capacidad para ponerse en el lugar del otro y acompañar las propias acciones, respondiendo así a las señales sociales que otros emiten.

Según el modelo de Goleman (1995), los componentes de la IE se estructuran de la siguiente manera (Figura 1.5):

Figura 1.5 Modelo de Goleman



54

Fuente: Adaptado de Goleman (1995)

Este modelo ha sufrido cambios a lo largo del tiempo, siendo ampliado y añadiendo más de veinte características posteriormente. Entre sus aplicaciones conviene señalar que ha sido adaptado y redirigido hacia el ámbito laboral y de las organizaciones, donde esos aspectos han sido identificados como características de los empleados más brillantes y con más éxito en las organizaciones (Goleman, 1998; 2001).

En los modelos más recientes, los investigadores adoptan una visión más amplia, integrándose con otras áreas de conocimiento. Se hace alusión a las teorías y trabajos de autores como Boyatzis et al. (2000), que se amparan en las aportaciones de Le Doux (1989, 1993, 1996) sobre el papel que tiene la amígdala en el control de las emociones, entre otros (Mestre Navas, Guil Bozal, & Palmero Cantero, 2004).

Lo innegable del modelo de Goleman, y más allá de entrar en las múltiples críticas que se han reflejado por parte de los investigadores en torno al mismo (Matthews et al., 2002), es el interés que ha despertado en el mundo educativo y en el de las organizaciones.

Modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional.

Bar-On (1997a, 2000, 2006) afronta la consideración de IE como una serie de rasgos de personalidad relativamente estables, integrando las competencias socio-emocionales, con otros aspectos relacionados con la motivación y otras habilidades cognitivas que tienen influencia sobre la eficacia, eficiencia y nivel resolutivo de las situaciones, tanto a la hora de comprender a otras personas, como a la hora de relacionarnos con ellas o resolver distintas situaciones del día a día.

Bajo este modelo se plantea un instrumento de evaluación, el Emotional Quotient Inventory (EQ-i), con objeto de medir el “coeficiente” de inteligencia emocional (IE) de una persona y cómo éste puede impactar y predecir el potenciar de éxito en tanto en su desempeño con el entorno personal y laboral.

En la fundamentación teórica de este modelo destacan investigadores como Darwin (1859), que indica la relevancia de los estados emocionales como medio para la supervivencia y adaptación, o Thorndike (1920) y su teoría sobre inteligencia social, donde toma importancia la interacción humana.

Se puede definir este modelo como una concurrencia de competencias desde el punto de vista emocional y social, que están estrachamente interrelacionadas y funcionan como habilidades y facilitadores a la hora de determinar el grado de eficacia con el que las personas comprenden y se expresan hacia sí mismos y hacia otros, con las relaciones con los demás y el afrontamiento de las demandas diarias.

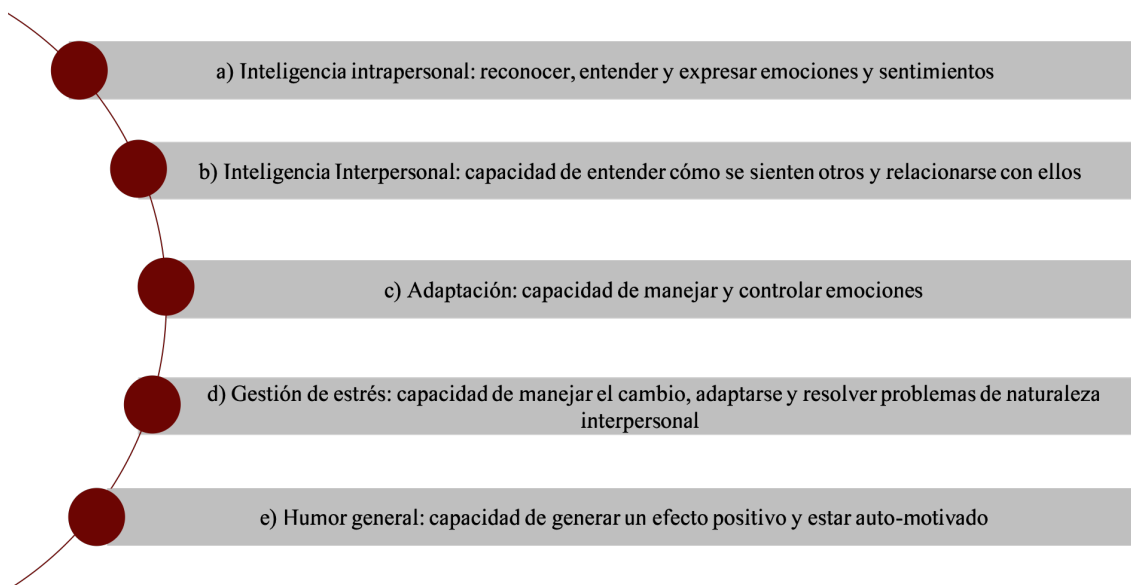
Posteriormente, Bar-On (2000) redefine su modelo como un modelo comprensivo y alude a la inteligencia social y emocional.

La inteligencia social y emocional es una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de una forma activa y eficaz para cubrir las demandas y presiones diarias (p. 385).

Así, las competencias emocionales y sociales, como habilidades y facilitadores, incluyen cinco componentes clave que son: reconocer, entender y expresar emociones y sentimientos, la capacidad de entender cómo se sienten los otros y de relacionarse con

ellos, además de la capacidad de utilizar y controlar emociones, así como la capacidad de manejar el cambio, adaptarse y resolver problemas de naturaleza interpersonal (Bar-On, 1997a, 2000, 2006).

Figura 1.6 Componentes del modelo de Bar-On



Fuente: Adaptado de Bar-On (1997)

56

En el año 2000, y una vez realizada una revisión por el propio autor, este evidenció, a través de una serie de análisis estadísticos exploratorios y confirmatorios, diez factores interpretables del modelo y teóricamente aceptables. Factores observados como el optimismo (sostener una actitud positiva, incluso ante la adversidad), la responsabilidad social (mostrarse como un miembro de un grupo social, fomentando la cooperatividad, y ser contributivo y constructivo); la felicidad (capacidad de automotivarse y sentir satisfacción con la vida que se lleva, para lo cual se debe disfrutar con uno mismo, y poder divertirse y expresar emociones positivas) o la independencia (que conlleva la habilidad de autodirigir y autocontrolar los pensamientos y acciones) Estos factores, entre otros, se conciben como facilitadores de la Inteligencia Emocional, más que como integrantes del constructo (Bar-On, 2000; Bisquerra Alzina et al., 2015). Además, correlacionan de manera positiva la IE y la inteligencia social y tienden a facilitar la habilidad global de esta medida para cubrir eficazmente las demandas y presiones diarias (Guil Bozal & Mestre, 2003).

En suma, el modelo teórico de Bar-On combina lo que puede ser calificado como habilidades emocionales (autorregulación, autoconocimiento emocional) con otras características distintas a éstas, como la independencia personal o el humor general, que podrían considerarse factores de personalidad, lo que conduce a incluirlo dentro de los modelos mixtos (Mayer, Salovey, et al., 2000. Mayer et al., 2000a, 2000b).

Más recientemente, Bar-On (2006) ha considerado a la inteligencia socioemocional como:

La interrelación de competencias sociales y emocionales que determinan el modo efectivo en el que nos comprendemos a nosotros mismos y nos expresamos, cómo entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo afrontamos las demandas del día a día (p. 14).

Se hace patente la importancia de factores no cognitivos en estas formulaciones, con el objetivo de localizar los componentes o factores clave del desarrollo socio-emocional que permiten a los individuos fomentar y mejorar su bienestar psicológico.

1.3.1.3. Diferentes modelos teóricos referentes a inteligencia emocional

El Modelo de Martineaud y Engelhart (1996)

Estos autores centran su trabajo en la evaluación de la Inteligencia Emocional, y distinguen cinco componentes: el conocimiento de sí mismo, la gestión del humor, la motivación de uno mismo de manera positiva, el control de impulso para demorar la gratificación y la apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro. Este modelo se diferencia del resto por la apertura externa, introduciendo factores exógenos.

El Modelo de Rovira i Toda (1998)

Este modelo multidimensional se refiere a la inteligencia emocional como una serie de habilidades que podrían organizarse en 12 dimensiones, que se exponen a continuación:

1. Actitud positiva.
2. Reconocer los sentimientos y emociones propias.
3. Capacidad para expresar sentimientos y emociones.
4. Capacidad para controlar emociones: mencionando la tolerancia a la frustración o al saber esperar.
5. Empatía: reconocer emociones en los otros.
6. Capacidad para tomar decisiones adecuadas.
7. Motivación, ilusión e interés.
8. Autoestima.
9. Saber dar y recibir: implica generosidad, escucha, atención y/o compañía.
10. Tener valores que den sentido a la vida.
11. Ser capaz de tolerar las dificultades: capacidad de autosuperación.
12. Integrar lo cognitivo y lo emocional.

El Modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999)

Para estos autores, una persona con Inteligencia Emocional es aquella que es consciente de los propios sentimientos y de los demás, muestra empatía y comprende los puntos de vista de los otros, hace uso de las habilidades sociales y hace frente a los impulsos emocionales, planteándose objetivos positivos y planes para poder alcanzarlos.

El Modelo de Petrides y Furnham (2001)

Se conoce como un modelo circular, donde la IE es entendida como un rasgo de personalidad que incluye cuatro factores que, a su vez, engloban un conjunto de facetas relacionadas con: la adaptación, la asertividad, la autopercepción emocional, la expresión y gestión emocional, la disminución de la impulsividad y el aumento de autoestima, la automotivación, el manejo de estrés, la empatía, la felicidad y el optimismo como rasgo de personalidad. Estas facetas, bajo el mismo nivel de importancia, permiten una Inteligencia Emocional rasgo global (Pérez-González, 2008).

Además de estas facetas, presenta otras dos independientes que no incluye en ninguno de estos cuatro factores pero que completan el modelo circular, aludiendo a la adaptabilidad y la automotivación, entendiéndolas como esa disposición a adaptarse ante los cambios y nuevas condiciones, así como a evitar el abandono y a persistir ante la adversidad.

58

El modelo de inversión multinivel de Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003)

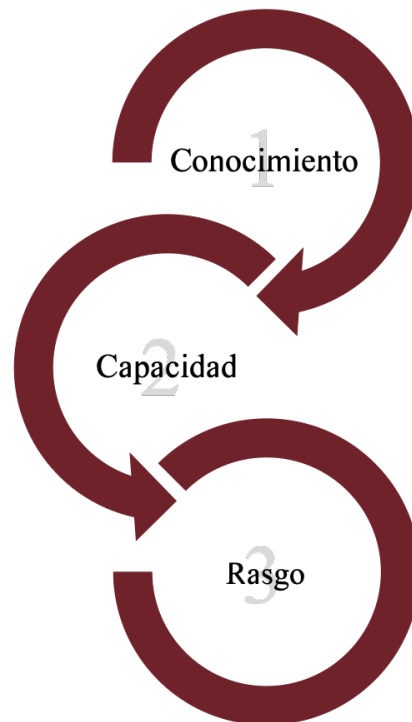
Este no es uno de los más conocidos, pero cabe destacar que desde este modelo se entienden tres niveles de funcionamiento de la Inteligencia Emocional que se van desarrollando secuencialmente a lo largo de la vida de las personas, desde la infancia. Se hace alusión así a un primer nivel relacionado con el temperamento, un segundo nivel relacionado con el aprendizaje y el funcionamiento emocional y un tercer nivel que se refiere a la autorregulación emocional consciente.

Resulta interesante destacar la concepción de temperamento reflejada en este modelo, el cual, condiciona el aprendizaje de las primeras estrategias de regulación emocional y cómo estas se van desarrollando a partir de otras capacidades metacognitivas relacionadas con la conciencia, la reflexión, la evaluación y el control de los impulsos (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015).

El Modelo tripartito de competencia emocional de Mikolajczak (2009)

El modelo Mikolajczak (2009) da respuesta a un modelo unificador que pretende aunar las perspectivas de la IE como capacidad y rasgo. Se propone bajo una estructura jerárquica que implica que el conocimiento subyace a la capacidad, lo que, a su vez, subyace a los rasgos de personalidad. Este modelo tripartito está formado por tres niveles (figura 1.7):

Figura 1.7 Modelo tripartito de IE



Fuente: Elaborado a partir de Mikolajczak (2009)

1. Conocimiento: implica lo que sabe cada individuo de emociones, incluyendo la complejidad y amplitud de conocimiento que estos tengan. Se constituye el nivel de conocimiento que tienen las personas sobre la efectividad de las acciones que toman en consideración en cuanto a la regulación de sus emociones. Conocimiento que no se queda únicamente limitado a conocer y hacer un listado de lo eficaz y lo ineficaz de nuestras acciones, sino que conlleva la integración semántica y la realización de esquemas de afrontamiento; teniendo en cuenta las experiencias pasadas y la proyección sobre situaciones que puedan ocurrir.

Las investigaciones indican que el conocimiento sobre estos aspectos a nivel individual es ampliamente mejorable, aunque, en ocasiones, dentro del campo de la psicología e investigación se han tomado en consideración como conocimientos obvios (Wranik, Barrett & Salovey, 2007).

Con respecto a este aspecto, resulta pertinente citar algunas investigaciones como las de Loewenstein (2007b, 2007a) que evidencian que hasta un 50% de los participantes no reconocían que las estrategias de reevaluación positiva son más eficientes que la supresión a la hora de regular las emociones.

2. Capacidad: se refiere a aplicar el conocimiento sobre las emociones y efectuar una estrategia. Este punto se concentra en todo el campo de desarrollo de lo que la gente podría hacer, no en lo que específicamente hace. Por ejemplo, estrategias de afrontamiento que se puedan realizar, tales como saber que distraerse a sí mismo de manera consciente en actividades voluntarias para disminuir el enojo o la ira en un momento determinado.

3. Rasgo: supone la disposición hacia la emoción, predisposición y la propensión personal a comportarse de cierta forma en situaciones emocionales que pueden resultar controvertidas. Se centra, no en lo que la gente sabe o puede hacer, sino en lo que hace, en las propias acciones que se toman de manera consciente y en la ejecución de estas. Por ejemplo, la persona sabe que una medida ante el enojo es distraerse y lo hace.

Recientemente, bajo este modelo se destaca la operativización de Brasseur et al., (2013), quienes han elaborado, una herramienta de autoinforme, conocida como: Profile of Emotional Competence, a partir de la concepción de la Competencia Emocional como aquellas capacidades relativas a la identificación, comprensión, expresión, regulación y al uso de las propias emociones de uno y las de los otros.

60

En dicho trabajo se centran en el nivel de IE, justificándose en el desarrollo de un instrumento de medida de IE Rasgo que tome en consideración los aspectos intrapersonales e interpersonales de cada una de las cinco competencias emocionales por separado.

Pese a que no todos los modelos presentados han encontrado el apoyo y respaldo de la comunidad científica (Bisquerra Alzina et al., 2015; García-Fernández & Giménez-Mas, 2010; Navas & Berrocal, 2007), todos ellos aportan concepciones interesantes en cuanto a las variables que condicionan el comportamiento inteligente desde esta perspectiva emocional, y cada vez más se centra el esfuerzo en aunar e integrar estos modelos para favorecer futuros proyectos internacionales que tengan un impacto socioeducativo.

1.3.2. Instrumentos de medida sobre el constructo inteligencia emocional

Algunas indicaciones previas

Siguiendo las directrices de autores como Petrides y Furnham (2000a, 2000b, 2001), podemos distinguir entre Inteligencia Emocional Rasgo (o autoeficacia emocional) e Inteligencia Emocional Capacidad (o capacidad cognitivo emocional). Como síntesis, y antes de exponer los instrumentos de medida, se puede considerar la IE como un rasgo o como una capacidad, existiendo también los modelos mixtos. Algunos autores han señalado que se trataría de dos constructos distintos (Pérez-González, Petrides, & Furnham, 2007) pero otras posturas son más conciliadoras y consideran la complementariedad de ambas consideraciones (Mestre, 2003; Mestre Navas, Guil, & Gil-Olarte, 2004).

Es cierto que, en parte, existe aprobación entre los investigadores en cuanto la definición del constructo IE, aunque aún no cuenta con un acuerdo por parte de la comunidad científica acerca de cuál es el mejor método para su evaluación.

Desde la publicación de la primera escala que considera la evaluación de ciertos elementos relacionados con IE (Mayer et al., 1990), comienzan a desarrollarse diferentes tipo de medidas de carácter psicométrico, en ocasiones siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997) (Modelo de capacidad) o a través de nuevos planteamientos o Modelos Mixtos (Bar-On, 1997a; Goleman, 2001).

Según la división clásica de los instrumentos de medida de IE definida por Cronbach, (1949a, 1949b, 1970, 1990) se puede distinguir entre las pruebas de ejecución máxima o máximo rendimiento y los test de ejecución o rendimiento típicos. Los test de ejecución máxima están caracterizados por ser medidas donde el sujeto recibe instrucciones del instrumento con la finalidad de obtener la mejor calificación posible, es decir, las pruebas describen situaciones para que el individuo con su respuesta muestre su capacidad de resolución para evaluar habilidades, aptitudes y rendimiento. En el caso de los tests de ejecución típica, se contempla el objetivo de explorar el comportamiento habitual. Estos tests analizan un área no-cognitiva de la conducta humana como son las actitudes o los rasgos de la personalidad (Martínez Arias, 1995).

Teniendo en cuenta los argumentos anteriormente expuestos, se procede a continuación a presentar, en primer lugar, los procedimientos de evaluación de IE como capacidad, test de ejecución máxima o máximo rendimiento (capacidad cognitivo-emocional) desde los diferentes planteamientos teóricos y, a continuación, los procedimientos de evaluación de la IE como rasgos de personalidad, entendidos como los test de ejecución típica, desde un área no cognitiva (Tabla 1.3).

Tabla 1.3 Medidas de evaluación de la IE

RASGO	Trait Meta- Mood Scale: TMMS. (Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman S.L., Turvey, C. y Palfai T. P., 1995).
	Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale: TMMS-24. (Fernández Berrocal P. Extremera, N. y Ramos, N., 2004).
	Schutte Self Report Inventory (SSRI: Chutte, et al., 1998).
	Modified Schutte EI Scale: EIS. (Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. y McKenney, D. 2004).
	Wongand Law Emotional Intelligence Scale: WLEIS. (Wong, C. S. y Law, K. S. (2002).
	Workgroup Intelligence Profile: WEIP. (Jordan, P. J., Ashkanashy, N. M., Härtel, C. E. J. y Hooper, G. S. (2002).
	Swinburne University Emotional Intelligence Test: Workplace SUEIT. (Palmer, B. R. y Stpugh, C. (2002).
	Tapia Emotional Intelligence Inventory: TEII. (Tapia, M. 2001). Adaptado al castellano por Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2006).
	Bar-On Emotional Quotient Inventory: EQ-i (Bar-On, R., 1997ab).
	Emotional Competence Inventory: ECI (Boyatzis, R. E. y Burckle, M., 1999).
Trait Emotional Intelligence Questionnaire v. 100: TEIQue (Petrides, K. V. y Eumham, A. 2003). Adaptado al castellano por Pérez J. C. (2003)	
HABILIDAD	Modelo de la IE capacidad PEFUR, ha sido denominado por Pérez-González (2010).
	Test de sensibilidad de las Interacciones Sociales: TESIS (Barraca, Fernández-González y Sueiro, 2009).
	MEIS
	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT: Mayer et al., 2002). Adaptado al castellano por Extremera N., Fernández.
	Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA; Fernández-Berrocal et al., 2018).
	TIEFBI: Fernández Berrocal, Cabello-González, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salgero. 2015).

Fuente: Adaptado de Salguero, Iruarrizaga y Fernández- Berrocal (2004)

1.3.2.1. Instrumentos de medida como habilidad

La IE como capacidad se puede medir con instrumentos que utilizan test de rendimiento máximo, considerando que las capacidades cognitivas no se pueden evaluar de manera precisa a través de cuestionarios de autoinforme (Bar-On, 2000; Mayer et al., 2000b; Pérez-González et al., 2007; Petrides, 2010; Tapia, 2001).

El objetivo de estos instrumentos de rendimiento máximo es, por una parte, evitar que los individuos distorsionen las respuestas voluntariamente, debido a efectos como la deseabilidad social y, por otra parte, aminorar los sesgos de la percepción y de la memoria que puedan ser provocados porque el individuo evalúe de manera subjetiva sus propias capacidades para gestionar sus emociones.

Desde el planteamiento de las medidas de capacidad el objetivo es evaluar si una persona tiene habilidad o carece de ella en un contexto emocional y afectivo, mediante ejercicios para después comparar sus respuestas con criterios de puntuación preestablecidos (Mayer, 2001; Mayer et al., 1999).

Existen estudios como los de Rodrigo-Ruiz, Cejudo & Pérez-González (2019) donde se analizan los diferentes instrumentos que realizan una evaluación de la inteligencia emocional desde el modelo de capacidad, indicando que nos encontramos aun en un periodo preliminar de este tipo de evaluaciones.

Esto es así porque para la medida de la IE capacidad se requieren pruebas que discriminen entre las respuestas consideradas favorables y aquellas consideradas desfavorables, para ello se deben poder establecer de una manera objetiva los aciertos y los errores que permitan determinar si se dispone o no de dicha capacidad y en qué grado. Para ello se emplean medidas de rendimiento máximo, en las que el sujeto debe afrontar unos ejercicios que requerirán la puesta en práctica de las capacidades que desean medirse, y así, en función de desarrollo que se realice, se podrá identificar mayor o menor capacidad.

Según este modelo teórico, como ya se señaló en epígrafes anteriores, la IE capacidad se divide en cuatro componentes o ramas de investigación factorial y psicométrica, omitiéndose la rama de facilitación emocional del pensamiento, que entra a formar parte de la regulación emocional (Izard et al., 2007; MacCann, Joseph, Newman, & Roberts, 2014; Mayer et al., 2016).

Entre los instrumentos realizados en esta línea y que no han tenido el éxito esperado se destaca el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales: TESIS (Barraca-Mairal, Fernández-González, & Sueiro-Abad, 2009). El TESIS es un instrumento cuyo objetivo es medir la capacidad para procesar satisfactoriamente la información emocional e interpretar adecuadamente los deseos e intenciones de los demás. Evalúa, a través de una tarea objetiva (siendo a partir de la identificación de intenciones y deseos de los actores de 15 escenas cinematográficas) la sensibilidad social, entendida como la destreza para sentir, percibir y responder de forma adecuada a las diferentes situaciones personales, interpersonales y sociales.

En contraposición se procede a describir algunos de los instrumentos de capacidad que han sido más relevantes en las últimas investigaciones:

MEIS Multifactor Emotional Intelligence Scale (2002)

Está compuesto por 12 actividades divididas en 4 áreas a evaluar que se configuran de acuerdo con las habilidades expuestas en la teoría de Salovey y Mayer (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999): percepción emocional, asimilación emocional, comprensión de las emociones y manejo emocional. Los cuatro componentes de MEIS y sus diferentes subescalas poseen una consistencia interna entre 0,81 y 0,96, con un coeficiente general de 0,96.

Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Mayer et al., 2002)

El MSCEIT contiene 141 ítems que se dividen en cuatro ramas y ocho subescalas. Las puntuaciones del test son obtenidas por criterio experto y criterio consenso. Se evalúa la IE a través de tareas de ejecución, considerándose dos áreas principales; una denominada experiencial y otra estratégica, desarrolladas de acuerdo a los cuatro factores del modelo (percepción, asimilación, comprensión y manejo emocional). En esta medida se lograron solucionar algunos de los principales problemas presentados en el Multifactor Emotional Intelligence Test (MEIS; Mayer, Caruso y Salovey, 1999), que se configuró a partir de varias pruebas (dibujos abstractos y música) pero su aplicabilidad a todos los ítems no era posible y sus correlaciones con los otros métodos no eran tan prometedoras, así que estos fueron eliminados en la última versión del instrumento.

64

Test de Inteligencia Emocional TIEFBA (Fernandez-Berrocal et al., 2018).

Por último, se destaca uno de los últimos instrumentos de medida de capacidad más actuales, refiriéndonos al Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera, & Extremera, 2018), desarrollado en lengua española para población adolescente y que sigue, como los anteriores, el modelo de cuatro ramas propuesto por Mayer y Salovey (1997).

En cuanto al TIEFBA aún no tenemos datos relevantes, dado que, hasta el momento, únicamente tenemos acceso al informe realizado por los autores en su primera investigación realizada con este instrumento (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera, & Extremera, 2018). Próximamente otros trabajos irán proporcionando información sobre los resultados de estudios psicométricos, entendiendo que como medida apoyada en un sistema de evaluación de consenso de un grupo de 22 expertos podría suponer una buena alternativa al uso del MSCEIT.

El instrumento contiene 144 elementos y está formado por ocho escenas diseñadas para evocar emociones positivas y negativas, narradas por un niño/adolescente. Cada escena incluye dos o tres oraciones que describen un aspecto emocional destacable en una situación que involucra a uno o más protagonistas.

A partir de cada una de estas escenas los adolescentes deben realizar cuatro tareas que permiten evaluar las cuatro ramas del modelo de habilidad de la IE. Para su corrección se le otorga al sujeto la máxima puntuación si contesta la respuesta considerada más correcta y se le asigna una puntuación menor si contesta otra menos considerada por los expertos (Fernández-Berrocal et al., 2018).

La habilidad del individuo en cada tarea a través de las ocho escenas se suma para obtener siete puntuaciones: cuatro puntuaciones que se refieren a las cuatro ramas (percibir emociones, usar emociones, comprender las emociones y regular emociones, intrapersonales); dos puntuaciones que se refieren al área experiencial, que resume las puntuaciones en las tareas de percepción y uso de las emociones, y el área estratégica, que resume las puntuaciones en la comprensión y regulación de emociones (interpersonales). Finalmente se obtiene una puntuación total, que resume la habilidad del adolescente en las cuatro tareas.

Encontramos que, en los casos en los que existe más de una respuesta correcta se opta por el criterio de la opinión de los expertos TIEFBA. Conviene señalar que, en el terreno emocional, no se busca la existencia de una respuesta común para todos y correcta al 100% ya que considerar correcta una acción u otra va a depender del contexto, factores interpersonales, etc. (Mayer et al., 1999).

Este tipo de problemas se ha solucionado utilizando diferentes criterios de corrección de las respuestas: método consenso, método experto y método target; utilizado para pasar a la acción y conseguir mejorar la motivación de tus alumnos. Consta de una serie de acciones tales como diseñar tareas, gestionar autoridad, establecer reconocimiento, proponer gestión y trabajo en grupo, devolución de evaluación, y administrar el tiempo (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005).

El método experto que conlleva este instrumento confía en las opiniones de reconocidos investigadores en el campo de la emoción o prestigiosos psicoterapeutas. Se asume que las respuestas de los especialistas es la respuesta correcta. Así, la respuesta de un sujeto será correcta siempre que ésta coincida con la de los expertos (Salguero, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda & Salguero, 2015).

Dicho instrumento se desarrolló con el objetivo de crear una medida que mostrase una validez aparente con respecto a las habilidades que pretendían medir y que, además, no se solapase con las dimensiones recogidas en los cuestionarios de autoinforme (Cejudo, & Pérez-González, 2019).

El objetivo de estos instrumentos que evalúan la capacidad tiene, por lo tanto, una doble intencionalidad. Por una parte evitar que las personas que lo realizan distorsionen, encubran o retuerzan las respuestas de manera voluntaria para incurrir en la deseabilidad social y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos, es decir; la memoria selectiva provocada por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para manejar las emociones.

La consideración que se establece a partir del uso de las medidas de capacidad es evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito emocional y afectivo y, por ello, se defiende que la mejor forma de hacerlo es a través de diferentes ejercicios que requieran poner en acción habilidades emocionales, para después poder comparar las respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001).

Conviene señalar una situación de controversia cuando se emplean las medidas de ejecución y, en concreto, para aquellas que se disponen a evaluar la IE, que se relaciona con la dificultad para detectar la pericia o aidez de las respuestas dadas, pues conlleva reconocer y determinar que la respuesta que da una persona a uno de los ítems es correcta o incorrecta.

En los test de CI y, sobre todo, en el caso de las habilidades de razonamiento lógico, espacial y matemático, normalmente la respuesta correcta está determinada, es una y no lleva a error. No obstante, en otro tipo de habilidades, como en las destrezas verbales o de tipo social, las respuestas correctas a una situación o cuestión pueden ser varias, por lo que tenemos que considerar que pueden existir diferentes grados de pericia y disposición y que pueden ser debidos al contexto de aplicación.

66

1.3.2.2. Instrumentos de medidas de inteligencia emocional como rasgo

La utilización de medidas de rasgo se considera una de las formas clásicas de evaluación en psicología, mediante el uso de cuestionarios, inventarios y escalas, que pueden ser realizados a través de la elaboración propia o bien a través de observadores externos, expertos en la temática (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). A través de estas herramientas, que evalúan la IE desde una perspectiva de rasgo, se obtiene un índice acorde a las creencias y expectativas de las personas sobre su capacidad autoinformada en cuanto a la percepción, discriminación y regulación sus emociones y la de los demás.

En los cuestionarios autoinformados, como instrumentos de medida de la IE rasgo, se pide a las personas que indiquen su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con la expresión, entendimiento, utilización y manejo de las emociones. Conviene señalar, que pese a su bajo coste y su facilidad de aplicación y corrección, se han encontrado débiles correlaciones entre los resultados obtenidos entre los distintos instrumentos de evaluación, tanto autoinformados como de capacidad (Furnham, 2001; Paulhus, Lysy, & Yik, 1998; Pérez & Castejón, 2007).

Entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios más utilizados en investigación podemos destacar el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Salovey et al., 1995), el Schutte Self Report Inventory (SSRI) (Schutte et al., 1998), el Emotional Quotient Inventory de Bar-On (EQ-i, Bar-On) (Bar-On, 1997a, 1997b), el Emotional Competence Inventory (ECI) (Boyatzis et al., 2000), el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) (Petrides & Furnham, 2003), o el Profile of Emotional Competence (PEC) (Brasseur et al., 2013), entre otros.

La variedad de instrumentos o la elección del mismo depende del modelo de inicio y la concepción del constructo de Inteligencia Emocional en el que se sustente, teniendo presente que los instrumentos de IE rasgo deben ser capaces de medir características o rasgos de la personalidad que provocan en el individuo una tendencia, o lo que es lo mismo, una predisposición a la hora de actuar de una determinada manera.

A continuación se procede a definir de una manera breve las pruebas más utilizadas por los investigadores.

Trait Meta- Mood Scale: TMMS (Salovey et al., 1995)

Esta medida de autoinforme se estructura a través de una escala Likert de cinco puntos. En su versión extensa se compone de 48 ítems, y en su versión breve en 30 ítems

Si bien el modelo teórico de la IE de Mayer y Salovey (1990) aborda cuatro componentes, la prueba se determina a partir de tres sub-capacidades o factores empíricos, avalada por la tradición de la metodología clásica para valorar las inteligencias cognitivas humanas (Brackett & Salovey, 2006). Su desarrollo parte de la premisa de lograr una medida objetiva, que proporcione resultados de la autopercepción sobre las posibles habilidades emocionales. De esta manera se plantea la evaluación de la IE auto percibida a través de tres dimensiones. (1) Atención a las emociones, (2) claridad emocional y (3) reparación emocional. Se puede administrar a partir de los 16 años. Es sus primeras aplicaciones (Salovey et al., 1995), la consistencia interna arrojó valores fue de: atención ($\alpha=0,86$), claridad ($\alpha=0,87$) y reparación ($\alpha=0,82$) (Fernández Berrocal et al., 2004).

Schutte Self Report Inventory: SSRI (Schutte, et al., 1998).

Consiste en una medida de autoinforme formada por 33 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos. Esta pensada para la evaluación de la IE en mayores de 16 años. Durante el estudio previo realizado por Schutte et al. (1998) fue encontrado un único factor general

al contrario que en estudios posteriores donde se hallaron cuatro dimensiones (Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002; Petrides & Furnham, 2000a): percepción emocional, manejo propias emociones, manejo emociones de los demás y utilización emocional. En Schutte et al. (1998) la confiabilidad de la prueba para la puntuación general de IE fue de ($\alpha=0,90$).

Modified Schutte EI Scale: EIS (Austin, Saklofske, Huang, & McKenney, 2004)

Esta medida de autoinforme para la evaluación de la IE rasgo esta compuesta por 41 ítems que se evalúan mediante una escala tipo Likert de 5 puntos. Comprende tres subescalas que se corresponden con el optimismo/regulación emocional, evaluación de las emociones y utilización de las emociones. Es utilizada en la evaluación de individuos mayores de 16 años. La consistencia interna (Austin et al., 2004) fue: IE Total ($\alpha=0,85$); optimismo/ regulación emocional ($\alpha=0,78$); evaluación de las emociones ($\alpha=0,76$) y utilización de las emociones ($\alpha=0,68$).

Wong and Law Emotional Intelligence Scale: WLEIS (Wong & Law, 2002)

68

Este instrumento ha sido utilizado principalmente dentro del ámbito laboral y organizacional. Se trata de un autoinforme de 16 ítems con escala likert de 7 puntos. La escala esta compuesta por cuatro dimensiones: evaluación de las propias emociones, evaluación las emociones de los demás, uso de las emociones y regulación de las emociones. En Wong y Law (2002) la consistencia fue en evaluación de las propias emociones ($\alpha=0,87$); evaluación de las emociones de los demás ($\alpha=0,90$); uso de las emociones ($\alpha=0,84$), y regulación de las emociones ($\alpha=0,83$).

Workgroup Intelligence Profile: WEIP (Jordan, Ashkanasy, Härtel, & Hooper, 2002)

Esta compuesta por 30 ítems en una escala Likert de 7 puntos para la evaluación de la IE del conjunto de miembros pertenecientes al ámbito laboral, a través de dos factores: por un lado, la habilidad para tratar con las propias emociones y, por otro, la habilidad para tratar con las emociones de los demás. En Jordan y Troth (2004) la consistencia interna fue de $\alpha=0,79$ y $\alpha=0,80$ para cada una de las escalas.

Swinburne University Emotional Intelligence Test: Workplace SUEIT (Palmer, Donaldson, & Stough, 2002)

Una medida más amplia que las anteriores y también pensada para la evaluación de la IE en el ámbito organizacional y laboral. Esta compuesta por un total de 64 ítems en una escala Likert de 5 puntos. La escala proporciona una puntuación total que indica el nivel general de la IE en el trabajo, que comprende cinco dimensiones: reconocimiento y expresión emocional, comprensión emocional, emociones dirigidas a la cognición, manejo y control emocionales. La consistencia interna de la escala total fue de ($\alpha=0,91$), en Gardner y Stough (2002).

Tapia Emotional Intelligence Inventory: TEII (Tapia, 2001).

Cuenta con un total de 41 ítems que se configuran en una escala Likert de cinco puntos. Comprende cuatro factores: empatía, utilización de los sentimientos, manejo de las emociones y autocontrol. Se administra a partir de los 13 años. La consistencia interna informada fue para la escala total de $\alpha=0,80$ (Tapia, 2001).

1.3.2.3. Medidas de autoinforme de carácter extensivo

En la adopción de otras medidas de evaluación hemos de destacar las medidas de carácter extensivo, es decir; aquellas que abarca una diversidad relativamente amplia de aspectos emocionales, cognitivos, sociales y de personalidad (Bar-On, 1997a; Boyatzis et al., 2000). Estas medidas se apoyan en modelos mixtos, donde la IE es conceptualizada como un conjunto de habilidades emocionales, cognitivas, afectivas y de personalidad

Bar-On Emotional Quotient Inventory: EQ-i (Bar-On, 1997a, 1997b).

Medida autoinforme compuesta por 133 ítems con una escala Likert de cinco puntos para la evaluación de la IE y social de forma amplia. La prueba está compuesta por cinco factores: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general. Se administra a partir de los 16 años.

Emotional Competence Inventory: ECI (Boyatzis & Burckle, 1999).

Este instrumento de autoinforme está compuesta por 110 ítems con una escala Likert de 6 puntos. Se estructura a partir de un modelo de la IE de cuatro dimensiones: autoconciencia, automanejo, conciencia social y manejo de las relaciones, que se subdividen en 20 competencias orientadas al mundo laboral y liderazgo empresarial.

Como resultado de su aplicación se otorgan dos tipos de puntuaciones: una de autoevaluación y otra de evaluación de los demás compañeros. Se realiza a partir de los 16 años.

Trait Emotional Intelligence Questionnaire v. 100: TEIQue (Petrides & Furnham, 2003)

Medida de autoinforme de 144 ítems con 15 subescalas, que comprende cuatro factores y una puntuación total de IE rasgo.

1. Bienestar que conlleva ítems relacionados con la felicidad, optimismo, autoestima.
2. Habilidades de Autocontrol, donde cabe resaltar la -regulación emocional, el control de la impulsividad y la gestión del estrés.
3. Habilidades Emocionales, donde se incluye la empatía, la percepción emocional, la expresividad emocional y las-relaciones.
4. Habilidades Sociales, donde se encuentra la gestión de la emoción, asertividad y la conciencia social

Existe una versión reducida para adultos y adolescentes con 30 ítems. Su objetivo es la evaluación de la IE rasgo de forma comprensiva y se administra también a partir de los 16 años.

70

1.3.2.4. Instrumento específico para el estudio de casos

La psicología establece diversas clasificaciones que permiten explicar los diferentes rasgos de personalidad y tipos de temperamento. Desde la perspectiva de la neurociencia, Davidson (2012), basándose en diferentes estudios sobre las bases neurales de la emoción, ha creado una clasificación alternativa con un total de seis dimensiones relacionadas directamente con patrones y sistemas cerebrales: resiliencia, actitud, intuición social, autoconciencia, sensibilidad al contexto y atención.

La novedad en este aspecto está definida porque, aunque se constate la existencia de un condicionamiento genético y una clara influencia de los primeros años de vida de las personas, siendo el momento propicio para configurar los circuitos neuronales, nuestro esfuerzo y entrenamiento consciente puede alterar el perfil emocional, es decir; que nos referimos a capacidades con posibilidad de entrenamiento y desarrollo (Moya-Albiol, Herrero, & Consuelo Bernal, 2010).

Este fenómeno, conocido con el nombre de neuroplasticidad, con la aplicación de estrategias sencillas, puede establecer nuevas estrategias para atender a la información que nos proporcionan las emociones. (Bravo, Ramírez-Lora, & Zappa-Berastegui, 2019). En torno al ámbito educativo, este factor contiene una gran influencia dado que aporta un enfoque empírico a la educación emocional que es tan importante como el desarrollo

de la persona en la educación meramente académica. Mediante este planteamiento se busca definir algunos factores que afectan al perfil emocional para obtener información de utilidad que permita una reorientación y realizar planes de acción; teniendo en cuenta la individualidad de cada persona (Benitez & Ramírez, 2019).

Se fundamenta una vez más la educación emocional, que se entiende como un proceso continuo que tiene como objetivo contribuir a la mejora del individuo a nivel personal y en sus relaciones con los demás. En suma, una adquisición de competencias que permite afrontar los desafíos cotidianos, en consonancia con el aprendizaje para la vida.

El perfil emocional según Davidson (Davidson & Begley, 2012a, 2012b)

El autor considera que este perfil emocional está conformado a través de las respuestas que los individuos han realizado frente a sus experiencias a lo largo de la vida. Dicho perfil tiene relación con los de estados emocionales, formados por emociones momentáneas, estados de ánimo (sentimientos que perpetúan durante más tiempo, pudiendo durar minutos y horas) y, por último, los rasgos emocionales, que son aquellos sentimientos que nos caracterizan y que perduran durante años.

Los perfiles emocionales están constituidos por los elementos de la vida emocional, y se diferencian de la personalidad, en que pueden ser identificados, ya que están basados en circuitos cerebrales específicos.

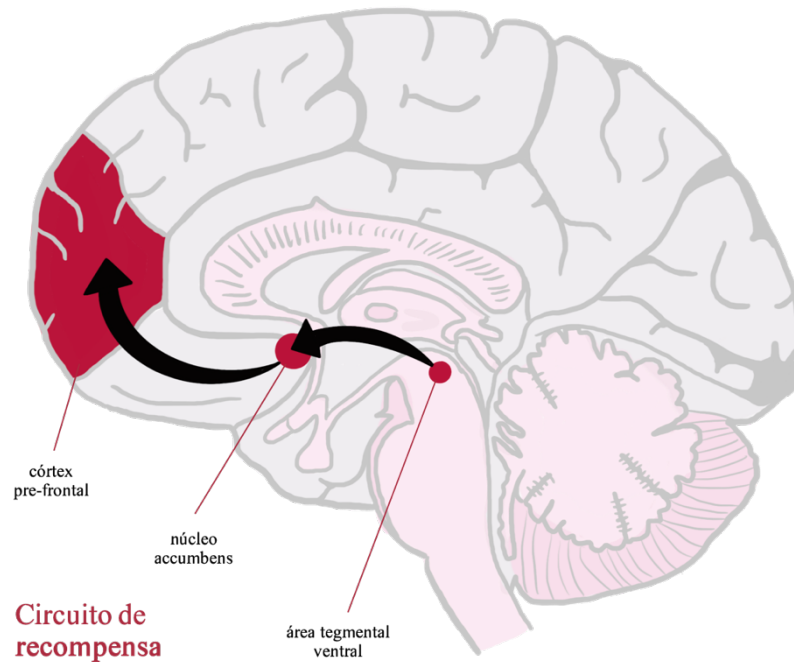
A continuación, resumimos las seis dimensiones que utiliza el autor Davidson para clasificar el perfil emocional:

- Resiliencia: definida como el potencial de las personas para recuperarse de las adversidades.
- Actitud: predisposición de una persona para de mantener las emociones positivas que fomenten acciones favorables durante un tiempo.
- Intuición social: destreza para captar los mensajes de grupos sociales, que las personas emiten a la hora de relacionarse.
- Autoconciencia: Percepción los sentimientos corporales.
- Sensibilidad al contexto: capacidad de regulación de las posibles respuestas emocionales según el contexto en el que la persona se encuentra.
- Atención: facilidad para la concentración en determinadas situaciones.

Cada una de las dimensiones de este perfil esta descrita sobre un continuo y cada individuo puede ocupar un lugar en cada una de las dimensiones. Sustentándose en lo que actualmente se conoce como neuroeducación.

Las técnicas de visualización cerebral nos arrojan ejemplos concretos que avisan de zonas de actividad cerebral en relación con algunas de las dimensiones que sugiere Davidson (2003) en su descripción del perfil emocional (Figura 1.8).

Figura 1.8 Circuito de recompensa



72

1. Los individuos que mantienen una actitud más positiva muestran mayor actividad en la conexión entre la corteza prefrontal y el núcleo accumbens y estas regiones tienen relación con el circuito de recompensa
2. Los individuos que son socialmente intuitivos se caracterizan por una alta actividad en la circunvolución fusiforme y una actividad baja en la amígdala.
3. Las personas con una alta autoconciencia presentan en las visualizaciones cerebrales una activación en la corteza prefrontal y una activación más elevada de la ínsula.
4. La sensibilidad al contexto es mayor cuando las personas tienen activación alta en el hipocampo.
5. En las personas que cuentan con mayor capacidad para soportar la frustración, se puede observar en las visualizaciones cerebrales que se activa la corteza prefrontal, más que en la parte izquierda que en la derecha.

Bajo esta teoría se reseña que, en los procesos emocionales, intervienen, activan o se desactivan en una gran parte de las regiones cerebrales, y que estos niveles de activación pueden ser visualizados a través de técnicas como la visualización cerebral.

La utilización de este tipo de cuestionarios ayuda a la obtención de información útil para considerar mejorar si se desea, nuestro perfil emocional. Así, aunque se debe recordar la relativización de información de estos cuestionarios simplificados, también hemos de tener en cuenta que los extremos en las puntuaciones si informan de evidencias que pueden ser útiles sobre la comprensión y entendimiento del mundo emocional (Durgante & Dell’Aglío, 2019).

La moderna neurociencia ha establecido que cada persona se enfrenta a las situaciones y desafíos cotidianos, y se enfrenta a ellos con un perfil emocional consistente en una combinación de estas seis dimensiones. (Davidson & Begley, 2012a). No implica que un perfil emocional sea mejor que otro, pero es importante obtener información sobre la diversidad de perfiles según cada persona, y esta información es útil para potenciar cambios y trabajar sobre alguna de las dimensiones que cada individuo quiera y debiera mejorar en determinadas situaciones.

Actualmente contamos con programas educativos en los que a partir de actividades que desarrollan habilidades sociales y emocionales adecuadas, los alumnos obtienen una mayor gestión emocional, aprenden a relacionarse mejor, optimizan los niveles de autoestima, mejoran sus habilidades para la vida y su bienestar general. Además, cabe destacar que en numerosas ocasiones estos beneficios emocionales van acompañados de beneficios cognitivos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Para definir el perfil emocional del alumno, se ha de profundizar sobre cómo funciona el órgano responsable de su aprendizaje, en este caso el cerebro. Por ello, en este tipo de investigaciones las áreas de neurociencia y educación convergen hacia nuevos horizontes y líneas futuras de investigación que presuponen hallazgos beneficiosos para nuestro sistema educativo.

Análisis de los instrumentos: ventajas e inconvenientes.

A continuación, se procede a profundizar sobre los criterios y las particularidades de las medidas presentadas, reflexionando sobre una serie de ventajas y limitaciones que arrojan las medidas de IE, por una parte, de los test de ejecución / capacidad y, por otra, de los test de autoinforme /rasgo.

Teniendo en cuenta que existe una gran variedad de herramientas de medición científica y la amplitud de enfoques a la hora de abordar los contenidos del concepto de IE, conviene tener en cuenta toda una serie de aspectos antes de decantarse por una u otra prueba de evaluación.

Se debe de conocer varias estrategias y pruebas y entender las características de las diferentes medidas de evaluación, en cuanto a cuáles son sus ventajas y cuáles son sus inconvenientes; para que los investigadores puedan recabar resultados y realizar análisis y discusión de estos, teniendo en cuenta que los resultados pueden ser dispares antes instrumentos que teóricamente evalúan el mismo constructo (Rodrigo-Ruiz et al., 2019).

En suma, a la hora de utilizar estas medidas en ámbitos aplicados o de investigación es realmente importante detectar las cualidades de la herramienta, el objetivo final del estudio o evaluación, las características de la población y saber valorar los propios recursos; para poder decantarse por una medida de evaluación en particular. Aspectos en los que nos centraremos en los próximos apartados.

Se procede a presentar un seguimiento de las principales ventajas y desventajas que tienen las diferentes formas de evaluación y que pueden ayudar a los investigadores a seleccionar una u otra medida, no sin antes resaltar que uno de los pasos fundamentales para decantarse por unos u otros instrumentos consiste en determinar si lo que se desea es conocer la percepción sobre la IE (para lo cual nos decantaremos por una medida de autoinforme) o estimar el nivel de habilidad que realizan en la evaluación de destrezas emocionales, que si bien son más tediosas, en cuanto a tiempo y dedicación, resultan evitar sesgos producidos por nuestra capacidad de introspección y memoria.

74

Sobre el objetivo de evaluación del instrumento:

Comunmente los investigadores destacan el potencial que tienen los instrumentos de medida como el MEIS y el MSCEIT para evaluar nuestra habilidad en IE, afirmando, no obstante, que más que evaluar la capacidad o habilidad actual para implementar esas estrategias en la vida cotidiana lo que realizan es una evaluación sobre el conocimiento de cuales serían las estrategias emocionales efectivas para utilizar en diferentes situaciones (Lopes, Côté, & Salovey, 2013).

Por otro lado, sin restar valor alguno, es indiscutible la utilidad de las medidas de autoinformes en el terreno emocional, sobre todo para proporcionar información sobre la percepción que tienen las personas sobre sus habilidades intrapersonales y comportamientos en cuanto a la percepción y regulación de emociones. Puesto que el mundo emocional es interior, uno de los métodos más eficaces para conocer al propio alumno, a pesar de sus sesgos, es preguntándole sobre cómo se siente, qué piensa, o cómo le afectan determinados sucesos que ocurren en el aula.

La evaluación de la IE a través de cuestionarios es muy útil en aquellos casos en los que los investigadores quieren obtener un índice del ajuste emocional y obtener un perfil de las carencias afectivas en determinadas áreas cuya única forma de evaluar sea a través de la propia introspección del alumno. Por ejemplo, es de gran utilidad para definir la capacidad de discriminación emocional, la atención a las emociones positivas y negativas, el nivel de regulación afectiva, o el grado de tolerancia al estrés ante las frustraciones (Bernal & Arango, 2018).

En suma ambas evaluaciones son necesarias e incluso complementarias, puesto que ayudan a la predicción de los niveles de adaptación de las personas a las diferentes situaciones de la vida y ambas pueden tener un alto potencial educativo.

Sobre la facilidad o complicación a la hora de aplicar el instrumento:

Otro de los aspectos a considerar es que las medidas de autoinforme brindan una mayor facilidad de uso y administración, es suficiente con unas breves instrucciones para su cumplimentación y pueden realizarse de manera colectiva. En contrapartida, las medidas de capacidad comportan una mayor inversión de recursos, debido a que son instrumentos estandarizados laboriosos, que requieren tanto para implementarlo como para contestar instrucciones más pormenorizadas y una vez cumplimentados por el sujeto debe enviarse la plantilla de resultados a la editorial del test para recibir las puntuaciones baremadas de dichos sujetos, por parte de un comité de expertos (Mestre Navas & Bozal, 2006).

Sobre el tiempo de aplicación:

Las medidas de autoinformes requieren menor cantidad de tiempo en su administración que las medidas de ejecución. Las primeras permiten saber los niveles de IE a través de una serie de afirmaciones concretas y, en la mayoría de los casos, la cumplimentación total del cuestionario no sobrepasa los 15 minutos. Por su parte, las medidas de habilidad requieren la realización de mayor número de tareas y más complejas para obtener la puntuación final, con lo que el tiempo para la realización es mayor (Mestre Navas & Bozal, 2006).

Sobre el coste y disponibilidad del instrumento:

La gratuidad o bajo coste para su realización pueden ser los motivos para seleccionar y aplicar un instrumento u otro. En el caso de los autoinformes se destaca que requieren un coste mínimo en su administración (papel/ lápiz / online), mientras que las pruebas de capacidad que se presentan en formato impreso requieren la utilización de fotografías y rostros faciales a color, lo que hace más costoso su empleo a muestras amplias (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004c).

Otro aspecto económico importante tiene que ver con la disponibilidad gratuita del instrumento para su utilización en investigación. En este sentido, algunas herramientas de autoinformes tales como el Trait Meta-Mood Scale (Salovey et al., 1995;) adaptado al español por Fernandez-Berrocal et al. (2004), son accesibles a través de las diferentes publicaciones realizadas o bien previa petición a los autores.

Otros cuestionarios de autoinformes que evalúan la IE como el ECI (Boyatzis et al., 2000) o el EQ-i de Bar-On (1997a), conllevan una inversión tanto de los manuales, el propio instrumento y más tarde la evaluación por parte de los autores.

La problemática actual en los instrumentos de medida surge con la disponibilidad, por ejemplo si bien el MEIS se puede utilizar para la investigación libremente previa petición a los autores, en cambio, otros como TIEFBA requieren comprar a la editorial no únicamente los instrumentos, sino también los correspondientes manuales técnicos, hojas de respuesta y posteriormente enviar las contestaciones de los sujetos para que la editorial proporcione los resultados emitidos por el comité de expertos. Esta característica, sin duda, puede afectar a que finalmente los investigadores elijan utilizar un instrumento en detrimento de otro.

Sobre la consciencia o no capacidad emocional:

76

Otra de las particularidades, en el caso de las medidas de autoinforme, tienen que ver con el conocimiento de cada persona sobre sus propios niveles de IE. Esto se comprueba en personas que no tienen una comprensión adecuada o no son conscientes de aspectos concretos de sus niveles de IE (personas alexitímicas). De hecho, algunas investigaciones han comprobado la escasa correlación existente entre la percepción de emociones autoestimada y su ejecución real (Ciarrochi et al., 2002).

Sobre las respuestas a los instrumentos en relación con la deseabilidad:

Una de las dificultades más importantes de las medidas de autoinforme tiene que ver con la veracidad de los resultados en torno a la distorsión que provoca la deseabilidad social; sesgo que provoca la premeditación en las respuestas al instrumento, con objeto de dar una imagen social deseada.

Ante esta problemática han surgido soluciones como la utilización de ítems de sinceridad para cuantificar la distorsión en las respuestas de los sujetos (EQ-i; Bar-On, 1997a), o bien el uso de evaluaciones de observadores externos allegados a la persona para comparar sus contestaciones (ECI; Boyatzis, et al., 2000).

La dificultad para que los alumnos simulen una respuesta en las pruebas de habilidad/ ejecución es una de las mayores ventajas presentes en las medidas de habilidad. Al evaluar capacidades subyacentes mediante ejercicios, los participantes desconocen la finalidad de la tarea, y el hecho de que haya diferentes opciones de respuestas e ignoren las habilidades hace más complicado sesgar las contestaciones.

Sobre los métodos de puntuación:

Se encuentran algunas diferencias en torno a los métodos de puntuación en los instrumentos de evaluación de IE, en concreto, en las medidas de habilidad se contemplan diferencias en cuanto a los criterios de puntuaciones. Determinados investigadores consideran que aquellas respuestas obtenidas mediante el método de consenso pueden determinar una respuesta de conformidad social más que una respuesta considerada emocionalmente inteligente. De igual manera las puntuaciones obtenidas mediante el criterio experto han sido motivo de críticas debido a que la muestra total de expertos utilizadas no es demasiado extensa ni representativa, por ejemplo, los expertos para el MEIS fueron dos de los creadores de la propia prueba y para el MSCEIT fueron 21 expertos pertenecientes a la Internacional Society for Research in Emotion (IS-RE), la mayoría de raza blanca, varones y de mediana edad (Roberts et al., 2001; Zeidner et al., 2001).

A modo de resumen se señalan en la siguiente tabla (Tabla 1.4) las ventajas e inconvenientes de los diferentes instrumentos ya reseñados.

Tabla 1.4 Ventajas e inconvenientes de los diferentes instrumentos

Sobre:	RASGO	HABILIDAD CAPACIDAD
Objeto de evaluación	Proporcionan una estimación de IE percibida	Proporcionan una medida de IE actual para utilizar estrategias emocionales
Dificultad	Instrucciones sencillas y permite la administración colectiva	Requieren instrucciones más precisas y la administración en individual en algunos casos en formato informático o bien con papel y lápiz
Tiempo aplicación	Administración colectiva	Son más extensos e implican la realización de un mayor número de tareas
Coste de aplicación	Coste mínimo (papel y lápiz) y fácil entrenamiento	Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...)
Conciencia de capacidad emocional	Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad	Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal
Deseabilidad	Problemas de deseabilidad social	Dificultad para sesgar las respuestas
Métodos de puntuación	Disponen de una escala de valoración que puede ser consultada con un permiso o directamente a través de la bibliografía	Las puntuaciones se basan en comités de expertos con los que hay que consultar, previa disponibilidad y proceso de obtención de puntuaciones.

Tabla 1.4 Adaptado de Mestre y Fernández-Berrocal (2012)

Determinadas investigaciones han destacado existentes reticencias psicométricas de los instrumentos diseñados para la medición de IE, dada su escasa congruencia o afinidad con el modelo teórico de partida u otros problemas referidos de validez o en cuanto al escaso grado de correlación entre medidas que teóricamente miden el mismo constructo (Geher, 2004; Matthews et al., 2002; Murphy & Allen, 2006).

Ante ello, autores como Brackett y Geher (2006) sugieren la posibilidad de que ambos instrumentos midan procesos cognitivos mentales que difieren dentro de un mismo individuo, ya que estos instrumentos se desarrollan independientemente, y existe una pequeña variabilidad entre las medidas auto informadas, explicada por la necesidad de dar una imagen social aceptada, por lo que es común aumentar estas estimaciones emocionales (Brackett et al., 2006; Gohm & Clore, 2002a, 2002b).

Estos autores sugieren, además, que la escasa relación entre medidas de capacidad y autoinforme se pueden determinar también por las escasas oportunidades de feedback objetivo sobre nuestras habilidades emocionales. En los centros educativos, por ejemplo, no se realizan informes para los estudiantes sobre cuál es su nivel en relación a los aspectos emocionales y como esto influye en su desarrollo personal, a diferencia de la cantidad de datos que obtienen sobre su nivel académico a través de los boletines de calificaciones que obtienen de manera regular.

78

Se precisa, por tanto, un mayor número de investigaciones con varias medidas validadas de Inteligencia Emocional respecto a diversos criterios adaptativos, que permitan conocer si son válidas ambas formas de entender la IE (Mestre-Navas, Guil-Bozal, & Gil-Olarte Márquez, 2004; Mestre-Navas, Guil-Bozal, & Palmero-Cantero, 2004).

A modo de síntesis

El capítulo precedente se establece, fundamentalmente, a partir de una reflexión, desde le punto de vista conceptual, acerca de la Inteligencia Emocional, en el que se revisa, tanto los antecedentes del concepto como los diferentes modelos que diversos autores han formulado para profundizar en la caracterización de este constructo, con objeto de evaluarlo, definirlo y operativizarlo.

En el capítulo siguiente centraremos nuestra atención en la relación entre factores como el rendimiento académico, la Inteligencia Emocional y la calidad educativa. En este orden de ideas trataremos el concepto de calidad educativa y la vinculación de esta con el rendimiento académico. Igualmente se presentara una recopilación de diferentes estudios previos sobre la relación existente entre IE y los factores de Rendimiento académico en el contexto Latinoamericano.



La inteligencia emocional y el rendimiento académico. Factores que potencian la calidad educativa

Inteligência emocional e desempenho acadêmico. Fatores que aumentam a qualidade educativa

La inteligencia emocional y el rendimiento académico. Factores que potencian la calidad educativa

- 2.1. Definición de calidad educativa e importancia de rendimiento académico
- 2.2. Estudios previos: inteligencia emocional y factores de rendimiento académico
- 2.3. Experiencias / evidencias de estudios sobre IE en América Latina
- 2.4. Programas previos que fomentan el desarrollo de competencias emocionales en el aula a nivel internacional

2. La inteligencia emocional y el rendimiento académico. Factores que potencian la calidad educativa

2.1. Definición de calidad educativa e importancia de rendimiento académico

En los últimos tiempos la calidad educativa en América Latina está recibiendo una atención particular de los gobiernos. Autores como Casassus (2001) advierten que las reformas en la gestión académica en los países latinoamericano, fueron iniciadas en torno al año 1960, y que podemos aludir a dos ciclos de reformas. El primer ciclo de reformas contenía como objetivo fundamental la expansión de redes educativas, con la intención de aumentar el número de personas que ingresan y acceden a los sistemas educativos. Y el segundo ciclo se podría situar en la década de 1980, donde los objetivos se enfocaron hacia la gestión de los sistemas y la promoción de una educación de calidad.

En la actualidad las consecuencias de estas reformas aplicadas se pueden observar en los indicadores educativos de los diferentes países y en los indicadores educativos que se expondrán en el siguiente capítulo. Encontramos algunos datos, tales como que, entre los países de América Latina y el Caribe, en promedio, el 94% de los niños en edad de estar en nivel primario dentro del sistema educativo, asisten con regularidad a la escuela, y se observa también mayor ingreso en la Educación Secundaria en las últimas décadas (UNESCO, 2015).

Actualmente, podemos comenzar a considerar que, en este 2020, la universalización de la educación comienza a ser una realidad, es por esto por lo que se puede considerar que el primer ciclo de cambios, esta consecuentemente completado y que, en la actualidad, la preocupación principal pasa a ser la calidad y equidad de la educación en los diferentes países.

En una segunda etapa (principalmente en la década de 1990), las reformas propuestas en América Latina buscaban situar la educación como centro de la estrategia de los gobiernos. Las propuestas de cambio de gestión se han basado en la descentralización y han puesto el énfasis en la calidad y equidad, además de en la mejora de los niveles de aprendizaje por medio de acciones coordinadas, actividades transversales y formaciones relacionadas con el desarrollo de habilidades para la vida (Casassus, 2001; Prendes-Espinosa, García-Tudela, & Solano-Fernández, 2020).

Como aspecto fundamental a tener en cuenta en la descentralización de la educación, se reseñan las modificaciones en el control de las escuelas, antes centralizado en el Estado y ahora, con la incorporación a esta gestión de la iniciativa privada, el papel de este se establece de acuerdo a funciones más relacionadas con la coordinación y reglamentación del sistema educativo (Krawczyk & Vieira, 2010).

Teniendo en cuenta estas variaciones y estos nuevos contextos, las evaluaciones educativas a gran escala logran una gran relevancia. Escalas que surgen con el objetivo de medir el rendimiento y como instrumento fundamental para el nuevo papel asumido por el Estado, en cuanto a coordinación y reglamentación.

Estas evaluaciones a gran escala son necesarias para la supervisión del sistema y lograr realizar un seguimiento de las actividades de mejora y, asimismo, tienen un papel estratégico para la formulación de nuevas políticas y programas educativos (Sepúlveda, 2000).

Se estima que existe una vinculación de más de veinte años de experiencia en evaluaciones educativas a gran escala (Tiana Ferrer, 2006). Así, las principales evaluaciones realizadas en la región fueron creadas a finales de la década de 1980 e inicio de la década de 1990, por lo que, en este capítulo, se detallará una descripción de aquellas que han sido mas relevantes en los últimos tiempos.

84

El motivo principal de esta descripción se debe a que, en estas pruebas masivas, una de las variables más utilizadas de evaluación es el rendimiento académico, entendido como el grado de conocimientos obtenidos y demostrados en una materia, de acuerdo a la norma de edad y nivel académico (García Jiménez, Alvarado Izquierdo, & Jiménez Blanco, 2000). No obstante en este capítulo incidiremos en la importancia y relevancia del concepto de rendimiento académico, donde serán descritas las diferentes versiones y acepciones de este.

Conviene tener presente que bajo este modelo de medición de los rendimientos alcanzados de los alumnos no se tienen en consideración todas los puntos necesarios para la mejora de la calidad educativa, pero, asumiendo que se presupone una de las variables más consideradas, nos centraremos en ella principalmente, no sin antes incidir en que hay variables que quedan fuera de esta calidad que deberían ser investigadas y evaluadas en profundidad para dar soporte al concepto global de calidad educativa.

Teniendo en cuenta esta realidad, en los estándares internacionales de evaluación educativa, el rendimiento académico sigue siendo una de las variables mas utilizadas y

la que se tiene en consideración las diferentes escalas de calidad educativa que se describen a continuación.

2.1.1. Estándares internacionales e índices de calidad

En el apartado siguiente se realiza una revisión de las evaluaciones educativas, centrando el interés en aquellas que han sido realizadas en el contexto latinoamericano y tienen una mayor relevancia a la hora de aplicar medidas y proyectos educativos.

UNESCO – LLECE.

A nivel mundial, los Estados Miembros de la UNESCO, han designado al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) como un mecanismo clave para el monitoreo y seguimiento del Marco de Acción de la Agenda de Educación 2030 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 sobre Educación en la región. Los estudiantes latinoamericanos participan en esta evaluación internacional cuyo objetivo es evaluar en América Latina y el Caribe de la calidad de la educación en la enseñanza básica.

Dicha evaluación es implementada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en coordinación con la Oficina Regional de Educación enfocada en América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Para garantizarlo, El LLECE, que se localiza en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, trabaja para contribuir con los nuevos desafíos que esta agenda implica, desarrollando investigaciones, llevando a cabo debates técnicos y desarrollando otras iniciativas que contribuyen a la reflexión de la agenda mundial Educación 2030, con foco en la calidad de la educación en un sentido integral y en las maneras de evaluarla.

Los ejes de trabajo son la investigación, en el sentido de generar conocimiento que contribuya a la toma de decisiones para mejorar la calidad y equidad de los sistemas de evaluación y el desarrollo de capacidades locales en evaluación educativa, centrándose en aspectos tales como la formación de especialistas, la cooperación Sur-Sur, el intercambio de recursos, la capacidad técnica o la transferencia de conocimiento entre países y entidades internacionales.

Los estudios comparativos y explicativos regionales de evaluación se vienen realizando desde el año 1997. En orden cronológico se conocen como

PERCE_(1997)_Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SERCE_(2006)_Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TERCE_(2013)_Tercer estudio Regional Comparativo y explicativo
ERCE_(2019)_Cuarta version del Estudio Regional

El fin de cada uno de los estudios señalados es medir los logros de aprendizaje del estudiantado de 18 países forman parte del estudio: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Actualmente no se dispone de los resultados de las pruebas realizadas en año 2019, pero si se evidencian los resultados de TERCE, donde se esclareció la necesidad de mejorar aspectos términos de enseñanza, habilidades y dominio conceptual. Es decir, el estudio proporciona información para la mejora de la educación, sobre todo con el informe nacional que centra su interés en el carácter pedagógico dentro de la comunidad educativa y, principalmente, dentro de las escuelas públicas.

OCDE – PISA.

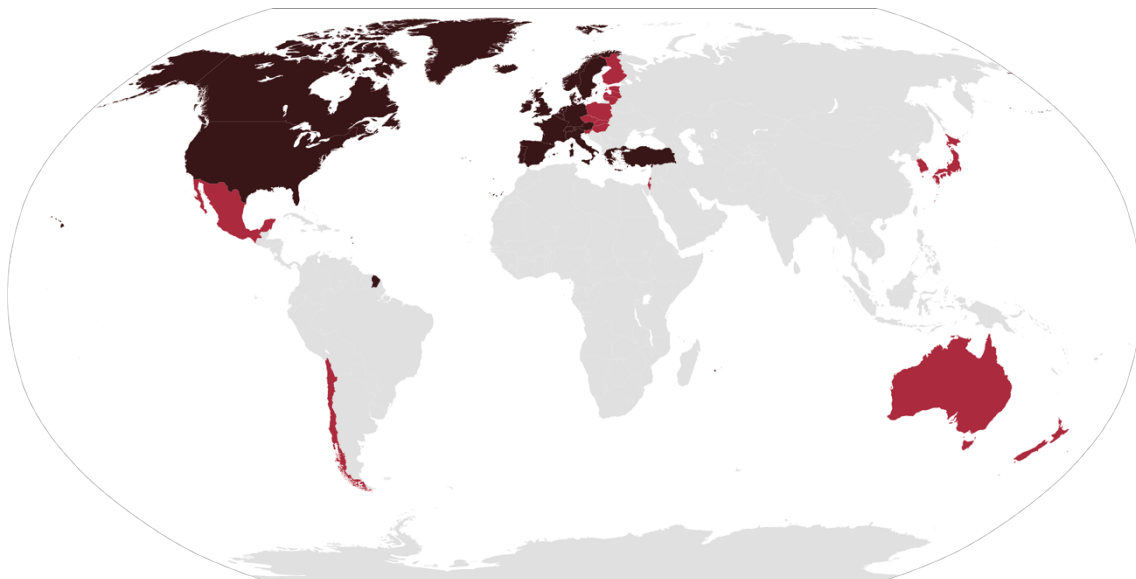
86

La OCDE (Organisation for economic cooperation and development), es una organización creada por 36 países que tienen como objetivo mejorar su desarrollo económico. El objetivo fundamental consiste en realizar mejoras en las políticas públicas y económicas para la mejora de vida en sus países.

El listado de los países miembros de la OCDE por orden alfabético lo componen: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea del Sur, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Reino Unido, Suecia, Suiza y Turquía.

Existen un porcentaje de países que están pendientes de adherirse, para ello están realizando las políticas públicas y económicas que les darán paso a acceder a formar parte de OCDE. Además de los 36 miembros de pleno derecho, 9 países con economías emergentes son adherentes a la declaración sobre inversión internacional y empresas multinacionales de 1976 y participan en el trabajo del comité de inversiones de la OCDE, entre los que se encuentra Brasil; con fecha de incorporación el 14 de noviembre de 1997. La OCDE se comprometió a fortalecer su cooperación a través de un incremento en sus relaciones.

Figura 2.1 Países que componen la OCDE 2019



Fuente OCDE

Uno de los indicadores que contribuyen en la evaluación educativa de dichos países es el programa PISA (Programme for international Student Assessment) que fue creado en 1990 con el objetivo medir si los jóvenes tienen un óptimo desarrollo para participar de la sociedad. Pretende no sólo medir la adquisición de contenidos, sino tener en cuenta si los estudiantes pueden utilizar las habilidades que estudiaron en la escuela para la vida. El foco fundamental de esta prueba es comprobar el desempeño en estudiantes de 15 años, edad que, en términos generales, es coincidente con el término de la educación básica obligatoria en la mayor parte de los países.

En este marco se han realizado diferentes tipos de investigaciones que son tenidas en cuenta a la hora de establecer el diseño académico. Así, los estudios sobre la eficacia escolar han ido ganando relevancia últimamente, ya que disponemos de datos sobre el rendimiento académico y otras variables que permiten realizar investigaciones relevantes para profundizar en aspectos interesantes para la equidad y la mejora la calidad educativa (Gamazo, Martínez-Abad, Olmos-Migueláñez, & Rodríguez-Conde, 2017).

El índice PISA no estima realizar únicamente un ranking comparativo entre los países, puesto que lo que busca es aportar datos suficientes para que cada país tome conciencia y realice su autoevaluación para actuar en consecuencia. El informe PISA, por tanto, apunta similitudes y diferencias entre los países participantes de cara a buscar características comunes que llevan a los países tener buen resultado en PISA y así compartir propuestas para mejorar de la educación. Un índice que se centra, fundamentalmente, en tres áreas: Lectura, Ciencias y Matemáticas.

En el caso de Brasil, los resultados del año 2019 preocupan por la deserción escolar. Según el INSPER (Instituição de Ensino Superior e de Pesquisa), es preocupante dado que sólo el 59% de los estudiantes entre 15 y 17 años terminan la escuela secundaria. Debido a la tasa de evasión en esta etapa, resulta difícil evaluar el aprendizaje de los estudiantes, añadiendo a este factor los bajos niveles de aprendizaje en lengua y literatura y matemáticas. Resultados que acarrearán importantes efectos considerados intergeneracionales, es decir, que no solo la generación actual será la afectada por este déficit, sino que también afectará a generaciones posteriores.

El responsable por los datos del PISA en Brasil a nivel nacional es el INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais). El INEP es una autoridad federal vinculada al MEC (Ministério da Educação) de Brasil que tiene como misión trabajar en políticas educativas y ayudar en el desarrollo económico y social del país.

88

Este informe PISA 2018¹ es uno de los informes actuales que pone de manifiesto la demanda de mejoras educativas en las escuelas brasileñas. Los últimos datos de 2017 sitúan los resultados brasileños por debajo de la media de la OCDE. La prueba PISA se aplicó en el 2017 a los estudiantes nacidos en el año 2002 y se inscribieron a partir del séptimo año de la Escuela Primaria, tanto de la red pública como la red privada. La muestra definida incluyó hasta 33 estudiantes de cada una de las 661 escuelas brasileñas seleccionadas para participar en la evaluación PISA 2018. Según los datos del informe, el rendimiento de los estudiantes en Brasil está por debajo del promedio de estudiantes en los países de la OCDE en ciencias (401 puntos, en comparación con el promedio de 493 puntos), en lectura (407 puntos, en comparación con el promedio de 493 puntos) y en matemáticas (377 puntos, en comparación con el promedio de 490 puntos).

Otros países, como Colombia, México y Uruguay, lograron mejores resultados en 2015 en comparación con Brasil, aunque tienen un menor costo promedio por estudiante. Chile, con un gasto por estudiante similar al de Brasil (USD 40 607), también obtuvo una mejor puntuación (477 puntos) en ciencias.

El PIB per cápita de Brasil (15 893 USD) corresponde a menos de la mitad del PIB per cápita medio en los países de la OCDE (39 333 USD). El gasto acumulado por estudiante entre 6 y 15 años en Brasil (38 190 USD) equivale al 42% del gasto promedio por estudiante en los países de la OCDE (90 USD 294).

1 PISA 2018. (2018). Recuperado, de www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html

Esta proporción se elevó al 32% en 2012. Los aumentos de esta inversión en educación preveían convertirse en mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes².

Con estos datos de los últimos años, se incrementan las dudas en cuanto a la relación existente entre el gasto por estudiante y el rendimiento académico del mismo, siendo esta una variable que se debe tener en cuenta.

A la vista de estos resultados cabe preguntarse qué es lo que no funciona en el Sistema Educativo Brasileño y cuáles son los caminos hacia la mejora de la práctica. Por lo tanto, se necesita conocer los aspectos que influyen en el éxito académico de los alumnos para reformular los principios sobre los que construir una nueva práctica educativa, proporcionando así a los alumnos la educación integral que les permita enfrentarse a las demandas actuales de la sociedad.

INEP – IDEB.

Desde un contexto nacional, referido al contexto brasileño, corresponde al INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), según el Decreto-Ley no 580, proponer la documentación relativa a la historia y el estado actual de las doctrinas y técnicas pedagógicas, así como mantener intercambios con instituciones del país y del extranjero. Labores suyas son, además, promover encuestas e investigaciones, así como la asistencia técnica a los servicios de educación estatal, municipal y privado, mediante consultas o independientemente de ellos, llevar a cabo aclaraciones y soluciones sobre problemas pedagógicos.

Cuando se realizan pruebas basadas en competencias estas están constituidas por el análisis del currículo mínimo que contienen los planes docentes asociados a las competencias cognitivas utilizadas en el proceso de construcción del conocimiento.

A partir de la edición de 1995, los resultados son calculados a través de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y anteriormente se utilizaba a partir de la teoría clásica de los test (Muñiz, 2010). La utilización posterior de la evaluación TRI representó grandes avances en materias de evaluación, pues permitió la construcción de una escala única para los años evaluados y la clasificación de los alumnos en términos de desempeño (INEP, 2007).

En este marco nacional existe un indicador de calidad de los organismos educativos, IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Fué creado en 2007 y posee un

² (2019). Recuperado, de

www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/BRASIL_FICHA%20PAIS.pdf

solo indicador, a partir de datos que son recopilados a través de escuelas municipales, y el SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) aplicado en escuelas Brasileñas, estatales y federales.

El principal sistema de evaluación educativa instaurado en Brasil, se hace a cargo del SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), quien realiza pruebas cada dos años bajo la coordinación del INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), cuyo objetivo fundamental es el de evaluar la educación básica y favorecer la mejora de su calidad educativa. Para fomentar el acceso global a los centros educativos, alguna de las medidas adoptadas se han traducido en concesión de subsidios concretos con el objetivo de gestionar las políticas públicas. Además, se procede a la búsqueda de ofrecer datos e indicadores que posibiliten mayor comprensión de los factores que influyen en el desempeño de los alumnos en las áreas y años evaluados (Cabral, Figueiredo, & Educacionais., 2002).

90

En la actualidad las materias evaluadas en estas evaluaciones del SAEB son Matemáticas y Lengua Portuguesa, presentes en todas las evaluaciones, sin embargo, otras disciplinas fueron evaluadas únicamente en algunas ediciones anteriores. El Índice de Desarrollo de la Educación (IDEB) surge como uno de los impulsores de las políticas públicas en el ámbito de la educación para guiar las acciones principales de la educación básica. Dada la amplitud de los aspectos que pueden ser tratados en este tema, el texto se basa en los datos de una encuesta desarrollada en una institución de educación superior bajo los auspicios de CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior).

La revisión de la literatura en esta área, la aplicación de los cuestionarios y el trabajo de campo son los procedimientos metodológicos adoptados para la creación del IDEB. El índice nos da una indicación de cómo está el desempeño de las escuelas. De nada vale que los indicadores estadísticos indiquen sus resultados si no son delimitados por una presencia activa y cuestionadora de aquellos que están directamente envueltos con la gestión escolar. Para todo ello fue necesario construir un diagnóstico de especificaciones de la realidad escolar, como indicar itinerarios, corregir distorsiones, redimensionar metas y superar obstáculos, colocando en evidencia su papel de articulador orientado a la mejora de resultados de este y de la calidad educativa.

Como índice de desarrollo, el IDEB fue creado para validar la calidad de las escuelas de las redes de enseñanza, combinando la tasa de rendimiento escolar con el desempeño de los alumnos, para ello, son usados los resultados de dos exámenes oficiales: SAEB y prova Brasil, aplicados cada dos años en 5º y en 9º año de enseñanza fundamental y en 3º de enseñanza media.

A partir del SAEB y prova Brasil se validan los conocimientos de los estudiantes en portugués y matemáticas en todas las escuelas que cuenta con, al menos, 20 alumnos matriculados.

IDESP + IDEA.

A nivel estadual de São Paulo, existe una prueba de evaluación de la calidad educativa, el IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo) que es uno de los principales indicadores de calidad de enseñanza de la educación en el estado.

El índice ayuda a establecer metas para las escuelas y con eso mejorar la educación del estado. El IDESP es un indicador de la calidad de la serie inicial (1 ° a 4° Grado) y los alumnos de primaria y bachillerato (5° a 9° Grado). Se realiza a partir del rendimiento de los alumnos en el SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) y el flujo escolar.

El índice IDESP tiene el papel de dialogar con la escuela, proporcionando un diagnóstico de su calidad, señalando los puntos en los que necesita mejorar y señalar su evolución año tras año. Fue creado a partir de una de las certezas del sistema educativo brasileño, que es la falta de equidad en el acceso, permanencia y rendimiento escolar; agravado por la falta de mecanismos para medir los factores de desigualdad que afectan en estudiantes. Un paso en este sentido fue crear el indicador de desigualdades y aprendizajes (IDeA), creado por la Fundación Tide Setubal, que pretende ayudar en la definición de las políticas públicas. Se hace alusión así a una validación de larga escala desarrollada por el instituto nacional de estudios e investigaciones nacionales, (INEP/MEC) que analiza la calidad de la enseñanza ofrecida por el sistema educacional brasileño, a partir de cuestionarios socioeconómicos. Pretende ser un indicador del proceso de enseñanza aprendizaje de cada municipio que refleje también la igualdad en términos de raza, género y rendimiento académico.

Los datos de IDESP 2019³ apuntan que menos del 1% de los municipios presentan calidad de rendimiento académico en la lengua portuguesa y matemáticas acompañadas de equidad de nivel socioeconómico tanto para alumnos de 5° y 9° año.

De ello se sustentó la necesidad de crear un índice que midiera la calidad educativa vinculada a los factores socioeconómicos, raza y género. El IDEA (Indicador de Desigualdades e Aprendizagens), que permita hacer una lectura social de los datos educativos.

³ (2019). Consultado en http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2018.pdf

El objetivo de este índice es, por tanto, verificar si además de los buenos indicadores de aprendizaje, la enseñanza en cada municipio refleje también la igualdad en términos de raza, género y renta de lo aprendido.

2.1.2. Rendimiento académico como factor de calidad educativa

La búsqueda de nuevas variables que influyen en el éxito académico de los alumnos, que permitirán en un futuro adoptar nuevas metodologías para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone un nuevo campo de investigación.

Actualmente, los Estudios nacionales e internacionales otorgan una especial importancia al rendimiento académico desde una nueva perspectiva (de la Fuente-Arias, Vicente, Sánchez, & Berbén, 2010), pues mientras que a lo largo de la historia se ha estimado que el Coeficiente Intelectual (CI en adelante) era la variable que establecía el éxito dentro de los centros educativos, la literatura lleva tiempo advirtiendo que no es la única variable, sino una serie de estas, las que también tienen influencia en el logro académico (Extremera & Fernández Berrocal, 2003). Desde esta nueva perspectiva investigar en el terreno es pertinente ya que:

Independientemente del conjunto de factores que hayan confluído para dar lugar a este fenómeno, en la actualidad el fracaso escolar ha traspasado el ámbito meramente educativo para convertirse en un problema social (González González, 2003, p.15).

92

Situaciones como el fracaso escolar, entre otras, han dado paso a relevantes investigaciones en busca de variables que permitan analizar estos procesos educativos de tal manera que se obtenga información que ayude a diseñar programas escolares donde tengan relevancia tanto los objetivos curriculares como el desarrollo de otras habilidades que supongan para el alumno un desarrollo integral, así como cumplir las indicaciones de organizaciones internacionales como UNESCO, OCDE o la OMS, cuyos objetivos específicos no niegan y toman en consideración el fomento de habilidades para la vida.

Las investigaciones en torno a la investigación del rendimiento académico han sido y serán una inquietud en la investigación educativa (Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, Goñi Palacios, & Rodríguez-Fernández, 2019). Las actuales investigaciones ponen en el foco de mira en encontrar las conexiones causales entre rendimiento académico y habilidades que correspondan con objetivos curriculares dentro de las intervenciones realizadas a través de programas escolares.

El rendimiento académico es definido como el conocimiento reflejado en una disciplina tomando como referencia la edad y el nivel de la media (Torres Velázquez &

Rodríguez Soriano, 2006), siendo considerado un indicador de ajuste escolar del alumnado (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, & Axpe-Saez, 2018). Este constructo, por tanto, ha sido habitualmente entendido como el promedio de las calificaciones obtenidas en las materias con una valoración cuantitativa.

En el transcurso de los años las investigaciones, se han preocupado por relacionar el rendimiento académico con variables personales más susceptibles a una influencia externa, y, por lo tanto, que resulten posibles, o más efectivas las intervenciones educativas que puedan llegar directamente a los alumnos a través de las instituciones educativas. De entre las variables estudiadas se destacan algunas como la motivación, la inteligencia y las aptitudes, el autoconcepto, las emociones, los hábitos de estudio, los aspectos familiares, la conducta, el rendimiento académico anterior y el clima escolar (González González, 2003; Erazo Santander, 2012).

Elementos que considerar y terminología.

El término rendimiento proviene del latín “Rendere” que se refiere a vencer, dar fruto o utilidad a una cosa. Cuando enlazamos este rendimiento dentro del contexto académico, es decir, rendimiento académico, conviene adentrarse en una visión más amplia, dentro del sistema educativo, que supone la entrega por parte del sistema educativo a los alumnos de la forma más apropiada y en los ambientes de trabajo más convenientes para que logren conseguir un alto nivel de dominio en materias compiladas en las guías curriculares de los centros educativos (Paz, Lozano, Cantero, & Ziemer, 2009).

Lo primero que se tiene que clarificar es el concepto de rendimiento académico cuya definición ha tenido variaciones a lo largo del tiempo. Pizarro (1978), manifiesta que, desde un ángulo del alumno, se entiende el rendimiento académico como la capacidad de este para responder a los estímulos educativos, comprensible de ser interpretado a partir de los objetivos o propósitos educativos preestablecidos.

Siguiendo la cronología Chadwick (1979) define que el rendimiento académico como

(...)la demostración de características y capacidades psicológicas del estudiante actualizadas y desarrolladas a través del proceso de enseñanza aprendizaje, que le permite obtener un nivel de logros académicos y funcionamiento a lo largo de un periodo, que sintetizan en un calificativo final evaluador del nivel alcanzado (p.107).

Otros autores como Reyes (2003) enmarcan la definición de rendimiento en el entorno educativo; aludiendo a la expresión de capacidades y características psicológicas de los estudiantes actualizadas en los centros mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje

cuya consecución óptima implica un logro adecuado en un determinado periodo de tiempo. Logro que se resume en un valor calificativo cuantitativo realizado por el docente en este periodo.

Para Edel Navarro (2003) el rendimiento académico encierra aspectos cuantitativos y cualitativos, que se obtienen entre los diferentes niveles y durante los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. Adell Cueva (2006), define el rendimiento académico como un constructo en el que influyen numerosos factores personales, familiares o escolares.

Conviene resaltar que en muchos de los estudios sobre el rendimiento que se han realizado se han empleado las calificaciones que obtienen los profesores dentro del aula como indicadores del rendimiento. Conociendo que estas notas del alumno son el indicador más visible o aprehensible, es necesario enfatizar que no siempre reflejan fielmente las respuestas sobre conceptos, sobre procedimientos, incluso sobre las actitudes del alumno respecto a los requerimientos del docente o de la dinámica de la clase.

94

Se sintetiza el rendimiento académico como un hito del nivel de aprendizaje logrado por cada estudiante, de amplia importancia para el sistema educativo, pero como indicador de éxito escolar se han de tomar en consideración algunas variables que interfieren dentro y fuera del contexto escolar. Durante los últimos años, esta perspectiva más global de éxito educativo se ha potenciado desde objetivos nacionales e internacionales; con el objetivo de crear una educación de calidad que permita a los alumnos enfrentarse a nuevos retos de la sociedad actual (Erazo Santander, 2012).

En definitiva la literatura ha demostrado el desafío que supone conceptualizar el término rendimiento académico, ya que no representa solo la interacción educativa, sino al mismo tiempo es el resultado de multitud de variables culturales, sociales, demográficas y personales. En la nueva sociedad del siglo XXI, las demandas en formación y educación suponen un nuevo nivel de competencia que exige la necesidad de determinar cuáles son aquellas variables tanto intrínsecas como extrínsecas que influyen en el rendimiento, y en qué medida afectan a la consecución del éxito (Garbanzo-Vargas & Guiselle, 2007).

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos. Según esta diferenciación el esfuerzo no garantiza el éxito y la habilidad empieza a cobrar cada vez más importancia. Desde el marco académico se han estudiado y categorizado diferentes tipos de alumnos según la habilidad más destacable a la hora de realizar una valoración del rendimiento en el aula. Aludiendo al marco normativo y de acuerdo con la visión de Covington (1984a, 1984b) se pueden distinguir tres tipos de estudiantes:

- Los orientados al dominio. Serían aquellos sujetos que obtienen buenos resultados que se considera de éxito escolar, además se consideran capaces mostrando alta motivación al logro y confianza en sí mismos.
- Otros serían los que aceptan el fracaso, más derrotistas, que presentan una imagen propia deteriorada y con un sentimiento de desesperanza respecto que lo aprendido. Estos han aprendido que es muy difícil o casi imposible el control sobre el ambiente.
- Los terceros serían aquellos que evitan el fracaso, son los que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima, son los que no se esfuerzan demasiado para protegerse ante un posible fracaso, participan poco, impuntuales y no son responsables a la hora de entregar tareas o presentarse a los exámenes.

El rendimiento académico ha de tener constancia de esta dicotomía entre habilidad y esfuerzo, ya que hay alumnos que pueden lograr un éxito académico con una inversión de poco o nada de esfuerzo, implicando en el grupo de clase brillantez innata, y por el contrario, otros que invierten mucho esfuerzo y no se detecta el verdadero nivel de habilidad o los resultados en el rendimiento académico no son los esperados (Naranjo Pereira, 2009).

Por lo tanto, habrá casos donde las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudiquen la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian, puesto que un alumno acepte que invirtió un gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de malestar. Así, el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar bajar su rendimiento académico (Covington & Omelich, 1979).

Algo que es necesario resaltar es que la mayoría de los estudios sobre rendimiento que se han realizado, han empleado las notas o calificaciones como indicadores materializados del rendimiento. Aunque realmente las notas del alumno son el indicador más visible o aprehensible, es necesario enfatizar que las notas no siempre reflejan fielmente las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumno a las interpelaciones de la materia, del profesor o de la dinámica de la clase (Adell Cueva, 2006).

Se pueden distinguir, además de las ya señaladas, otras definiciones que ofrecen diferentes enfoques para obtener todos los puntos de vista acerca del concepto de rendimiento académico.

Autores como Tonconi (2010) conciben el rendimiento académico como el nivel demostrado de conocimientos en materias concretas, que se evidencia con indicadores

cuantitativos. Siendo esta ejemplo del tipo de definiciones que destacan el rendimiento académico como resultado.

Diferentes autores tales como Díaz Rosas (1995) o Reyes (2003), defienden otra perspectiva en la que se tienen en cuenta en el rendimiento la aportación de las aptitudes del alumno, relacionadas con otros factores a nivel afectivo y emocional, además de la ejercitación para lograr objetivos académicos y curriculares establecidos previamente.

Otros autores como Chadwick (1979), frente al mismo concepto, indican que la concepción debe evaluarse desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo y también desde el punto de vista tanto de las evaluaciones enfocadas en el resultado como las que centran su interés en el proceso, defendiendo que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial.

Se señala, por tanto, que el rendimiento académico no tiene únicamente la función de comprobar los logros alcanzados, sino que también debe ser un valor mediante el cual se pueden identificar los principales obstáculos para el logro de objetivos.

96 En algunas ocasiones ha habido una confusión conceptual entre conceptos como entre el rendimiento y el aprovechamiento académico. En este sentido, y de acuerdo con autores como Ladislao Reyes (2003), el rendimiento académico está referido a una medida obtenida a través del promedio de calificaciones del alumno y el considerado aprovechamiento, tiene relación con la trayectoria académica del estudiante y mantiene conexión la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas durante el proceso en enseñanza aprendizaje.

El hecho de que las calificaciones promedio hayan sido utilizadas como indicadores de rendimiento se debe a que, de manera operativa, resultan sencillas de operativizar y de llevar a cabo, pero no por ello se debe olvidar que hay una tendencia de estas a limitar la explicación de rendimiento académico y que, sin duda, supone importantes limitaciones a la hora de dilucidar los resultados de la enseñanza (Martínez, 2010).

Otra de los aspectos a considerar es la gran cantidad de variables que intervienen en la evaluación de rendimiento académico que se proceden a desarrollar a continuación:

El término evaluación, en su perspectiva tradicional, tiene varias representaciones, para autores como Nevo (1983) implica interpretar las evidencias que los alumnos aportan, y después se realiza un juicio de valor por parte de los docentes. Otros como Deno (1985) entienden que "La evaluación se orienta a una acción futura, es decir, busca la optimización del proceso instruccional de enseñanza aprendizaje mediante la toma de decisiones (p.66)".

Un año más tarde Pelechano (1988) rediseño su definición y la interpreta como un proceso por el que se obtiene datos de recogida sistemática, incluyendo procedimientos cuantitativos y no cuantitativos.

Según los últimos estudios realizados en la Unión Europea se exige que los ciudadanos se adecuen a la adquisición de unos conocimientos mínimos para desenvolverse como ciudadanos. La evaluación en los centros educativos debe considerar este modelo, pero, teniendo en cuenta las características de una sociedad cada vez más cambiante, la adquisición de esta competencia abarca y engloba otras esenciales tales como el aprendizaje autónomo u otorga relevancia a los aspectos emocionales, precisándose elementos de evaluación particulares y adaptados a las distintas tareas (Toribio Briñas, 2017).

También se deben señalar distintos tipos de evaluación desde la perspectiva académica donde se encuentra, por una parte, la **evaluación diagnóstica**, que pretende determinar cuáles son los conocimientos previos, cuando se quiere saber que los estudiantes poseen los requisitos para el estudio de una unidad o un curso y en qué grado los estudiantes alcanzan ya los objetivos que son propuestos en el curso o unidad.

Además se ha de ser conscientes de la situación personal física, emocional y familiar de los estudiantes en momentos determinados, como puede ser el comienzo del curso, dando sentido a la evaluación diagnóstica. Según Rosales (1990), se tienen que ilustrar las condiciones y posibilidades iniciales de aprendizaje y, por tanto, su propósito es tomar decisiones pertinentes para hacer el acto educativo más eficaz, evitando procedimientos inadecuados. Es importante poder determinar si los alumnos tienen los niveles mínimos para comenzar la materia y cual es el grado de obtención de objetivos propuestos (conceptuales, procedimentales o actitudinales) (Castillo-Parra et al., 2009).

Por otra parte, desde la perspectiva académica, se alude a la **evaluación sumativa**: Es considerada como la evaluación más utilizada. Es el tipo de evaluación que se realiza al término de un ciclo de estudios o proceso. El fin principal es certificar el grado en el que las intenciones educativas se han alcanzado. Por medio de la evaluación sumativa el profesor puede verificar si los aprendizajes estipulados en las intenciones educativas fueron complementados, de acuerdo a las condiciones y criterios expresados. Especialmente, debe facilitar información que permita derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global aprendida.

Y, en tercer lugar, se ha de considerar la **evaluación formativa**, que supone la puesta en práctica de técnicas de evaluación cualitativa que pueden dilucidar y resolver determinadas situaciones de los alumnos relacionadas con el desempeño académico.

Esta evaluación de proceso o formativa tiene tres objetivos fundamentales: (1) que el alumno y el docente conozcan cual es el progreso logrado, (2) localizar las líneas de mejora en el transcurso académico y (3) dar valor a las conductas emitidas por el alumno para descubrir cómo se van alcanzando parcialmente los objetivos propuestos. Esta evaluación formativa debe de estar localizada al final de secuencias temáticas que el docente considere, o bien al término de una serie de actividades programadas, y tiene como fin conocer adelantos o deficiencias de los alumnos.

Según lo referido por Carrión (2001) evaluar consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución de un estudiante, con el fin de tomar una decisión. Para Pila (1997) es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del estudiante en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que inciden en la misma. Es decir, que mediante la evaluación se señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados.

98

Como función general del docente, y en relación con el concepto de rendimiento académico, este debería ser capaz de evaluar el aprendizaje del estudiante, lo cual debe realizar a lo largo de un periodo continuo, al grado de considerarlo más como proceso que como producto, y llevarlo a cabo de manera permanente e integral, así como se pretende que sea el desarrollo del aprendizaje en el estudiante (Cruz & Quiñones, 2012)

Una vez analizados los tipos de evaluación, se describe a continuación una revisión de las medidas de evaluación académica en el ámbito aplicado, se puede observar que la mayor parte de las investigaciones toman como referencia dos tipos de medidas: las pruebas objetivas y las calificaciones del profesorado (Cejudo Prado, 2015).

En los diferentes estudios de investigación donde se utilizan las calificaciones de las materias, hay que tener en cuenta que no es lo mismo si se atiende a la calificación media obtenida en un curso académico, en un trimestre o en alguna de las evaluaciones de un curso, defendiendo que el estudio del rendimiento académico per se, plantea numerosas dificultades debido a la “multidimensionalidad del constructo rendimiento” Jiménez y López-Zafra (2009, p.72) y que esta calificación viene dada por gran número de variables tales como inteligencia, motivación, personalidad, etc. y en la que influyen numerosos factores personales, familiares o escolares, entre otros (Adell, 2006).

Cabe señalar en este punto si las calificaciones obtenidas por los alumnos responden únicamente a la adquisición de contenidos como resultado de las puntuaciones obtenidas en las pruebas objetivas, o si, en el juicio del profesorado, influye otro tipo de variables (Jornet, Perales, & Sánchez-Delgado, 2011).

En este punto se procede a señalar cuales son los **factores más reseñados por los autores que interceden en esa valoración del logro académico** o a la hora de calificar el rendimiento por parte de los alumnos.

Uno de los factores es la habilidad académica o potencial de aprendizaje, que se relaciona con las aptitudes verbales, relacionadas con el uso de vocabulario en situaciones donde es necesaria la utilización de palabras y las aptitudes numéricas, que incluye aquellas con operaciones en las que interviene la formulación con números.

El segundo serían los conocimientos previos o antecedentes de aprendizaje. Corresponden a la base de conocimientos que tenga el alumno, influenciados por la instrucción previa. Es donde se incluye la habilidad en el uso de tecnología, en el uso de formalidades, de reglas de presentación, de esquemas que se trabajan en ciencias, etc. (Ugarriza, 1999).

En tercer lugar, la adaptación o ajustes académicos. Conlleva destreza en los estudios básicos. Teniendo en cuenta que la consecución óptima de las tareas académicas tiene como base la gestión u organización del estudio, teniendo en cuenta factores como el lugar de estudio, el tiempo y la preparación antes de los exámenes.

Y, por último, las actitudes hacia el trabajo académico, refiriéndonos a los sentimientos generados acerca de la formación que se localizan dentro de la actividad académica. Aspectos como las relaciones familiares o las relaciones con el resto de los alumnos y profesorado puede afectar el éxito o al fracaso y esto es debido a las emociones que se generan de las relaciones sociales, las cuales provocan cambios sobre las valoraciones académicas (Ugarriza, 1999).

La combinación de estos factores determina tanto la satisfacción como el éxito obtenido a través de las calificaciones de rendimiento académico, por lo que cabe destacar la importancia no solamente una actitud positiva hacia la labor educativa, sino adquirir constancia y hábitos de estudio necesarios para obtener los mejores resultados en la etapa académica.

Durante algunos años el centro de atención de las investigaciones sobre aprendizaje escolar ha estado dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo, no obstante, en la actualidad, existe una coincidencia generalizada en subrayar, desde diferentes perspectivas, la necesaria interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional (Pintrich, 2000a, 2000b; Pintrich & De Groot, 1990).

De hecho, una de las propuestas que mejor engloba la complejidad de los procesos motivacionales en el nivel académico es la planteada por Pintrich y De Groot (1990), en la que distinguen tres categorías generales de constructos relevantes para la motivación en contextos educativos: un componente de expectativa, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea; un componente de valor, que incluye las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea y un componente afectivo, que incluye las consecuencias afectivo emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso a nivel académico.

Diversas investigaciones ponen de manifiesto que los alumnos que adoptan una orientación motivacional intrínseca emplean mayores estrategias cognitivas y procesos autorreguladores que los alumnos que adoptan una orientación motivacional extrínseca (Anderman & Young, 1994; Miller et al., 1993; Pintrich & De Groot, 1990; Valle Arias et al., 2001).

Las investigaciones han arrojado datos relevantes sobre aquellos alumnos que planean el estudio y fomentan la atención plena, aumentando su comprensión en las aulas y sacando mejores calificaciones, siendo, otro de los hallazgos, que nos llevan a afirmar que es innegable el peso que el factor emocional ejerce sobre el rendimiento académico (León, 2008).

100

Los modelos y teorías de la motivación existentes hoy en día no solo destacan los determinantes cognitivos de la motivación, sino que se centran también en los efectos que ciertas variables contextuales y personales tienen sobre los componentes cognitivos y afectivos del proceso motivacional (Cerezo Rusillo & Casanova Arias, 2004).

Autores como Montero, Villalobos y Valverde (2007) establecen una recapitulación de factores que influyen en el rendimiento académico, los cuales se pueden clasificar en:

- Institucionales: son las características estructurales y funcionales de los centros; los horarios de clase, el tamaño de los grupos, el ambiente institucional etc.
- Pedagógicos, definidos los planes de enseñanza; programas de estudio, organización escolar, métodos de enseñanza y aprendizaje, métodos de evaluación, materiales didácticos, etc.
- Psicosociales se incluyen rasgos de personalidad, la motivación, la ansiedad, autoestima, aptitudes intelectuales.
- Sociodemográficos: sexo, nivel económico del grupo familiar, el tipo de colegio, el nivel educativo de padres y madres de la familia, la cultura etc.

Otra de las investigaciones relevantes (en este caso en Latinoamérica), fué realizada por los investigadores Velez et al. (1994) indicando que los factores que interfieren en el rendimiento académico pueden clasificarse como alterables o no alterables:

- Alterables: en este caso incluyen aquellos asuntos que pueden variar en el contexto de las políticas educativas, que se corresponden con materiales peculiaridades del profesor, las medidas pedagógicas aplicadas, entre otras.
- No alterables, donde se aglutinan aquellas que son inmodificables por el sistema educativo, como por ejemplo la socioeconómica del país.

Los resultados de este metaanálisis también arrojaron resultados que nos llevan a reflexionar sobre variables que repercuten en el rendimiento académico de los alumnos (centralizadas en el contexto latinoamericano):

- El acceso a libros de texto y otros materiales didácticos son requisitos importantes, así como el acceso a estructura básica, como la electricidad y el agua.
- La experiencia de los profesores y el conocimiento que se tenga de la materia impartida.
- El absentismo de los profesores afecta negativamente al rendimiento académico.
- La cobertura del currículo y la actitud de los estudiantes hacia los estudios son importantes para incrementar el rendimiento académico.
- Los kilómetros que recorrer entre el lugar de residencia y la escuela también es un factor que considerar.
- La práctica de tareas con los padres y la estructura socioeconómica de las familias también tienen una relación importante con el rendimiento académico.

2.1.3. Habilidades para la vida otro factor de calidad educativa

Hoy en día se está introduciendo en las aulas la importancia de aprender algo más que los contenidos académicos (Fernandez-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008; Jiménez y López-Zafra, 2009). Las sociedades actuales reclaman nuevas estrategias didácticas en educación, por lo que la necesidad de saber qué factores influyen en el éxito académico es indispensable, con el fin de contribuir con un marco teórico que fundamente las prácticas educativas.

Dentro de los centros educativos se ha de promover el desarrollo de las habilidades para la vida y, por consiguiente, la adquisición habilidades socioemocionales, por su relación

con el rendimiento y porque en la educación formal se debe favorecer e intervenir no únicamente en habilidades cognitivas, sino emocionales, e integrar estas acciones dentro de los currículums (Benitez & Ramírez, 2019; Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001).

Apoyandonos en Santos Guerra (2010) resaltamos las cinco principales finalidades de la educación:

- (1) Preparar para entender la realidad; esta variable radica en hacer llegar a los alumnos los criterios y los instrumentos necesarios para entender lo que acontece en la sociedad, argumentar y favorecer el pensamiento crítico.
- (2) Preparar para actuar: que propicia la acción previa comprensión de la realidad junto con compromiso con la transformación social.
- (3) Preparar para el desarrollo de competencias: ya que, en estos tiempos de continuo cambio, la sociedad requiere multitud de conocimientos, actitudes, destrezas y valores.
- (4) Preparar para sentir: con la finalidad inculcar dentro de las instituciones tanto el conocimiento denominado cognitivo como el afectivo, admitiendo que los seres humanos sentimos y comprenderlo favorece la educación.
- (5) Preparar para ser: clave educativa que consiste en educar a individuos capaces de conocer la realidad y que estén dispuestos a convivir de forma armoniosa y solidaria.

Las finalidades planteadas hacen referencia a la educación de los sentimientos y de las emociones. En este sentido, Iriarte Redín et al. (2006) manifiestan:

102

(...) una profunda preocupación acerca de la manoseada educación integral que es, la mayor parte de las veces entendida y abordada de manera superficial, lo que la deja como referente de valor, como principio programático y expresión feliz pero sin respaldo en la realidad educativa (p. 177).

Se destaca la importancia de estos aspectos también en las Instituciones Internacionales; en concreto, en el artículo 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que incide en que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana. De la misma manera, en la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Delors, 1996) se indica explícitamente que la educación debe legitimar el aprendizaje y que este se relaciona con la formación de la identidad de las personas y de sus habilidades para convivir, hacer, emprender y aprender continuamente, siendo el pilar fundamental de la educación para el siglo XXI.

Tal y como expone Santos Guerra, (2010)

Todo ello cuestiona el quehacer meramente academicista y reclama la reinención de una escuela que esté centrada en las personas, en sus valores y en sus ejes convivenciales. Aprender a ser va más allá del conocimiento de los contenidos del currículo académico (p. 34).

Se alude en profundidad a ese informe de la Comisión internacional, coordinado por Delors (1996), donde se señalaba que la educación debe estructurarse en torno a cuatro pilares (aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser):

- *Aprender a conocer*: supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.
- *Aprender a hacer*: supone educar para adquirir competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- *Aprender a vivir juntos*: supone educar para la paz y la convivencia, para el respeto a la diferencia, la empatía y el establecimiento de objetivos comunes.
- *Aprender a ser*: supone que la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad.

Bajo este planteamiento y reflexionando en torno a la configuración del sistema escolar, no podemos que la educación se centra, tradicional y, prioritariamente, en el primero de los saberes, y, en menor medida en el segundo, olvidando casi por completo los dos últimos que, tal y como recoge Bisquerra, Pérez Gonzalez y Garcia Navarro (2015), hacen referencia a la educación emocional.

Así, esta proposición no alude a un tema actual sino que tomando las palabras de Faure (1973) consideramos que:

“la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad, como un proceso del ser, que a través de la diversidad de su experiencia, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo” y añade que “el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y compromisos” (p. 16).

Por otro lado, tomando como hito la 1ª Conferencia Mundial sobre Promoción de la Salud, celebrada en 1986 en la ciudad de Ottawa (Canadá), los procesos educacionales comienzan a hacerse un lugar dentro de la materia de salud, dándole ese enfoque de prioritario de promoción del bienestar personal y social, aunque haya sido obviado, en múltiples ocasiones, en el contexto escolar; más focalizado en el desarrollo cognitivo.

El concepto central en aquel planteamiento era el de control, o mejor, el autocontrol, entendido como dar las capacidades a las personas y colectivos para desarrollar conocimientos y habilidades que les permitan tomar decisiones autónomas y saludables.

Ya en la Carta de Ottawa fueron señaladas las principales estrategias para instalar de forma efectiva las políticas de promoción de la salud: “la creación de una política pública saludable; la creación de entornos que apoyen la salud; el desarrollo de habilidades personales; la reorientación de los servicios sanitarios hacia la promoción de la salud; y el fortalecimiento de la acción comunitaria” (OMS, 1986: pp. 2-3).

En suma, podemos decir que a nivel internacional, por parte de los diferentes organismos y responsables de la política educativa, se apoya la necesidad de integrar en los procesos educacionales las habilidades y competencias para la vida como elementos transversales de los programas y acciones de educación y promoción de la salud.

Los Programas de habilidades para la vida para el desarrollo de la IE.

Los beneficios que se pueden llegar a alcanzar mediante el entrenamiento en IE son innumerables, desde alcanzar un buen rendimiento académico hasta llegar a disfrutar de un desenvolvimiento ventajoso en todos los ámbitos de la vida (Cabello González & Fernández Berrocal, 2016).

Los programas de educación emocional, por tanto, favorecen el desarrollo integral del alumno a través de mejores comportamientos, actitudes más positivas y resultados académicos más satisfactorios (Lantieri, 2009).

104

El educador que desee realizar proyectos para mejorar la educación emocional de sus alumnos debe creer en la importancia de esta (como complemento indispensable al desarrollo educativo) y disponer de la formación adecuada. Es evidente que, para optimizar los resultados, el profesor debe conocer a sus alumnos. Y para ello, la educación tiene que sustentarse en la propia investigación del docente, que ha de estar cimentada en resultados empíricos fiables y no en simples conjeturas condicionadas por convicciones arraigadas (Extremera, Mérida-López, & Sánchez-Gómez, 2019, Torrijos, 2016).

La escuela debe suministrar una educación en habilidades de la vida que permita a los niños desarrollar todo su abanico de potencialidades y, además, reducir el impacto sobre las consecuencias de posibles eventualidades del día a día. Gardner (2001) incide en el papel de las emociones como las encargadas de configurar y mejorar la toma de decisiones, dirigiendo la atención hacia aquello que es relevante y favoreciendo la planificación de actividades, con el fin de conseguir nuestros objetivos. De la misma manera, Extremera y Fernández Berrocal (2015) afirman que los principales beneficios del trabajo de la IE en contextos educativos son: mejora del rendimiento académico, aumento del bienestar y ajuste psicológico, incremento de las relaciones interpersonales, reducción de conductas agresivas, prevención del consumo de sustancias y/o otras conductas adictivas.

Las habilidades para la vida se definen como el conjunto de habilidades que permiten a las personas actuar de manera competente y habilidosa en las distintas situaciones de la vida cotidiana y con su entorno, favoreciendo comportamientos saludables en las esferas física, psicológica y social. Comprenden tres categorías de habilidades: sociales, cognitivas y para el manejo de las emociones (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001).

Trabajos como los de Fernández-Berrocal & Extremera, (2002) o Perez-Escoda et al., (2012) defienden que los centros educativos deben consistir en algo más que la mera transmisión de conocimientos, tendiendo un objetivo más profundo relacionado con el desarrollo integral de las personas y fomento de sus habilidades para la vida. La pregunta sería si esto debe ser así y si es competencia de la escuela recibir este papel. La respuesta es obvia y el sistema escolar debe adecuar lo que hay que enseñar para con las demandas de la sociedad actual; dando cabida a las habilidades para la vida como habilidades personales, interpersonales, cognitivas y físicas que permitan desarrollar capacidades como la autogestión, autodeterminación y autonomía socioemocional.

Alguno de los aspectos a desarrollar en las habilidades para la vida (figura 2.2) hacen referencia a: toma de decisiones, solución de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, el conocimiento de sí mismo, la empatía, habilidades de comunicación, habilidades de relación interpersonal, capacidad para hacer frente a las emociones o el manejo del estrés (Viñals y Cuenca (2016).

Figura 2.2 Representación de habilidades para la vida

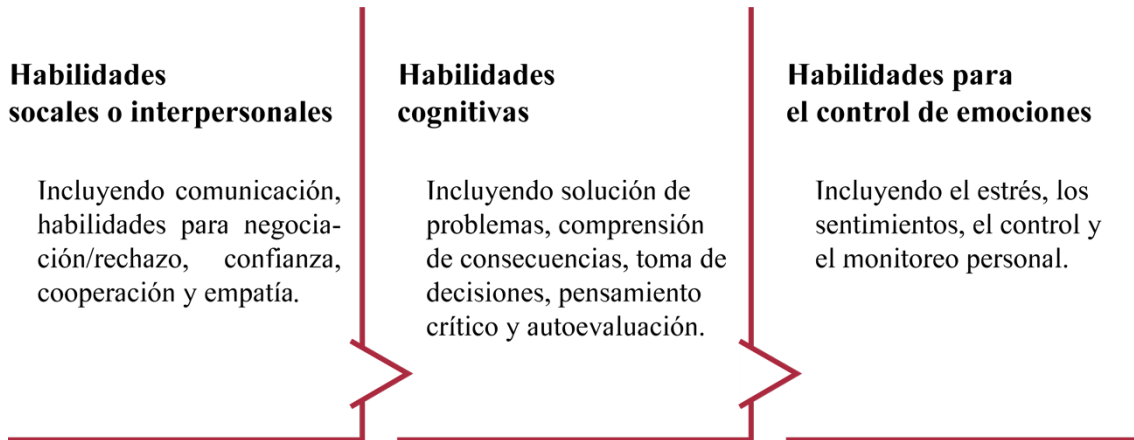


Figura 2.2 Elaborado a partir del documento de AGENDA 2030 (2018)

Las habilidades de vida son, por tanto, elementos constitutivos y fundamentales del desarrollo de habilidades personales para la promoción de la salud descritas como una de las áreas de acción clave en la Carta de Ottawa (OMS, 1986).

Las habilidades para la vida abarcan tres categorías básicas, que se complementan y fortalecen entre sí (Figura 2.3):

Figura 2.3 Categorías dentro de habilidades para la vida

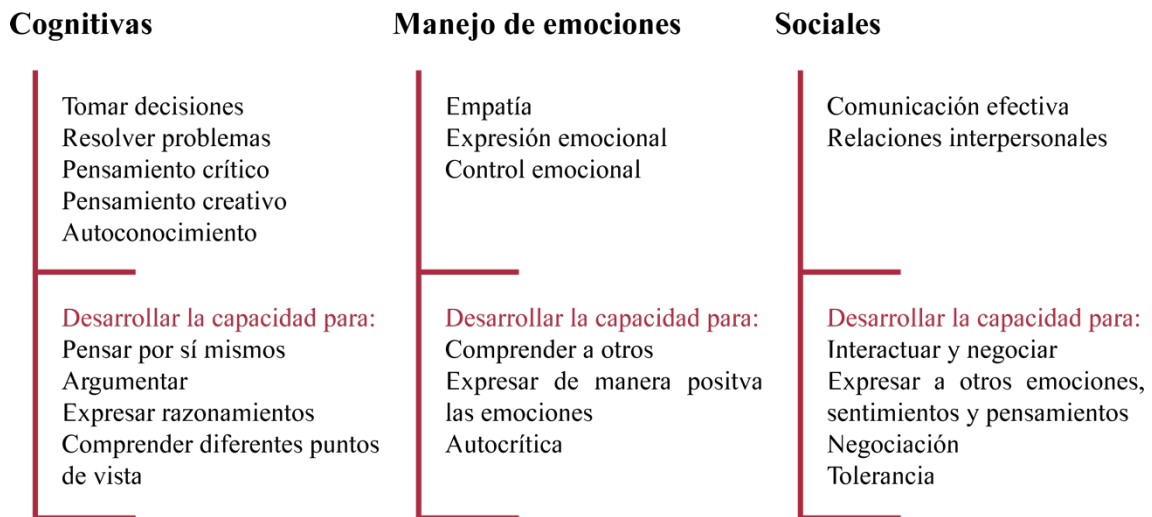


Fuente: Adaptado de Mangrulkar, Whitman & Posner (2001)

La promoción de estas habilidades está estrechamente relacionada con el desarrollo de capacidades (vease figura 2.4) y con un aprendizaje activo, mediante una metodología de enseñanza participativa, realizando debates, análisis de situaciones, y solución de problemas con dinámicas individuales y grupales. Programas que pretenden comprometer de forma activa a los jóvenes para acompañarles su proceso de desarrollo.

106

Figura 2.4 Habilidades para la vida



Fuente: Adaptado de WHO-OMS. (1997)

Una vez definido el enfoque de habilidades para la vida que permite desarrollar destrezas para permitir que los adolescentes adquieran las aptitudes necesarias ser adultos que enfrenten de forma activa y efectiva los retos de la vida diaria (Mangrulkar et al., 2001).

Hay una serie de habilidades que pueden ayudar a las personas a tener comportamientos que favorezcan su salud, ya que permiten la transformación de conocimientos, actitudes o valores en acciones positivas (Fallas & Vargas, 1999, Bisquerra et al., 2012).

Los programas de habilidades para la vida se pueden y deben ser desarrollados en diferentes contextos, incluyendo escuelas, centros comunitarios, unidades básicas de salud, instituciones que sirven a los adolescentes, etc. El contenido a desarrollar debe ajustarse a las características y especificidades de la población para la que se proponga, adoptando el enfoque de la educación permanente y como garantía para el bienestar personal y social.

Por lo tanto, aspectos de preocupación mundial y más en el contexto latinoamericano, como la pobreza, la violencia y la falta de oportunidades de empleo, que son específicos de cada población objetivo, deben ser considerados antes de que se inicie la implementación y el desarrollo de este tipo de programas (OMS, 1997) La estrategia utilizada para el desarrollo de las habilidades emocionales supone un aspecto importante del programa, y debe basarse en una metodología interactiva, activa y experiencial que tenga en cuenta las características de los distintos contextos y que se sustente en evidencias previas (Bisquerra, Pérez-González y García (2015); Botvin, 1999).

La educación y la enseñanza de este tipo de habilidades es imprescindible y primordial para los países, pues emerge de la necesidad para promover la equidad educativa y el desarrollo del potencial de las diferentes sociedades, como respuesta y como estrategia de carácter preventivo en aras a desarrollar el potencial humano de las distintas generaciones y a favorecer una respuesta adaptativa actual y consolidada.

Según datos del Ministerio de Previsión Social de Brasil se estima que en el año 2020 el volumen de adolescentes con edades comprendidas entre los 10 y los 19 años será mayor que en ninguna otra época y, en gran proporción, esta vivirá en Latinoamérica y Caribe (LAC), por lo que se estima que invertir en la promoción de este tipo de programas supondrá una importante inversión para la mejora del capital humano y su desarrollo socioeconómico.

Más concretamente, en cuanto a las evidencias sobre la aplicación de este tipo de programas, autores como Durlack et al. (2011) afirman que el desarrollo de estos puede aplazar el inicio en el uso de drogas, advertir las conductas sexuales de alto riesgo, fomentar los métodos de control de la natalidad, enseñar a gestionar las emociones como la ira, mejorar el rendimiento académico y originar el ajuste social positivo (Mangrulkar et al., 2001).

Se estima la pertinencia de que estos programas sean implementados en la adolescencia temprana, puesto que favorecen la interacción social y las habilidades

para la convivencia, incorporando así la resolución de problemas interpersonales y el desarrollo de habilidades para la adopción de conductas externas positivas (Mangrulkar et al., 2001).

Segun datos de la Unesco (2013) sobre la situación educativa de América Latina se estima que, aun hoy en dia, más de 200 millones de niños y jóvenes no están escolarizados. Seis de cada diez niños no han adquirido todavía, tras varios años de estudios, las competencias básicas en lectoescritura y aritmética o 750 millones de adultos son analfabetos, algo que contribuye a la pobreza y a la marginalización y que se plantea como problemática a incidir para hacer frente a los objetivos y recomendaciones de la agenda 2030.

En suma, estamos dando cabida a una educación transformadora, en el sentido de abordar la árdua tarea de repensar los sistemas educativos tradicionalmente vistos como estructuras cerradas y organizadas en niveles específicos y edades puntuales. Esto demanda una mirada más amplia e integral de las diferentes formas de aprendizaje, cuyas fronteras se enlazan con otras modalidades no formales. Demandando, también la creación de mecanismos y trayectos articulados hacia un sistema que, siendo común, no pierda de vista las diversidades y la dinámica social de los aprendizajes.

108

Desarrollo de habilidades para la vida en conexión con las competencias emocionales en el aula.

Cuando se alude a los contextos de aplicación en los que se está desarrollando la IE, se utiliza el término competencias emocionales en el aula, ya que, con este concepto se enfatiza la importancia entre sujeto y ambiente, al mismo tiempo que le damos la consabida importancia a su aprendizaje y su desarrollo (Bisquerra Alzina & Escoda, 2007). Según Bisquerra Alzina y Escoda (2007), podemos definir competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 3). No obstante, como se ha reflejado, tanto el concepto como su necesidad, no resulta novedoso, ya que podemos encontrar referencias a su necesidad desde organismos internacionales y nacionales que predicen la necesidad de un nuevo tipo de formación para la vida (Delors, 1996; María, 2011; CNIEE, 2013).

Profundizando más en la tipología de las competencias, conviene diferenciar entre competencias socio-personales y técnico-profesionales. En la siguiente tabla (Tabla 2,1) se encuentran detalladas algunas de las competencias de cada una de las dos dimensiones.

Clases de competencias.

Tabla 2.1 Adaptación de la clasificación de competencia

Socio - personales	Motivación
	Autoconfianza
	Autocontrol
	Paciencia
	Autocrítica
	Autonomía
	Control del estrés
	Asertividad
	Responsabilidad
	Capacidad de toma de decisiones
	Empatía
	Capacidad de prevención y resolución de conflictos
	Espíritu de equipo
Altruismo	
Técnico - profesionales	Dominio de los conocimientos básicos y especializados
	Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión
	Dominio de las técnicas necesarias en la profesión
	Capacidad de organización
	Capacidad de coordinación
	Capacidad de gestión del entorno
	Capacidad de trabajo en red
	Capacidad de adaptación e innovación

Bisquerra y Pérez (2007)

Como podemos observar en la tabla anterior, las competencias socioemocionales contienen muchos de los aspectos a los que se han hecho mención en los programas de habilidades para la vida.

El conocimiento está interrelacionado y este debe ser para los alumnos una herramienta fundamental para resolver problemas y situaciones, ya que, en su desarrollo personal y profesional van a necesitar poner en práctica habilidades para hacer frente a los constantes desafíos sociales, constituyendo elementos claves para el éxito (Wranik, Barrett, & Salovey, 2007)

Dentro de las diferentes etapas educativas, esta formación en competencias está más implícita en las actividades curriculares en la etapa Infantil donde se desarrollan conocimientos globales y transversales, algo que comienza a perder fuerza en la etapa primaria y secundaria, aumentan en las unidades didácticas los conocimientos que deben ser adquiridos (Fernández et al, 2019, Guil & Gil-Olarte, 2007)

La importancia de desarrollar este tipo de formación en competencias emocionales para las etapas posteriores a la infantil, en específico, en la etapa adolescente se prevé que aumentara las habilidades de estos adolescentes y de esta manera incrementar la calidad educativa según los pronósticos de los estudios anteriormente citados

2.2. Estudios previos sobre Inteligencia Emocional y factores de rendimiento académico

110

Actualmente las investigaciones empíricas sobre la Inteligencia Emocional giran en torno a los frutos que pueden generar sobre las acciones de los individuos. Así, este constructo ha sido asociado con diversas variables tales como el aprendizaje, la salud mental y física o el éxito académico y laboral, determinándose que los factores emocionales afectan y propician el rendimiento, así como la calidad de la vida de las personas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006).

En el presente trabajo se toma como referencia la perspectiva de la IE como habilidad de aprendizaje y como variable a desarrollar en el entorno educativo. Altos niveles de IE han sido identificados como predictores de indicadores de ajuste académico (Costa & Faria, 2015; Guil & Gil-Olarte, 2007), por lo que el conocimiento del alumnado de las habilidades emocionales propias parece tener un papel crucial en el buen desarrollo académico.

En relación con las variables individuales que tienen influencia positiva sobre el desarrollo académico se destacan el apoyo social autopercebido, el autoconcepto y la Inteligencia Emocional (IE) (Fernández-Lasarte et al.,2019).

Tomando como base ese interés, se procede a continuación a realizar una revisión de las investigaciones en torno a la capacidad predictiva de la IE respecto a la variable de rendimiento académico, poniendo a disposición del lector resultados de investigación que intentan demostrar empíricamente la existencia de esta relación y el carácter predictivo de la IE sobre el rendimiento en algunas áreas de conocimiento de los alumnos.

No obstante, aun no se ha llegado a un consenso en torno a si la IE influye en el rendimiento académico, puesto que también existen algunos estudios con evidencias empíricas al respecto, y otros en los que no se obtienen resultados significativos en torno a estas variables (Fernández-Berrocal & Extremera Pacheco, 2004; Jiménez Morales & López-Zafra, 2009; Jiménez Morales & López Zafra, 2013).

En contrapartida, autores como Jiménez y López-Zafra (2009), destacan las habilidades emocionales como facilitadoras sociales y académicas de los alumnos e influyentes en el rendimiento, contribuyendo a disponer relaciones sociales adecuadas entre los adolescentes con sus docentes.

La vinculación entre IE y RA actualmente es uno de los asuntos con más pulso dentro de las investigaciones educativas, dado que se ha venido demostrando que el manejo inadecuado de las emociones tiende a producir efectos negativos en el desarrollo de los adolescentes en los centros educativos. Las variables de IE y RA tienen relevancia dentro del desarrollo personal y el éxito en la vida y su gestión está en conexión con el desarrollo de los seres humanos.

2.2.1. Estudios que confirman la relación/predicción entre IE y RA

En el estudio de Schutte et al. (1998) se muestra que puntuaciones en IE predecían la nota media de los alumnos y, por tanto, el rendimiento académico. La investigación que llevan a cabo arroja que las puntuaciones obtenidas en la variable IE predecían de manera significativa la nota media de los alumnos universitarios que fueron entrevistados y además de este objetivo, se procuró la validación de una escala de IE basada en el modelo teórico de Salovey y Mayer (1990), de características muy similares a la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Salovey et al., 1995).

En dicho estudio la muestra se conformó por 64 alumnos universitarios de primer curso. Para el estudio sobre el RA se tomó como referencia la nota media obtenida al finalizar el primer curso. Los resultados mostraron que las puntuaciones en la escala de IE de Schutte et al. 1998 predecían de forma directa el nivel de éxito académico, puesto que, de manera particular, mayores puntuaciones en IE fueron asociadas con una menor alexitimia, mayor optimismo y menor depresión e impulsividad.

Otra investigación, en este caso, fue la realizada por Lam y Kirby (2002) (citado en Navas & Berrocal, 2007), quienes realizaron una exploración de la variable IE general vinculándola con el desempeño académico de universitarios en EE. UU.

El cuestionario utilizado para la variable IE fue el MEIS (Mayer et al., 1999) y los datos arrojaron que la IE general contribuye al desarrollo cognitivo por encima de la influencia que ejercen los resultados obtenidos de rendimiento académico. Se concluye que los estudiantes con puntuaciones altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de regulación de emociones.

En el estudio de Zee et al. (2002), se analizaron variables de inteligencia, personalidad e inteligencia emocional en una muestra en 116 universitarios holandeses. El rendimiento académico se obtuvo a través de las seis subescalas de la versión holandesa de la General Aptitude Test Battery (GATB) y, en el caso de las variables de personalidad y la IE, estas se midieron utilizando pruebas desarrolladas específicamente para la investigación.

112

Los resultados indicaron la existencia de fuertes relaciones de las dimensiones IE con cinco grandes factores de la personalidad: factor O, o apertura a las nuevas experiencias, factor C referido a la responsabilidad, factor E en relación con la extroversión, factor A respectivo a la amabilidad y factor N, conectado con estados de neuroticismo o inestabilidad emocional, formando así el acrónimo "OCEAN" (Goldberg, 1993). Las dimensiones de IE fueron capaces de predecir tanto el éxito académico como el social.

Brackett y Mayer (2003) estudiaron la relación entre IE y RA a partir de los resultados de la correlación entre el MSCEIT (Mayer et al., 2002), el EQ-i (R Bar-On, 1997b), y el SSREI Schutte et al. (1998). Los resultados indicaron que sólo las puntuaciones obtenidas con el MSCEIT correlacionaban de manera estadísticamente significativa con el rendimiento académico.

En los estudios realizados por Parker et al. (2004), realizado con estudiantes que se encontraban en una fase previa de acceso a la universidad encontraron notables diferencias según que variables se utilizaba para medir el rendimiento académico. Así, tomando como referencia la media del expediente académico de los estudiantes en secundaria se encontró que existía una pobre capacidad predictiva de IE total sobre la ejecución académica; pero si se analizaban las calificaciones de los alumnos en su primer año de universidad la IE, esta capacidad se muestra como predictor en los alumnos que tienen buenas puntuaciones académicas.

Abdullah et al., (2004) citado en la revisión de Navas y Berrocal (2007) estudiaron también esta relación, midiendo la IE, con el Adolescent Multifactor Emotional Intelligence Scale (AMEIS; Mayer et al., 1999), y el desarrollo académico de una muestra de estudiantes adolescentes de Malasia. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos con mayor éxito académico poseían mejores niveles de IE, destacando sobre el resto por una mejor regulación de ciertos estados negativos (ansiedad, ira y frustración) en las tareas escolares.

El estudio de Vela (2004) (citado en Pérez y Costa, 2006) ofreció una correlación significativa entre la IE y el rendimiento académico. La IE se mostró como mejor factor predictor que un test estandarizado de logro (empleado para la admisión de los estudiantes en EEUU), es decir que parece ser que la elección del instrumento de medida utilizado, influye en la significatividad de la relación con el rendimiento académico.

En el estudio de Petrides et al. (2004) se relacionó la IE rasgo con la puntuación obtenida en algunas áreas curriculares, como el inglés, y con la puntuación total del General Certificate of Secondary Education (GCSE).

Una característica singular de este estudio fue que se afirmó la capacidad de IE para moderar la relación entre la inteligencia y el rendimiento académico para los alumnos con un CI más bajo, mientras que las relaciones cambiaban para aquellos alumnos con una puntuación por encima de una desviación típica. De esta manera se concluye que unos niveles altos de IE rasgo pueden tener un efecto importante cuando las demandas contextuales tienden a sobrepasar los recursos intelectuales de los alumnos.

En la misma línea, en el estudio con estudiantes españoles de secundaria de Mestre Navas et al. (2004) se evidenció que la IE (medida a través del MSCEIT) contenía más capacidad predictiva sobre el rendimiento académico que la IE evaluada con una medida de autoinforme (Cuestionario para escolares de IE; CIE; Mestre Navas, 2003).

Estos autores investigan sobre el valor predictor de la IE respecto al rendimiento académico, logrando relaciones positivas y significativas con la IE habilidad (puntuación total del MSCEIT).

En las investigaciones realizadas por Gil-Olarte, Guil, Mestre y Nuñez (2005) con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria se encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre IE y rendimiento académico, independientemente del efecto de la personalidad, la inteligencia general o ambos constructos.

El estudio realizado por Drago (2005) en universitarios de diversa procedencia étnica y grupo social, arroja relaciones significativas entre la IE y rendimiento académico. Éstas se muestran independientes de la capacidad intelectual.

Un interesante aporte es el realizado por Hernández (2005), quien realiza una serie de estudios sobre la relación entre IE y el rendimiento académico desde una nueva conceptualización de la IE: la teoría de los Moldes Mentales (Hernández Guanir, 2002). Esta teoría defiende que, a través de situaciones reiteradas, los individuos somos capaces de desarrollar formatos de pensamiento, que son piezas clave para entender mejor el puzle de la Inteligencia.

En otra investigación realizada por Gil-Olarte et al. (2006), se realizó una evaluación de la capacidad predictiva de la IE (medida con el MSCEIT) y de la personalidad (medida con el BFQ) y de la inteligencia general (medida con el IGF-5R; Yuste Hernanz, 2002) sobre el rendimiento académico. Los resultados señalaron que la IE correlacionaba de manera estadísticamente significativa con el rendimiento académico de los alumnos de último año de secundaria. La IE y la inteligencia general fueron las únicas variables del estudio que presentaban valor explicativo estadísticamente significativo respecto al rendimiento académico del alumnado y no tanto así los aspectos de la personalidad. De esta manera los autores concluyeron que esta significación puede ser utilizada para valorar el potencial de la IE dentro del contexto académico.

114

Una investigación determinante en este área fue la realizada por Parker et al. (2006), quienes examinaron la relación entre la IE y el sistema educativo en una muestra de 1270 adolescentes que estaban en la etapa previa a la universidad y la permanencia o no en el sistema educativo. Los resultados indicaron que los estudiantes que persistieron en sus estudios obtuvieron resultados significativamente más altos en las competencias emocionales y sociales evaluadas, respecto a aquellos que se retiraron del sistema educativo.

Por su parte, en los resultados de los estudio de Pérez y Castejón (2006, 2007) se encontraron relaciones significativas entre varias de las variables de IE y el rendimiento académico. Así, parece que existen relaciones moderadas, aunque significativas, entre factores emocionales y el rendimiento académico en el nivel universitario.

Ferrándiz et al. (2006) analizan las propiedades psicométricas de la escala Schutte Self-Report Inventory (SSRI; Schutte et al., 1998) estudiando también su relación con otros constructos como la inteligencia (medida con DAT-5), la personalidad (evaluada con NEIFFI), el rendimiento y satisfacción académica, y otros modelos de la IE (aplicando el

TMMS-24 de Mayer et al., 2004) y el TEIQue (Petrides y Furham 2007). El estudio se realiza con una muestra de 115 alumnos universitarios cuyos resultados arrojaron resultados estadísticamente significativos en relación a la IE (medida con la escala global del SSRI), la variable de rendimiento y la satisfacción académica.

El investigador Serna (2007) encuentra también una relación positiva y significativa entre IE y rendimiento académico general y por áreas curriculares (conocimiento del medio, educación física, educación artística, lengua, matemáticas e inglés). La IE se muestra así predictiva del rendimiento académico general y por áreas, una vez controladas las variables inteligencia y personalidad.

En años posteriores se resalta la investigación de Ferrándiz García et al. (2009) cuyo objetivo era evaluar la validez incremental sobre el rendimiento académico de tres variables no cognitivas, definidas como: personalidad, autoconcepto e inteligencia socioemocional, controlando el efecto de la inteligencia. Los integrantes de la muestra fueron 290 alumnos de edades comprendidas entre 11 y 12 años, a quienes se aplicó el Inventario de Cociente Emocional para jóvenes (EQ-i: YV; Bar-On & Parker, 2000). Los resultados obtenidos indican que la inteligencia socio-emocional global muestra correlaciones significativas con el rendimiento académico.

En los estudios de Deniz et al. (2009), cuyo objetivo principal era observar los efectos de la IE y el locus de control en el pronóstico académico de 435 estudiantes universitarios en la Universidad Selçuk (Turquía), para lo cual fue aplicado el inventario EQ (Bar-On, 1997), se puso en evidencia que los factores de adaptabilidad y manejo del estrés del EQ, tienen una alta correlación con el pronóstico de resultados académicos de los estudiantes.

El equipo de investigación de Agnoli et al. (2012) realizaron una investigación de la validez predictiva de la capacidad cognitiva y IE rasgo en el rendimiento escolar en una escuela de Italia, con niños entre 8 y 10 años. El instrumento utilizado para la capacidad cognitiva fue el test de Matrices Progresivas de Raven y para la medida de IE fue TEIQue-CF. Los resultados muestran la interacción entre la IE rasgo y la capacidad cognitiva en la predicción del rendimiento académico.

Yelkikalan et al. (2012) estudiaron el nivel de IE y las diferencias de IE teniendo en cuenta las cualidades demográficas y la relación entre la IE y rendimiento académico en 559 universitarios, mediante la aplicación de la versión abreviada del TEIQue. En su estudio concluyeron que existen relaciones significativas entre la IE y rendimiento académico.

Un estudio interesante fue realizado por Ahmad Tatlal et al. (2012) investigando la influencia de la IE y la creatividad en el logro académico en 235 estudiantes seleccionados de 4 escuelas de negocios de Pakistán. El instrumento utilizado fue Wong y Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS). Los resultados muestran una relación significativa del efecto combinado la IE y la creatividad en la predicción del logro académico.

Otra interesante investigación, ha sido la realizada por Rivers et al. (2012) sobre la IE capacidad, mediante dos estudios diferenciados, uno de ellos sobre la estructura del instrumento Mayer-Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test—Youth Version (MSCEIT-YV) y el ajuste de las puntuaciones en los cuatro apartados del instrumento que se definen en tareas de percepción, uso, comprensión y gestión de tareas dentro de un modelo que plantea un factor de orden superior (total IE). En este estudio se mostraron diferencias significativas en las variables sexo y edad y, en cuanto al ámbito académico, la IE mostró relación con el rendimiento académico en lengua y literatura inglesa.

Buenrostro-Guerrero et al. (2012) estudiaron la relación entre la IE y el rendimiento académico en 439 alumnos de entre 11 y 12 años de Guadalajara (México) y como instrumento de medición de IE utilizaron el TMMS 24, (adaptación al castellano Fernandez-Berrocal et al., 2004). Los resultados obtenidos con la escala TMMS 24 indicaron correlación entre el rendimiento con la variable regulación emocional, no indicando relación para las variables atención y claridad.

116

Ferrándiz et al. (2012) realizaron un estudio para validar el EQi YV en su versión castellana, estudiando también la relación con la inteligencia, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y el rendimiento académico. La muestra total de participantes se compuso de 1655 alumnos con edades entre los 6 y 18 años. Para la medida de la IE se aplicó el cuestionario objeto de estudio y el TEIQue-ASF; cuyos resultados indicaron relaciones estadísticamente significativas entre el rendimiento académico y IE total.

En el estudio de Carrasco (2013) el objetivo era determinar el grado de relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera profesional de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Peruana “Los Andes”. En el mismo, participaron 150 estudiantes universitarios, a quienes se les aplicó el Inventario Emocional de BarOn y el Inventario de Coeficiente Emocional (I-CE), comparándose con la variable Rendimiento Académico mediante la recopilación de los promedios ponderados de cada estudiante. La conclusión del estudio determina que existe una correlación significativa entre la inteligencia emocional con el rendimiento académico.

Otros estudios como los de Cala & Castaño, 2015) tuvieron como objetivo describir la inteligencia emocional y determinar su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios, de acuerdo a variables como el género o el carácter de la titulación cursada. Aplicando el Cuestionario EQ-i de BarOn, los resultados no arrojaron diferencias significativas a razón del género, pero sí en cuanto a las carreras universitarias que estaban cursando, encontrándose una correlación positiva entre el valor de IE y la nota promedio en estudiantes de medicina y psicología.

En la investigación realizada por Otero-Montes (2016) con adolescentes de secundaria (13 -16 años) se estudió la relación entre IE y Rendimiento Académico en las asignaturas de lengua castellana y matemáticas, para lo cual se empleó el cuestionario de inteligencias múltiples de Howard Gardner (2006) y la nota media en esas materias. Después de realizar el análisis estadístico los resultados establecen que en la muestra evaluada la inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico.

En las conclusiones de Ariza-Hernández (2017) se pusieron de manifiesto resultados que indican que la variable IE tiene una influencia con otros aspectos afines al rendimiento académico y principalmente con la capacidad para resolver problemas, para relacionarse con el/los otros, para realizar trabajo colaborativo y alcanzar la autorrealización, las metas y los propósitos que se tienen en la vida.

En la investigación de Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2018), analizan la relación entre Rendimiento e IE en una muestra de alumnos adolescentes multiculturales, empleando un cuestionario propio para evaluar la inteligencia emocional y las calificaciones de los alumnos. En inteligencia emocional aparecen niveles medio-altos, influyendo la edad, el género, la cultura/religión y el estatus socio-económico-cultural, también aparecen niveles medios en Rendimiento Académico, influyendo la edad, la cultura y el estatus, concluyendo que existen relaciones estadísticamente significativas entre Rendimiento e inteligencia emocional, siendo directamente proporcionales.

Podemos concluir que algunas de estas investigaciones afirman que sí existen algunos factores en la medida de IE, más relacionados con competencia socioemocional o a la adaptabilidad y manejo del estrés que sí actúan beneficiosamente en el ámbito académico, mientras que otras variables de personalidad no tienen tanta influencia como se esperaba.

2.2.2. Estudios que no avalan la validez predictiva de la IE respecto al rendimiento académico

En la investigación realizada por Chico (1999), cuyo objetivo era corroborar los resultados sobre validez predictiva y discriminativa de la prueba diseñada por Schutte et al. (1998) sobre las puntuaciones de IE en 242 universitarios españoles, no fue constatada relación entre la escala de IE y la ejecución académica posterior.

El estudio de Newsome et al. (2000) informa que, para la muestra de alumnos universitarios con la que trabajaron, ni la puntuación total del cuestionario EQ-i ni sus subescalas predecían las notas que obtendrían al finalizar el curso académico.

De la misma forma en las investigaciones realizadas por Barchard (2001) concurren que la IE no actúa como predictora del rendimiento académico cuando se controlan las variables de inteligencia y personalidad en alumnado adolescente. En otro estudio, Bastian et al., (2005) no encuentran relación entre IE y logro académico en estudiantes universitarios, aunque si aparecen relaciones con varias habilidades para la vida, tales como satisfacción vital o el manejo de situaciones estresantes.

118 Otra investigación en estos términos, realizada con estudiantes universitarios de diferentes licenciaturas en España, es la de Núñez 2005 (citado en Hernández, 2005), quien presenta un estudio sobre la relevancia de la IE en el rendimiento académico. Los datos muestran que ni la IE desde los modelos mixtos de Goleman y Bar-On, ni la IE desde el modelo de habilidad pueden predecir el rendimiento académico, no encontrándose diferencias entre ellos ni en las licenciaturas de corte humanista ni en las de tipo técnico.

En los últimos tiempos cabe señalar también la investigación de Hansenne y Legrand (2012), mediante un estudio experimental con el objetivo de determinar la validez incremental de la IE sobre el rendimiento académico y la creatividad en la Educación Primaria. Los datos ofrecidos tras la aplicación del instrumento TEIQue-CF reflejaron que la creatividad predice el rendimiento escolar, sin embargo, la IE no mostró influencia en el rendimiento.

En la investigación de Sánchez-López, León-Hernández, & Barragán-Velásquez (2015) mediante un estudio empírico con un total de 90 alumnos universitarios se concluye que las escalas de inteligencia emocional y bienestar psicológico están fuertemente correlacionadas, especialmente en lo que respecta a las dimensiones de optimismo, logro y autoestima con la dimensión de bienestar psicológico subjetivo.

Sin embargo los mayores índices de rendimiento académico no parecían estar necesariamente asociados a unos mayores niveles de IE (Sánchez et al., 2015).

Por último, se reseña la investigación de Serrano y Andreu (2016), quienes realizaron un estudio donde examinaban las conexiones entre IE percibida, estrés percibido, bienestar subjetivo, engagement académico, rendimiento, edad y sexo en una muestra de adolescentes; al tiempo que exploraban si el estrés percibido, bienestar subjetivo y/o engagement académico median la asociación IE Percibida y rendimiento. Los resultados obtenidos en una muestra de 626 participantes de entre 13 y 18 años muestran la existencia de relaciones entre IE Percibida y todas las variables analizadas, a excepción de edad y rendimiento (Serrano & Andreu, 2016).

2.2.3. La inteligencia emocional como moderador en el rendimiento académico

Tal y como se ha indicado en párrafos anteriores, se encuentran estudios tanto a favor como en contra en la relación IE y rendimiento académico, pero en ocasiones se puede argumentar que la IE puede encontrarse y definirse como un factor moderador de otras variables, provocando y desarrollando el rendimiento académico.

En esta línea y refiriéndonos a investigaciones como los de Extremera y Fernández Berrocal (2003) se evidencian relaciones entre la IE percibida (medida con el instrumento TMMS-24) y una menor tendencia depresiva y ansiosa, encontrándose que aquellos alumnos con menor nivel de ajuste psicológico alcanzaron menor rendimiento académico. Se evidencian así los efectos de salud mental como factores mediadores de rendimiento académico, defendiéndose que la IE, al proporcionar un mayor ajuste emocional, repercute indirectamente en los resultados académicos del mismo

En trabajos como los de Durán et al., (2006) o Extremera Pacheco et al. (2007); citados en Pena Garrido y Repetto Talavera (2008) se plantea que aquellos estudiantes que mostraron altos niveles de IE, no muestran tantas sensaciones de agotamiento o estrés y si muestran actitud positiva hacia las tareas, mostrando mayor nivel de dedicación y absorción de conocimientos, resaltando que la predisposición positiva hacia el ámbito escolar explicaría la relación positiva y significativa explicada en los estudios longitudinales que vinculan IE y rendimiento académico.

En los estudios realizados por Adeyemo (2007) se establece una relación entre la autoeficacia académica y el logro académico, teniendo en cuenta la influencia moderadora de la IE en una muestra de 300 estudiantes de nivel inicial, con edades comprendidas entre 16 y los 30 años, en la Universidad de Ibadan (Nigeria). Como instrumentos se utilizaron para evaluar la IE el SSRI (Schutte et al. (1998) y para evaluar la autoeficacia académica el Academic Confidence Scale (Sander & Sanders, 2003) contemplando el rendimiento académico a partir del resultado de las calificaciones del primer semestre.

Los resultados de estas investigaciones muestran que la IE y la autoeficacia académica correlacionan significativamente con el rendimiento académico, dada la existencia de un efecto moderador de la IE en la relación con autoeficacia y el logro académico. Apoyados por los resultados de estas se puede sugerir la integración de IE dentro del currículo en las etapas formativas previas al acceso a la universidad.

El equipo de investigación de Song et al. (2010) investigaron sobre la validez incremental de la IE en relación con las dimensiones tradicionales de inteligencia, en jóvenes universitarios. Los datos informan que tanto la IE como las habilidades mentales generales pueden insinuar, de manera individual, resultados en la variable rendimiento. Una de las conclusiones de este estudio es que las habilidades emocionales actúan como factor mediador en otros aspectos como la habilidad social del sujeto y estas pueden resultar útiles a la hora de determinar el éxito académico de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que algunas investigaciones no encuentran una relación directa entre IE y RA, se puede afirmar que el factor IE puede actuar como moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal et al., 2003; Petrides et al., 2004; Gil-Olarte et al., 2005; Pérez & Castejón Costa, 2007).

2.3. Experiencias y evidencias de estudios sobre IE en América Latina

2.3.1. Estudios Perú

En el estudio de Najarro (2015) se planteó como eje principal poder establecer la relación entre la Inteligencia Emocional y la capacidad física aeróbica en los cadetes del cuarto año de la Escuela de la Marina Mercante “Almirante Miguel Grau”, ubicada en el Callao. Fue una investigación cuantitativa de tipo correlacional descriptiva, planteada con una muestra de 50 cadetes estudiantes donde se pudo aplicar dos tipos de evaluaciones: la primera el ICE de BarOn (test de inteligencia emocional) y la segunda

fue el test de Cooper aplicado a las diferentes federaciones deportivas.

La investigación concluyó que los cadetes estudiantes tienen un desenvolvimiento mucho mejor de forma individual que cuando se encuentran en grupo, afirmando que se necesita trabajar con mayor dedicación en sus relaciones interpersonales; puesto que de forma individual trabajan con eficacia. Así, en una formación castrense donde se maneja demasiado el desarrollo individual y se cuida mucho el puntaje que se le entrega a cada cadete anualmente durante su permanencia, se percibe vital cuidar el trato individual pero también las relaciones interpersonales, marcada por una exposición mayor a rutinas de grupo de en cada uno de los años académicos.

Otro estudio a destacar es el de Garay (2014), que tuvo como objetivo general encontrar la relación entre el nivel de inteligencia emocional y el nivel académico de los estudiantes que se encontraban en el sexto ciclo de la escuela académica profesional de Educación en la Facultad de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Lima. Fue una investigación cuantitativa de tipo correlacional descriptiva, donde se utilizaron como muestra a 98 estudiantes de la facultad. Se utilizó el instrumento (TMMS-24) para evaluar la Inteligencia Emocional y para el rendimiento académico se trabajó con las notas obtenidas en las actas de evaluación al final del ciclo académico. La investigación llegó a la conclusión que existe una relación bastante significativa entre las variables. Es decir, que los estudiantes que manejan y controlan sus emociones tienen mayor claridad, reciben mejor la información durante las clases y obtienen mejores calificaciones.

En el trabajo de Manrique Yzaguirre (2012) se hace alusión a una investigación realizada sobre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes del quinto ciclo de primaria en el Distrito de Ventanilla Callao. En la misma, tomando en consideración como problema de investigación el bajo resultado académico en la prueba censal del área de matemáticas y comunicación de la institución, se planteó el objetivo de descubrir los niveles de Inteligencia Emocional en los estudiantes. La investigación fue descriptiva correlacional, cuyo fin era encontrar la relación entre las variables de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en las dos áreas mencionadas. La muestra fue de 145 estudiantes del quinto y sexto grado, utilizándose el inventario de BarOn; donde los resultados del análisis indicaron una correlación positiva considerada baja entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. La conclusión, por tanto, fue que los estudiantes con altas habilidades emocionales no siempre tienen un alto rendimiento académico. Se consideró, además, que se deben de tomar en cuenta los niveles socioeconómicos de esa población, ya que son muy marcadas las diferencias para un tipo de estudio donde los aspectos de tipo económico y afectivo influyen en que los alumnos puedan desarrollar otro tipo de habilidades.

Pinchi Vela y Pisco Pachamora (2017), en su investigación sobre la relación entre IA y rendimiento académico entre los estudiantes de nivel secundario de un centro educativo particular, concluyen que

a) efectivamente existe una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes del nivel secundario, obteniendo un $r = 0.293$ según la correlación de Pearson efectuado en dicha investigación y un $p = 0.000$, por lo tanto, se acepta la hipótesis planteada en donde menciona que ambas variables de estudio tienen una alta relación; b) que no existe relación entre la dimensión de inteligencia intrapersonal y el rendimiento académico; c) existe relación significativa entre la dimensión de inteligencia interpersonal y el rendimiento académico en los estudiantes entre otras conclusiones.

Quispe y Nieves (2007) completaron una investigación sobre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en 240 alumnos de 3 a 6 grado de primaria de la institución educativa denominada Primero de Abril, situada en el distrito de comas, departamento de Lima. En la misma se aplicó el Inventario de inteligencia emocional BarOn: ICE en su forma abreviada y el rendimiento académico se obtuvo de los promedios ponderados de finales de los cursos y de las áreas de comunicación integral y lógico matemático. Los resultados indicaron que, respecto a la Inteligencia Emocional se establece una relación entre el factor de estrés y rendimiento académico en las materias estudiadas y que existe relación entre la Inteligencia emocional General y el rendimiento académico general.

122

Otros autores como Echevarria (2014) realizaron pesquisas sobre el estado de las estrategias de afrontamiento al estrés en relación con la Inteligencia Emocional en 277 niños de 7 a 12 años que habían sido víctimas de desastres naturales. Los instrumentos utilizados fueron: el instrumento de Escala de Afrontamiento al Estrés en Niños, creada por el investigador y el Inventario de inteligencia emocional BarOn.

Los datos obtenidos de esta investigación concluyen que existe una relación significativa entre las estrategias de afrontamiento del estrés centrados en el problema y el cociente emocional total. Por otro lado se destaca que existe una relación significativa y moderada entre las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y el cociente intelectual total, así como en la dimensión de interpersonal. Se concluye que los estudiantes con altas habilidades emocionales que tienen relación con las dimensiones interpersonales no siempre tendrán un mejor rendimiento académico.

2.3.2. Estudios Guatemala

Encontramos la investigación de Escobedo de la Riva (2015), quien realizó una investigación en un colegio privado para medir la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico. Para el desarrollo del estudio contó con la colaboración de 53 alumnos con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años a quienes se le aplicó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), para evaluar la Inteligencia emocional.

La evaluación del rendimiento académico se obtuvo del promedio de las notas finales. El estadístico que se utilizó para medir la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento fue el coeficiente de Correlación de Pearson. Tras los análisis estadísticos se determinó que existe una correlación estadísticamente significativa a nivel de 0.05 entre las estrategias para regular las emociones y el rendimiento académico en los alumnos de Educación Primaria.

Se destaca también el trabajo de Alonso (2015), en su tesis doctoral titulada Inteligencia Emocional y rendimiento académico: análisis de variables mediadoras. Tomando como referencia a la población adolescente, la hipótesis principal de su trabajo se basaba en fundamentar que la relación entre la IE y el Rendimiento es indirecta.

Para comprobar esta hipótesis trabajó con una muestra de 96 sujetos, todos ellos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. El análisis se planteó a partir del estudio de las respuestas dadas a tres cuestionarios: El MSCEIT, test de inteligencia emocional de Mayer, Salovey y Caruso (2001); la Escala de Bienestar Psicológico de Sánchez Cánovas (2007); y el cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM), de Ayala, Martínez y Yuste (2004). El rendimiento fue medido a través de las calificaciones escolares. A través del análisis estadístico se evidencia la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento, así como con las variables mediadoras; de cara a establecer los modelos predictivos.

2.3.3. Estudios Colombia

Destacamos el trabajo de investigación de Cala y Castaño (2015) sobre Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Barranquilla, Colombia. Los resultados evidenciaron una correlación positiva entre ambas variables.

Es interesante resaltar una de las consideraciones del trabajo, donde se afirmaba que si bien existe una relación, no es posible predecir el rendimiento académico solamente con el valor de la inteligencia emocional; sino que en el adecuado rendimiento académico inciden diversos factores y no puede explicarse sólo por la Inteligencia Emocional, aunque este sea uno de los aspectos importantes a tener en cuenta.

Acevedo-Muriel y Murcia-Rubiano (2017), en el trabajo de investigación titulado “La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada”, Los resultados del trabajo evidenciaron dificultades en la socialización emocional de los estudiantes, puesto que el 65.5% de los estudiantes manifestaron no contar las dificultades que se les presentan en el ámbito familiar y educativo a sus demás compañeros. Los datos arrojaron además que el 45.8% de los estudiantes afirman ayudar a veces a sus compañeros más cercanos o con los que tienen más afinidad, concluyendo que si existe una relación entre la Inteligencia Emocional y el aprendizaje de los estudiantes; aseverando que a mayor acompañamiento y fortalecimiento de la inteligencia emocional tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social, es mayor el desenvolvimiento del estudiante en el proceso de aprendizaje.

124

Un trabajo más actual es el de Herazo-Beltrán et al. (2019), cuyo objetivo era determinar la relación entre el nivel de actividad física en los niños, la Inteligencia Emocional y el acoso escolar. Para ello, se realizó un estudio de cohorte transversal en 991 niños y adolescentes entre las edades de 7 y 17 años en una muestra de 16 escuelas públicas de Barranquilla, Colombia. Los participantes completaron el Cuestionario de actividad física para niños y el Cuestionario de actividad física para adolescentes (Benitez et al, 2015), junto con el cuestionario My Life at School de Arora (1994) para determinar los índices de acoso y agresión general, el riesgo de acoso y los comportamientos positivos y negativos.

El Trait Meta-Mood Scale-24 (2004) se utilizó para evaluar la atención, la claridad y la capacidad de reparación emocional. Se usó un análisis de regresión logística binaria para determinar la relación entre los niveles de actividad física, acoso e Inteligencia Emocional. Los resultados indicaron que se debe alentar la actividad física en las escuelas para prevenir el acoso y la violencia.

2.3.4. Estudios Venezuela

En Venezuela se destaca la investigación de Granda Lam (2010) con 151 alumnos de secundaria de edades entre 16 y 17 años, Como instrumento para la medida de la IE se utilizó el Inventario de Cociente Emocional Barón adaptado por Ugarriza (2001).

Los resultados no muestran diferencias en la variable sexo entre los componentes intrapersonales, pero si, se encontraron diferencias en el componente interpersonal a favor de las mujeres.

2.3.5. Estudio México

Se destacan los estudios de Buenrostro-Guerrero et al., (2012) ya citados anteriormente cuando se mostraban los estudios que analizaban la relación entre IE y RA, La muestra estuvo constituida por 439 niños de 11 y 12 años de Guadalajara (México). Se compararon los resultados del promedio de calificaciones con los resultados del EQ-i: YV (Barón & Parker, 2000) y el TMMS 24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) Tanto en los niveles de rendimiento académico, en el índice de coeficiente emocional como en las dimensiones: interpersonal, manejo de estrés y adaptabilidad se encontraron diferencias significativas. Además, el uso del TMMS-24 permitió observar que los alumnos con rendimiento académico alto obtuvieron mayores puntajes en Inteligencia Emocional, observándose una correlación significativa con la variable regulación emocional. En cuanto al otro instrumento utilizado arrojó positivas y significativas con todas las variables del EQ-i: YV y en el análisis por género indicó que las mujeres calificaron más alto en algunas variables del EQ-i: YV.

2.3.6. Estudio Ecuador

En Ecuador el investigador Andrade Guambaña (2014) estudió la influencia del desarrollo de la IE dentro del proceso de enseñanza de alumnos entre 10 y 12 años y sus correspondiente profesores. Para ello se aplicó el método de encuesta a los docentes de la U.E Santana y para los alumnos el instrumento de medida de la IE utilizado fue de elaboración propia.

Los datos del estudio pusieron de manifiesto que los profesores implementaban en su didáctica de aula prácticas para el desarrollo de habilidades emocionales y percibían en los alumnos falta de conciencia de sus estados emocionales, quienes tienen cierto dominio de emociones básicas que les ayudan a responder de manera moderada ante situaciones problemáticas de cumplimiento de tareas, con un bajo porcentaje de estudiantes que presentan deficiencias en esas áreas.

2.3.7. Estudio Argentina

En Argentina el investigador Guerra Bustamante (2013) estudió la relación entre IE, apego y felicidad en adolescentes a través de una pesquisa intercultural entre España y Argentina, la muestra estuvo formada por 646 estudiantes españoles y 269 estudiantes argentinos de adolescente de los 12 a 17 años. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el cuestionario TMMS – 24 , el Inventario de

Apego de Padres y Pares (IPPA) (Armsden & Greenberg,1987) y el cuestionario de Felicidad de Oxford (Hills & Argyle, 2002). En la muestra de estos dos colectivos, pertenecientes a contextos diferentes, los adolescentes argentinos presentaron una mayor IE evidenciada por capacidad de repararse mentalmente tras el enfrentamiento a situaciones adversas y recuperar el optimismo tras los malos momentos, así como mayor reparación de los pensamientos negativos que los adolescentes españoles. Si ascendemos a la etapa de educación secundaria se pueden encontrar algunos interesantes estudios relacionados con nuestra temática como el de Buenrostro-Guerrero et al. (2012), o el de Quinto Medrano y Roig-Vila (2015), con algunos resultados similares a los encontrados en esta investigación. En el bachillerato también existe algún estudio como el de Veytia López et al. (2016), en el que se relaciona la depresión y la Inteligencia Emocional en adolescentes.

2.3.8. Estudios Chile

Los autores Espinoza-Venegas, Sanhueza-Alvarado, Ramírez-Elizondo y Sáez Carrillo (2015) realizaron una validación de constructo y confiabilidad de la escala de Inteligencia Emocional en estudiantes de enfermería, mediante la aplicación de la Trait-Meta Mood Scale-24, con una muestra de 349 alumnos. El objetivo de la investigación fué tanto la validación del contenido de la prueba como la comprobación de la validez de constructo del modelo teórico a través del Análisis Factorial. Los resultados informan la confiabilidad de la prueba y el análisis factorial confirmó las dimensiones de la escala (percepción, comprensión y regulación), afirmando que el instrumento es válido para medir la Inteligencia Emocional en estudiantes de enfermería y puede ser usado para realizar una identificación de habilidades en cuanto a la interpretación y gestión de emociones.

126

2.4. Programas previos que fomentan el desarrollo de competencias emocionales en el aula a nivel internacional

Actualmente existe un auge de concurrencia de programas que fomentan las capacidades emocionales de los alumnos. Desde la perspectiva de la investigación evaluativa, previo a la implantación de programas, es necesaria un análisis previo de la situación mediante datos que informen sobre la necesidad de aplicación de estos programas con datos empíricos que avalen, estas acciones formativas.

Los actuales programas de educación emocional existentes tienen un enfoque a lo largo del ciclo vital, dado que esta debe estar presente desde el nacimiento, durante la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y superior, así como a lo largo de la vida adulta

(Bisquerra & Pérez-Escoda, 2012; Renom Plana, 2007; Salvador, 2000). Presentan un carácter preventivo, ya que se defiende el tratamiento de las emociones antes de que aparezcan los problemas emocionales. En suma cuando hablamos de educación emocional hacemos alusión a un proceso educativo para el desarrollo de competencias (Bisquerra Alzina, 2001).

Un programa educativo es la “concreción de la intervención que se quiere llevar a cabo en el aula” (Pérez-Juste, 2006, p.55). Siguiendo las palabras de Alvarez González et al. (2001)

debe convertirse en una experiencia de aprendizaje planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida hacia unas metas, fundamentada en planteamientos teóricos que den sentido y rigor a la acción, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes (p.15).

Se han desarrollado muchos programas de capacitación emocional en el contexto escolar con el objetivo de mejorar el aprendizaje social y emocional en niños y adolescentes (Durlak et al., 2011). Sin embargo, aunque algunos autores (por ejemplo, Brackett et al., 2012), han obtenido resultados prometedores, hay poca investigación publicada sobre la eficacia de estos programas basada en resultados de la vida real, y aún menos sobre programas de Inteligencia Emocional basado en el modelo de habilidad (Bond & Manser, 2009).

En el contexto español se pueden destacar algunos programas que se están elaborando en el educación secundaria y que han sido previamente evaluados, como el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo, PIEI, de Rodríguez García (2018). El programa INTEMO (Ruiz-Aranda et al, 2012), Dulcinea y Educación Responsable (Cejudo Prado, 2015). Otros programas que han sido evaluados de manera cualitativa como PREDEMA (Postigo-Zegarra et al., 2015) y PECEMO (Redín, Alonso-Gancedo & Sobrino, 2006). Todos ellos son de carácter extensivo y se aplican a lo largo de uno o más cursos escolares. Se trata de un programas breves e intensivos cuya eficacia ha sido probada en el ámbito universitario y empresarial. En algunos de ellos nos detenemos a continuación

Programa de Educación Emocional intensivo (PIEI).

El PIEI se fundamenta, según Fernández Carrascoso (2016), en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y, especialmente, en el modelo de la IE de Mayer y Salovey (1997). A nivel psicopedagógico, el PIEI sigue las recomendaciones de Bisquerra Alzina (2009) para el desarrollo de la IE en el ámbito educativo en lo que respecta a las finalidades de la educación emocional, los contenidos y orientaciones prácticas. según Férreo Cruzado (2016), este programa cumple los requisitos que marca el Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (2015) para los programas de educación emocional.

EL PROGRAMA INTEMO.

Ha sido implantado después de realizar estudios que demostraban la necesidad de fomentar el desarrollo de capacidades emocionales para los alumnos (Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, & -Berrocal, 2012).

La Inteligencia Emocional entiende un predictor importante del ajuste personal y el comportamiento social (Mayer et al., 2008) y a partir de ahí se plantea una guía para favorecer el desarrollo de las habilidades emocionales de los adolescentes.

CASEL.

En EE. UU., una de las propuestas más interesantes e integradoras proviene de lo que se denomina Social and Emotional Learning (SEL; aprendizaje emocional y social; ver www.casel.org) que promueve el Aprendizaje Emocional y Social en las escuelas. Desde este programa se propone integrar los programas que se están realizando en la escuela bajo la premisa de que las situaciones problemáticas relacionadas con la conducta están causadas por factores emocionales y sociales. Para prevenir estas situaciones se propone desarrollar habilidades emocionales y sociales (Greenberg et al., 2003; Weissberg & O'Brien, 2004). La efectividad de estos programas se ha evidenciado en los análisis realizados al comprobar que si existe un desarrollo de conductas saludables en los alumnos (Weissberg & O'Brien, 2004).

128

Programas en América Latina.

Hay ejemplos en América Latina de cómo estos programas de desarrollo de habilidades emocionales y sociales se implementaron y trajeron múltiples beneficios a los adolescentes brasileños. Desde 1998, acogiendo con beneplácito la iniciativa de la OMS, se han venido desarrollando programas bajo los auspicios del Ministerio de Salud del país, avalando su implementación en las escuelas, y el reconocimiento de la incorporación del contenido programático al currículo escolar. Además, se han elaborado materiales y diferentes guías para profesores y coordinadores, difundiendo así la enseñanza de las habilidades de vida en el país.

También se resalta la existencia de investigaciones que ayudan a comprender el contexto donde se aplican estos programas, donde se analizan los perfiles de los estudiantes que son susceptibles de entrar en la etapa universitaria (Jacob, Lisa, & Pocinho, 2019).

La opción de trabajar con los adolescentes se justifica por la importancia de incluir tales habilidades en el proceso de formación de futuros profesores, y también porque estos estudiantes son adolescentes, lo que hace hincapié en la necesidad de una intervención

en la promoción de salud. El estudio fue evaluado por los participantes y coordinadores, quienes informaron que el programa permitió reflexiones a nivel personal y profesional. Se observó una mejora en la interacción grupal y el estrechamiento del vínculo con los coordinadores de los grupos.

SENTE.

Se destaca el Programa SENTE para la promoción de la Inteligencia Emocional en niños y adolescentes (Waldemar et al., 2016), Este programa es ofrecido a los centros desde 2007 por el Instituto de la Familia de Porto Alegre (INFAPA), una escuela de Psicoterapia y Clínica Social.

El objetivo de este programa es implantar la IE y el autoconocimiento dentro de los centros educativos en una de las áreas más vulnerables de Brasil y dentro de las escuelas públicas. Como objetivos secundarios se encuentra el favorecer la relación entre los alumnos y los docentes, utilizando los recursos de los que disponen en sus determinados contextos. Ofrece una formación y un modelo de escuela que favorece la educación integral, con objeto de vivir mejor consigo mismos y con los demás (Terzi et al., 2016).

Vivir Mejor en la Escuela.

Desde el año 2011 se ha puesto en marcha el proyecto titulado Vivir Mejor en la Escuela, impulsado en sus inicios desde el departamento de Psiquiatría de Niños y Adolescentes de la Universidad Federal del Rio Grande del Sur. Como programa educativo (Falceto & Waldemar, 2015) se basa en los enfoques del Aprendizaje Socio-Emocional y la aplicación de Mindfulness en la educación, ofreciendo actualmente intervenciones en numerosos colegios.

MindEduca.

El Programa MindEduca surge de las demandas actuales de la educación, y se estructura en torno a tres aspectos correspondientes al desarrollo personal, la educación en valores y la cultura de la paz (Terzi et al., 2016). Este programa se basa en la aplicación del Mindfulness en educación con el objetivo de transformar la relación entre el mundo interior y el mundo exterior de docentes, los estudiantes, las familias y el contexto.

La adopción del programa de MindEduca, tanto en las escuelas públicas y privadas, está en activo en la actualidad y en varias regiones de Brasil. Se estima que alrededor de 4.000 profesores y 140.000 estudiantes han sido entrenados en el mismo (<http://mindeduca.com.br/>).

El programa ¡Atención Funciona!

El programa ¡Atención Funciona!, con enfoque en niños y adolescentes, fue desarrollado por Eline Snel hace 8 años y está en fase de implementación en Brasil. Fundadora y directora de la Academia Internacional para la Educación Consciente, Eline es una instructora de programas de mindfulness y compasión desde 1980, y desde 1990 desarrolla cursos de meditación. En mayo de 2016, la formadora en mindfulness Rita Kawamata se graduó con Eline Snel en Argentina, convirtiéndose en la primera brasileña en ofrecer el método en Brasil.

Basado en el programa MBSR (Mindfulness-based Stress Reduction) (Bergen-Cico et al., 2012), con una adaptación al lenguaje de niños y adolescentes, el programa Atención Funciona esta constituido por historias, meditaciones, juegos y ejercicios que favorecen en los alumnos la consciencia corporal en respuestas emocionales así como el cuidado personal, la gestión del estrés y la regulación emocional. La temporalización del programa ocurre entre 8 o 10 sesiones semanales, según la edad del alumno, y esta segmentado por grupos de edad (4-7 años, 8-11 años, 12-14 años, 15-19 años).

130

Los beneficios que fueron demostrados dentro de este colectivo, basados en la recopilación de testimonios donde mostraron un aumento de la concentración y una reducción del comportamiento impulsivo; menos pensamientos negativos y preocupaciones; mayor facilidad para relajarse, descansar y dormir bien; reducción del miedo y los síntomas depresivos; aumento de la bondad y el respeto hacia sí mismo y hacia los demás; y una reducción del comportamiento reactivo sobre el estrés u otro comportamiento (Terzi et al., 2016).

CARE.

El Programa CARE (Jennings et al., 2016) se fundamenta en la intervención basada en el mindfulness y fue diseñado para su aplicación con maestros de enseñanza primaria y secundaria. En la actualidad está en fase de adaptación cultural en Brasil. Con la implementación del mismo se pretende proporcionar apoyo para la mejora de la regulación emocional y un mayor rendimiento educativo.

Desde su creación, conducido en 2007 por Patricia Jennings en EE. UU., el programa se sometió a adaptaciones y estudios sobre su impacto en los maestros, y sus resultados fueron alentadores. Se trabaja con actividades vivenciales, interactivas y de instrucción que se combinan con debates y reflexiones. La intervención consiste en instruir acerca de las habilidades emocionales, las prácticas de la atención y prácticas de cuidado y compasión. Los estudios han demostrado que estas actividades ofrecen, de forma inmediata, mejora en los niveles de bienestar y un aumento de la eficacia y de la atención de los maestros. Como consecuencia, las clases impartidas por ellos tienen un mayor nivel organizacional y de apoyo, tanto en el plano emocional como en el instruccional. Con el tiempo, se observa la mejora en la conducta y rendimiento académico de los estudiantes, y las relaciones se vuelven más sanas entre profesores y alumnos. Los resultados preliminares indican una mejora significativa en el desempeño académico y socioemocional, incluso para los estudiantes en riesgo de fracaso escolar y de bajos ingresos familiares (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2011).

Después de realizar este análisis sobre los programas que se llevan a cabo en las escuelas brasileñas con objeto de influir en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, podemos intuir que la preocupación por el rendimiento o la eficacia escolar no ha quedado olvidada por los investigadores, puesto que los resultados de la aplicación de algunos programas señalados apuntan que los efectos de la educación emocional redundan en el bienestar y el rendimiento dentro del ámbito escolar.

A modo de síntesis

En el capítulo precedente se ha realizado una aproximación al debate entre la relación entre la IE y el rendimiento académico, como factores de significatividad para fortalecer la calidad educativa, sustentándolo en investigaciones previas en el panorama internacional.

132

El capítulo siguiente estará más centrado en el estudio de la realidad de Brasil, desde el punto de vista de su contexto sociodemográfico y político y del sistema educativo desde el ámbito nacional, regional y local, poniendo énfasis en los diferentes programas de habilidades para la vida recomendados por los organismos multilaterales internacionales a fin de formular las necesidades formativas para mejorar la calidad de los centros educativos. También se ha efectuado una breve caracterización de los adolecentes, en virtud de que ellos serán el foco de atención en la presente investigación.

Inteligencia emocional aplicada a la formación de adolescentes en el sistema educativo brasileño

**Inteligência emocional aplicada à
formação de adolescentes no sistema
educacional brasileiro**

Inteligencia emocional aplicada a la formación de adolescentes en el sistema educativo brasileño

- 3.1. Contexto sociodemográfico y político de Brasil
- 3.2. Fundamentos del sistema escolar brasileño
- 3.3. Proyecto Pedagógico de la escuela de aplicaciones de la Facultad Educación Universidad Sao Paulo (EAFEUSP)
- 3.4. Plan escolar 2017-2018 de la Escuela de Aplicación de Universidad de Sao Paulo
- 3.5. Caracterización de la adolescencia en el contexto brasileño

3. Inteligencia emocional aplicada a la formación de adolescentes en el sistema educativo brasileño

Para hacer de la educación un elemento clave en el desarrollo se debe conocer a fondo el contexto en el que se desarrolla. Tomando en consideración que en el contexto brasileño escasean las investigaciones en torno a la Inteligencia Emocional (en comparación con el contexto europeo o americano) el interés en el capítulo siguiente es describir el contexto socioeconómico y político de Brasil y profundizar en la realidad del contexto educativo.

En este capítulo se realiza una aproximación contextual al ámbito donde se desarrolla la investigación, sitieando la educación como factor clave en el desarrollo de América latina. Se acerca al lector al contexto sociodemográfico, político y educativo brasileño, para después centrarnos en el ámbito de la ciudad de Sao Paulo y más tarde localizarlo en la Escuela de Aplicación donde se ha realizado en específico la investigación. Se presenta el proyecto pedagógico del centro así como los planes de enseñanza de las materias curriculares que se ofertan tales como Educación Física, Matemáticas, Historia, Filosofía y Geografía. Después de desarrollar los programas didácticos, se toman en cuenta los programas de habilidades para la vida que se desarrollan de manera transversal en la Escuela de aplicación, en los que se trabajan habilidades que están estrechamente relacionadas con las habilidades emocionales y que responden a los objetivos educativos de la agenda 2030⁴.

3.1. Contexto sociodemográfico y político de Brasil

Brasil no puede ser discutida sin que se tenga presente su escenario y el contexto en que surge, o sea, debe tenerse presente el tiempo y el espacio en el que está inserta, desde el momento de su surgimiento, hasta la realidad actual, tanto en en el panorama nacional, regional y local.

⁴ AGENDA 2030 (2018). Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Teniendo en cuenta los datos arrojados por los análisis del Banco Mundial, América Latina⁵, como continente, tiene el mayor número de índices de desigualdad, en términos de distribución de renta, acceso a la salud y, una situación relevante, en cuanto al acceso a la educación.

La educación en América Latina, ya en sus inicios, ha asumido un papel mucho mayor del que ha sido su responsabilidad formativa, siendo uno de los objetivos prioritarios el formar personas que sean comprometidas socialmente, la disminución de las desigualdades, y formar individuos que crean en la creación de oportunidades para todos, asumiendo el compromiso de desarrollo económico y social, además de mantener y hacer crecer las identidades culturales (Narro Robles, 2008).

El gran desafío para los países latinoamericanos consiste en ofrecer aprendizaje, investigación y oportunidades de trabajo para sus ciudadanos de forma equitativa y equilibrada, con el fin de asegurar el conocimiento y, por consiguiente, respaldar el desarrollo de sus economías, ya que esos mismos países son los que, en la actualidad, se están convirtiendo en protagonistas del mercado global.

136

Los países de América Latina han dado pasos importantes en la búsqueda por crear más oportunidades para formar a sus ciudadanos y aumentar así las reservas de capital intelectual y de profesionales altamente calificados y darles condiciones de acceso al mercado de trabajo, con vistas a la generación de utilidades y mejorar las condiciones de vida (Rivas, 2015). Las inscripciones de acceso a la educación superior prácticamente se duplicaron en las últimas décadas y continúan expandiéndose, así como el incremento de la diversificación de utilidades de ingreso en diferentes áreas del conocimiento en el sistema de educación superior.

No obstante, todos esos esfuerzos todavía son insuficientes para atender la demanda de individuos aptos que aprovechen las oportunidades de formación y para atender a las necesidades de colocación de profesionales en el mercado de trabajo, algo hasta ahora no logrado en América Latina. Este escenario conlleva la necesidad constante de convocar observatorios que, de manera permanente, acompañen a la evolución de las civilizaciones en sus nuevos entornos, sus nuevas exigencias, bajo la necesidad de hacer lecturas adecuadas y favorecer la resolución de problemas que desequilibran el bienestar social de los pueblos a través de la educación (Formichella & London, 2013 Stallivieri, 2007).

⁵ “Lange, Glenn-Marie; Wodon, Quentin; Carey, Kevin. 2018. La cambiante riqueza de las naciones 2018: Construyendo un futuro sostenible. Washington, DC: Banco Mundial. © Banco Mundial. www.openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29001 Licencia: CC BY 3.0 IGO ”.

La educación es la variable más importante para una sociedad que quiera desarrollar justicia social, crecimiento económico, cuidado del medio ambiente y pensamiento crítico. Los programas públicos de inclusión son clave para favorecer el acceso de los niños a la escuela y son prioritarios de acuerdo a los estudios comparativos de desarrollo humano generacionales y concentración de riqueza entre los países de la organización para la cooperación y el desarrollo económico (Baccá & Mena, 2001).

Describir el sistema de educación fundamental de Brasil es una tarea laboriosa y compleja debido a la diversidad con que se configura su estructura y organización.

El problema radica en que la calidad de educación en Brasil es mejorable (especialmente en las escuelas públicas) y se considera que las mejoras educativas han sido principalmente desarrolladas en las escuelas privadas, aspecto que ha favorecido que la desigualdad se acentue y que la mejora de la calidad sea una característica a desarrollar en determinados centros educativos (Sancho, 2010).

3.2. Fundamentos del sistema escolar brasileño

Brasil constituye un caso único para la región, por el tamaño de su población y la complejidad que implica mantener 5.564 municipios⁶ con autoridad directa sobre las escuelas de educación básica, además de los 26 Estados y el distrito federal, que tienen el control de las escuelas de nivel denominado medio, en adelante, Enseñanza Media. La tradición histórica de su modelo descentralizado se expresó en la tardía formación de un sistema educativo unificado, que aún hoy se debate por el establecimiento de contenidos básicos curriculares y comunes para todo el país. Esta dinámica se acentuó en los noventa, cuando se produjo el proceso de municipalización de la educación primaria (Feldman & Feldman, 2018).

3.2.1. Descripción desde el ámbito nacional - Brasil

Actualmente el sistema escolar brasileño tiene un modelo mixto estructurado en dos niveles (vease tabla 3,1):

Por un lado, la enseñanza fundamental, equivalente al nivel primario que dura 9 años, está dividida en 5 años iniciales y 4 años finales y, por otro lado, la enseñanza media, que tiene una duración de tres años.

⁶ Censo. (2010). IBGE Censo 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Retrieved from www.censo2010.ibge.gov.br

Según los datos del censo demográfico de 2017 el número de alumnos matriculados en Enseñanza Media se sitúa en torno a los 7,9 millones, mientras que en la Enseñanza fundamental en los 48,6 millones. Estos datos indican que el número de alumnos matriculados desciende notablemente en Enseñanza Media, lo que deja un alto porcentaje de alumnos en situación de inactividad. Estos alumnos están distribuidos entre un total de 184,1 mil escuelas de las cuales el 21,7% privadas y el resto son públicas o concertadas⁷.

Tabla 3.1 Estructura del sistema educativo brasileño de acuerdo con curso y edad

Curso	Edad
Educación infantil	0-6 años
Educación fundamental I 5 años de duración (1 ^{er} -5 ^o curso)	6-10 años
Enseñanza fundamental II 4 años de duración (6 ^o -9 ^o curso)	11-14 años
Enseñanza media 3 años de duración (1 ^{er} -3 ^{er} curso)	15-18 años
Universidad Media de 5 años de duración	18-23 años
Máster Media de 2 años de duración	23-25 años

En cuanto al nivel socioeconómico de las familias, se establece una notable diferencia entre los estudios socioeconómicos realizados en Europa frente a los estudios realizados en Brasil, los números muestran que el 50 por ciento de las personas con menor nivel socioeconómico en Europa ganan una media de 14.000 € por año, sin embargo en Brasil no llegan a 2.500 € obtenido de los Relatórios Econômicos (OCDE: Brasil, 2018).

⁷ Portal, N. (2017). Censo Demográfico | IBGE . [en línea] Ibge.gov.br. Disponible en: www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=o-que-e

Según los datos de 2018, los resultados son algo más esperanzadores, ya que los datos socioeconómicos han sido peores en otras épocas anteriores, sirva como ejemplo que, en Brasil en el año 1990 el 25% de los niños de 0 a 9 años eran clasificados como extremadamente pobres, y este índice en el año 2018 descendió al 5% gracias a diferentes programas, como los programas bolsa familia, seguro de desempeño y beneficio de prestación continuada, entre otros programas que favorecen también el acceso a la educación (Paiva & Teixeira, 2009; Stopa, 2016).

En los índices de calidad educativa, ya conociendo los mejorables datos del programa internacional de validación de alumnos (PISA 2017), tal y como se ha señalado en el capítulo 2, los brasileños quedaron por detrás de los países desarrollados y se entiende que una de las estrategias prioritarias es favorecer igualdad de oportunidades, e invertir en la 1ª infancia incluso antes de entrar en la escuela, impartiendo y promoviendo una educación en la que se promuevan aprendizajes tanto emocionales como cognitivos (Rivas, 2015).

En el Plan Nacional de Educación de Brasil 2014-2024⁸ se muestra un aumento considerable de inversión en educación. Ese gran aumento de la inversión incidió en que los sistemas sumaron un total de 1,3 millones de alumnos nuevos en las escuelas.

En cuanto a las políticas de las escuelas, en referencia al rendimiento académico, que en este caso se toma en consideración respecto a la superación o no de las asignaturas, se ha de tener en cuenta dos modalidades dentro del sistema educativo de Sao Paulo, que forma parte de la idiosincrasia del municipio.

En primer lugar la modalidad que se refiere a la superación de las asignaturas por ciclo y que se ha venido desarrollando en las escuelas públicas en la etapa primaria. Desde este planteamiento se favorece y se premia la asistencia a los centros escolares por lo que, aunque los alumnos no aprueben todas las asignaturas el primer año, pueden pasar al curso siguiente, según establezca los planes escolares de cada centro educativo, buscando así disminuir el absentismo y favorecer que los alumnos continúen en el sistema educativo.

La segunda modalidad consiste en impulsar la superación de asignaturas por curso. Normalmente se realiza en las escuelas privadas en la etapa primaria y en la secundaria, modalidad donde las políticas son más restrictivas para acceder al siguiente curso con asignaturas pendientes.

⁸ Fuente: CIPPEC, sobre la base de UIS-UNESCO.

Cada vez más, esta segunda modalidad, se va adquiriendo en las escuelas públicas, siempre y cuando los niveles de absentismo y los resultados sean favorables para ponerla en funcionamiento.

En la actualidad se registra que la etapa en la que se producen mayores niveles de absentismo es en la etapa de secundaria, donde los alumnos muestran más complicaciones a la hora de continuar su proceso formativo.

Dando un paso más allá en el rendimiento se destaca el interés del contexto brasileño por impulsar el conocimiento y estudio de la diversidad cultural. En este sentido se destaca la incorporación, en la enseñanza obligatoria de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena en 2008 a 2020. Este paso constituyó una marca, entre otras, de los cambios en las concepciones (Unesco, 2013).

3.2.2. Descripción desde el ámbito regional – Sao Paulo

En el caso particular de la ciudad de Sao Paulo, esta toma en consideración el índice de desarrollo de educación básica de IDEB sobre calidad educativa, en este se puede ver una evaluación positiva y un ascenso en los valores desde el año 2005. Dicho índice era de valor 4 en el año 2005 y subió a valor 9 en el año 2017, siendo Sao Paulo el que obtiene el valor más alto de todo el país brasileiro en comparación a otras regiones⁹.

140

Los indicadores sociales apuntan hacia una mejoría y a que la desigualdad está disminuyendo gracias a las políticas de valoración y formación continua de los profesores, situándose el foco principal de la ciudad en el desarrollo infantil y adolescente, facilitando el acceso a la universidad y, priorizando, así, el desarrollo comunitario (Feldman & Feldman, 2018).

Esta mejora de los resultados se ha realizado en algunos casos con políticas municipales de la Ciudad de Sao Paulo, sirva como ejemplos propuestas como la de aumentar la remuneración de los docentes cuyos alumnos obtengan mejores resultados. La puesta en marcha de esta política motivacional relacionada con el aumento de remuneración a los docentes ha sido fundamental para que estos puedan desarrollar bien sus actividades, aumentando el tiempo de dedicación que la ejecución de su trabajo requiere.

⁹ Ministério da Educação - MEC. (2017) Consultado en <http://ideb.inep.gov.br>

En suma, el extenso camino de la expansión del acceso a la educación formal viene de largo arrastre en la región y tiene sus etapas específicas (Martínez Boom, 2004).

En las distintas etapas, las leyes de educación avalaron este proceso con la expansión del período de obligatoriedad escolar, así, Brasil amplió la escolaridad obligatoria de 10 a los 14 años en 2009 (Barbosa, 2012).

Los Sistemas de Enseñanza responden a una estrategia del estado brasileiro que no se conoce en otros países. Se constituyen a partir de iniciativas privadas que ofrecen a las escuelas libros de texto, acceso a portales, asesoramiento pedagógico, evaluaciones de calidad y otras ofertas que abordan integralmente el apoyo institucional (Cury, 2017). Están asociadas, en general, con empresas industriales, editoriales de libros, entre otras, que tuvieron un gran éxito.

Un ejemplo de apoyo al sistemas de enseñanza sería el Serviço Social da Indústria (SESI), que se constituye como una red de Escuelas Privadas que también ha sido foco de estudio del equipo de investigación de universidad de Sao Paulo NUPIC y la Universidad de Salamanca, con un estudio que buscan la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes brasileños (Vaquero-Diego, Torrijos-Fincias, & Rodriguez-Conde, 2020).

3.2.3. Descripción desde el ámbito local - Escola de Aplicação USP

Los orígenes de la escuela de aplicación se sitúan en la creación de una clase experimental primaria de primer año asociada con el Centro Regional de Investigación Educativa del Profesor de Sao Paulo Queiroz Filho (CRPE-SP). De esta clase experimental se constituyó, en agosto de 1958, la Escuela Experimental cuyo propósito era el de realizar pruebas de técnicas de enseñanza, así como ofrecer cursos de mejora para los profesores, incluso de otros países, a través de un acuerdo establecido con la UNESCO¹⁰.

Reconocida por sus experiencias y por sus propuestas pedagógicas diferenciadas, la Escuela Experimental, llamada Escuela de demostración a partir de 1962, representó la posibilidad de favorecer una educación pública de calidad. La escuela estuvo vinculada a la Facultad de Educación y, desde 1973, comenzó a llamarse la escuela de aplicación de la Escuela de Aplicación de la Universidad de Sao Paulo (en adelante EAFEUSP), manteniendo su carácter de importante centro de investigación en el área educativa y un espacio privilegiado para futuras pasantías de educadores.

¹⁰ Escola de Aplicação. (2020). Consultado en www3.ea.fe.usp.br

En 1985 la escuela implementó el curso de 2º grado, ofreciendo la oportunidad de continuar los estudios para sus estudiantes. Para acomodar mejor esta nueva cuota de estudiantes, las dependencias de la escuela se ampliaron con la construcción de un nuevo edificio en la década de 1990. En los años siguientes, hubo varias reformas que hicieron que el espacio escolar fuera más adecuado para la realización de actividades educativas. En 2006, la escuela implementó la primera clase de estudiantes de primaria de nueve años. Este proceso fue acompañado por un estudio y una propuesta pedagógica apropiada para trabajar con niños de seis años.

De 2008 a 2010, en el plan escolar, se implementan cambios significativos en la organización de disciplinas, horario de clases y nuevas propuestas de intervención pedagógicas. Estos cambios fueron aprobados y posteriormente evaluados por la comunidad escolar y la congregación FEUSP (Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo).

En los últimos años las evaluaciones periódicas, propuestas y proyectos pedagógicos específicos son discutidos y aprobados por el Consejo Escolar y remitidos para el análisis de la congregación en la Facultad de Educación de USP.

Algunos de los programas novedosos aplicados fueron:

142

El **Programa de Enseñanza Medio Innovador (ProEMI)** que se inició en el año 2009 y que incluyó una reforma curricular y el apoyo técnico y financiero a las escuelas. A través del Programa Dinheiro Direto na Escola, se buscó dar autonomía a los directivos para que desarrollaran proyectos de mejora. El Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, lanzado en 2013, complementó el proceso con bolsas de recursos para la formación continua de los docentes.

Algunos proyectos indican nuevos caminos, entre ellos, Ceará -el Estado de Brasil ya mencionado por otras iniciativas- se propuso cambiar el paradigma dominante de la escuela secundaria con un rediseño integral. Se crearon 100 escuelas de tiempo integral, que funcionan de 7 a 17 horas. Se abrieron numerosas actividades para que los alumnos sean protagonistas, trabajen por proyectos y resignifiquen su presencia en la escuela alrededor de los **Proyectos de Vida**, como se los denominó. Se formó un nuevo contrato de convivencia en cada escuela y se incorporó la relación con la comunidad. En las mediciones del IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), los resultados fueron muy superiores a los de las restantes escuelas secundarias.

La Escola de Aplicação es una escuela diferente y se destaca de las otras, desarrollando numerosos proyectos y metodologías diferentes de las tradicionales. Se destaca la capacitación de la plantilla docente y la aplicación de metodologías activas, así como por

ser un lugar donde existe una gran demanda de profesores en prácticas y de puestos laborales.

La Escola de Aplicações que se localiza dentro de la universidad de São Paulo, en la Avenida de la Universidad, al lado de la Facultad de educación. Es una escuela que recibe, en su mayoría, a hijos de funcionarios y profesores de la Faculdade de Educação y también de otras facultades de la Universidad de São Paulo, así como de otras personas de la comunidad. Ofrece desde inicio de la escolaridad, enseñanza fundamental I, hasta el final del instituto.

Posee una directora, una vicedirectora y tres orientadores pedagógicos. Además, de cincuenta y un profesores y veinticuatro funcionarios que se dedican a la limpieza, secretaria, cuidado de la biblioteca o el comedor. En el 2017 la cantidad de alumnos era de 724 total de los cuales 117 en la enseñanza media (desde 1º a 3º instituto), 241 en la enseñanza fundamental II (desde el sexto hasta el noveno año) y 306 en la enseñanza fundamental I (desde el primer hasta el quinto año). Los alumnos asisten la escuela en el turno de la mañana y de la tarde.

Es importante señalar que estos índices tan estables son debidos a que, dado la relevancia de esta escuela, y la dificultad de acceder a ella, los alumnos asisten de manera regular ya que no quieren perder su plaza por faltas de asistencia. Y por eso los niveles de esfuerzo por permanecer y por obtener buenos resultados son muy diferentes a los que acontece en otras escuelas con menos valoración de calidad por parte de los estamentos, sin olvidarnos que esta esta considerad como la mejor escuela pública o, de acuerdo a los datos, un centro educativo de excelencia¹¹.

Evaluaciones de calidad de la Escuela de Aplicación de Sao Paulo.

Esta escuela ha sido destacada segun datos del Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB) a nivel nacional y por el Instituto Brasileño de Derecho y Políticas de Seguridad Pública (IDESP), a nivel estadual. Estandares que han sido explicados en este trabajo en el apartado 2.1.1.

El IDEB presenta en un solo indicador los resultados de dos conceptos importantes para la calidad de la educación, por una parte, el flujo escolar, cuyo resultado se calcula a partir de índice de alumnos que aprueba o no el año académico y los promedios de rendimiento en las evaluaciones. Los datos son recopilados a través de la prueba Brasil

¹¹ Fuente de los datos: www2.ea.fe.usp.br/ea-em-numeros

en escuelas municipales, y el SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) aplicado en escuelas estatales y federales.

Según las clasificaciones realizadas a través de los índices, la Escola de Aplicación ha obtenido el primer lugar en el año 2015 y 2017. Los próximos resultados serán del ciclo 2019- 2021 y aún no están disponibles (Tabla 3.2).

Las buenas calificaciones del Ideb mantienen a esta escuela pública muy bien posicionada respecto al resto en la ciudad de Sao Paulo, siendo este un factor añadido para considerarla un centro de excelencia dentro de la Ciudad de Sao Paulo.

Tabla 3.2 Índice de calidad educativa IDEB 2017¹²

Escola	Rede	Ideb 2017
1. Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP	Estadual	6,60
2. Emef Pe. Manoel de Paiva	Municipal	6,00
3. Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	Estadual	5,80
4. Casimiro de Abreu	Estadual	5,70
5. Prof. João Borges	Estadual	5,70
6. Doutor Kyrillos	Estadual	5,70
7. Major Arcy	Estadual	5,60
8. Prof. Ennio Voss	Estadual	5,60
9. Prof. Paulo Rossi	Estadual	5,60
10. Prof. Lourenço Filho	Estadual	5,50

¹² Fuente: Ministério da Educação - MEC. (2017) Consultado el 27 de febrero de 2020, en <http://ideb.inep.gov.br>

3.3. Proyecto Pedagógico de la escuela de aplicaciones de la Facultad Educación Universidad Sao Paulo (EAFEUSP)

Teniendo en cuenta que la muestra utilizada para esta investigación pertenece al grupo de edad que comprende desde 9º año de enseñanza fundamental 13-14 años hasta el 3º de enseñanza media con una edad de 18 años, se presenta a continuación el proyecto pedagógico y los programas didácticos que corresponden con estas edades para después poder realizar el análisis rendimiento académico de acuerdo a una serie de materias como la educación física, historia, matemáticas, filosofía o geografía.

Antes de comenzar el repaso al proyecto pedagógico del centro vamos a referiros al documento elaborado por parte de la Facultad de Educación de USP en agosto de 1996 que es aprobado por la Congregación de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo, en el que se indicaban los principios generales del proyecto pedagógico de la EAFEUSP. Este documento se reanudó para su lectura y discusión colectiva con toda la comunidad escolar en el ciclo de evaluación, en diciembre de 2010 y en el mismo se destacan 10 principios fundamentales.

Hay diez principios rectores de EAFEUSP:

1. El primer extremo de la escuela es promover la apropiación de los conocimientos producidos históricamente y esto debe ser reportado en todos sus esfuerzos.
2. Además de toda consideración pragmatista, la escuela presentará el valor intrínseco del conocimiento, promoviendo su aprecio por la educación, como condición para la realización del propio aprendizaje de la escuela.
3. La escuela ampliará la relación de la asignatura con el objeto de los conocimientos más allá del contenido de las disciplinas escolares tradicionales, incluidas las dimensiones de la producción cultural.
4. La educación para la ciudadanía será una preocupación básica e intrínseca a la razón misma de ser de la escuela.
5. La escuela tendrá en cuenta la heterogeneidad sociocultural y económica, así como todo tipo de diferencias individuales presentes entre sus alumnos,

promoviendo la apropiación del conocimiento a pesar de tales heterogeneidades y diferencias.

6. Como elemento indispensable en el proceso de consecución de los objetivos, la evaluación constituirá un proceso permanente que impregnará todas las actividades y procedimientos dentro de la escuela, buscando dar cuenta del desempeño de todos los involucrados.
7. La escuela dispondrá de condiciones pedagógicas, materiales, técnicas y humanas adecuadas para la realización de sus fines.
8. En la provisión de condiciones objetivas de funcionamiento de la escuela, se prestará especial atención al mantenimiento de un sistema permanente de formación profesional de los educadores escolares.
9. Basada en los principios de cooperación entre los agentes implicados y en el uso racional de los recursos disponibles, la estructura administrativa se concibe de manera que constituya una mediación eficaz para la consecución de los fines educativos de la escuela.
10. El proyecto pedagógico de la escuela se basa en principios aprobados por la Congregación de FEUSP, será un proceso en constante elaboración y tendrá la participación de toda la comunidad escolar.

146

Con respecto a lo anterior se recalca que la calificación de este centro como escuela de excelencia, no sólo se debe a los datos que ofrecen los informes de calidad educativa, sino también por otras razones tales como, la apertura de esta escuela ante los nuevos programas de formación en habilidades emocionales o su sólida base investigadora previa a la aplicación de programas. Siendo además un centro en el que realizan las prácticas universitarias los futuros profesores, que se forman a unos metros de esta, en la Facultad de educación de la USP, donde muchos de estos docentes son, a su vez, editores de los libros de texto que se utilizan en centros educativos de toda la república brasileira.

Además, se destaca que esta escuela tiene una gran demanda de admisión, tanto por parte de los padres para que sus hijos asistan a esta escuela, como de los futuros profesores que realizan la solicitud para realizar sus prácticas universitarias en este centro. Entre los equipos de investigación que se encuentran en la facultad de Educación de la USP, está el NUPIC, Nupic – Núcleo de Pesquisas em Inovação Curricular, del que esta investigación forma parte. Este equipo NUPIC agrupa a investigadores, profesores y estudiantes de pregrado y posgrado interesados en la investigación relacionada con la

elaboración, aplicación, análisis de propuestas de enseñanza-aprendizaje para la enseñanza de Ciencias. El conocimiento científico, las acciones de los profesores y los límites determinados por el entorno escolar determinan los objetivos de la investigación producida por el núcleo. El trabajo de investigación implica el desarrollo de material didáctico, la formación inicial y continua para profesores, propuestas curriculares y todo tipo de conocimientos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en un entorno escolar. Además mantiene el contacto con grupos de investigación de todo el mundo, integrando una red de investigadores interesados en mejorar la formación de los ciudadanos a través de la enseñanza de la ciencia.

Como resultado de sus actividades de investigación, el NUPIC ofrece material académico en forma de tesis y disertaciones, libros y artículos presentados en el Congreso, libros y capítulos de libros, cursos entre otros¹³. También produce material didáctico de apoyo para el desarrollo de actividades de enseñanza de la ciencia en la escuela básica (educación primaria y secundaria) en forma de secuencias didácticas, proyectos interdisciplinarios, videos, objetos de aprendizaje virtuales y cursos para el desarrollo profesional de los profesores.

El equipo de investigación NUPIC de la USP, junto con el equipo de investigación GEO2 de la USAL han formado parte activa de la presente investigación en todas sus fases, constituyendo una alianza fundamental para acercarnos al contexto de investigación y aunar esfuerzos que convergen en el desarrollo de estrategias educativas favorables adaptadas a cada contexto educativo.

3.4. Plan escolar 2017-2018 de la Escuela de Aplicación de Universidad de Sao Paulo¹⁴

El plan escolar es un documento que describe la estructura de la escuela, además de presentar el proyecto político-pedagógico y los objetivos de la gestión escolar para cada año escolar. Se elabora a mediados de febrero/marzo, a partir de planes anteriores, tomando en consideración las normas escolares, la organización y los registros de reuniones pedagógicas entre profesores, orientación y dirección pedagógica-educativa. Sus propuestas también derivan de los debates que tuvieron lugar en el consejo escolar, en los consejos y reuniones de clase y en los ciclos de evaluación, involucrando a toda la comunidad escolar.

¹³ O que é Nupic - Núcleo de Pesquisas em Inovações Curriculares. (2020). Consultado en www.nupic.fe.usp.br

¹⁴ Planos de Ensino - Escola de Aplicação. (2017) Consultado en <http://www3.ea.fe.usp.br/planos-de-ensino>

Es de relevante importancia comprender cuales son los fundamentos que guían esta escuela, donde se ha realizado la recolecta de datos durante el segundo trimestre del año 2017, en este caso para tomar en cuenta aquellos que incidan en el rendimiento académico de los alumnos y en el desarrollo de sus habilidades emocionales, dado que son nuestras variables de objeto de estudio.

Este documento tiene como objetivo presentar la estructura y organización de EAFEUSP; para exponer los principios pedagógicos y aclarar los objetivos administrativos y pedagógicos que guían la escuela de aplicación. Su aprobación tiene lugar en la junta escolar. El documento se remite al análisis y deliberación de la Congregación de la Facultad de Educación y posteriormente a la Junta de Educación Centro-Oeste para su aprobación.

3.4.1. Programa didáctico de educación física

Específicamente en 9º al final del ciclo, se espera que los estudiantes adquieran dentro de la asignatura de Educación Física los siguientes objetivos educativos.

- Conocer, apreciar y disfrutar de diferentes manifestaciones de la cultura corporal (juegos, bailes, peleas, gimnasia, modalidades deportivas, etc.).
- Adoptar actitudes de respeto mutuo, dignidad y solidaridad en la práctica de manifestaciones de la cultura corporal, buscando transmitir los conflictos de una manera no violenta.
- Saber diferenciar el contexto aficionado, recreativo y escolar del contexto profesional de las prácticas corporales estudiadas, reconociendo y evitando el carácter excesivamente competitivo e irrespetuoso en cualquiera de estos contextos.
- Reconocer y valorar las diferencias de rendimiento, lenguaje y expresividad presentes en el grupo.
- Definir los límites y posibilidades del propio cuerpo, para que pueda controlar sus posturas y actividades corporales con autonomía y valorarlas como recurso para mejorar sus capacidades físicas.
- Cambiar o interferir con las normas convencionales con el fin de hacerlas más adecuadas al tiempo del grupo y promover la inclusión de todos los profesionales.
- Corresponsabilidad por el espacio, material y organización de la clase.
- Analizar patrones de belleza, salud y rendimiento presentes en la vida diaria, entendiendo críticamente el contexto sociocultural donde se producen.

Después de estos contenidos en la enseñanza primaria, los objetivos que los alumnos alcanzarán tras terminar la etapa de enseñanza secundaria que comprende los cursos 1º, 2º y 3º en la materia de Educación Física son los que se describen a continuación.

- Profundizar en prácticas corporales de manifestaciones de la cultura corporal, que se presentan en forma de juegos, bailes y gimnasia.
- Contextualizar y entender las manifestaciones de la cultura corporal como producciones humanas.
- Problematizar, interpretar, relacionar y practicar manifestaciones de la cultura corporal, entendiendo sus sentidos/significados.
- Analizar las relaciones entre la salud, la calidad de vida y la práctica de las actividades físicas, basándose en el conocimiento sobre el funcionamiento del organismo humano.
- Demostrar actitudes autónomas en la elaboración y práctica de las actividades corporales, pudiendo debatir y modificar las reglas, adaptándolas a las necesidades de quienes ejercen. Adoptar una postura activa en las prácticas de las actividades físicas, consciente de su importancia en la vida del ciudadano y el ocio como derecho.

Desde la EAFEUSP se propone consolidar y profundizar los conocimientos y habilidades trabajadas en educación primaria con respecto a la Educación Física, con el objetivo de la formación para el pleno ejercicio de la ciudadanía y ofrecer continuidad en el desarrollo de la autonomía y la capacidad de aprender.

Desde el punto de vista pedagógico y, teniendo en cuenta los derechos humanos, los objetivos planteados tienen como principio rector la sostenibilidad socioambiental. El contenido que ofrece la asignatura de Educación Física debe ser integrado y significativo y, para ello, demostrar actitudes autónomas en la elaboración y práctica de las actividades corporales, pudiendo discutir y modificar las reglas, adaptándolas a las necesidades de quienes ejercen, y adoptar una postura activa en las prácticas de las actividades físicas, consciente de la importancia de estas en la vida del ciudadano y del ocio, aunque sea correcto.

3.4.2. Programa didáctico de historia¹⁵

Las clases y actividades de esta disciplina tienen como objeto la enseñanza-aprendizaje de contenidos acontecidos y los conceptos de la Historia General y la Historia del Brasil, así como el desarrollo de las siguientes habilidades y competencias.

- Situar los acontecimientos históricos y localizarlos en una multiplicidad de tiempos, identificando la estructuración de diferentes relaciones sociales en diversas temporalidades.
- Reconocer que el conocimiento histórico forma parte de un conocimiento interdisciplinario.
- Entender que las historias individuales son parte integral de las historias colectivas.
- Conocer y respetar el modo de vida de los diferentes grupos, en diversos tiempos y espacios, en sus manifestaciones culturales, económicas, políticas y sociales, reconociendo similitudes y diferencias entre ellos, continuidades y discontinuidades, conflictos y contradicciones sociales.
- Conseguir adquirir procedimientos de producción de texto, aprendiendo a observar y recopilar información de diferentes paisajes y registros escritos, iconográficos, audibles y materiales.
- Valorar el patrimonio sociocultural y respetar la diversidad social, teniendo en cuenta criterios éticos.
- Caracterizar y distinguir las relaciones de trabajo social en diferentes realidades históricas.
- Identificar las relaciones y representaciones de poder en diversas sociedades y tiempos históricos, así como los procesos de resistencia producidos por acciones colectivas de diferentes grupos sociales.
- Valorar el derecho de ciudadanía de individuos, grupos y pueblos como condición para el fortalecimiento efectivo de la democracia, el mantenimiento del respeto a las diferencias y la lucha contra la desigualdad.

150

Una vez descritos los contenidos de historia durante la primera etapa de educación fundamental, en ese momento se analizan los objetivos de enseñanza media para la asignatura de historia durante 1º, 2º y 3º curso que se describen a continuación:

¹⁵ Planos de Ensino - Escola de Aplicação. (2017) Consultado en www3.ea.fe.usp.br/planos-de-ensino

- Trabajar la construcción personal buscando la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y el pensamiento crítico.
- Comprender los fundamentos científicos y tecnológicos de los procesos productivos, relacionando la teoría y la práctica con vistas a la transformación social.
- Reflexionar sobre el mundo del trabajo, entendiendo esta esfera como fundamental para el pleno ejercicio de la ciudadanía.
- Continuar el desarrollo de competencias relacionadas con la lectura, análisis, contextualización e interpretación de las diversas fuentes para el estudio de la historia.
- Producir textos analíticos e interpretativos sobre procesos históricos, basados en las categorías y procedimientos del discurso historiográfico.
- Contribuir a la construcción de la identidad personal y social en la dimensión histórica, desde el reconocimiento del papel del individuo en los procesos históricos simultáneamente como sujeto y como producto de este.
- Construir instrumentos para una mejor comprensión de la vida cotidiana, ampliando la "visión del mundo" y el "horizonte de las expectativas" en las relaciones interpersonales con diversos grupos sociales.
- Debatir, tomar una posición, argumentarlo argumentativamente y cambiar de posición frente a argumentos más consistentes.
- Se percibe como un agente integral, dependiente y transformador del medio ambiente, identificando sus elementos e interacciones entre ellos, contribuyendo activamente a la mejora del medio ambiente;
- Capturar las relaciones de poder en los diversos casos de la sociedad, como las organizaciones de trabajo y las instituciones de la sociedad organizada.
- Percibir cómo el juego de las relaciones de dominación, subordinación y resistencia son parte de las construcciones políticas, sociales y económicas.
- Darse cuenta de que las formaciones sociales son el resultado de diversas culturas.
- Percibir y respetar las diversidades étnicas, sexuales, religiosas, generaciones y de clase como manifestaciones culturales a veces contradictorias.

3.4.3. Programa didáctico de matemáticas¹⁶

La materia que se analiza a continuación se considera de importante relevancia por los numerosos los estudios que analizan percepción sobre matemáticas e inteligencia

¹⁶ Planos de Ensino - Escola de Aplicação. (2017) Consultado en www3.ea.fe.usp.br/planos-de-ensino

(Aragón, Delgado, Aguilar, Araújo & Navarro, 2015; Ferrándiz, Bermejo, Sainz, Ferrando & Prieto, 2008; García, Hernández Hernández & Capote Morales, 2002) en este momento los contenidos y objetivos de la materia matemáticas, para el noveno grado de la Escuela Primaria, incluirá los siguientes contenidos y procedimientos:

- Expansión y consolidación de los significados de los números reales.
- Estudio de intervalos reales.
- Resolución de situaciones-problema que impliquen números naturales, enteros, racionales e irracionales, ampliando y consolidando los significados de las operaciones fundamentales.
- Profundización del conocimiento relacionado con la potenciación y sus propiedades, incluida la notación científica
- Profundización del conocimiento relacionado con los diferentes escritos algebraicos: desigualdades, expresiones, fórmulas y ecuaciones
- Resolución de situaciones problemáticas mediante ecuaciones de primer y segundo grado.
- Resolución de sistemas de ecuaciones de 1º grado y representación gráfica de la solución
- Estudio de polígonos: tipos, nomenclatura, elementos y suma de ángulos internos y externos.
- Deducción y uso de fórmulas para calcular el perímetro y el área de triángulos y cuadrados notables. Estudio, demostración y uso del teorema de Pitágoras.
- Desarrollo del concepto de cifras similares y estudio de similitud en figuras planas; Estudio, comprensión y aplicación del teorema de los Cuentos; Estudio de las relaciones métricas en el rectángulo triangular.
- Desarrollo del concepto de razón y estudio de algunas razones especiales, como la velocidad media, la escala y el porcentaje. Comprender la variación de magnitudes, analizar y caracterizar el comportamiento de estas variaciones en directamente proporcional, inversamente proporcional o no proporcional. Resolución de situaciones problemáticas que impliquen la variación de cantidades directas o inversamente proporcionales, utilizando la regla de tres.
- Reconocimiento de la importancia de las estadísticas en la comprensión del mundo en el que vivimos.
- Organización de datos investigados, en forma de tablas y gráficos.

- Lectura e interpretación de los datos organizados en tablas por distribución de frecuencias y en diferentes tipos de gráficos (columnas, barras, líneas, sectores, pictóricas e infografías); Estudio de medidas de tendencia central: media aritmética, moda y mediana.

Una vez descritos los contenidos de la materia matemáticas en la primera etapa de la formación fundamental, se presentan, a continuación, los objetivos y habilidades a desarrollar en los cursos 1º 2º y 3º de la escuela secundaria.

- Leer e interpretar textos matemáticos y utilizar representaciones matemáticas (tablas, gráficos, etc.).
- Transcribir mensajes matemáticos del lenguaje actual a lenguaje simbólico y viceversa.
- Expresarse con corrección y claridad, tanto en el lenguaje materno como en el lenguaje matemático, utilizando la terminología correcta.
- Producir textos matemáticos apropiados y utilizar los instrumentos de medición y dibujo correctamente.
- Identificar el problema (entender enunciaciones, formular preguntas, etc.).
- Buscar, seleccionar e interpretar la información relacionada con el problema.
- Formular hipótesis y predecir resultados.
- Interpretar y criticar los resultados en situaciones concretas.
- Distinguir y utilizar el razonamiento deductivo e inductivo.
- Hacer y validar conjeturas, experimentar, utilizar modelos, bocetos, hechos conocidos, relaciones y propiedades.
- Discutir ideas y producir argumentos convincentes. Contextualización sociocultural, así como desarrollar la capacidad de utilizar las matemáticas en la interpretación e intervención en lo real.
- Aplicar conocimientos matemáticos y métodos en situaciones reales, especialmente en otras áreas del conocimiento;
- Relacionar los pasos en la historia de las matemáticas con la evolución de la humanidad.
- Utilizar correctamente calculadoras y computadora, reconociendo sus limitaciones y potencialidades.

3.4.4. Programa didáctico de filosofía¹⁷

A continuación, se describen los contenidos de aprendizaje de la materia Filosofía cuyos objetivos se describen a continuación. Esta asignatura ha sido seleccionada por el alto contenido intrapersonal que se trabaja en la misma, dado que desde la filosofía se analizan aspectos del ser humano que revierten en concepción de pensamiento simbólico y del pensamiento conceptual. Así, en la etapa de educación primaria se reseñan dos objetivos principalmente:

- Tener dominio de los conceptos que definen el pensamiento y el pensamiento simbólicos
- Realizar lectura analítica Realizar la producción de síntesis textual: resumen.

Después de estos objetivos en la Etapa fundamental para la materia de filosofía se describen los objetivos generales de la disciplina para la Escuela Secundaria.

- Introducir al estudiante a la tradición filosófica, promoviendo el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el ejercicio de análisis, interpretación.
- Identificar y diferenciar textos filosóficos y no filosóficos a través de la práctica de la lectura filosófica, destacando en el texto los componentes elementales de pensamiento filosófico: el concepto y el argumento.
- Desarrollar la capacidad de lectura para que, al final del curso, el estudiante sea capaz de manejar textos filosóficos y elaborar una justificación de tipo filosófico al tomar posición sobre un problema dado, es decir, pensar filosóficamente.
- La constitución del sujeto, buscando la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y el pensamiento crítico.
- Comprender los fundamentos científicos y tecnológicos de los procesos productivos, relacionando teoría y práctica con miras a la transformación social.
- Fomentar la constante reflexión sobre el mundo del trabajo, entendiendo esta esfera como fundamental para el pleno ejercicio de la ciudadanía.
- Introducir al estudiante en la tradición filosófica, promoviendo el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el ejercicio de análisis, interpretación, problemática y crítica.

¹⁷ Planos de Ensino - Escola de Aplicação. (2017) Consultado en www3.ea.fe.usp.br/planos-de-ensino

- Identificar y diferenciar textos filosóficos y no filosóficos a través de la práctica de la lectura filosófica, destacando en el texto los componentes elementales del pensamiento filosófico: el concepto y el argumento.
- Desarrollar la capacidad de lectura para que, al final del curso, el estudiante sea capaz de manejar textos filosóficos y elaborar un razonamiento filosófico al tomar una posición sobre un problema, es decir, pensar filosóficamente.

3.4.5. Programa didáctico de geografía¹⁸

Se procede a describir el plan de enseñanza de la materia geografía, exponiendo los objetivos de la materia durante la etapa de educación fundamental:

- Completar la obra con orientación y ubicación en el espacio mundial mediante la construcción de referencias de localización y orientación.
- Profundizar en el trabajo de lectura y análisis de mapas e investigación en Atlas y otros como fuentes cartográficas, teniendo como telón de fondo las diferentes regionalizaciones del espacio mundial.
- Reanudar y profundizar los conocimientos relacionados con la geografía física de Brasil y el mundo, incluyendo estudios sobre las principales características de la diversidad natural y cultural, con especial énfasis en Europa, América, África, Asia y Oceanía.
- Desarrollar la comprensión de cómo el espacio geográfico estaba siendo construido por diferentes sociedades que se apartan de diferentes relaciones entre la sociedad-naturaleza y comparar los niveles de alteración del medio natural promovidos por las comunidades tradicionales y por las sociedades urbano-industriales.
- Describir los cambios provocados por la primera, segunda y tercera revolución industrial en las relaciones laborales y en las relaciones de poder entre los países y entre estos y las grandes empresas y conocer las diversas formas de lucha y la resistencia de los trabajadores de Brasil y del mundo para mejorar las condiciones de trabajo y de vida.
- Discutir los diferentes problemas ambientales que aparecen en el contexto de un mundo globalizado, además de analizar los discursos científicos

¹⁸ Planos de Ensino - Escola de Aplicação. (2017) Consultado en www3.ea.fe.usp.br/planos-de-ensino

construidos sobre estos, así como los usos geopolíticos y económicos dados a este problema. Reflexionar en torno problemas ambientales derivados de la globalización y entender cómo el espacio del mundo se ha ido estructurando a lo largo del siglo XX y el comienzo del XXI, además de analizar las transformaciones que justifican o deniegan la configuración de los polos de potencia actuales.

- Comprender la lógica del modo capitalista de producción en el mundo, las características centrales de sus distintas etapas y sus reflejos en diferentes países.
- Desarrollar y sitiar conceptos específicos de los modos de producción predominantes en el siglo XX: capitalismo y socialismo, además de profundizar el debate sobre la cuestión del trabajo para que puedan reflexionar sobre las relaciones de mercado actuales.
- Comprender los principales aspectos de la bipolarización del espacio mundial, desde el estudio de los antecedentes, el desenredo y la conclusión de la Guerra Fría, con el fin de la URSS y el regreso de la multipolarización con la organización de mercados comunes.

156 Junto con las otras disciplinas, el objetivo de la geografía es desarrollar la lectura, interpretación y producción del texto escrito de diferentes tipos, además de leer e interpretar imágenes y gráficos, así como iniciar el desarrollo de argumentación y análisis de situaciones dadas, ya sea a través de la expresión oral o escrita.

Del mismo modo que en las materias precedentes se describen también los logros académicos que se prevee que adquieran los estudiantes en la materia de geografía en la etapa de enseñanza media.

- Reconocer y aplicar el uso de las escalas cartográficas y geográficas como formas de organizar y definir la localización distribución y frecuencia de los fenómenos naturales y humanos.
- Profundizar en el conocimiento sobre los estudios llevados con geografía física comprendiendo las dinámicas e interacciones naturales y la naturaleza con las sociedades analizar y comparar interdisciplinariamente las relaciones entre preservación y degradación de la vida en el planeta teniendo punto de vista en el conocimiento de las dinámicas vs mundialización de los fenómenos culturales económicos tecnológicos y políticos que inciden sobre el medio ambiente en las diferentes escalas local regional nacional y global.
- Comprender y analizar críticamente las relaciones sociales dentro del capitalismo y la organización en el espacio geográfico brasileño y mundial

identificando la lógica de la modernidad y sus implicaciones en la sociedad y en el ambiente.

- Obtener y analizar diversas informaciones sobre la geografía local regional y mundial, tanto en el pasado como en el presente, para comprender la construcción de los territorios y paisajes relacionados con las posiciones de poder.
- Leer, analizar, interpretar y producir los códigos específicos de la geografía tales como: mapas, cartas, gráficos y tablas; considerándolos como elementos de representación de hechos y fenómenos espaciales.
- Desarrollar procedimientos para realizar seminarios y para la realización y presentación de investigaciones. Leer, escribir e interpretar textos en diferentes géneros y desarrollar procedimientos para recolectar seleccionar y organizar datos e informaciones en diferentes fuentes de investigación, favoreciendo la construcción de argumentos consistentes respecto a las situaciones presentadas, así cómo distinguir argumentaciones en los textos.

A lo largo de toda esta descripción de los programas didácticos se puede comprobar la vinculación de las materias con contenidos que suponen, además de un conocimiento, una aplicabilidad para el bienestar de los alumnos.

Comenzando por la materia de Educación Física encontramos en la descripción del programa didáctico términos como el respeto o la solidaridad en las primeras etapas y más tarde adquirir conocimiento sobre el funcionamiento del organismo humano y como influye en la salud de las personas. En cuanto a la materia de historia, extrayendo estos conocimientos que se pueden considerar mas cercanos a desarrollo personal, encontramos el respeto hacia otros y la consideración de los valores en otras culturas, el desarrollo del espíritu critico de los alumnos y en la construcción de una identidad propia. Por su parte, en la materia de matemáticas, alguna de las herramientas que proporciona permiten una mayor con la comprensión y conexión con el mundo que nos rodea, de acuerdo a la comprensión de la estadística, investigaciones y estudios, así como la manera en la que han sido calculados. Siguiendo con la materia de filosofía podemos destacar su conexión con aprendizajes intrapersonales y el fomento de pensamiento critico desde el punto de vista de algunas figuras de la filosofía y, por último, en la materia de geografía se alude a aquellos conocimientos relacionados con la posición geográfica que ocupamos en el mundo, así como comprender las situaciones que provocaron cambios mundiales y la lógica aplicada, desde el punto político y social.

En todas ellas encontramos conocimientos de carácter procedimental, en la búsqueda por preparar a los alumnos para la vida. La gestión de estos conocimientos en el aula

determinará la adquisición de los mismos, es decir, la implicación de docentes y alumnos en la práctica educativa incentivara que en este proceso se adquirieran no sólo los conocimientos mininos, sino esas habilidades de desarrollo personal que también esta incluida en el programa didáctico.

3.4.6. Los programas de habilidades para la vida en la escuela de aplicación (EA)

Además de las materias estrictamente curriculares, la escuela de Aplicaçã desarrolla distintos proyectos pedagógicos al largo del año lectivo. Muchos de ellos son realizados a partir de la articulación de distintas asignaturas y áreas del conocimiento. Algunas temáticas de carácter transversal que se abordan en estos programas están muy vinculadas a los principios y objetivos de la Escuela y son desarrolladas por grupos de trabajo específico, gracias al fomento de investigaciones para favorecer nuevas ideas formativas que mejoren el desarrollo de los alumnos.

Han sido numerosos los programas formativos desarrollados dentro de la escuela, donde se fomenta la aplicación de políticas educativas actuales. A lo largo de las páginas siguientes se destacan aquellos que se vinculan con aspectos que ocupan nuestra atención en el presente trabajo. Se presentan aquellos programas en los que los alumnos han participado durante el curso académico 2017-2018, incidiendo en aquellos que tienen un mayor enfoque en el fomento de las habilidades para la vida, dado que se considera de relevante importancia cumplir con el plan de estudio, tal y como hemos descrito con anterioridad en cada una de las materias a estudio y también desarrollar otro tipo de acciones formativas que contribuyen al desarrollo afectivo-socioemocional o de otras competencias transversales, entre las que se encuentran las competencias emocionales.

Todos estos proyectos son denominados “Satélites”, por su carácter transversal y porque trabajan contenidos distintos de los tradicionales y más “prácticos”, o sea, temáticas más relacionadas con las habilidades para la vida de los alumnos, pero que se relacionan con las temáticas de las materias propias de estudio, por ejemplo, cuando se alude a la sexualidad, está materia esta muy relacionado con la asignatura de biología, en cuanto al conocimiento del cuerpo humano o cuando se habla de raza o negritud, se trabajan contenidos que se relacionan con la historia o política.

Los talleres (modalidad en la que se aplican estos contenidos transversales) que se desarrollan en la escuela se realizan con una frecuencia de dos veces al año, ofertándose en los dos semestres del curso académico. Se estructuran en seis encuentros semanales que ocurren en el horario de clase. Son para los alumnos de la enseñanza Fundamental I

y II. Se permite que los alumnos elijan el taller en el que quieren participar, de esa manera se trabaja la capacidad de elección y autonomía de los estudiantes.

Además, es una oportunidad de tener contacto con otras asignaturas que complementan su formación y traen los contenidos desde otro punto de vista, por ejemplo, hay talleres de reciclaje, de lenguas o sobre películas; que tienen buena acogida por el carácter novedoso. A continuación se describen los talleres que tuvieron lugar en el curso académico 2017/2018.

Taller “Brincando no Espanhol” / “Jugando en el español”

Es el primer contacto de los alumnos con la lengua española, con la cultura y la diversidad existente entre ambas.

En este taller, además de los objetivos relacionados con el idioma y cultura, se tratan de manera específica competencias emocionales relacionadas con habilidades para la vida, tales como la empatía o el respeto ante los rasgos multiculturales.

Programa de prevención EAPREVE

Este programa tiene como objetivo fundamental informar sobre el uso indebido de drogas. La historia de este programa es larga y nació con el Proyecto GREA-EA en el año 2000, donde se recogen actuaciones dirigidas a las diferentes etapas educativas dentro de la Escuela de Aplicación. Los objetivos específicos del programa y la metodología son adaptadas a las características evolutivas de los alumnos, ya que según la etapa educativa requieren una información diferente. La finalidad de estos programas es tanto facilitar los conocimientos como promover hábitos de vida saludable y entrenar la gestión emocional a través de habilidades de comunicación, solución de problemas y toma de decisiones, para que estas habilidades les ayuden a abordar los problemas que se presentan en estas etapas de la vida.

En una escuela que recibe niños y jóvenes la cuestión de la prevención en el consumo de sustancias es primordial y debe ser siempre discutida con la comunidad. El programa trabaja con acciones puntuales, en sala de clase, en especial en los horarios del Espacio Proyecto de la enseñanza Fundamental y Media, pero también con acciones movilizadoras y discusión en eventos y actividades extra-clase.

En estas intervenciones son trabajados contenidos como el concepto de la droga lícita e ilícita, el consumo de alcohol, tabaco, marihuana y otras drogas, o sus efectos sobre la calidad de vida.

En 2013, el grupo hizo un convenio con el grupo de investigación del Prof. Dr. João Paulo Becker Lotufo, del Hospital Universitário, por el proyecto “Prevención del uso de Drogas lícitas (tabaco y alcohol en la Escola de Aplicação de la Universidad de Sao Paulo”.

El proyecto Negritud de la EAFEUSP

Este es el taller que actualmente tiene un mayor reconocimiento y acogida entre los estudiantes. Tiene como objetivo conocer la historia y cultura de los pueblos de origen africana en el mundo y discutir las cuestiones étnico-raciales, tanto desde el punto de vista cultural como político.

Como acción educativa tiene la intención de incentivar una actitud positiva en relación con la identidad negra, con atención especial a la formación de la identidad brasileña.

El proyecto tuvo inicio en 2004 en un movimiento de la comunidad escolar para articular acciones alrededor de la cuestión del prejuicio y del respeto por los demás, entre otras habilidades.

160

Además tiene directa relación con la temática transversal propuesta en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) ampliando todavía más el programa que pasó a ser realizada en conjunto con las universidades y la aplicación de la Ley 10639/03, modificada en 2008, por la Ley 11645, donde el Programa Nacional del Libro Didáctico/ Enseñanza (PNLD), la cual desarrolla el concepto de la pluralidad cultural acerca de la enseñanza de la historia y cultura africana, afrobrasileña e indígena.

De esta manera se genera desde dentro del centro una demanda interna para hacer visible la historia y cultura de origen africana en la Escuela de Aplicación, siendo una materia básica que debe conocer cualquier ciudadano brasileño.

Ese proyecto, en especial, tiene un impacto positivo en el desarrollo de autoestima; al favorecer el reconocimiento de los alumnos y alumnas negras, porque trae la cuestión de identificación en la historia, publicidad y moda al centro escolar.

Los objetivos del proyecto Negritud son¹⁹:

1. Aplicar la ley 11645 en general, cubriendo a todos los estudiantes de la escuela.
2. Comprender y repudiar todas las formas de discriminación basadas en las diferencias de raza/etnicidad, clase social, creencia religiosa, género y otras características individuales o sociales.
3. Entender la desigualdad social como un problema de todos y como una realidad que es capaz de cambiar.
4. Producir material didáctico-pedagógico que contemple la diversidad étnico-racial en la escuela.
5. Desarrollar un trabajo interdisciplinario, en torno a los temas relacionados con negritud.
6. Reconocer que históricamente el racismo y las desigualdades sociales han contribuido a la exclusión de una gran parte de la población afrodescendiente.
7. Participar eficazmente en las luchas contra el racismo que buscan la realización de un currículo escolar antirracista.
8. Conocer la historia del Movimiento Negro Brasileño.

Este proyecto de negritud en EAFEUSP incluye la realización de actividades en el espacio del proyecto como la promoción de eventos con invitados (Semana Africana y Semana de la Conciencia Negra); el establecimiento de alianzas con profesores de EA y proyectos especiales, así como la realización de reuniones para profundizar el tema, en forma de un grupo de estudio²⁰.

El proyecto Orientación Sexual adolescente

Este proyecto se desarrolla en la EA desde 1996 y se considera como otro de los talleres donde se fomenta la adquisición de habilidades para la vida. Fue creado a partir de la necesidad de tener un trabajo relacionado con la sexualidad humana para implementar dentro del espacio escolar. El interés por la temática es grande en todas las edades, muchos alumnos están iniciando un proceso de grandes transformaciones en sus vidas y se pretende, desde el autoconocimiento, incidir en estos temas.

La sexualidad es abordada de forma intensa por los medios de comunicación de masas a los que los alumnos tienen acceso en su día a día, quienes proporcionan información

¹⁹ www2.ea.fe.usp.br/negritude

²⁰ www.negritude-ea.blogspot.com

sin ninguna preocupación educativa, es decir, solo es enseñada como un apelo de consumir o con prejuicio y discriminación (Álvarez de la Cruz, 2010).

Los jóvenes y niños experimentan la sexualidad, por eso es fundamental que conozcan su propio cuerpo (autoconocimiento) y sepan pedir ayuda y buscar información contrastada ante la erotización de los medios. La desinformación y no reflexión lleva a muchos jóvenes al embarazo no planeado o enfermedades sexualmente transmitidas, entre situaciones (Montero, Obstetra, Adela, & Vega, 2011).

Los objetivos del proyecto de sexualidad son²¹:

1. Crear un espacio donde el joven pueda posicionarse sin miedo, aportando sus dudas, satisfaciendo sus curiosidades y reflexionando principalmente sobre la sexualidad como dimensión de la relación humana;
2. Proporcionar información, reflexiones y experiencias publicadas de prejuicios y tabúes.
3. Explorar el proceso de desarrollo humano relacionado con la sexualidad.
4. Desarrollar actitudes de responsabilidad hacia uno mismo y hacia el otro con respecto a la sexualidad.
5. Discutir, reflexionar y cambiar el tamaño de su percepción de los roles sociales del hombre y la mujer.
6. Reflexionar sobre la presencia en nuestra sociedad de una diversidad sexual que debe ser conocida, debatida y respetada.
7. Tener en cuenta la información para el desarrollo de valores en la cuestión sexual.
8. Tener acceso a información científica sobre anticoncepción y enfermedades de transmisión sexual.
9. Discutir la adolescencia y la pubertad desde un punto de vista psicológico, sociológico y biológico.

Los proyectos sobre la sexualidad anteriormente citados se organizan en dos formatos: el primero, con reuniones mensuales, dirigidos a todos los estudiantes de 8° y 9° año de Primaria y, el segundo, se desarrolla por las tardes con inscripción voluntaria para estudiantes de secundaria. Los temas se abordan de acuerdo al interés de los participantes, y se identifican a través de cuestionarios y conversaciones con los estudiantes, apoyando en este momento el desarrollo de habilidades para la vida en relación con sus emociones y al autoconocimiento como primer paso para tomar conciencia de sus propias situaciones.

²¹ www2.ea.fe.usp.br/sexualidade

3.5. Caracterización de la adolescencia en el contexto brasileño

Es importante profundizar en los aspectos influyentes sobre el bienestar psicológico de los adolescentes para establecer las medidas preventivas, necesarias para desarrollar capacidades para un afrontamiento adecuado ante las situaciones que se desarrollan en países como Brasil.

Según la literatura científica revisada, la Inteligencia Emocional juega un rol importante en el bienestar psicológico de las personas. Un mayor nivel de Inteligencia Emocional en la adolescencia se relaciona directamente con mejores niveles de bienestar psicológico (Fierro & Fierro-Hernández, 2005; Martín, Harillo García, & Mora, 2008). Estos hallazgos sugieren que la IE puede ser un indicador importante para tener en cuenta a la hora de mejorar la calidad de vida personal de los adolescentes.

La adolescencia también se caracteriza como un período en el que hay una mayor probabilidad de que experimenten experiencias nuevas y atractivas, lo que en ocasiones los hace más vulnerables a presentar comportamientos que pongan en peligro su salud (Gorayeb, 1990).

Educar en emociones se ha convertido en una tarea cada vez más necesaria en el ámbito educativos y, en Brasil, comienza a ser prioridad que los niños y los adolescentes desarrollen diversas habilidades emocionales que contribuyan a un funcionamiento adaptado. La capacitación de la IE en el trabajo o en la escuela puede ofrecer una solución a muchos de los problemas de la sociedad, pero las intervenciones deben basarse profundamente en las teorías consolidadas y en el análisis de las competencias emocionales previas (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009).

3.5.1. Respecto al término adolescencia y sus diferentes acepciones

Existen un gran número de definiciones respecto al término adolescencia. Para algunos es considerada como el paso de la niñez a la edad adulta, un cambio que está marcado por un largo período de transición, que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales y que comienza con la pubertad, que es el proceso por el cual una persona alcanza la madurez sexual y la capacidad para reproducirse (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2005).

Otros autores (Güemes-Hidalgo, Ceñal-González-Fierro, & Hidalgo-Vicario, 2017). se centran en los cambios que se producen durante esta etapa y definen adolescencia como una etapa con características propias y singulares que comienza en la infancia y da paso

a la edad adulta. Durante esta se originan cambios y transformaciones que afectan tanto a las características puramente físicas de las personas como también a sus aspectos intelectuales, emocionales, sociales y psicológicos, haciendo de esta etapa uno de los periodos más relevantes.

El intervalo temporal en que transcurre comienza a los 11-12 años y se extiende hasta los 18-20. Se alude a una adolescencia temprana y a una tardía, pero su prolongación hasta llegar a la adultez dependerá de factores sociales, culturales, ambientales, así como de la adaptación personal (Marquez & Phillippi, 1995).

Otros autores como Martín (2013) se centran en la fisiología y entienden que la adolescencia es un periodo de crecimiento que se extiende entre la infancia y la edad adulta, y que comprende cambios biológicos, cognitivos emocionales y sociales. Los cambios físicos son universales pero el desarrollo emocional, cognitivo y social y dependen básicamente del entorno social.

164

Es en la etapa adolescente donde comienza la exploración de la identidad, pero su creación comienza en la primera infancia y finaliza en la vejez, cuando se integra la trayectoria vital. Esta identidad no permanece estable a lo largo de la vida. La identidad se desarrollará fundamentalmente en cuatro áreas: religión, sexo, vocación y política. El adolescente experimenta con identidades diferentes y esto depende de las oportunidades de experimentación, por lo que si hay inhibiciones les será más complicado encontrar quienes son realmente (Martín, 2013; Zacarés, Iborra, Tomás & Serra, 2009).

En cuanto al contexto del adolescente se observa que la familia desempeña un papel muy importante, tanto con respecto a su estructura como de acuerdo con la dinámica que se desarrolla dentro de esta. Así, como resultado, se originan toda una serie de factores que pueden convertirse en riesgo o protección en la emergencia de problemas emocionales y de índole psicosomática. En el ámbito escolar, también las relaciones con los compañeros y maestros juegan un papel central en el desarrollo del adolescente.

Esta es una de las razones por las que esta investigación tiene como línea futura la toma de muestra sobre quiénes son los profesores de estos adolescentes y que habilidades emocionales tienen, de esta manera realizaremos un análisis pormenorizado del contexto escolar que rodea a los adolescentes, puesto que los profesores son los que más horas permanecen con ellos y, como indican los estudios, juegan un papel fundamental en el desarrollo del adolescente.

No obstante, como paso previo, surge el propósito de identificar las habilidades emocionales que muestran los adolescentes respecto a las diferentes situaciones problemáticas a las que se enfrentan, en este proceso de transformación en adulto.

3.5.2. Cambios surgidos en la etapa adolescente

Según la OMS, la adolescencia es la etapa comprendida entre los 12 y 19 años, aun así, existen autores que prolongan este rango a los 24 años, dependiendo de factores contextuales. Esta etapa de la vida está dividida en tres fases: adolescencia temprana (10-14), adolescencia media (14-16) y adolescencia tardía (16-19) (Aliño, López, & Navarro, 2006).

La transición de la infancia a la adolescencia es complicada debido a los numerosos cambios tanto biológicos, como psicológicos y sociocognitivos, y al corto espacio de tiempo en que estos ocurren. Los adolescentes cambian sus rutinas y se enfrentan a una nueva escuela y a un nuevo contexto social, mientras empiezan a explorar cuestiones de individualidad e identidad (Lerner & Steinberg, 2009). A la vez se les abren nuevas oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento personal, constituyendo, también una etapa estresante para muchos individuos (Somerville, Jones, & Casey, 2010; Steinberg & Morris, 2001).

En esta etapa de cambios es necesario que los adolescentes cuenten con el apoyo y la sensibilidad de los padres y profesores, para su adaptación. Algunos de los cambios son las alteraciones hormonales, la maduración sexual, el incremento de la independencia, la mayor dificultad académica y el aumento de los conflictos con los padres (Martín, 2013).

Cambios que se producen en la adolescencia.

En la adolescencia suceden muchos cambios físicos, como la aceleración del crecimiento, el desarrollo de los caracteres sexuales y se produce un crecimiento físico, peso y estatura, bastante rápido. Es un proceso biológico que resulta de una serie de cambios hormonales que no llega al mismo tiempo a todos los individuos, pudiendo comenzar en momentos diferentes. Los cambios que se producen externamente son visibles y obvios y pueden ser motivo de ansiedad para algunos adolescentes (Martín, 2013).

En cuanto al desarrollo cognitivo, los cambios en la manera en que los adolescentes procesan la información reflejan la maduración de los lóbulos frontales del cerebro y pueden explicar los avances cognoscitivos descritos por Piaget (1966). La experiencia tiene una gran influencia en la determinación de que conexiones neuronales se atrofian

y cuales se fortalecen primero a través de los estudios post-mortem (Huttenlocher, de Courten, Garey, & Van der Loos, 1982; Yakovlev & Lecours, 1967) y, más tarde, de los estudios de imagen por resonancia magnética (IRM), (Giedd, Rapoport, Leonard, Richter, & Swedo, 1996; Gogtay et al., 2004), gracias a los cuales se ha observado reiteradamente que el Coertex PreFontal experimenta, fundamentalmente, dos tipos de cambios a lo largo de la adolescencia.

El primero de ellos tiene que ver con la reorganización sináptica, esto es, la poda o eliminación de ciertas conexiones escasamente usadas y el fortalecimiento o potenciación de aquellas empleadas con frecuencia. Se cree que este proceso permite una mejora en la comunicación entre las redes neurales, haciendo a los circuitos sinápticos más eficientes (Casey, Galvan, & Hare, 2005). Y en segundo lugar la poda sináptica en regiones sensoriales y motoras tiene lugar relativamente temprano durante el curso del desarrollo, otras regiones corticales de orden superior presentan un desarrollo más tardío (Fuster, 2002).

Por consiguiente, el progreso en el funcionamiento cognoscitivo varía mucho entre cada uno de los adolescentes (Kuhn, 2006).

166

En lo que respecta al desarrollo del lenguaje, si bien hay grandes diferencias individuales, entre los 16 y 18 años el joven típico conoce alrededor de 80.000 palabras (Owens, 1996). Con la llegada del pensamiento formal, los adolescentes pueden definir y discutir abstracciones como amor, justicia y libertad, hacen un uso más frecuente de términos como: sin embargo o de todos modos, para expresar relaciones lógicas entre oraciones y frases. Toman mayor conciencia de las palabras como símbolos que pueden tener significados múltiples, disfrutan del uso de la ironía, los juegos de palabras y las metáforas (Owens, 1996).

Respecto al desarrollo del autoconcepto y la identidad, hay un aumento de la conciencia sobre sí mismos, se centran en sí mismos y en sus pensamientos, “egocentrismo adolescente”. Debido a esta posición cognitiva se anticipan las situaciones sociales y las reacciones de los otros, en situaciones reales o hipotéticas. Este egocentrismo se eleva cuando los niños van adquiriendo las operaciones formales y va disminuyendo gradualmente en la medida que los adolescentes van asumiendo los roles típicos de la adultez (Shaffer & Shaffer, 2005).

Dentro del ámbito familiar cabe destacar que la familia en la etapa de la adolescencia se sigue considerando un contexto fundamental para el desarrollo adecuado, aunque en esta época surjan problemas con la comunicación y un aumento de los conflictos (Arraz

Freijo, 2004). Los padres de los jóvenes adolescentes deben encontrar el equilibrio entre el exceso de libertad y el exceso de intromisión (Goldstein, Davis-Kean, & Eccles, 2005). Las relaciones con los padres, el grado de conflicto y la apertura de la comunicación, se sustentan en gran medida en la cercanía emocional desarrollada durante la niñez, y a su vez, las relaciones con los padres establecen las condiciones para la calidad de la relación con una pareja en la adultez (Overbeek, Stattin, Vermulst, Ha, & Engels, 2007).

En cuanto a las relaciones con los iguales, en la adolescencia se inicia un distanciamiento de los padres y se acercan a los iguales, situación es necesaria para un desarrollo social adecuado. Del grupo de iguales aprenden habilidades personales y sociales, adquieren vínculos emocionales y desempeñan el rol de consejeros emocionales. Las relaciones disminuyen la ansiedad que en algunos de ellos produce la transición de la niñez al mundo adulto (Martín, 2013; Papalia, Wendkos, Olds, & Duskin Feldman, 2009).

Pero entre los iguales también pueden existir situaciones inestables y desafiantes, como acoso escolar o bullying, que consiste en el abuso físico, verbal o emocional. En la educación secundaria, el acoso más habitual se produce en forma de burla, pero especialmente en el caso de los chicos, puede llegar a convertirse en agresiones físicas, mientras que, en las chicas, suele derivar hacia el ostracismo social (Bean, 2006).

Recapitulando, la necesidad del ser humano de relacionarse surge en diferentes ámbitos de la vida cotidiana y estas relaciones interpersonales acentúan la importancia de lograr cambios individuales. Los adolescentes se enfrentan día a día a diferentes situaciones que deben solventar con herramientas relacionadas con la capacidad emocional. Las investigaciones sobre IE se convierten en una herramienta útil que permita visualizar un panorama del desarrollo de la personalidad del ser humano, además de fomentar los programas que supongan desarrollar un buen manejo de las emociones, que puedan ser implementadas en nuestra vida, tales como habilidades para la vida.

En cuanto a las propias etapas de la adolescencia.

Para autores como Aberastury (2002) o Blos (1986) la adolescencia se divide en tres etapas: 1. Adolescencia temprana (10 a 14 años); 2. Adolescencia media (15 a 16 años) y 3. Adolescencia tardía (17 a 19 años) (1,7).

La adolescencia precoz, temprana o preadolescencia se inicia con la pubertad y transcurre entre los 10 y los 13/14 años aproximadamente. En esta etapa se suceden múltiples cambios biológicos, junto con el comienzo de la necesidad de independencia, seguidos por el inicio de los cambios psicológicos, búsqueda de solidaridad, búsqueda de

comprensión entre pares y rara vez por alguna manifestación de los cambios sociales (Gómez Cobos, 2008).

La dollescencia intermedia o adolescencia acontece cerca de los 15/16 años. Se caracteriza fundamentalmente por el desarrollo de los cambios psicológicos, seguidos por los cambios biológicos y las primeras manifestaciones de cambios sociales, en especial en la interacción con los padres, siendo esta una fuente de conflictos, debido a la lucha entre el adolescente que quiere alcanzar su propia identidad frente a la perspectiva de los padres (Aberastury, 2002).

Adolescencia tardía o final. Se desarrolla entre los 15/16 años y los 18-19 años. Esta caracterizada por el desarrollo de los cambios sociales, donde existe aproximación a la familia y una mayor independencia. Es en esta etapa donde se siguen desarrollando los cambios psicológicos y, se el adolescente puede lograr el término sus cambios biológicos. En este momento sus impulsos van siendo controlados, los cambios emocionales son menos marcados y la ambivalencia se va disipando, a la vez que se construye un sistema propio de valores y proyectos de vida (Aliño et al., 2006).

A modo de síntesis

En el capítulo anterior se pretendió acercar al lector al conocimiento del sistema educativo brasileño, desde su ideosincrasia e identidad estadual hasta la concreción de la Escuela investigada. Para ello se presentan los planes académicos concretos de las materias que se han utilizado en el estudio para el cálculo de la variable rendimiento académico, finalizando con una somera caracterización del adolescente.

Dando por justificada la fundamentación teórica del trabajo, en el siguiente capítulo se pone el acento en el estudio empírico, profundizando en los aspectos metodológicos y los criterios para el diseño y aplicación de la investigación objeto de esta tesis doctoral.

Estudio empírico. Metodología de la investigación

**Estudo empírico. Material e metodos
de pesquisa**

Estudio empírico. Metodología de la investigación

4.1. Definición del problema de investigación

4.2. Diseño de investigación

4.3. Población y muestra

4.4. Procedimiento de aplicación de las pruebas en Brasil

4.5. Análisis de datos

4.6. Aspectos éticos

4. Estudio empírico. Metodología de la investigación

En el presente capítulo se aborda el planteamiento metodológico y el diseño de la investigación. Se describe de forma detallada el proceso de investigación partiendo de la definición del problema, para, posteriormente, presentar los objetivos e hipótesis, las variables e instrumento empleado, la población y muestra, el procedimiento de aplicación y se justifican las técnicas de análisis de datos utilizadas.

4.1. Definición del problema de investigación

Dentro de los planes de enseñanza en Educación Secundaria, dentro de las diferentes materias educativas, en ocasiones, se echan en falta otras herramientas metodológicas que logren objetivos más generales, como formar a todos los ciudadanos en habilidades que les permitan enfrentarse a los conflictos vitales habituales o conflictos extraordinarios (como los que ahora nos ha tocado vivir con el confinamiento debido a la crisis provocada por la pandemia en 2020), tras la salida del sistema educativo formal. Las denominadas “habilidades para la vida” tienen una gran vinculación con la inteligencia emocional y con el desarrollo de la competencia emocional.

La incertidumbre educativa sobre cuáles serán los puestos laborales futuros de los alumnos que hoy ocupan las aulas o sobre cuáles serán esos problemas en el futuro preocupan a los responsables del proceso educativo, ya que se ha de preparar al alumnado para trabajar en puestos que ahora quizás no existen y con materiales y herramientas que hoy aún no se han inventado (o sí) (Castejón Costa, 2016).

Todo ello justifica el enfocar la investigación hacia el desarrollo de estas habilidades emocionales necesarias para una formación integral de los estudiantes, donde las habilidades para la vida se situarían en primera fila.

La finalidad del estudio empírico desde una perspectiva operativa y atendiendo a un contexto brasileño específico, consistirá, en un primer momento, en describir los resultados de la aplicación de una escala de inteligencia emocional (IE) baremada previamente en otros países, tras una adaptación en el contexto brasileño en adolescentes. En un segundo momento, la intención es relacionar los niveles de IE con el rendimiento académico obtenido en materias específicas (Educación Física, Historia, Matemáticas, Filosofía y Geografía), así como indagar en su relación con otras variables personales, como el género y el curso académico.

Los programas relacionados con el crecimiento socio-emocional se han implementado en los centros educativos a nivel internacional. Por lo tanto, se percibe necesario desarrollar estrategias, desde las cuales obtener indicadores para asumir la importancia de estos programas, así como, la adaptación de los programas a los diferentes contextos y diferentes estructuras de los sistemas educativos. En muchas ocasiones, la implementación de este tipo de medidas responde a una agenda política determinada o, en otras, debido a la presión de algunos de los fenómenos que ocurren dentro de los centros educativos que aceleran la implementación de programas sociales dentro de los centros educativos (Berrocal & Pacheco, 2005). Por lo tanto, el interés y la relevancia de la investigación queda justificado en los resultados que han aportado estas investigaciones previas y por la necesidad de disponer de instrumentos válidos y fiables, que nos permitan tomar decisiones sobre la justificación científica, el tipo y contenido de los programas formativos a implementar en estas etapas que pueden suponer crisis en el desarrollo personal, como es la adolescencia.

4.1.1. Preguntas de investigación

Ante el abordaje del marco teórico realizado en capítulos previos y de acuerdo con el interés actual en el campo de la investigación educativa, se han formulado unas preguntas básicas que guiarán el desarrollo de la investigación:

174

- ¿Es posible encontrar alguna convergencia entre estos modelos teóricos en los planes de enseñanza y las competencias emocionales, especialmente a la hora de planificar intervenciones educativas?
- ¿Se confirma el modelo de Mayer y Salovey y la escala del instrumento TMMS-24 para el contexto brasileño?
- ¿Por qué es importante la evaluación de las competencias emocionales en adolescentes?
- ¿Existen evidencias empíricas que confirmen la relación entre IE y rendimiento académico en la etapa adolescente en Brasil?

4.1.2. Objetivos de investigación de la tesis doctoral

Esta investigación va a indagar en el constructo de Inteligencia Emocional, medido a partir de la teoría de Mayer y Salovey (1997), sobre una muestra de adolescentes de la región de San Paulo en un centro considerado de “calidad” educativa de Brasil y en su relación con el Rendimiento Académico. Para ello es necesario, en primer lugar, comprobar los indicadores de garantía técnica (validez y fiabilidad) del instrumento de

IE seleccionado sobre la muestra brasileña, lo que supone también un avance en la investigación del constructo en contexto internacional.

En concreto, los objetivos específicos que persigue esta investigación son los siguientes:

OBJETIVO 1: Analizar las relaciones entre rendimiento académico e Inteligencia Emocional auto percibida en la población de adolescentes brasileña.

- Realizar una evaluación diagnóstica del rendimiento académico en ciertas materias académicas seleccionadas y construir una variable rendimiento global de los alumnos, realizando un estudio en función del sexo y curso de los adolescentes
- Analizar los resultados en IE, a partir de las dimensiones que arroja el instrumento de evaluación de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) en relación con el sexo y curso de los alumnos.
- Describir la relación entre rendimiento y cada una de las dimensiones de inteligencia emocional auto percibida

Cuando planteamos una comparación entre el rendimiento académico como medida de rendimiento escolar, y un cuestionario de inteligencia emocional percibida, IE, que arroja 3 dimensiones de inteligencia emocional, como medidas de IE, estamos analizando la posible relación existente entre la variable rendimiento académico con la variable inteligencia emocional. Se plantea, por tanto, examinar si existen relaciones significativas entre las tres dimensiones de IE (atención, claridad y reparación) y el curso de los adolescentes como predictores de un mayor o menor rendimiento académico las cinco materias académicas seleccionadas.

OBJETIVO 2: Determinar en qué medida se garantiza la fiabilidad y validez de la prueba TMMS-24 (Fernandez-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004) para la muestra de Brasil, a partir de una teoría de la teoría sobre el instrumento utilizado.

- Confirmar la fiabilidad de la escala en Brasil, en comparación con su aplicación en muestras internacionales.
- Analizar la validez de contenido y de constructo en Brasil, a partir de pruebas de Análisis Factorial exploratorio (AFE) y Análisis Factorial confirmatorio (AFC).

Las instituciones han reconocido que, en los centros educativos, además de información y formación intelectual, los estudiantes deben aprender otros tipos de habilidades, relacionadas con la educación emocional, que corresponden a aspectos emocionales y

sociales que facilitan la adaptación a los cambios que están ocurriendo globalmente (Mayer & Cobb, 2000). La aportación al conocimiento que pretendemos realizar con esta investigación, en formato de Tesis Doctoral, está relacionada con las siguientes consideraciones:

En primer lugar, con la mejora de la educación en general, partiendo del estudio de cuales son los niveles relacionados con IE que tienen los centros considerados de alto valor añadido y apoyar el fomento de los programas de habilidades para la vida que según la agenda 2030²² serán de obligado cumplimiento, avalando su ocupación por promover cambios eficaces en las prácticas educativas en un centro educativo.

En segundo lugar, relacionar estos niveles de IE con el rendimiento académico de los alumnos brasileños en un centro de carácter específico (denominado centro de calidad educativa), para conocer, mediante un análisis, cuál es la situación actual para incidir una vez más en la necesidad de fomentar los programas de habilidades emocionales como elemento clave dentro de las políticas educativas de igualdad y mejora.

176

El valor académico de esta investigación consiste, por tanto, en evidenciar, a través de datos empíricos -sobre una opinión pública que se mantiene en nuestros días- que el rendimiento académico en enseñanza secundaria se encuentra relacionado con el esfuerzo del estudiante, mediado por habilidades de tipo emocional. Esta es una idea mayoritaria que ocurre dentro del sistema educativo: la existencia de un elemento modulador que interviene en esta relación entre el resultado académico y el trabajo o esfuerzo invertido para lograrlo y toda esa serie habilidades emocionales que se cultivan dentro del escenario educativo.

Los estudios revisados en el marco teórico nos muestran que existe un efecto moderador de la IE en la relación entre autoeficacia y el logro académico, sugiriendo que la IE debe integrarse en el currículo de pregrado además de ser considerada aspecto clave en la autoeficacia académica en la política educativa.

En definitiva, se trata de un esfuerzo por constatar si la IE actuaría como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-

²² AGENDA 2030 (2018). Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Extremera, & Ramos, 2003; Gil-Olarte Márquez, Guil Bozal, Mestre Navas, & Núñez Vázquez, 2005; Pérez Pérez & Castejón Costa, 2007; Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004).

Se recuerda, tal y como se ha señalado en el marco teórico del estudio, que hay gran cantidad de investigaciones que relacionan el rendimiento académico con otras variables, tales como: estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, relaciones de amistad, cohesión familiar, rendimiento académico previos, expectativas de los padres, profesores y alumnos ante la escuela u orientaciones a la meta. Sin embargo, para esta investigación, no se considera abordar cada uno de ellos (viabilidad), sino que se centra en la posible relación existente entre la Inteligencia Emocional medida a través de un cuestionario auto informado y el rendimiento académico medido a través de las calificaciones obtenidas en las asignaturas.

La IE presenta implicaciones sobre indicadores de bienestar, salud, felicidad, personalidad (Mikolajczak et al., 2015; Rey, Extremera, & Pena, 2016; Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás, & Vozmediano, 2015) y se ha observado que cuanto mayor sea el nivel de esta habilidad, mas incidira positivamente en la salud tanto física como mental, un mayor bienestar, un mejor funcionamiento social y rendimiento escolar, así como una menor agresividad (Gutiérrez-Cobo, Cabello-González, & Fernández-Berrocal, 2017).

El siguiente esquema muestra el proceso seguido en el planteamiento concreto de la investigación de Tesis Doctoral:

Figura 4.1 Esquema general del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia

A partir de las preguntas y de los objetivos de investigación, con fundamentos en las bases teóricas encontradas, las observaciones, y los procesos intuitivos y empíricos por los que transita el investigador, se formulan las hipótesis para dar explicaciones provisionales a la problemática planteada.

4.1.3. Hipótesis de investigación de la tesis doctoral

Para desarrollar la Hipótesis de investigación del presente estudio se hace alusión a la definición clásica de Claude Bernard (1813-1878) en relación con la investigación, este investigador reconoce 3 etapas en la investigación experimental: la observación, la hipótesis y la comprobación; siendo la hipótesis la brújula que guía la generación de conocimiento científico.

Conviene señalar que, desde un punto de vista estricto, en función de los objetivos de nuestra investigación, no podemos formular hipótesis experimentales. En nuestro caso, no se va a someter el estudio a procesos de manipulación ni control de variables que nos

permitan “comprobar”, sino que se va a realizar una observación del ámbito de estudio, desde una perspectiva descriptiva-correlacional (Arnal, del Rincón, & Latorre, 1992). Las hipótesis formuladas guiarán, por tanto, los análisis estadísticos inferenciales necesarios para responder a los objetivos del estudio.

Centrándonos en el ámbito que nos ocupa y siguiendo a autores como Sabariego (2004)

Las hipótesis son proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables (marca propia) que se formulan como posibles soluciones al problema planteado: su función es ofrecer una explicación posible o provisional que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender (p.128).

Se incide desde esta investigación en dos vertientes definidas, una de ellas está relacionada con el conocimiento de las variables del rendimiento académico y la IE y la correlación entre ambas y, por otra parte, si las dimensiones de Inteligencia Emocional: atención, claridad y reparación emocional, tienen capacidad predictiva sobre el rendimiento académico en algunas asignaturas.

En definitiva, de acuerdo con la revisión de la literatura científica sobre la temática de evaluación de IE y, concretamente, su correlación con el rendimiento académico, recogida en la parte teórica de la presente Tesis Doctoral, se plantean las siguientes hipótesis a contrastar estadísticamente (H).

Hipótesis general:

Existe relación bidireccional, positiva e intensa, entre inteligencia emocional, medida a través del instrumento TMMS-24 y el rendimiento académico en adolescentes en centro calificados de “calidad educativa” en Brasil.

La idea que subyace en esta hipótesis se sustenta en que, para conseguir mayor rendimiento académico, además de la presentación de contenidos, es necesario desarrollar habilidades emocionales en los alumnos y fomentar estas habilidades dentro del aula, con objeto de favorecer buenos niveles de rendimiento académico y mejorar la satisfacción de los estudiantes. Y, en sentido bidireccional, las habilidades emocionales se configuran y son configuradas (moduladas) por el rendimiento académico.

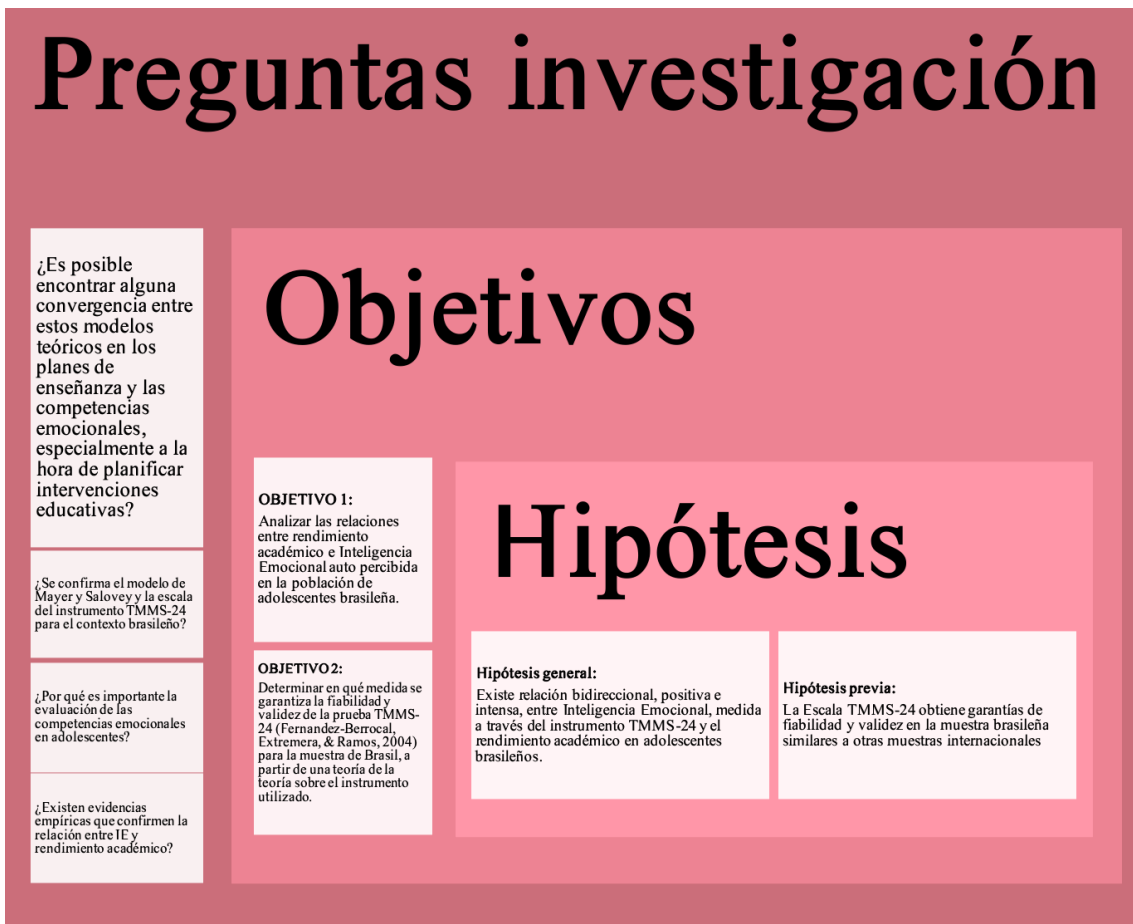
A continuación, se presenta un cuadro que relacionaría (figura 4.2), las preguntas de investigación con objetivos con las hipótesis estadísticas:

Hipótesis previa:

La Escala TMMS-24 obtiene garantías de fiabilidad y validez en la muestra brasileña similares a otras muestras internacionales.

En este caso, formulamos esta hipótesis previa, porque la escala con la que se van a analizar las relaciones entre IE y rendimiento académico nos debe permitir partir de una medida con suficiente garantía de fiabilidad y validez para, a su vez, plantear la validez interna del estudio.

Figura 4.2 Preguntas, objetivos e hipótesis



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Diseño de investigación

El presente estudio, en función de los objetivos antes indicados, se establece bajo un diseño de carácter cuantitativo, ex post-facto, entendiendo la investigación como una búsqueda sistemática y empírica en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente manipulables bajo un diseño según Kerlinger y Lee (2002).

En cuanto la dificultad de la medición de rendimiento académico se ha aludido a la misma por autores como Villalobos y Valverde (2007), quienes afirman que no existen criterios de evaluación estandarizados y que en ocasiones dicha medición se ve alterada por las normas de evaluación que promueven las instituciones, así como las complementadas por aquellas que añade el profesor; lo que origina que los criterios de evaluación sean ligeramente subjetivos y dispares. Sin embargo, el uso de las calificaciones como indicadores de rendimiento académico constituye el criterio más utilizado en el campo de investigación educativa.

En este estudio vamos a utilizar las notas académicas de los alumnos en las materias educación física, historia, matemáticas, filosofía y geografía durante el segundo cuatrimestre. Conviene señalar que las calificaciones en las asignaturas son una clasificación del rendimiento del alumno, retomando el desarrollo y aplicación de las diversas habilidades (cognitivas, afectivas, conductuales, sociales) establecido en capítulos precedentes donde se mostró el plan escolar de 2017/2018 de la escuela de aplicación al que se alusión en el capítulo 3, donde se establecen los objetivos de cada uno de los cursos académicos en concordancia con la elaboración de planes de enseñanza para cada una de las etapas educativas.

Se puede concluir, después de estas consideraciones previas, que el rendimiento académico se define como el indicador del nivel de conocimientos adquiridos por el estudiante. En este caso se utilizan las calificaciones en cinco asignaturas en un tiempo escolar determinado de un trimestre, para determinar un momento puntual de la vida escolar del alumno en cuanto a sus habilidades educativas adquiridas, junto con otros instrumentos que evalúan otras habilidades, en este caso, emocionales.

Este periodo de recopilación de datos rendimiento académico de los alumnos coincide con el momento de aplicación del instrumento TMMS-24 con el que se obtienen las dimensiones de Inteligencia Emocional autopercebida y también con la aplicación del instrumento de carácter cualitativo TIEFBA, que se analizarán en el próximo apartado sobre elección de instrumentos y justificación.

Tras la decisión de la aplicación de las técnicas se procedió a combinar reuniones con tres áreas dentro de la estructura de la escuela, por una parte, con la dirección académica, por otra parte, con la asesora pedagógica del centro y, en tercer lugar, con los profesores de cada una de las asignaturas que hemos descrito en la metodología de investigación, con el objetivo de conocer todos los procedimientos y el contexto educativo desde donde se está realizando la investigación y combinar un calendario de aplicación de los instrumentos.

4.2.1. Descripción global de variables en el estudio

En el marco de la investigación de carácter empírico tienen un papel fundamental las variables. Además, en las investigaciones de corte evaluativo, ya sean con diseños de tipo experimental o cuasiexperimental, las variables se agrupan, principalmente, en dos categorías: variables dependientes y variables independientes, no ya por su propia naturaleza, sino atendiendo al papel que juegan en la investigación (Bisquerra, 2009). En el caso que nos ocupa, dado el carácter descriptivo y correlacional de la investigación, las variables adoptan las denominaciones de criterio (dependiente) y predictoras independientes.

La variable predictora o independiente responde al factor que el investigador considera, es explicativa de la variable criterio (dependiente). En este estudio, no se puede, por lo tanto, hablar de causalidad, sino de relación más o menos intensa y direccional entre unas y otras. Como variables predictoras o independientes se tomarán las tres subescalas/dimensiones del modelo de inteligencia emocional que atiende el TMMS-24 que corresponden con atención, claridad y reparación emocional y que explicaremos a continuación.

La variable criterio o dependiente, se determina de acuerdo al rendimiento académico, operativizada de acuerdo a las calificaciones de los alumnos, en forma de nota media de las asignaturas correspondientes a los alumnos en cinco asignaturas a lo largo de cuatro años académicos desde los 14 a los 18 años, antes de su acceso a la universidad. Las asignaturas que se han considerado para esta investigación son educación física, historia, matemáticas, filosofía y geografía, que indican el rendimiento académico en estas áreas de conocimiento. Posteriormente, se ha obtenido la variable rendimiento académico global, que ya ha sido descrito en el diseño de la investigación.

Las calificaciones académicas en este centro educativo han sido proporcionadas desde la secretaria del centro. Estas calificaciones se presentan de manera numérica, Dado que la evaluación de estas asignaturas en este centro se realiza con un baremo 0-100, se ha procedido a cambiar a una escala 0-10, siendo esta la escala más utilizada dentro del sistema educativo europeo y para hacerla comparable, en cualquier caso, con otros datos de rendimiento académico en un futuro.

En cuanto al rendimiento académico, se tomaron las calificaciones promedio. Las calificaciones promedio son utilizadas como indicadores, dado que manera operativa son el mejor de los recursos, puesto que son fáciles de obtener. calcular y de utilizar, no obstante, no olvidemos que tienden a limitar la explicación de rendimiento académico (Martínez 2010), aspecto que tuvimos en cuenta en los análisis, mediante la creación de una variable nueva denominada rendimiento académico global, que sera explicada en el

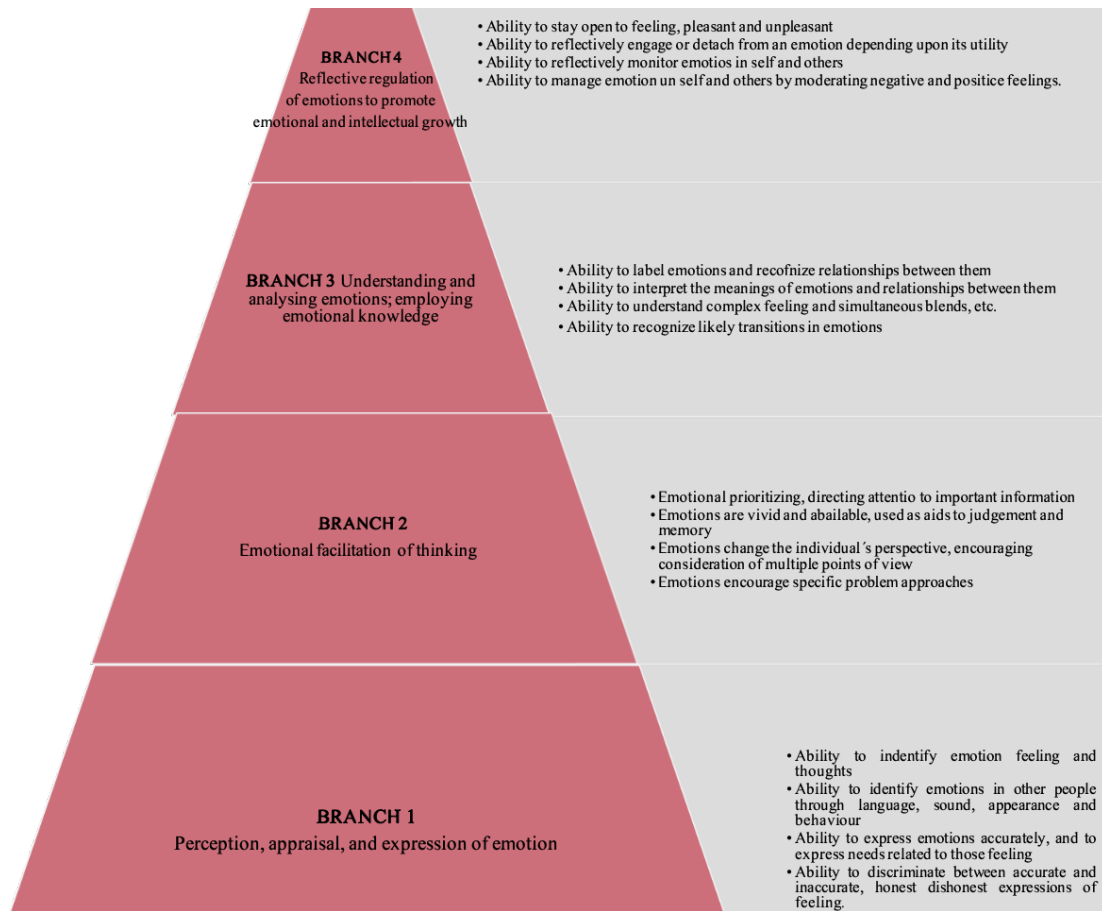
momento de explicar el análisis de datos. Otras variables que hemos tomado en cuenta tendrán la catalogación de moderadoras (como el género y curso).

4.2.2. Variable Inteligencia Emocional: Selección del Modelo de Salovey y Mayer (1997) adaptado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004)

Después de realizar esta exposición de los modelos que se han desarrollado dentro del campo de la IE se puede destacar cómo el grupo de investigación de Salovey y Mayer ha realizado el mayor esfuerzo en desarrollar una visión científica del concepto, elaborando un modelo teórico que ha sido contrastado (Extremera, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2001), convirtiéndose en el marco teórico de referencia dentro del estudio de la IE (Mestre y Guil, 2003; Vallés y Vallés, 2003), e interesándose desde un inicio de por diseñar métodos de evaluación del concepto (siendo pioneros en este sentido) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Ese interés les ha llevado a ir mejorando y refinando formas de medición cada vez más objetivas como correspondería a una inteligencia genuina (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 1999; 2001), llegando a considerarse por algunos autores como el único modelo que puede contribuir con aportaciones interesantes al campo de la psicología (Matthews et al., 2002; Salguero, Iruarrizaga y Fernández-Berrocal, 2004).

Además este es el modelo teórico (figura 4.3) que más repercusión ha tenido a nivel de investigación, siendo Mayer y Salovey los autores que mayor número de publicaciones han presentado tanto de forma conjunta como por separado, según la revisión sistemática de la literatura realizada por autores como Extremera y Fernández-Berrocal en el año 2004.

Figura 4.3 Adaptation of Mayer and Salovey's model of emotional (1997)



Vaquero-Diego, Torrijos-Fincias, & Rodriguez-Conde (2020)

4.2.3. Elección del instrumento y Adaptación al contexto brasileño

Se selecciona el instrumento TMMS-24, (Fernandez-Berrocal et al., 2004) como instrumento de autoinforme que proporciona información sobre tres dimensiones de inteligencia emocional: Atención, Claridad y Reparación emocional. Se analiza de acuerdo con una escala estandarizada con baremos diferentes en su interpretación según el género de los participantes, tal y como proporciona la literatura en el instrumento.

La confiabilidad interna de la escala TMMS original fue de 0.95, para cada una de sus tres dimensiones, los valores alfa de Cronbach obtenidos fueron mayores del 85% específicamente fue observado un alfa de Cronbach de 88% para la dimensión de atención, un valor de 89% para la dimensión claridad y un 86% para la dimensión de reparación. Por medio de estos resultados se puede afirmar que los ítems son homogéneos y que la escala mide consecuentemente las características para cada dimensión (Fernandez-Berrocal et al., 2004).

Otros análisis que están en desarrollo ante esta muestra son:

Ficha 1: Ficha técnica del instrumento tmms-24 (Mestre y Fernández-Berrocal, 2012)

- Nombre de la escala: Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).
- Autores: Adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).
- N° de ítems: 24.
- Aplicación: Se puede aplicar de forma individual o colectiva.
- Duración: Unos 5 minutos.
- Finalidad: Evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida
- Participantes: 208 estudiantes Escola de Aplicaçao
- Tipificación: Baremación en centiles según el sexo y el curso académico
- Material: Manual, escala y baremos.

Esta escala sirve para evaluar la Inteligencia Emocional percibida. El TMMS-24 (Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale) es una escala rasgo de metaconocimiento emocional, en particular mide las destrezas relacionadas con la conciencia y claridad de las emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. Su validación puede encontrarse en Fernández-Berrocal et al. (2004).

Para su cumplimentación se pide a los participantes su valoración en cada una de las 24 afirmaciones acerca de sí mismos en una escala Likert de 1 a 5, en función del grado de acuerdo con cada una de ellas.

Estos 24 ítems se dividen en 3 subescalas que están definidas en la siguiente tabla (tabla 4.1)

Tabla 4.1 Componentes de la IE en el instrumento

Atención	Puedo de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada
Claridad	Comprendo bien mis estados emocionales
Reparación	Puedo regular los estados emocionales correctamente

Cada una de las subescalas está compuesta por 8 ítems y el puntaje se obtiene sumando las respuestas de cada subescala, cuyo puntaje oscila en cada una de ellas entre 8 y 40

puntos, y para realizar su posterior análisis los autores (Fernandez-Berrocal et al., 2004) proporcionan las siguientes tablas para cada una de las subescalas .

Subescala de atención emocional:

Tabla 4.2 Baremos de puntuación en la subescala de atención emocional

Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
Debe mejorar su atención: presta poca atención <21	Debe mejorar su atención presta poca atención <24:
Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención>33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención>35

Subescala de claridad emocional:

Tabla 4.3 Baremos de puntuación en la subescala de claridad emocional

Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
Debe mejorar su Claridad <25	Debe mejorar su Claridad <23
Adecuada Claridad 26 a 35	Adecuada Claridad 24 a 34
Excelente Claridad:>33	Excelente Claridad:>35

186

Subescala regulación emocional:


Tabla 4.4 Baremos de puntuación en la subescala de reparación emocional

Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
Debe mejorar su Reparación <23	Debe mejorar su Reparación <23
Adecuada Reparación 24 a 35	Adecuada Reparación 24 a 34
Excelente Reparación:>36	Excelente Reparación:>35

A continuación se procede a realizar un análisis más exhaustivo de cada una de las dimensiones correspondientes al instrumento.

La dimensión atención (Figura 4.4) corresponde desde el ítem 1 (I1) hasta el ítem 8 (I8) tiene en cuenta la conciencia que tenemos de nuestras propias emociones, conlleva la capacidad para reconocer nuestros sentimientos y reconocer su significado. Tiene en cuenta la percepción de emociones en objetos, arte, historias, música y otros estímulos. Está compuesta por ocho ítems.

Figura 4.4 Ítems 1-8 correspondientes a la subescala emocional



11	1. Presto mucha atención a los sentimientos.
12	2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.
13	3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.
14	4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.
15	5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.
16	6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.
17	7. A menudo pienso en mis sentimientos.
18	8. Presto mucha atención a cómo me siento.

Fernández-Berrocal et al. (2004)


Después de su adaptación al contexto brasileño la dimensión de atención emocional quedó conformada de acuerdo con las afirmaciones que se enuncian a continuación, siendo estas las afirmaciones utilizadas durante la ampliación del cuestionario.

ANEXO 1 - Cuestionario TMMS-24

1. Presto muita atenção aos meus sentimentos.
2. Normalmente me preocupo muito pelo que eu sinto.
3. Normalmente dedico tempo para pensar nas minhas emoções.
4. Penso que vale a pena prestar atenção nas minhas emoções e humor.
5. Deixo que meus sentimentos afetem meus pensamentos.
6. Penso no meu humor constantemente.
7. Penso nos meus sentimentos frequentemente.
8. Presto muita atenção a como me sinto.

La dimensión claridad emocional comprende desde el ítem 9 (I9) hasta el ítem 16 (I16). Supone la destreza para conocer y comprender las emociones, teniendo la habilidad para realizar una distinción entre estas y conociendo cómo evolucionan y como se van incluyendo en nuestros pensamientos. Incluye ocho ítems (Figura 4.5)

Figura 4.5 Ítems 9-16 correspondientes a la subescala claridad emocional



19	9. Tengo claro mis sentimientos.
20	10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.
111	11. Casi siempre sé cómo me siento.
112	12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.
113	13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.
114	14. Siempre puedo decir cómo me siento.
115	15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.
116	16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.

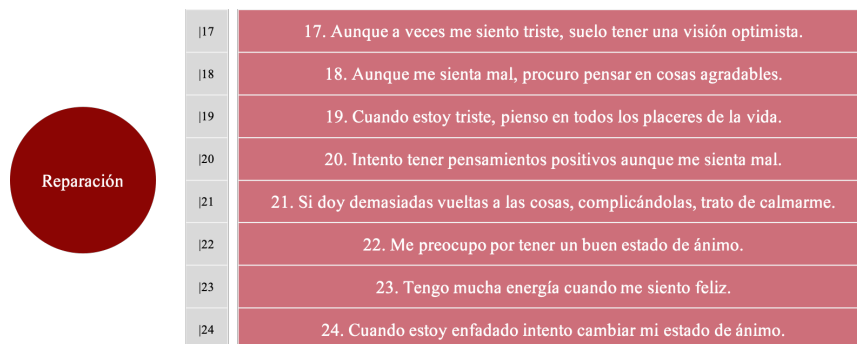
Fernández-Berrocal et al. (2004)

Después de la traducción y adaptación de la escala, esta dimensión quedo conformada de acuerdo con las afirmaciones que se enuncian a continuación.

9. Meus sentimentos são claros para mim.
10. Frequentemente posso definir meus sentimentos.
11. Quase sempre sei como me sinto.
12. Normalmente eu conheço meus sentimentos em relação às pessoas.
13. Muitas vezes, percebo meus sentimentos em diferentes situações.
14. Sempre posso dizer como me sinto.
15. Às vezes posso dizer quais são minhas emoções.
16. Eu posso chegar a compreender meus sentimentos.

La dimensión reparación emocional comprende desde el ítem 17 (I17) hasta el ítem 8 (I24). A partir de estos (Figura 4.6) se pretende que la persona evalúe su potencial a la hora de regular y gestionar todo tipo de emociones. Estas acciones suponen una versatilidad y habilidad a la hora de realizar protocolos de actuación para el afrontamiento de estas.

Figura 4.6 Ítems 17-24 correspondientes a la subescala reparación emocional



I17	17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.
I18	18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.
I19	19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.
I20	20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.
I21	21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.
I22	22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.
I23	23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.
I24	24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.

Fernández-Berrocal et al. (2004)

Después de la adaptación y traducción la dimensión reparación, esta se operativiza a través de las siguientes sentencias afirmativas.

17. Embora às vezes eu me sinta triste, sempre tenho uma visão otimista.
18. Embora me sinta mal, procuro pensar em coisas agradáveis.
19. Quando estou triste, penso em todos os prazeres da vida.
20. Eu tento ter pensamentos positivos mesmo que eu me sinta mal.
21. Se eu dou muitas voltas complicando as coisas, tento me acalmar.
22. Preocupo-me em estar de bom humor.
23. Tenho muita energia quando me sinto feliz.
24. Quando estou bravo, tento mudar meu humor.

Si bien puntuaciones altas en claridad y reparación son adecuadas, no ocurre lo mismo con la atención emocional, que puede llevar a la hipervigilancia de las emociones y sensaciones. En consecuencia se estima que una excesiva atención emocional puede acarrear hipocondrías, miedo y preocupación en exceso, e incluso, algunas de estas, pueden llegar a ser somatizadas en forma de enfermedades (Fernández Castro & Martínez Sánchez, 1994).

Contrariamente a la asunción de muchos usuarios de este cuestionario, el TMMS -24 no fue diseñado para aportar una puntuación global, lo cual debería ser tenido en cuenta a la hora de analizar datos e interpretar resultados derivados de su aplicación. Al instrumento se puede acceder con facilidad y su versión en español puede ser descargada en la web, ya que es de acceso libre²³.

También es importante tener en cuenta que las puntuaciones reflejan la percepción que tiene el propio sujeto evaluado de su atención a los sentimientos, de su claridad emocional y de su reparación de las emociones.

Como el TMMS-24 fue adaptado originalmente de América del Norte a España, esta herramienta debe ser examinada psicométricamente para tener en cuenta las diferencias lingüísticas y culturales entre diferentes países, incluso si el idioma es técnicamente el mismo (Hambleton, Merenda, & Spielberg, 2005). Sin tales pruebas, a) no se puede suponer que las propiedades del TMMS-24 sean estables en todos los países de habla hispana y b) su uso puede dar lugar a resultados inexactos sobre individuos o grupos dadas las diferencias culturales (Carretero-Dios & Pérez, 2007).

Debido a que las estimaciones de confiabilidad se confunden comúnmente con evidencia de validez (Gugliani & Arias, 2010;Yañez-Gallecio, Arévalo, Fernández, Miranda y Soto, 2008), se necesitan pruebas de validez más sólidas para respaldar las puntuaciones en los contextos TMMS-24 fuera de España (Ceron, Pérez-Olmos e Ibáñez, 2011).

Este estudio evalúa la estructura factorial del TMMS-24 en un contexto diferente, con la colaboración de la universidad de Sao Paulo, y en específico con el equipo de investigación NUPIC, realizando un examen psicométricos para adaptar el TMMS-24 a las muestras brasileñas, puesto que no disponemos de estudios previos similares adaptados a la población brasileña.

²³ <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf>

4.3. Población y muestra

La Escuela de Aplicación de la Ciudad de Sao Paulo, ubicada en el campus de la universidad, es considerada el centro educativo de mejor rendimiento de acuerdo con el Índice Brasileño de Evaluación de Desarrollo de la Educación Básica²⁴ que considera el desempeño de los estudiantes en una evaluación de idiomas y matemáticas y tiene en cuenta criterios como presencia y participación de estudiantes, aspectos a los que ya se ha aludido en varias ocasiones.

El contexto específico de la escuela, definido de acuerdo a las características de la plantilla de profesorado, a la política de selección de estudiantes y a la situación de proximidad con la proximidad a la Universidad hace que esta se diferencie de otras escuelas primarias brasileñas. Este centro es reconocido por el alto RA de los estudiantes, por la alta cualificación de los docentes y por la infraestructura, diferenciándose notablemente de otros centros del contexto brasileño.

Para la selección de la muestra concreta nos centramos en las etapas de la adolescencia, que corresponden con momentos clave en la formación de la personalidad de los individuos. Concretamente se seleccionaron como participantes a los alumnos de 9º de fundamental y 1º, 2º y 3º de enseñanza media, estableciéndose 3 grupos en representación de las etapas a las que se aludieron en el marco teórico (véase tabla 4.5).

190

ENSEÑANZA FUNDAMENTAL 9º. Se refiere a las edades entre 14-15 años correspondiendo con esa etapa de adolescencia temprana, caracterizada por la sucesión de múltiples cambios biológicos, junto con el comienzo de la necesidad de independencia y con el comienzo de los cambios psicológicos (Gaete, 2015).

ENSEÑANZA MEDIA 1º. Se refiere a las edades comprendidas entre los 15-16 años, y se corresponde con la etapa media de la adolescencia donde se produce el desarrollo de los cambios psicológicos, seguidos por los cambios biológicos y las primeras manifestaciones de cambios sociales; en especial en la interacción con los padres, siendo esta una fuente de conflictos en esta etapa (Gaete, 2015).

ENSEÑANZA MEDIA 2º y 3º. Comprende edades entre los 16-18 años y se corresponde con la etapa tardía de la Adolescencia, en la que se desarrollan los cambios sociales, con una mayor aproximación a la familia e independencia. En esta etapa se da una la continuidad de los cambios psicológicos y, ocasionalmente, en un reducido número de adolescentes el término sus cambios biológicos, donde los impulsos van siendo controlados, los cambios emocionales menos marcados y la ambi-

²⁴ Ministério da Educação - MEC. (2017) Consultado en <http://ideb.inep.gov.br/>

valencia se va disipando. Se construye un sistema propio de valores y proyectos de vida (Gaete, 2015).

Tabla 4.5 Características de la muestra por niveles académicos

Nivel educativo	ETAPA DE LA ADOLESCENCIA	CARACTERÍSTICAS DE LA ETAPA
9º de Educación Fundamental(EF)	TEMPRANA	cambios biológicos la necesidad de independencia comienzo de los cambios psicológicos
1º de educación media (EM)	MEDIA	desarrollo de los cambios psicológicos, cambios biológicos y sociales, conexión con iguales
2º de educación media (EM)	TARDÍA	cambios sociales, aproximación a la familia, independencia
3º de educación media (EM)		controlados de impulsos activado los cambios emocionales menos marcados construyen un sistema de valores

La muestra final, n=208, está compuesta por la totalidad de estudiantes de los cursos 9º (14-15 años), 1º (15-16 años), 2º (16-17 años) y 3º (17-18 años) de la Escola de Aplicación de Universidad de Sao Paulo localizada en la Ciudad Universitaria, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años que; comprenden los cursos de noveno de enseñanza media obligatoria, y después primero, segundo y tercer curso de enseñanza fundamental.

En España, estos niveles educativos corresponden con el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º de ESO) obligatorio, y los dos cursos de Bachillerato (1º y 2º de Bachillerato), no obligatorios. Tal y como muestra en la tabla 4.6.

Tabla 4.6 Muestra seleccionada y equivalencia sistema educativo brasileño y sistema educativo español

Sistema educativo brasileño	Curso	Edad	Sistema educativo español
ENSEÑANZA FUNDAMENTAL	9°	14-15	Enseñanza Secundaria Obligatoria
ENSEÑANZA MEDIA	1°	15-16	Enseñanza Secundaria Obligatoria
ENSEÑANZA MEDIA	2°	16-17	1° Bachillerato
ENSEÑANZA MEDIA	3°	17-18	2° Bachillerato

Fuente: Elaboración propia

El criterio de inclusión consideró a todos los estudiantes matriculados en los cursos académico 2017/2018 que corresponden con: 9° de enseñanza fundamental, 1°, 2°, 3° de enseñanza media. Es decir, desde los 14 a los 18 años. fueron excluidos aquellos que estaban ausentes del aula en el momento de recolección de los datos²⁵.

192

Tabla 4.7 Alumnos matriculados alumnos encuestados

Nivel educativo	Aulas	Alumnos matriculados	Alumnos encuestados
9° de Educación Fundamental(EF)	Aula I	31	28
	Aula II	29	27
1° de educación media (EM)	Aula I	29	25
	Aula II	30	26
2° de educación media (EM)	Aula I	29	26
	Aula II	30	28
3° de educación media (EM)	Aula I	30	27
	Aula II	29	21
Total		237	208

Fuente: Elaboración propia

²⁵ Listas de Alunos - Escola de Aplicação. (2020). Consultado, en www3.ea.fe.usp.br/listas-de-alunos

4.4. Procedimiento de aplicación de las pruebas en Brasil

4.4.1. Temporalización y documentos utilizados durante el procedimiento de investigación

Se empleo un Instrumento de corte cuantitativo: TMMS-24, previa traducción realizada por el grupo de investigación.

Calendario de aplicación de los instrumentos: Se produjo en el mes de octubre, teniendo en cuenta la disponibilidad horaria de los alumnos y profesores, quienes fueron avisados previamente.

ANEXO 2 - Calendario de aplicación de los instrumentos

El calendario de aplicación se realizo en consorcio con la dirección del centro, quienes aprobaron la presencia de investigadores en el aula dentro del horario escolar. Antes de la entrada en el aula se pidió permiso al profesor para realizar la aplicación del test dentro de su tiempo de aula.

Durante la aplicación todos los profesores se mostraron participativos. Previamente la investigadora principal se reunió con cada uno de los profesores para explicar en qué consistía la investigación y que acciones se iban a desarrollar en el aula. Dichos encuentros consistieron en una breve introducción a la investigación junto a una explicación sobre las instrucciones para la realización de los test. Los profesores estaban interesados, incluso en el momento de la aplicación estaban dentro del aula y colaboraron con el investigador.

La calendarización de las entradas en el aula se realizó durante el mes de octubre de 2017, siempre respetando las decisiones de los profesores y previa solicitud de los permisos.

4.4.2. Trabajo de campo

La escuela de Aplicación, junto con la dirección del centro fueron informadas de los propósitos de la investigación y firmaron un documento autorizando y aprobando la realización de la investigación. Se ha redactado un epígrafe aparte sobre las condiciones éticas de la aplicación de pruebas, por considerarlo un importante criterio de valoración del procedimiento de recogida de información, aspecto que se debe tomar con especial cuidado.

Esta investigación fue aprobada por los responsables correspondientes en cada área. En cuanto a las autorizaciones del cuestionario se revisó la utilización pública del cuestionario TMMS24. La segunda variable dependiente del estudio, el RA, se ha medido mediante la nota académica obtenida en las materias seleccionadas durante el segundo semestre. Para la obtención de las calificaciones se conto con la colaboración y aprobación de la dirección del centro, que dio acceso, tras cumplir con los requisitos administrativos correspondientes. Además, se mantuvo una reunión con el asesor pedagógico, que nos dió informe sobre la estructura y el contexto del aula en el que se desarrollan las asignaturas y de la casuística del tipo de profesores y alumnos que intervienen en el aula.

4.5. Análisis de datos

El análisis de los datos fue llevado a cabo a través de técnicas estadísticas pertinentes a los objetivos de la investigación, fueron realizados con el paquete IBM®-SPSS Statistics®. Versión 23 con Licencia de la Universidad de Salamanca, seleccionando técnicas inferenciales, para resolver las hipótesis del estudio, que se combinan con un análisis descriptivo de los datos. La tabla de datos finales puede ser consultada en el anexo 3.

194

ANEXO 3 - Base de datos

Según las diferentes características de las distribuciones muestrales, se opta por realizar un contraste de medias, a partir del estadístico t de Student y la hipótesis de igualdad de medias con un análisis de varianza de un factor (ANOVA), previa comprobación de condiciones paramétricas en el estudio.

Este análisis cuantitativo se complementa con un estudio variabilidad del valor de las correlaciones entre las puntuaciones de rendimiento de las materias y del instrumento TMMS-24 a través de un Análisis Factorial Exploratorio (AFAC). En función de la naturaleza de las variables, se opta por el método de Componentes Principales y con el fin de obtener factores no correlacionados, aplicamos rotación VARIMAX.

Dicho proceso de análisis y tratamiento de datos podemos concretarlo en una serie de pasos (Etxeberria y Tejedor, 2005; Tejedor y Etxeberria, 2006) que se realizan en las siguientes fases (vease también figura 4.7).

Fase 1: Adjudicación de categorías a las dimensiones de IEA

El paso previo para el análisis de datos supone la preparación de la información recopilada, de acuerdo con las variables objeto de estudio, para su informatización. Para ello se han analizado los 24 ítem del test de forma individual y se han agrupado de 8 en 8 según indica el TMMS-24 de acuerdo a la discriminación de sus tres dimensiones.

Las variables están relacionadas con el nivel de I Emocional autopercebido, medido a través de TMMS-24. La particularidad de cada una de las dimensiones del TMMS-24 nos lleva a realizar pruebas de dependencia, complementando con la prueba de Chi-cuadrado y ANOVA; comprobando la interdependencia entre las variables.

Fase 2: Análisis de variables independientes rendimiento académico

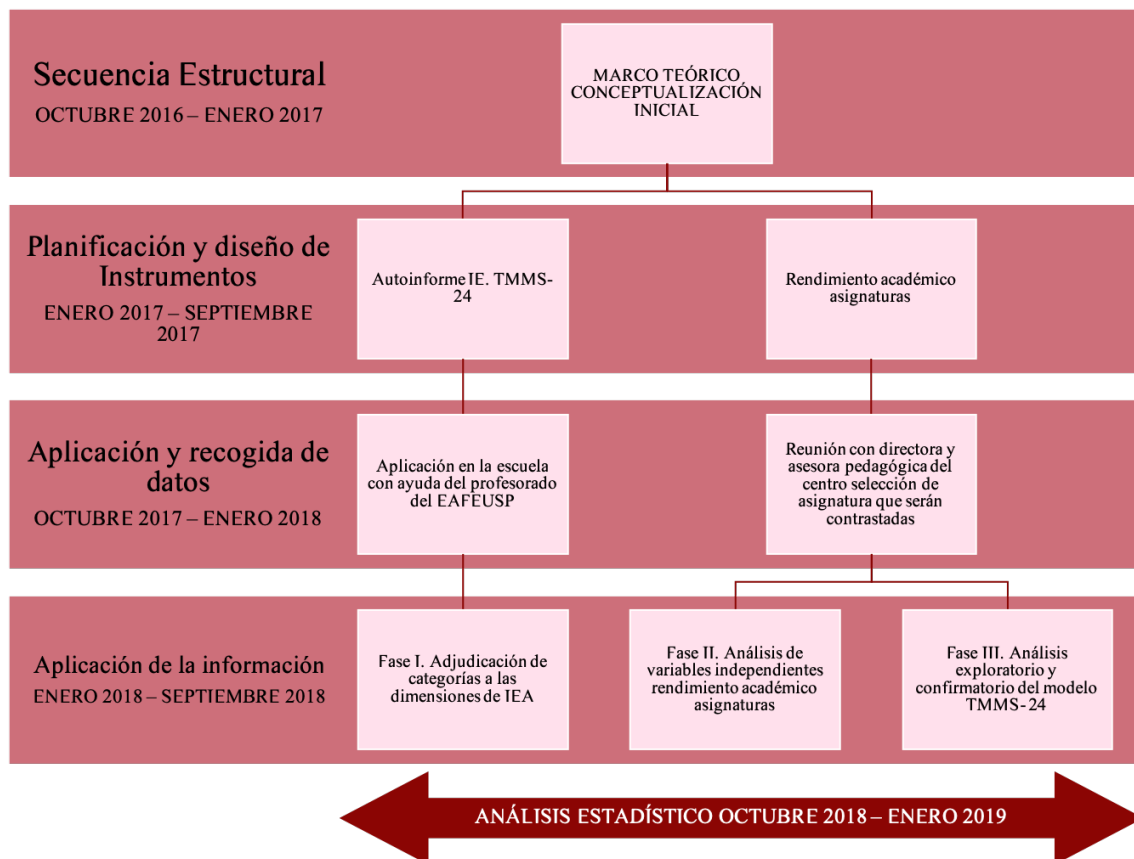
Se procede al análisis de las calificaciones de las materias Educación Física, Historia, Matemáticas, Filosofía y Geografía y la obtención de la variable rendimiento académico global. Se aplica el análisis de ANOVA de un factor para estudiar la significatividad de las diferencias de medias entre los grupos creados por los cursos académicos, además se aplica el test de Sheffe para identificar entre qué grupos hay diferencia significativa.

A través del Análisis Factorial se detecta la unidimensionalidad del grupo de materias resumiéndolas en un solo factor que constituye una nueva variable latente: Rendimiento Académico Global (GLOBALRdto). Esta variable se constituye a partir de combinación lineal de las puntuaciones obtenidas de manera empírica para cada materia.

Fase 3: Análisis exploratorio y confirmatorio del modelo TMMS-24 en Brasil

A través del Análisis Factorial se corroboran los diferentes factores que componen el modelo TMMS-24 (las tres dimensiones IEP). Posteriormente, el Modelo de Ecuaciones eStructurales (SEM) confirma y valida el modelo TMMS-24, sin embargo, para ello, es necesaria la reducción del conjunto de ítems a 17, ya que algunos ítem generan inconsistencias en el modelo, posiblemente debidas a su ambigüedad en la redacción o las diferencias culturales del entorno respecto del escenario inicial en el que se diseñó el TMMS-24 (programa AMOS 7,0 -licencia de campus de la USAL).

Figura 4.7 Marco y mapa conceptual de la investigación



4.6. Aspectos éticos

El Equipo de investigación Núcleo de Pesquisas em Inovação Curricular, NUPIC de la Universidad de Sao Paulo fue el encargado de realizar la solicitud de autorización para la realización de esta investigación. A través de la directora de la Escola de Aplicação, Doña Lindiane Viviane Moretti donde incluye la cláusula “nuestra escuela cuenta con la autorización de los padres de cada alumno”.

ANEXO 4 - Solicitação de coleta de dados em pesquisa científica

ANEXO 5 - Autorización firmada por la directora de centro

Respecto a las autorizaciones, esta investigación cuenta con los registros y permisos de la Escuela de Aplicación para la recolección de datos, así como el apoyo de los equipos de investigación NUPIC y LAPEF de la Universidad de Sao Paulo junto con el director y la Asesora Pedagogía de la Escuela.

El proceso de investigación comenzó con reuniones previas con la dirección del centro para conocer los requisitos para la implementación de la investigación. La escuela de aplicación de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo se caracteriza por

ser "instancia complementaria para la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria" (Regimiento EAFEUSP, capítulo I, artículo 1). Entre sus objetivos, destacamos "la realización y ejecución de la investigación de interés propio o de la Facultad de Educación, de sus cursos y profesores, que tienen como objetivo mejorar el proceso educativo y la educación del profesorado", "ofrecer subvenciones a la facultad de Educación de USP u otras agencias públicas de formación de maestros ", y" difundir experiencias y contribuciones resultantes de sus acciones, principalmente para la Red de Educación Pública "(Regimiento Eafeusp, capítulo II, artículo 4, secciones I, III y IV, respectivamente).

Los proyectos de investigación pueden someterse a la aprobación del equipo técnico-pedagógico de la escuela de aplicación en cualquier período del año. Para ello, se enviaron los documentos y formularios rellenos por correo electrónico. Las reuniones del equipo en el que se analizan estas solicitudes se producen quincenalmente, los lunes. Tras la reunión, la secretaría de EAFEUSP se puso en contacto con el investigador responsable para comunicar el resultado y facilitar, en los casos de propuestas aprobadas, las directrices complementarias.

Acciones previas antes de la toma de datos:

- Reuniones con directora y asesora pedagógica
- Objetivo de la investigación
- Permisos que hay que solicitar para centro educativo, para alumnos, para la difusión de los datos
- Calendarización de las visitas para realizar el cuestionario.

Después de esto se realizaron los 3 documentos necesarios para el comienzo de la investigación que son:

1. Cadastro de pesquisa.
2. Cadastro do pesquisador.
3. Solicitação de coleta de dados em pesquisa científica.
4. Autorización firmada por directora del centro.

ANEXO 6 - Cadastro de pesquisa

ANEXO 7 - Cadastro do pesquisador

Este estudio fue aprobado por la dirección de la Escola de Aplicação, así como por el departamento de investigación Núcleo de Investigación en Innovación Curricular (NUPIC).

Cada estudiante fué informado de la protección y confidencialidad de los datos, así como del propósito de la investigación y los documentos de aceptación por parte de los padres de los alumnos están a resguardo del centro educativo. Se puede encontrar esta información en el anexo 4.

La confidencialidad de los participantes ha sido resguardada en todo momento y también les fue indicada la información sobre la voluntariedad y la posibilidad de retirarse de la investigación en cualquier momento del estudio.

Estos datos recogidos de la investigación han sido tratados con total confidencialidad bajo fines de investigación y han sido resguardados por el Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la Universidad de Salamanca, España.

A modo de síntesis

En la sección anterior del capítulo 4 se ha presentado el diseño bajo el cual se estructura el marco empírico, esclareciendo las preguntas, objetivos y las hipótesis de la presente tesis doctoral así como el diseño del estudio en cuanto a la elección de modelo, instrumento, variables y procedimiento desarrollado.

En el capítulo 5 nos centraremos en los análisis estadísticos pertinentes para la obtención de resultados en cuanto a la variable IE y a la variable RA así como en la ratificación del modelo de IE y la validación del instrumento para la población Brasileña.



capítulo 5

Resultados

Resultados

Resultados

5.1. Características de la muestra

5.2. Resultados sobre el rendimiento académico por materias

5.3. Resultados sobre inteligencia emocional

5.4. Análisis entre IE (dimensiones) y rendimiento académico

5. Resultados

5.1. Características de la muestra

Los resultados que describimos a continuación constituyen un conjunto de indicadores relacionados con la información general o de identificación y clasificación de los alumnos que han respondido a los cuestionarios aplicados. Para ello, se ha solicitado en la encuesta información relativa al año de nacimiento, sexo, curso actual, niveles de estudios del padre y de la madre e instituto de procedencia.

El cuestionario fue respondido por un total de 208 participantes, de los cuales el 48.6% de la muestra eran hombres (75 participantes) y un 51% mujeres (78 participantes). Si atendemos a la diferencia intersexo en cuanto a los cursos, se evidencian proporciones similares, tal y como queda reflejado en la tabla 5.1.

a) Sexo.

Tabla 5.1 Distribución de la muestra global de alumnos por sexo

Sexo	N	%
Várón	101	48,6
Mujer	107	51,4
TOTAL	208	100,0

La tabla 5.1 indica la distribución de la muestra con relación a la variable sexo. Se puede observar que los porcentajes de las categorías de la variable están muy equilibradas, siendo ligeramente superior la participación de los varones.

b) Curso.

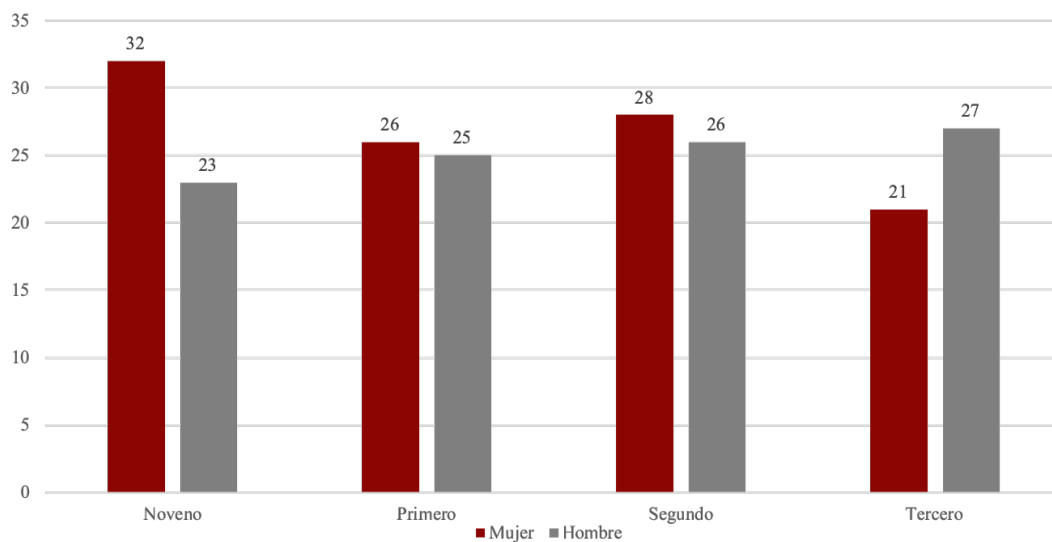
En la tabla 5.2 se observa una distribución equilibrada respecto a los cuatro cursos académicos analizados, 55 alumnos en noveno curso, 51 en primer curso, 54 en segundo curso y 48 en tercer curso, siendo ligeramente superior el número de alumnos de la muestra que cursan 9º de la enseñanza fundamental (edad 14 – 15 años) y 2º de enseñanza media (edad 16-17 años).

Tabla 5.2 Distribución de la muestra global por curso

Curso	N	%
9° enseñanza media	55	26,4
1° enseñanza fundamental	51	24,5
2° enseñanza fundamental	54	26,0
3° enseñanza fundamental	48	23,1
TOTAL	208	100,0

El siguiente gráfico muestra la proporción de hombres y mujeres en cada uno de los cursos. Se aprecia mayor proporción de mujeres en noveno curso de primaria, (un 58%) que en tercer curso (43%), correspondiendo en edades 14-15 años y 17-18 años.

Figura 5.1 Distribución de la muestra global por curso y género en frecuencia absoluta



204

5.2. Resultados sobre el rendimiento académico por materias

A continuación, se realiza un estudio de las puntuaciones en cada una de las asignaturas objeto de estudio: educación física, historia, matemáticas, filosofía y geografía, analizando también las diferencias de puntuaciones medias por género y por curso.

5.2.1. Descripción global e inferencial por grupos y por materia

A continuación se realiza una descripción de cada una de las materias, con las puntuaciones obtenidas por los alumnos. Posteriormente se analizan las diferencias de estas puntuaciones dependiendo de los grupos formados por sexo y por curso.

a) Valoración global del rendimiento académico por materia.

Para el conjunto de la muestra (n=208), en todas las asignaturas, se observan puntuaciones altas para la mayoría de los estudiantes, con media superior a 8 puntos, llegando incluso a una media superior a 9 en la asignatura de Geografía, teniendo en cuenta que el rango de puntuaciones se encuentra entre 0 y 10 puntos. Es de destacar, por otro lado, la mayor variabilidad se encuentra en Educación Física y en Filosofía y la menor variabilidad o dispersión en Geografía (desviación típica 0,78) y en Historia (desviación típica 0,88).

Tabla 5.3 Distribución de la muestra global por rendimiento en cada materia

Asignaturas	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Asimetría	Curtosis
Educación física	208	1,7	10,0	8,808	1,3793	-2,394	8,332
Historia	208	6,0	10,0	8,833	,8797	-,910	,531
Matemáticas	208	4,8	10,0	8,922	,8970	-1,201	2,210
Filosofía	208	3,0	10,0	8,395	1,2922	-1,002	1,129
Geografía	208	5,3	10,0	9,056	,7812	-1,008	1,747

Esta característica se observa fácilmente en los histogramas.

Figura 5.2 Histogramas de rendimiento académico en educación física

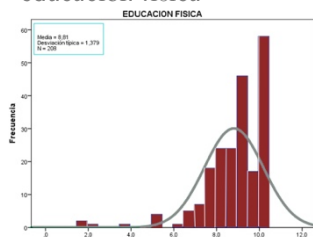


Figura 5.3 Histogramas de rendimiento académico en geografía

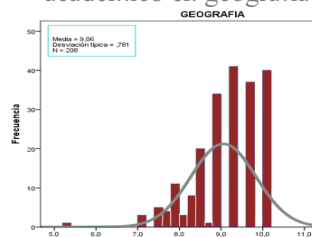


Figura 5.4 Histogramas de rendimiento académico en historia

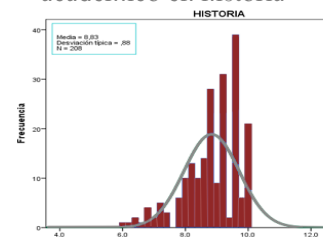


Figura 5.5 Histogramas de rendimiento académico en filosofía

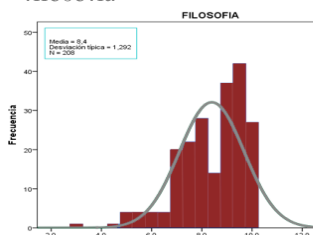
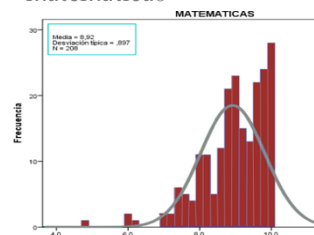


Figura 5.6 Histogramas de rendimiento académico en matemáticas



b) Análisis comparativo e inferencial de medias del rendimiento académico por materias y sexo.

Tabla 5.4 Distribución de la muestra global por rendimiento en cada materia y sexo y análisis de diferencia de medias para muestras independientes

Asignatura	Sexo	Número	Media	Desv. Típ.	t	p	d de Cohen
Educación física	Mujer	107	8,750	1,4370	-,630	,053	0,09
	Hombre	101	8,870	1,3197			
Historia	Mujer	107	8,834	,8807	,008	,994	0,00
	Hombre	101	8,833	,8830			
Matemáticas	Mujer	107	8,908	,8954	-,226	,821	0,03
	Hombre	101	8,937	,9030			
Filosofía	Mujer	107	8,465	1,3069	,806	,421	0,11
	Hombre	101	8,321	1,2787			
Geografía	Mujer	107	9,115	,7150	1,116	,266	0,15
	Hombre	101	8,994	,8447			

206 En la muestra de hombres y mujeres estudiantes de Brasil, el valor de la media y de la desviación típica en cada material son muy similares, tanto en aquellas de naturaleza humanística, como las sociales o científicas clásicas.

A partir de los resultados muestrales, nos planteamos la hipótesis estadística de la igualdad de medias en la población brasileña. Para su resolución, y debido a las características de las distribuciones muestrales, optamos por realizar un contraste de medias para muestras independientes, a partir del estadístico t de Student (Zimmerman & Zumbo, 1993) Con esta prueba se analizará si las diferencias de medias son significativas, a un nivel de significación de .05.

Como se observa en la tabla 5.4, todos los valores de probabilidad asociados a t son mayores que el nivel de significación ,05; por tanto, podemos concluir que no existen diferencias significativas de puntuación en la media de las asignaturas respecto al sexo, a un nivel de significación de ,05. Es decir, a nivel poblacional, no podemos afirmar que existan diferencias entre hombres y mujeres en rendimiento académico en las materias evaluadas por los profesores correspondientes. Además, los valores bajos de la “d de Cohen” indican que el tamaño del efecto es muy bajo (inferior a 0,2).

- c) Análisis comparativo de medias e inferencial del rendimiento académico por materias y por curso.

En este caso, también nos propusimos contrastar la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos de curso. Para ello, realizamos un análisis de varianza de un factor (ANOVA), una vez comprobadas las condiciones paramétricas del ANOVA (homogeneidad de variables, normalidad y no colinealidad). La prueba de homogeneidad nos ha proporcionado un valor de la tabla 5.5 prueba de homogeneidad de varianzas (Tejedor,1984).

Tabla 5.5 Prueba de homogeneidad de varianzas.

Materia	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Educación física	3.112	3	204	0.027
Historia	1.552	3	204	0.202
Matemáticas	3.6506	3	204	0.014
Filosofía	1.930	3	204	0.126
Geografía	1.529	3	204	0.208

207

Para identificar si las diferencias de medias entre cursos son estadísticamente significativas se aplica el test ANOVA.

En la siguiente tabla (Tabla 5.6) se muestran los test para el estudio de las diferencias de medias por los cursos académicos en cada materia en los que se basa esta investigación. Para ello se aplica el ANOVA y, en el caso de rechazo de hipótesis nula, aplicaremos la prueba de Scheffé para identificar cuáles son los grupos que muestran diferencia estadísticamente significativa (n.s.,05).

En la muestra de 208 estudiantes entre las edades de 14 y 18 años, en la materia de Educación física, el noveno curso es el que presenta mayor media (9.17) y menor desviación típica, (0.92), en segundo curso tiene una desviación típica elevada (1.82) y es el que presenta menor media (8.23). En Historia, los resultados son todos muy homogéneos, siendo el noveno curso el que presenta mayor media (8.99) y el primer curso menor media (8.64). En Matemáticas destaca el primer curso con una media más elevada (9.32) y una desviación típica de 0.70. En la materia de filosofía, es muy homogéneo la distribución por cursos, tanto la media como la desviación típica, destaca segundo curso con menor media, (7.80). En cuanto a geografía; en general presentan

medias elevadas, y en segundo curso es el de menor media 8.93. Estas diferencias se constatan con la prueba de Scheffe, que indica entre cuales pares de cursos se cumplen las diferencias significativas.

Tabla 5.6 Distribución de la muestra global por rendimiento en cada materia y curso y análisis de varianza, correspondiente

<i>Asignaturas y curso</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Dif. Grupos Prueba Scheffe</i>	
Educación física	Noveno	55	9,173	,9196	4,95	,002**	()9°/2°; 2°/1°;
	Primero	51	8,896	1,3838			
	Segundo	54	8,230	1,8173			
	Tercero	48	8,948	1,0380			
	Total	208	8,808	1,3793			
Historia	Noveno	55	8,995	,8742	1,40	,244**	
	Primero	51	8,647	,9671			
	Segundo	54	8,856	,7208			
	Tercero	48	8,821	,9383			
	Total	208	8,833	,8797			
Matemáticas	Noveno	55	8,529	1,0539	8,00	,000***	9°/1°;9°/3°;1°/2°
	Primero	51	9,322	,7061			
	Segundo	54	8,846	,8241			
	Tercero	48	9,033	,7736			
	Total	208	8,922	,8970			
Filosofía	Noveno	55	8,302	1,2511	7,172	,0000***	1°/2°;2°/3°;
	Primero	51	8,820	1,1195			
	Segundo	54	7,809	1,4848			
	Tercero	48	8,710	1,0171			
	Total	208	8,395	1,2922			
Geografía	Noveno	55	8,876	,9359	2,944	,034*	
	Primero	51	9,220	,7579			
	Segundo	54	8,937	,7026			
	Tercero	48	9,223	,6339			
	Total	208	9,056	,7812			

5.2.2. Relación entre materias en rendimiento académico y justificación de una variable de rendimiento académico global

Tal como se observa en la tabla 5.7, existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones de rendimiento académico que hemos obtenido de los 208 estudiantes en todas las materias (n.s ,05). La intensidad de esta relación fluctúa entre valores de ,387 (rendimiento entre Geografía y Educación Física) y ,695 (entre Geografía y Matemáticas). Ello nos lleva a considerar la posibilidad de obtener una o más variables latentes que resuman todas las puntuaciones en una o dos globales.

Con el fin de estudiar la variabilidad del valor de las correlaciones entre las puntuaciones de rendimiento de las materias y detectar las posibles variables latentes observadas entre las materias, se realiza un Análisis Factorial Exploratorio (AFAC). En función de la naturaleza de las variables, decidimos optar por el método de Componentes Principales y con el fin de obtener factores no correlacionados, aplicamos rotación VARIMAX (Vogt, 2015). El objetivo final es detectar la posible unidimensionalidad en la evaluación del rendimiento académico, para justificar el uso de una nueva variable latente compleja de Rendimiento Académico Global (GLOBALRdto), combinación de las puntuaciones obtenidas de manera empírica en las materias.

Tabla 5.7 Correlación de Pearson entre las puntuaciones de rendimiento por materias

	<i>Educación física</i>	<i>Historia</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Filosofía</i>	<i>Geografía</i>
Educación física	1	,418***	,404***	,441**	,387***
Historia		1	,479**	,500**	,582**
Matemáticas			1	,554**	,695**
Filosofía				1	,591**
Geografía					1

***La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral)

La prueba de esfericidad de Barlett (396,060;p=.000<0.001) indica que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad. Y el índice de adecuación de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.825) muestra la presencia de correlaciones altas entre variables por lo que es factible aplicar el análisis factorial al grupo de asignaturas (Tabla 5.8).

Tabla 5.8. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ,825

	Chi-cuadrado aproximado	396,060
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gl	10
	Sig.	,000

En la tabla 5.9 se muestran las comunalidades entre asignaturas. Se observa que las mayores comunalidades corresponden a los ítems de las asignaturas geografía y matemáticas, en geografía (0.725) y matemáticas (0.667).

Tabla 5.9 Comunalidades

	Inicial	Extracción
Educación física	1,000	,426
Historia	1,000	,585
Matemáticas	1,000	,667
Filosofía	1,000	,636
Geografía	1,000	,725

El análisis factorial proporciona un solo factor con autovalor superior a 1 (3,039) que explica un 60,77% de la varianza total. Es decir, se puede obtener una sola dimensión

(variable latente) que represente el “rendimiento académico general del alumno” (Tabla 5.10).

Tabla 5.10 Varianza total explicada

Variables de agrupación	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,039	60,774	60,774	3,039	60,774	60,774
2	,689	13,788	74,562			
3	,532	10,639	85,201			
4	,457	9,132	94,333			
5	,283	5,667	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Se toma como variable resumen o rendimiento global el resultado de aplicar los coeficientes factoriales (Tabla 5.11) a cada asignatura y su estandarización, por tanto, es una variable con media 0 y varianza 1. Para su mejor interpretación (evitar valores negativos) se suman 5 puntos a la variable obtenida.

Tabla 5.11 Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes

Educación física	,215
Historia	,252
Matemáticas	,269
Filosofía	,262
Geografía	,280

210

A continuación, realizaremos un análisis descriptivo de esta variable, rendimiento académico global.

5.2.3. Análisis descriptivo e inferencial del rendimiento académico (GLOBALRdto)

En este apartado se realiza una descripción de los estadísticos aplicados sobre la variable global y se analiza la diferencia de medias según los grupos generados por sexo y curso.

5.2.3.1. Análisis descriptivo rendimiento académico (GLOBALRdto)

La descripción de esta variable global obedece a la su construcción, la media es 5 y la desviación típica 1 (Tabla 5.12).

Tabla 5.12 Estadísticos descriptivos del rendimiento global, muestra en Brasil

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Global Rto.	208	,71	6,51	5,0000	1,00000	-1,140	,169	2,037	,336
N válido (según lista)	208								

5.2.3.2. Análisis descriptivo de la variable rendimiento global y diferencia de medias por sexo

La media y desviación típica de cada grupo son muy similares en la puntuación global. Y el test t de student nos indica que no hay diferencias de medias significativas, ($p=0,742>0.05$) Además la potencia de la prueba es de 0.999 (tabla 5.13), que indica que no existe diferencia entre la mayor parte de sujetos, por tanto, el sexo no genera una diferenciación sobre el rendimiento académico global.

Tabla 5.13 Estadísticos descriptivos

Género 0M 1H	N	Media	Desv. Típ.	t	p	d-cohen	potencialidad de la prueba
Global Rto.	Mujer	107	5,0222	,98661	,329	,742	0.99
	Hombre	101	4,9765	1,01839			

5.2.3.3. Análisis descriptivo e inferencial de rendimiento global por curso

En el Rendimiento Global el primer curso es el que presenta mayor media y noveno curso el de mayor desviación típica.

Se aplica el análisis de ANOVA de un factor para estudiar la significatividad de las diferencias de medias entre los grupos creados por los cursos académicos, Además se aplica el test de Sheffe para identificar entre que grupos hay diferencia significativa. Los resultados indican que, hay diferencias significativas entre medias según el test de ANOVA (tabla 5.14), y el test de sheffe indica que la diferencia se encuentra entre el curso primero y segundo.

Tabla 5.14 resultados Anova de un factor y test de scheffe para la variable global y curso académico

	N	Media	Des. Típ.	F	Intervalo de confianza para media al 95%	
					p	*scheffe
Global Rto.	Noveno	55	4,9017	1,13285	2.901	,036*
	Primero	51	5,2249	,91691		
	Segundo	54	4,7318	,99747		
	Tercero	48	5,1754	,85627		
	Total	208	5,0000	1,00000		

5.3. Resultados sobre Inteligencia Emocional

A continuación, se realizarán los estudios de cada una de las variables que intervienen en el test TMMS-24 tanto su descripción como su fiabilidad y validación.

5.3.1 Garantía de fiabilidad y validez de la prueba TMMS-24 para la muestra de Brasil

Para el estudio del instrumento de medida, como cuestionario, debemos tener en cuenta dos factores determinantes en el éxito de los resultados que obtengamos del mismo: la validez y la fiabilidad, basándonos en una Teoría de la Medida, en este caso, la Teoría clásica de Test (Muñiz, 2010). Ambos términos, a pesar de tener significados diferentes, están ampliamente relacionados; de tal forma que para que podamos concluir que una prueba es válida, es necesario que sea fiable.

Se procede a continuación a aclarar el término de fiabilidad y validez puesto que en este caso hemos utilizado ya una prueba validada en España y debemos tener en cuenta el proceso de diseño y validación completa de los test (Muñiz Fernández, Fonseca Pedrero, & Muñiz Fernández, 2019).

212

a) Fiabilidad.

Conocida como estabilidad de las puntuaciones es una de las características propias de todo instrumento de medida. Entenderemos fiabilidad de aquí en adelante como la consistencia del instrumento respecto a su aplicación en diversos lugares y/o tiempos. Por lo tanto, la obtención de buenos índices de fiabilidad indicaría que el instrumento de medida es preciso y que, por consiguiente, devuelve resultados consistentes en sus diversas aplicaciones (Muñiz, 2010). Es importante estudiar la fiabilidad porque es la primera vez que se aplica el instrumento en el contexto brasileño.

b) Validez.

Es un aspecto difícil de definir y estudiar. A nivel teórico se considera la validez como un atributo de la prueba que indica el grado en el que dicha prueba mide realmente los constructos para los que ha sido construida, y no otra cosa. Podemos distinguir entre la validez referida al criterio y la validez de constructo (Aliaga, 2006). La validez referida al criterio alude a las relaciones entre las puntuaciones que obtiene nuestra prueba y las que se registran en otras pruebas que miden el mismo constructo. La validez de constructo cumple la función de determinar si el instrumento de medida creado mide el constructo teórico que se trata de estudiar.

5.3.1.1. Fiabilidad IE utilizando el instrumento TMMS-24

Para valorar la fiabilidad, es decir, lo que se separan las puntuaciones de una verdadera medida teórica del constructo, se ha utilizado el procedimiento de consistencia interna del cuestionario, a través del cálculo del coeficiente de α de Cronbach, para el total de la muestra brasileña.

Los coeficientes obtenidos en este estudio para el α de Cronbach por grupos de ítems asociados a cada una de las dimensiones de IE (Tabla 5.15) son ligeramente inferiores a los de Mayer y Salovey, lo que puede deberse a que las muestras sean de poblaciones diferentes, además se aprecia también que la dimensión con menor alfa de Cronbach es en ambos casos la dimensión reparación. En la muestra española de Berrocal (2004) los coeficientes fueron ligeramente más altos.

Tabla 5.15 Estadísticos de fiabilidad por grupos de ítems

Muestra española Berrocal 2004				
Grupo de Ítems	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach elementos tipificados	N de elementos	Alfa de Cronbach
Del Ítem 1 al 8	,861	,863	8	0,90
Del Ítem 9 al 16	,849	,847	8	0,90
Del Ítem 17 al 24	,835	,830	8	0,86

Por lo tanto, y teniendo en cuenta que el valor mínimo aceptable del α de Cronbach es en torno a 0,7 (Morales Vallejo 2013), estamos en condiciones de afirmar que nuestras escalas tienen fiabilidades de altas a muy altas, pues los valores del alfa de Cronbach obtenidos son mayores del 83%, lo que indica que los ítems son homogéneos y que la escala mide consecuentemente las características para cada dimensión.

Los estadísticos obtenidos para el cada uno de los ítems se observan en la tabla 5.16. Esta tabla proporciona el valor nuevo que tomaría el alfa de Cronbach del total de los ítems si se elimina el ítem asociado al valor. Como en este caso los valores de cada ítem son superiores al de la dimensión (0.863; 0,847; 0,830) no es necesario eliminar ningún ítem.

Tabla 5.16 Estadísticos total-elemento para la importancia concedida a las competencias emocionales TMMS-24 en la muestra de Brasil

Estadísticos total-elemento	Media sin el elemento	Var. sin el elemento	Correlac. elem-total corregida	Correlac. múltiple ²	α de Cronbach sin el elemento
1	148,37	760,591	,461	,366	,919
2	149,09	764,491	,425	,288	,919
3	148,64	751,992	,549	,398	,917
4	147,69	763,234	,485	,409	,918
5	146,66	773,760	,542	,487	,917
6	148,42	771,858	,359	,337	,921
7	147,76	751,174	,652	,510	,915
8	148,36	747,725	,640	,455	,915
9	148,54	746,300	,583	,489	,916
10	148,92	745,740	,605	,497	,916
11	148,31	740,183	,636	,476	,915
12	148,74	746,859	,597	,490	,916
13	147,01	761,876	,606	,511	,916
14	148,15	753,648	,561	,412	,917
15	148,96	744,879	,598	,504	,916
16	147,19	770,692	,456	,465	,918
17	148,55	747,788	,563	,407	,917
18	147,44	756,803	,554	,477	,917
19	147,99	749,450	,589	,453	,916
20	147,80	740,214	,565	,457	,917
21	147,26	757,974	,615	,488	,916
22	148,64	749,168	,538	,377	,917
23	147,68	753,371	,576	,420	,916
24	148,02	763,040	,446	,405	,919

5.3.1.2. Validación IE TMMS-24

Para afirmar que el cuestionario mide bien los constructos teóricos concretos que estamos tratando de estudiar, se debe realizar un análisis la validez de constructo, Este análisis se realiza a través del análisis factorial Exploratorio (AFE); técnica estadística que nos permite estudiar las interrelaciones que existen entre las distintas variables, sin modelo a priori.

En primer lugar, es necesario comprobar si la escala cumple las condiciones necesarias para aplicar el análisis factorial –AFAC-. (García Jiménez, Gil Flores, & Rodríguez Gómez, 2000).


En segundo lugar, se realiza el análisis factorial y se estudian los factores extraídos inicialmente en el análisis y la rotación de componentes en orden a facilitar la interpretación de estos.

En tercer lugar, procedemos al análisis conceptual de los distintos factores obtenidos.

A. Cumplimiento de las condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial


Se analizan los ítems según las agrupaciones que indica el instrumento (Fernandez-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004) (Figuras 4.4, 4.5 y 4.6).

Figura 4.4 Ítems 1-8 correspondientes a la subescala emocional

 <p>Atención</p>	11	1. Presto mucha atención a los sentimientos.
	12	2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.
	13	3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.
	14	4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.
	15	5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.
	16	6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.
	17	7. A menudo pienso en mis sentimientos.
	18	8. Presto mucha atención a cómo me siento.


Fernández-Berrocal et al. (2004)

Figura 4.5 Ítems 9-16 correspondientes a la subescala claridad emocional

 <p>Claridad</p>	19	9. Tengo claro mis sentimientos.
	20	10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.
	11	11. Casi siempre sé cómo me siento.
	12	12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.
	13	13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.
	14	14. Siempre puedo decir cómo me siento.
	15	15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.
	16	16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.

Fernández-Berrocal et al. (2004)

Figura 4.6 Ítems 17-24 correspondientes a la subescala reparación emocional

 <p>Reparación</p>	17	17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.
	18	18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.
	19	19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.
	20	20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.
	21	21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.
	22	22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.
	23	23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.
	24	24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.

Fernández-Berrocal et al. (2004)

En la tabla de la dimensión atención (ítems del 1-8) se observa que todos los elementos presentan correlaciones superiores a 0.5 excepto las que están relacionadas con los ítems 5 y 6, que presentan valores cercanos a 0,2. Estos resultados nos indican que podrían agruparse en un solo factor, constituyendo la dimensión atención (Tabla 5.17).

Tabla 5.17 Correlación bivariada de ITEMS 1-8 (dimensión atención)

Correlación entre 1 - 8	I1.	I2.	I3.	I4.	I5	I6	I7.	I8.
I1.	1	0,679	0,495	0,421	0,136	0,29	0,477	0,524
I2.		1	0,524	0,514	0,249	0,337	0,489	0,533
I3.			1	0,607	0,272	0,429	0,594	0,557
I4.				1	0,297	0,49	0,529	0,502
I5.					1	0,297	0,336	0,191
I6.						1	0,535	0,38
I7.							1	0,632
I8.								1

En la tabla (tabla 5.18), donde se representan del ítem 9 al 16 se observa que todos los elementos presentan correlaciones superiores a 0.4 excepto las que están relacionadas con los ítems 13 y 14, que presentan valores cercanos a 0,2. Estos resultados nos indican que podrían agruparse en un solo factor, constituyendo la dimensión Claridad.

Tabla 5.18 de correlación bivariada de items 9-16 items dimensión claridad

Correlación entre 9-16	I9.	I10.	I11.	I12.	I13	I14.	I15.	I16. S
I9.	1	0,602	0,624	0,379	0,253	0,485	0,302	0,433
I10.		1	0,542	0,351	0,332	0,401	0,294	0,399
I11.			1	0,464	0,406	0,516	0,35	0,476
I12.				1	0,446	0,378	0,276	0,268
I13.					1	0,265	0,237	0,225
I14.						1	0,617	0,527
I15.							1	0,612
I16.								1

En la tabla 5.19 (ítems del 17-24) se observa que todos los elementos presentan correlaciones superiores a 0.4 excepto las que están relacionadas con los ítems 23 y 24, que presentan valores cercanos a 0,2. Estos resultados nos indican que podrían agruparse en un solo factor, constituyendo la dimensión Reparación.

Tabla 5.19 correlaciones bivariada de ítems 17-24 dimensión reparación

Correlación entre 17-24	I17.	I18.	I19.	I20.	I21.	I22	I23.	I24.
I17.	1	0,74	0,628	0,59	0,291	0,416	0,126	0,25
I18.		1	0,798	0,656	0,411	0,416	0,177	0,266
I19.			1	0,671	0,417	0,424	0,216	0,314
I20.				1	0,42	0,466	0,234	0,268
I21.					1	0,344	0,115	0,133
I22.						1	0,311	0,331
I23.							1	0,172
I24.								1

Idoneidad de los datos para aplicar el AFAC (KMO) prueba de Bartlett

La prueba de esfericidad de Barlett (2336,6; $p=.000<0.001$) indica que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad. Y el índice de adecuación de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.845) denota la presencia de correlaciones altas entre variables por lo que se considera la muestra adecuada para la factorización.

Tabla 5.20 KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ,845

	Chi-cuadrado aproximado	2336,651
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gl	276
	Sig.	,000

B. Análisis factorial e identificación conceptual de los factores extraídos (análisis factorial exploratorio)

Se aplica un Análisis Factorial con Método Componentes Principales, rotación VARIMAX y con un máximo de tres factores.

Este proceso arroja 3 factores con autovalores 6,656; 3,482 y 2,260, que explican un 51,657 % de la varianza total. Es decir, se puede resumir el grupo de Ítems en 3 variables o constructos (Tabla 5.21)

Tabla 5.21 Varianza total explicada

Comp.	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% var.	% ac.	Total	% var.	% ac.	Total	% var.	% ac.
1	6,656	27,733	27,733	6,656	27,73	27,733	4,451	18,546	18,546
2	3,482	14,507	42,240	3,482	14,51	42,240	4,064	16,933	35,479
3	2,260	9,417	51,657	2,260	9,42	51,657	3,883	16,178	51,657

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A continuación, la tabla 5.22, proporciona los coeficientes de cada variable en cada uno de los tres factores obtenidos.

Tabla 5.22 Matriz de componentes rotados

Matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
@1. Presto muita atenção aos meus sentimentos	,646		
@2. Normalmente me preocupo muito pelo que eu sinto	,738		
@3. Normalmente dedico tempo para pensar nas minhas emoções	,773		
@4. Penso que vale a pena prestar atenção nas minhas emoções e eu	,762		
@5. Deixo que meus sentimentos afetem meus pensamentos	,511		
@6. Penso que meu humor constantemente	,642		
@7. Penso que meus sentimentos frequentemente	,802		
@8. Presto muita atenção ao que sinto	,718		
@9. Meus sentimentos são claros para mim		,767	
@10. Frequentemente posso definir meus sentimentos		,742	
@11. Quase sempre eu sinto		,813	
@12. Normalmente eu conheço meus sentimentos em relação às pessoas		,590	
@13. Muitas vezes percebo meus sentimentos em diferentes situações		,467	
@14. Sempre posso dizer como sinto		,700	
@15. Às vezes posso dizer quais são minhas emoções		,571	
@16. Eu posso chegar a compreender meus sentimentos		,649	
@17. Embora às vezes eu me sintam triste sempre tenho um vislumbre			,803
@18. Embora me sintam mal procuro pensar em coisas agradáveis			,856
@19. Quando estou triste penso em todos os prazeres da vida			,840
@20. Eu tento pensar em coisas positivas mesmo que eu me sintam mal			,795
@21. Se eu dou muitas voltas complicando as coisas tento me acalmar			,484
@22. Preocupado me sinto mal			,619
@23. Tenho muita energia quando sinto felicidade	,407		
@24. Quando estou bravo tento mudar meu humor			,444

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Después de realizar la matriz de componentes rotados se identifican fácilmente la composición de cada factor, que componen las tres dimensiones del instrumento, teniendo en cuenta que no se muestran aquellos coeficientes inferiores a 0.35.

Factor 1.

Los ítems 1-8 dimensión 1, percepción (atención), todos los ítems presentan coeficientes elevados siendo el inferior el correspondiente al ítem 5, con un coeficiente de 0.511, que coincide con las indicaciones de la tabla de correlaciones asociada a la dimensión atención.

Factor 2.

Los ítems 9-16, dimensión 2 claridad emocional), todos los ítems presentan coeficientes elevados siendo el inferior el correspondiente a ítem 13, con un coeficiente de 0.467, que coincide con los ítems resaltados en la tabla de correlaciones asociada a la dimensión claridad.

Factor 3.

Los ítems 17-24 dimensión 3 reparación emocional, todos los ítems presentan coeficientes elevados siendo el inferior el correspondiente a ítem 24, con un coeficiente de 0.444,

220

El ítem 23 cabe destacar que no aparece en la dimensión reparación. Ambos ítems han sido resaltados en la tabla de correlaciones asociada a la dimensión reparación.

C. Validez constructo: Análisis factorial confirmatorio

Se han empleado los modelos de ecuaciones estructurales para realizar el análisis confirmatorio, con el programa AMOS 7,0 (licencia de campus de la USAL).

Modelo a priori con 24 Ítems

Este modelo se inicia con todos los ítems del instrumento TMMS-24, se agrupan los ítems según este instrumento. Se muestra en el gráfico 5.6 el modelo de ecuaciones estructurales obtenido y en la tabla 5.22 los indicadores de la bondad del ajuste.

Figura 5.7 Modelo a priori de ecuaciones estructurales, 24-Ítems

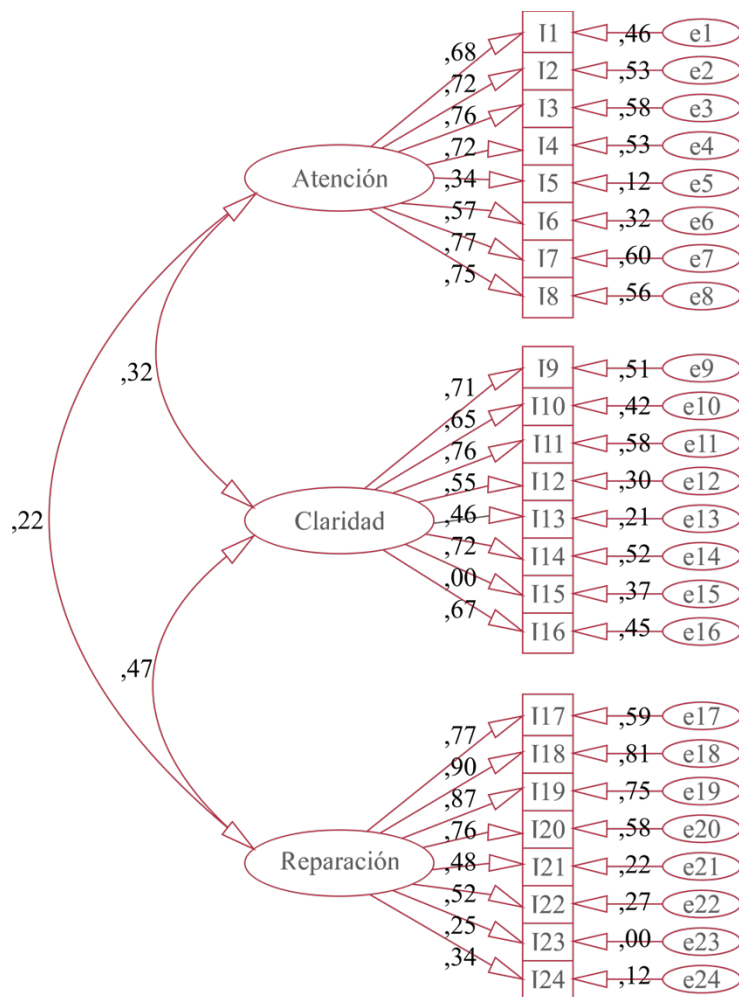


Tabla 5.23 Indicadores de Bondad de ajuste para modelo a priori

Índices de Ajuste	Valores	Buen Ajuste	Ajuste Aceptable
Chi-square (χ^2)	592,821	0 $\leq \chi^2 \leq 2df=212$	2df $< \chi^2 \leq 3df=318$
p-valor	0.000	0.05 $< p \leq 1.00$	0.01 $< p \leq 0.5$
df=gr. de libertad	249		
RMSEA	0.082	0 \leq RMSEA \leq 0.05	0.05 $<$ RMSEA \leq 0.08
RMR	0.135	0 \leq RMR \leq 0.08	0.08 $<$ RMR \leq 0.10
NFI	0.759	0.95 \leq NFI \leq 1.00	0.90 \leq NFI $<$ 0.95
CFI	0.841	0.97 \leq CFI \leq 1.00	0.95 \leq CFI $<$ 0.97
GFI	0.802	0.95 \leq GFI \leq 1.00	0.90 \leq GFI $<$ 0.95
AGFI	0.761	0.90 \leq AGFI \leq 1.00	0.85 \leq AGFI $<$ 0.90

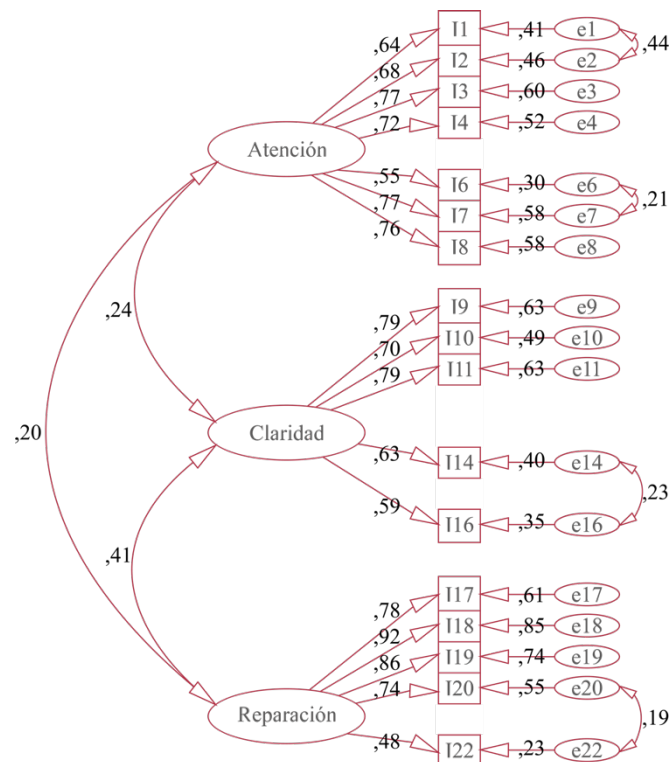
Los resultados indican la conveniencia de eliminar algunos ítems con el objetivo de obtener un modelo ajustado. De esta manera se obtendrá la validez del instrumento TMMS-24.

Modelo con 17 ítems

Tras el estudio del modelo obtenido, se identifica 7 ítems a eliminar (30% del total) que corresponde a los ítems, 5,12,13,15, 21, 23, 24.

Todos los estimadores del modelo son significativos, y los resultados en el índice de ajustes se integran dentro de los valores establecidos, salvo el caso del p valor que debería tomar valores superiores a 0,05.

Figura 5.8 Modelo de ecuaciones estructurales modificado, 17-Items



222

Tabla 5.24 Indicadores de Bondad de ajuste para modelo 17 ítems

Índice de Ajuste	Valores	Buen Ajuste	Ajuste Aceptable
Chi-square (χ^2)	179,867	0 <= χ^2 <= 2df=224	2df < χ^2 <= 3df=318
p-valor	0.000	0.05 < p <= 1.00	0.01 < p <= 0.5
df=gr. de libertad	112		
RMSEA	0.054	0 <= RMSEA <= 0.05	0.05 < RMSEA <= 0.08
RMR	0.104	0 <= RMR <= 0.08	0.08 < RMR <= 0.10
NFI	0.901	0.95 <= NFI <= 1.00	0.90 <= NFI < 0.95
CFI	0.960	0.97 <= CFI <= 1.00	0.95 <= CFI < 0.97
GFI	0.912	0.95 <= GFI <= 1.00	0.90 <= GFI < 0.95
AGFI	0.880	0.90 <= AGFI <= 1.00	0.85 <= AGFI < 0.90

Con este ajuste, y teniendo en cuenta los 17 ítems, se obtiene un modelo valido con la estructura de instrumento TMMS-24, que en Brasil pasaría a denominarse, TMMS-17. Además, se muestran correlaciones entre las dimensiones atención, claridad y reparación, resaltando la correlación existente entre reparación y claridad como la más amplia con un 0,41 de coeficiente estandarizado.

Modelo "Path diagram" para relación de las dimensiones IE

A partir del modelo de ecuaciones estructurales anterior, se obtiene un 'Path diagram' que pone de manifiesto la relación existente entre las tres dimensiones (Gráfico 5.8), en la que destaca la correlación baja entre la dimensión atención y la dimensión reparación (11).

Figura 5.9 Path diagram of the confirmatory factor analysis of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-17)

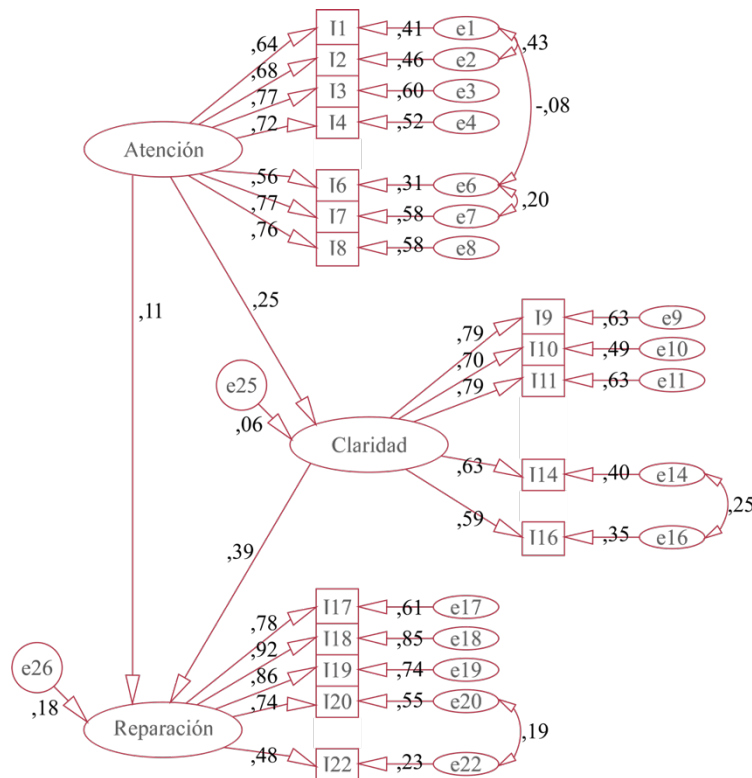


Tabla 5.25 Indicadores de la bondad de ajuste para Modelo " Path diagram "

Índice de Ajuste	Valores	Buen Ajuste	Ajuste Aceptable
Chi-square (χ^2)	178,427	$0 \leq \chi^2 \leq 2df=222$	$2df < \chi^2 \leq 3df=318$
p-valor	0.000	$0.05 < p \leq 1.00$	$0.01 < p \leq 0.5$
df=gr. de libertad	111		
RMSEA	0.054	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$
RMR	0.104	$0 \leq RMR \leq 0.08$	$0.08 < RMR \leq 0.10$
NFI	0.902	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$
CFI	0.960	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < 0.97$
GFI	0.913	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$
AGFI	0.881	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$

Este 'path diagram' refuerza la idea de la estructura piramidal de las tres dimensiones (Mayer & Salovey, 1997), las relaciones con atención - claridad (0,25), claridad - reparación (0,39) y atención-reparación (0,11) sugieren que el modelo es piramidal, por lo que se inicia desde la dimensión atención y, una vez adquirida esta, sucede la siguiente dimensión claridad que tiene una fuerte relación con reparación. El

valor bajo en la relación atención-reparación, indica que no es posible llegar directamente desde atención a reparación sin pasar por la claridad. Queda en evidencia con la tabla 5.26 de efectos directos e indirectos:

Tabla 5.26 Efectos directos e indirectos para dimensiones en TMMS-17

Índice de efectos	Atención-Reparación	Atención-Claridad	Claridad-Reparación
Directos	,107	,245	,385
Indirectos	,094	,000	,000
Totales	,201	,245	,385

Esta tabla de efectos directos informa que si la dimensión claridad tiene valores altos, se potenciará la obtención de la dimensión reparación emocional, que es la siguiente en la pirámide.

Ítem 5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.

Justificación de la eliminación de 7 Ítems del modelo inicial

224

Finalmente, se examinan cuales han podido ser los motivos que han llevado a la eliminación de los ítems 5, 12, 13, 15, 21, 23, 24.

Este ítem 5 corresponde con la dimensión atención, al traducirlo al portugués tenemos la siguiente frase: Deixo que meus sentimentos afetem meus pensamentos, teniendo en cuenta que esta dimensión afronta la posibilidad de sentir, que los sentimientos fluyan, puede provocar que esta frase lleve a equivocación al relacionarla con una falta de control sobre los sentimientos.

Ítem 12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.

Este ítem corresponde con la dimensión claridad. La claridad presupone un previo conocimiento y comprensión de los estados emocionales, este ítem traducido al portugués sería el siguiente. Normalmente eu conheço meus sentimentos em relação às pessoas. Quizá la falta de validez de este ítem corresponda con la responsabilidad que conlleva agregar una tercera dimensión que son otras personas, que influyen o retroalimentan las emociones que se sienten.

Ítem 13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.

Este ítem también corresponde con la dimensión calida y hace alusión al número de veces que el entrevistado conoce y comprende sus estados emocionales. Al ser una respuesta cuantitativa, y no precisar cuantas veces son muchas puede llevar a error. Se recuerda que el ítem en portugués que respondieron es el siguiente: Muitas vezes, percebo meus sentimentos em diferentes situações.

Ítem 15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.

Este ítem corresponde con la dimensión calidad. Se considera que la inexactitud en este ítem se asemeja a ítems anteriores al iniciarlo con un concepto temporal que no incluye una escala de cuantos números son pocos o muchos, el ítem en brasileño tiene la siguiente traducción: Às vezes posso dizer quais são minhas emoções.

Ítem 21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.

Este ítem corresponde con la dimensión reparación; conlleva acción a realizar después de ser consciente de las emociones, y gestionar las mismas. Se puede considerar que este ítem no queda claro ya que, por una parte, supone una acción que no gestiona ayuda a la gestión emocional, y se resuelve el ítem proponiendo una acción de calma, haciéndose complicada tanta información en una sola afirmación, pudiendo inducir a errores. Los alumnos respondieron a la siguiente afirmación: Se eu dou muitas voltas complicando as coisas, tento me acalmar.

Ítem 23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.

En este ítem, que corresponde con la dimensión reparación emocional, se pretende determinar el nivel de actuación y gestión emocional. Puede ser que no se ajuste al modelo al describir la acción de tener energía en relación con un sentimiento de felicidad, el ítem traducido al portugués que contestaron los alumnos es: Tenho muita energia quando me sinto feliz.

Ítem 24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.

Este ítem que también se corresponde en la escala inicial con la dimensión reparación. Su no inclusión en el modelo puede deberse a la utilización y significado del verbo intentar, ya que supone dudas y son difícilmente cuantificables. El ítem que los alumnos brasileños contestaron fue: 24. Quando estou bravo, tento mudar meu humor.

5.3.2. Análisis descriptivo de los 24 ítems del TMMS-24 de toda la muestra por sexo y por curso e inferencia de diferencia de medias por sexo y curso

5.3.2.1. Análisis descriptivo de los 24 ítems del TMMS-24

Los estadísticos descriptivos de los Ítem del cuestionario TMMS24 están expresados en la tabla 5.27.

Tabla 5.27 Los estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario TMMS24

Ítems del cuestionario TMMS-24	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ
I1.	208	1	5	3,50	1,204
I2.	208	1	5	3,30	1,251
I3.	208	1	5	2,79	1,189
I4.	208	1	5	3,34	1,290
I5.	208	1	5	3,00	1,339
I6.	208	1	5	3,01	1,237
I7.	208	1	5	3,12	1,246
I8.	208	1	5	3,28	1,235
I9.	208	1	5	3,04	1,361
I10.	208	1	5	2,93	1,276
I11.	208	1	5	3,18	1,260
I12.	208	1	5	3,51	1,134
I13.	208	1	5	3,51	1,108
I14.	208	1	5	2,73	1,332
I15.	208	1	5	3,07	1,157
I16.	208	1	5	3,26	1,155
I17.	208	1	5	3,22	1,362
I18.	208	1	5	3,37	1,366
I19.	208	1	5	3,10	1,438
I20.	208	1	5	3,33	1,390
I21.	208	1	5	3,19	1,235
I22.	208	1	5	3,60	1,293
I23.	208	1	5	4,27	1,005
I24.	208	1	5	2,97	1,482
N válido	208				

Tras la agrupación de los ítems por dimensiones de la IE: atención (desde el ítem 1 hasta el ítem número 8), claridad (desde el ítem 9 hasta el ítem número 16) y reparación (desde el ítem 17 hasta el ítem número 24), observándose que la dimensión de reparación emocional presenta, en general, valores más altos.

5.3.2.2. Análisis descriptivo de los 24 ítems del TMMS-24 e inferencia de diferencia de medias por sexo

La tabla de estadísticos descriptivos de los 24 ítems agrupados por sexo (tabla 5.28) nos indica que los ítems que presentan mayores diferencias en la media por grupos de hombres y mujeres son 9,10,11,14,16 y 19, corresponden a la dimensión claridad los 5 primeros y el ítem 19 a la dimensión reparación. Del mismo modo los que presentan mayor diferencia en la desviación típica son los ítems 6,7,15,18,22. Además, los valores de la “d de Cohen” en estos ítems indican que el tamaño del efecto es medio ($0,3 < d < 0,8$).

Tabla 5.28 Estadísticos descriptivos de los ítems agrupados por sexo y test de diferencia de medias

Ítems del cuestionario TMMS-24	Género	N	Media	Desv. Tip.	t	P	d de Cohen																																																																																																																																																																																																																																																																																
I1.	Mujer	107	3,61	1,234	1,38	0,167	0,19																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,38	1,165				I2.	Mujer	107	3,44	1,29	1,625	0,106	0,22	Hombre	101	3,16	1,198	I3.	Mujer	107	2,83	1,201	0,54	0,59	0,08	Hombre	101	2,74	1,18	I4.	Mujer	107	3,48	1,239	1,618	0,107	0,23	Hombre	101	3,19	1,332	I5.	Mujer	107	3,16	1,297	1,825	0,069	0,26	Hombre	101	2,82	1,367	I6.	Mujer	107	3,06	1,172	0,499	0,618	0,07	Hombre	101	2,97	1,307	I7.	Mujer	107	3,17	1,185	0,629	0,53	0,09	Hombre	101	3,06	1,31	I8.	Mujer	107	3,35	1,206	0,804	0,422	0,11	Hombre	101	3,21	1,267	I9.	Mujer	107	2,66	1,324	4,253	0	-0,60	Hombre	101	3,44	1,292	I10.	Mujer	107	2,54	1,2	4,778	0	-0,67	Hombre	101	3,35	1,228	I11.	Mujer	107	2,86	1,247	3,873	0	-0,53	Hombre	101	3,51	1,188	I12.	Mujer	107	3,39	1,172	1,538	0,125	-0,21	Hombre	101	3,63	1,084	I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13	Hombre	101	3,58	1,116	I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20
I2.	Mujer	107	3,44	1,29	1,625	0,106	0,22																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,16	1,198				I3.	Mujer	107	2,83	1,201	0,54	0,59	0,08	Hombre	101	2,74	1,18	I4.	Mujer	107	3,48	1,239	1,618	0,107	0,23	Hombre	101	3,19	1,332	I5.	Mujer	107	3,16	1,297	1,825	0,069	0,26	Hombre	101	2,82	1,367	I6.	Mujer	107	3,06	1,172	0,499	0,618	0,07	Hombre	101	2,97	1,307	I7.	Mujer	107	3,17	1,185	0,629	0,53	0,09	Hombre	101	3,06	1,31	I8.	Mujer	107	3,35	1,206	0,804	0,422	0,11	Hombre	101	3,21	1,267	I9.	Mujer	107	2,66	1,324	4,253	0	-0,60	Hombre	101	3,44	1,292	I10.	Mujer	107	2,54	1,2	4,778	0	-0,67	Hombre	101	3,35	1,228	I11.	Mujer	107	2,86	1,247	3,873	0	-0,53	Hombre	101	3,51	1,188	I12.	Mujer	107	3,39	1,172	1,538	0,125	-0,21	Hombre	101	3,63	1,084	I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13	Hombre	101	3,58	1,116	I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451								
I3.	Mujer	107	2,83	1,201	0,54	0,59	0,08																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	2,74	1,18				I4.	Mujer	107	3,48	1,239	1,618	0,107	0,23	Hombre	101	3,19	1,332	I5.	Mujer	107	3,16	1,297	1,825	0,069	0,26	Hombre	101	2,82	1,367	I6.	Mujer	107	3,06	1,172	0,499	0,618	0,07	Hombre	101	2,97	1,307	I7.	Mujer	107	3,17	1,185	0,629	0,53	0,09	Hombre	101	3,06	1,31	I8.	Mujer	107	3,35	1,206	0,804	0,422	0,11	Hombre	101	3,21	1,267	I9.	Mujer	107	2,66	1,324	4,253	0	-0,60	Hombre	101	3,44	1,292	I10.	Mujer	107	2,54	1,2	4,778	0	-0,67	Hombre	101	3,35	1,228	I11.	Mujer	107	2,86	1,247	3,873	0	-0,53	Hombre	101	3,51	1,188	I12.	Mujer	107	3,39	1,172	1,538	0,125	-0,21	Hombre	101	3,63	1,084	I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13	Hombre	101	3,58	1,116	I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																				
I4.	Mujer	107	3,48	1,239	1,618	0,107	0,23																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,19	1,332				I5.	Mujer	107	3,16	1,297	1,825	0,069	0,26	Hombre	101	2,82	1,367	I6.	Mujer	107	3,06	1,172	0,499	0,618	0,07	Hombre	101	2,97	1,307	I7.	Mujer	107	3,17	1,185	0,629	0,53	0,09	Hombre	101	3,06	1,31	I8.	Mujer	107	3,35	1,206	0,804	0,422	0,11	Hombre	101	3,21	1,267	I9.	Mujer	107	2,66	1,324	4,253	0	-0,60	Hombre	101	3,44	1,292	I10.	Mujer	107	2,54	1,2	4,778	0	-0,67	Hombre	101	3,35	1,228	I11.	Mujer	107	2,86	1,247	3,873	0	-0,53	Hombre	101	3,51	1,188	I12.	Mujer	107	3,39	1,172	1,538	0,125	-0,21	Hombre	101	3,63	1,084	I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13	Hombre	101	3,58	1,116	I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																
I5.	Mujer	107	3,16	1,297	1,825	0,069	0,26																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	2,82	1,367				I6.	Mujer	107	3,06	1,172	0,499	0,618	0,07	Hombre	101	2,97	1,307	I7.	Mujer	107	3,17	1,185	0,629	0,53	0,09	Hombre	101	3,06	1,31	I8.	Mujer	107	3,35	1,206	0,804	0,422	0,11	Hombre	101	3,21	1,267	I9.	Mujer	107	2,66	1,324	4,253	0	-0,60	Hombre	101	3,44	1,292	I10.	Mujer	107	2,54	1,2	4,778	0	-0,67	Hombre	101	3,35	1,228	I11.	Mujer	107	2,86	1,247	3,873	0	-0,53	Hombre	101	3,51	1,188	I12.	Mujer	107	3,39	1,172	1,538	0,125	-0,21	Hombre	101	3,63	1,084	I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13	Hombre	101	3,58	1,116	I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																												
I6.	Mujer	107	3,06	1,172	0,499	0,618	0,07																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	2,97	1,307				I7.	Mujer	107	3,17	1,185	0,629	0,53	0,09	Hombre	101	3,06	1,31	I8.	Mujer	107	3,35	1,206	0,804	0,422	0,11	Hombre	101	3,21	1,267	I9.	Mujer	107	2,66	1,324	4,253	0	-0,60	Hombre	101	3,44	1,292	I10.	Mujer	107	2,54	1,2	4,778	0	-0,67	Hombre	101	3,35	1,228	I11.	Mujer	107	2,86	1,247	3,873	0	-0,53	Hombre	101	3,51	1,188	I12.	Mujer	107	3,39	1,172	1,538	0,125	-0,21	Hombre	101	3,63	1,084	I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13	Hombre	101	3,58	1,116	I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																								
I7.	Mujer	107	3,17	1,185	0,629	0,53	0,09																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,06	1,31				I8.	Mujer	107	3,35	1,206	0,804	0,422	0,11	Hombre	101	3,21	1,267	I9.	Mujer	107	2,66	1,324	4,253	0	-0,60	Hombre	101	3,44	1,292	I10.	Mujer	107	2,54	1,2	4,778	0	-0,67	Hombre	101	3,35	1,228	I11.	Mujer	107	2,86	1,247	3,873	0	-0,53	Hombre	101	3,51	1,188	I12.	Mujer	107	3,39	1,172	1,538	0,125	-0,21	Hombre	101	3,63	1,084	I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13	Hombre	101	3,58	1,116	I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																				
I8.	Mujer	107	3,35	1,206	0,804	0,422	0,11																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,21	1,267				I9.	Mujer	107	2,66	1,324	4,253	0	-0,60	Hombre	101	3,44	1,292	I10.	Mujer	107	2,54	1,2	4,778	0	-0,67	Hombre	101	3,35	1,228	I11.	Mujer	107	2,86	1,247	3,873	0	-0,53	Hombre	101	3,51	1,188	I12.	Mujer	107	3,39	1,172	1,538	0,125	-0,21	Hombre	101	3,63	1,084	I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13	Hombre	101	3,58	1,116	I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																
I9.	Mujer	107	2,66	1,324	4,253	0	-0,60																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,44	1,292				I10.	Mujer	107	2,54	1,2	4,778	0	-0,67	Hombre	101	3,35	1,228	I11.	Mujer	107	2,86	1,247	3,873	0	-0,53	Hombre	101	3,51	1,188	I12.	Mujer	107	3,39	1,172	1,538	0,125	-0,21	Hombre	101	3,63	1,084	I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13	Hombre	101	3,58	1,116	I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																												
I10.	Mujer	107	2,54	1,2	4,778	0	-0,67																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,35	1,228				I11.	Mujer	107	2,86	1,247	3,873	0	-0,53	Hombre	101	3,51	1,188	I12.	Mujer	107	3,39	1,172	1,538	0,125	-0,21	Hombre	101	3,63	1,084	I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13	Hombre	101	3,58	1,116	I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																								
I11.	Mujer	107	2,86	1,247	3,873	0	-0,53																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,51	1,188				I12.	Mujer	107	3,39	1,172	1,538	0,125	-0,21	Hombre	101	3,63	1,084	I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13	Hombre	101	3,58	1,116	I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																				
I12.	Mujer	107	3,39	1,172	1,538	0,125	-0,21																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,63	1,084				I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13	Hombre	101	3,58	1,116	I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																
I13.	Mujer	107	3,44	1,1	-0,943	0,347	-0,13																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,58	1,116				I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42	Hombre	101	3,01	1,3	I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																												
I14.	Mujer	107	2,46	1,312	3,046	0,003	-0,42																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,01	1,3				I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25	Hombre	101	3,22	1,045	I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																																								
I15.	Mujer	107	2,93	1,242	1,833	0,068	-0,25																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,22	1,045				I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31	Hombre	101	3,44	1,135	I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																																																				
I16.	Mujer	107	3,09	1,154	2,155	0,032	-0,31																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,44	1,135				I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10	Hombre	101	3,29	1,366	I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																																																																
I17.	Mujer	107	3,16	1,361	-0,678	0,499	-0,10																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,29	1,366				I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19	Hombre	101	3,5	1,278	I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																																																																												
I18.	Mujer	107	3,24	1,44	1,385	0,168	-0,19																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,5	1,278				I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33	Hombre	101	3,34	1,38	I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																																																																																								
I19.	Mujer	107	2,87	1,461	2,369	0,019	-0,33																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,34	1,38				I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16	Hombre	101	3,44	1,36	I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																																																																																																				
I20.	Mujer	107	3,22	1,416	1,097	0,274	-0,16																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,44	1,36				I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22	Hombre	101	3,33	1,217	I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																																																																																																																
I21.	Mujer	107	3,06	1,243	1,586	0,114	-0,22																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,33	1,217				I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12	Hombre	101	3,67	1,342	I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																																																																																																																												
I22.	Mujer	107	3,52	1,246	-0,835	0,405	-0,12																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,67	1,342				I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13	Hombre	101	4,34	0,972	I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																																																																																																																																								
I23.	Mujer	107	4,21	1,035	-0,94	0,348	-0,13																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	4,34	0,972				I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																																																																																																																																																				
I24.	Mujer	107	2,82	1,504	1,445	0,15	-0,20																																																																																																																																																																																																																																																																																
	Hombre	101	3,12	1,451																																																																																																																																																																																																																																																																																			

5.3.2.3. Análisis descriptivo de los 24 Ítems del TMMS-24 e inferencia de diferencia de medias por curso

El análisis descriptivo de los 24 ítems por curso (vease las tablas 5.29, 5.30 y 5.31), muestra que los ítems con mayores diferencias en la media son 3, 4, 6, 17 y 18. Los primeros corresponden a la dimensión atención y los 2 últimos a la dimensión reparación. Presentan pocas diferencias en desviación típica, las mayores diferencias se dan en los ítems 15, 22 y 23. Además, el test ANOVA de diferencia de medias indica que, en general, no existen diferencias significativas de medias por curso excepto en el Item3 ($p=0,034$) que muestra una media de 3,11 en el segundo curso (algo más elevada que en el resto de los cursos).

Tabla 5.29 Estadísticos descriptivos de los ítems 1-8 agrupados por curso y test de diferencia de medias

		N	Media	Desviación típica	F	P
11.	Noveno	55	3,38	1,114	1,539	0,206
	Primero	51	3,29	1,188		
	Segundo	54	3,76	1,302		
	Tercero	48	3,54	1,184		
12.	Noveno	55	3,24	1,217	0,962	0,411
	Primero	51	3,10	1,285		
	Segundo	54	3,48	1,270		
	Tercero	48	3,40	1,233		
13.	Noveno	55	2,80	1,253	2,941	0,034
	Primero	51	2,43	1,153		
	Segundo	54	3,11	1,160		
	Tercero	48	2,79	1,110		
14.	Noveno	55	3,16	1,344	2,134	0,097
	Primero	51	3,08	1,230		
	Segundo	54	3,50	1,270		
	Tercero	48	3,63	1,265		
15.	Noveno	55	3,09	1,444	0,649	0,584
	Primero	51	2,78	1,316		
	Segundo	54	3,11	1,223		
	Tercero	48	2,98	1,376		
16.	Noveno	55	3,24	1,374	2,432	0,067
	Primero	51	2,65	1,146		
	Segundo	54	3,17	1,209		
	Tercero	48	2,98	1,139		
17.	Noveno	55	3,09	1,191	1,506	0,214
	Primero	51	2,82	1,178		
	Segundo	54	3,28	1,338		
	Tercero	48	3,27	1,250		
18.	Noveno	55	3,27	1,283	0,543	0,653
	Primero	51	3,12	1,336		
	Segundo	54	3,43	1,207		
	Tercero	48	3,29	1,110		

Tabla 5.30 Estadísticos descriptivos de los ítems 9-16 agrupados por curso y test de diferencia de medias

		N	Media	Desviación típica	F	P
19.	Noveno	55	3,02	1,446	0,085	0,968
	Primero	51	2,98	1,349		
	Segundo	54	3,11	1,355		
	Tercero	48	3,04	1,320		
110	Noveno	55	2,96	1,333	0,085	0,807
	Primero	51	2,78	1,205		
	Segundo	54	3,02	1,296		
	Tercero	48	2,96	1,288		
111	Noveno	55	3,25	1,280	0,227	0,877
	Primero	51	3,06	1,240		
	Segundo	54	3,19	1,245		
	Tercero	48	3,21	1,304		
112	Noveno	55	3,42	1,212	0,206	0,892
	Primero	51	3,55	1,064		
	Segundo	54	3,50	1,161		
	Tercero	48	3,58	1,108		
113	Noveno	55	3,47	1,215	1,602	0,190
	Primero	51	3,25	1,017		
	Segundo	54	3,70	1,075		
	Tercero	48	3,60	1,086		
114	Noveno	55	2,65	1,430	0,637	0,592
	Primero	51	2,59	1,329		
	Segundo	54	2,74	1,262		
	Tercero	48	2,94	1,311		
115	Noveno	55	3,04	1,333	0,404	0,750
	Primero	51	2,96	1,148		
	Segundo	54	3,20	1,035		
	Tercero	48	3,06	1,099		
116	Noveno	55	3,09	1,221	0,782	0,505
	Primero	51	3,24	1,159		
	Segundo	54	3,43	1,002		
	Tercero	48	3,29	1,237		

Tabla 5.31 Estadísticos descriptivos de los ítems 17-24 agrupados por curso y test de diferencia de medias

		N	Media	Desviación típica	F	P
I17	Noveno	55	3,11	1,410	1,477	0,222
	Primero	51	3,02	1,304		
	Segundo	54	3,54	1,270		
	Tercero	48	3,21	1,443		
I18	Noveno	55	3,24	1,427	1,381	0,250
	Primero	51	3,16	1,377		
	Segundo	54	3,65	1,320		
	Tercero	48	3,44	1,319		
I19	Noveno	55	3,00	1,401	0,535	0,659
	Primero	51	2,96	1,442		
	Segundo	54	3,28	1,446		
	Tercero	48	3,15	1,487		
I20	Noveno	55	3,27	1,509	0,670	0,571
	Primero	51	3,22	1,316		
	Segundo	54	3,56	1,298		
	Tercero	48	3,25	1,437		
I21	Noveno	55	3,18	1,389	0,405	0,750
	Primero	51	3,06	1,223		
	Segundo	54	3,19	1,183		
	Tercero	48	3,33	1,136		
I22	Noveno	55	3,64	1,393	0,065	0,978
	Primero	51	3,53	1,332		
	Segundo	54	3,61	1,338		
	Tercero	48	3,60	1,106		
I23	Noveno	55	4,15	1,193	0,873	0,456
	Primero	51	4,22	,966		
	Segundo	54	4,44	,861		
	Tercero	48	4,27	,962		
I24	Noveno	55	2,98	1,604	0,604	0,613
	Primero	51	2,75	1,508		
	Segundo	54	3,13	1,428		
	Tercero	48	3,00	1,384		

5.3.3. Análisis descriptivo de las variables atención, claridad y reparación (totales numéricas) global por sexo y por curso e inferencia de diferencia de medias por sexo y curso

5.3.3.1. Descripción del cálculo para la obtención de las variables atención claridad y reparación descriptivo de atención claridad y reparación (sin categorizar alta adecuada baja) global

Tal como indica el instrumento TMMS-24, calculamos las variables Atención, Claridad y Reparación como la suma de los ítem del 1 al 8, del 9 al 16 y del 17 al 24. La descripción de las variables obtenidas se expresa en la tabla 5.32.

Tabla 5.32 Estadísticos descriptivos dimensiones instrumento TMMS-24

Dimensiones TMMS-24	n	Mínimo estadístico	Máximo estadístico	Media estadístico	Desv. Típ. estadístico	Asimetría estadístico	Curtosis estadística
Atención	208	8	40	25.33	7.113	-,011	-,621
Claridad	208	8	40	25.22	6.839	,179	-,714
Reparación	208	8	40	27.03	7.242	-,198	-,733
TOTAL	208						

La variable reparación es la que presenta valores más altos de media y de desviación típica.

5.3.3.2. Descriptivo e inferencia de las variables atención, claridad y reparación (sin categorizar) por sexo

La puntuación media en las dimensiones del TMMS-24 en relación con la diferencia entre sexos, tabla 5.33, informan que en las dimensiones claridad y reparación los hombres tienen una mayor puntuación y en el caso de la dimensión claridad son las mujeres las que informan de una mayor puntuación en la media. En la variable atención aparece mayor diferencia de medias y de desviación típica.

Inferencia t-student

Para analizar las diferencias de medias de atención, claridad y reparación de hombre y mujer, se aplica la t de student, los resultados que se obtienen indican que hay diferencia de medias tanto en la dimensión reparación como en la dimensión claridad, a nivel 0.05. Los valores de la d de cohen indican que el tamaño del efecto es medio para la dimensión claridad y bajo para la dimensión reparación.

Tabla 5.33 Diferencias de medias de atención, claridad y reparación de hombre y mujer

Dimensiones	Género	0M	1H	N	Media	Desv. Típ.	t	p	d de Cohen
Atención 18	Mujer			107	26,08	6,987	1,586	0,114	0,22
	Hombre			101	24,52	7,192			
Claridad 916	Mujer			107	23,37	6,563	4,165	0,0	0,58
	Hombre			101	27,18	6,607			
Reparación 1724	Mujer			107	26,1	7,124	1,92	0,056	0,27
	Hombre			101	28,02	7,27			

230

5.3.3.3. Descriptivo e inferencia de las variables atención, claridad, reparación (suma de valores 1-8/9-16/17-24) por curso

Se observa que la variable atención es la que presenta mayores diferencias de medias presenta en los diferentes cursos (Tabla 5.34).

Tabla 5.34 Diferencias de medias de atención, claridad y reparación de por curso

Dimensiones del instrumento TMMS-24	Curso	N	Media	Desv. Típ.	t	P
Atención	Noveno	55	25,27	6,873	2,364	0,072
	Primero	51	23,27	7,049		
	Segundo	54	26,83	7,192		
	Tercero	48	25,88	7,064		
Claridad	Noveno	55	24,91	7,362	0,519	0,670
	Primero	51	24,41	6,268		
	Segundo	54	25,89	6,233		
	Tercero	48	25,69	7,521		
Reparación	Noveno	55	26,56	7,549	1,139	0,334
	Primero	51	25,90	7,032		
	Segundo	54	28,39	6,967		
	Tercero	48	27,25	7,373		

Para estudiar la significatividad de la diferencia de medias entre los diferentes cursos en las variables, atención, claridad y reparación se aplica el test t-student, el resultado obtenido es que la variable atención es la única que presenta diferencia significativa a nivel 0.1. La única que presenta cierta diferencia (sig. a nivel 0.1).

5.3.4. Análisis descriptivo de las variables atención, claridad y reparación categorizadas en tres grupos. (1=baja, 2=adecuada, 3=alta) global por sexo y por curso e inferencia de diferencia de medias por sexo y curso

5.3.4.1. Descripción del cálculo para la obtención de las variables categorizadas atención, claridad y reparación y diferencias por sexo

Según el instrumento TMMS-24, las dimensiones IE se categorizan en alta adecuada y baja, en la tabla 5.35 se aprecia mayor diferencia de frecuencias por grupos (hombre y mujer) en la dimensión claridad.

En cuanto a la diferencia de frecuencias en cada grupo (hombre o mujer), se aplica la prueba chi-cuadrado, el resultado indica que sólo existen diferencias por sexo significativas al 0,01 en la variable claridad

Tabla 5.35 Descriptivo de atención claridad y reparación (categorizadas en tres valores) y chi-cuadrado por sexo

		Total		Género 0M 1H				Chi-cuadrado de Pearson
		Recuento	% del N de columna	Mujer		Hombre		
				Recuento	% del N de columna	Recuento	% del N de columna	
Atención	Baja	99	47,6%	49	45,8%	50	49,5%	Chi cuadrado ,935
	Adecuada	93	44,7%	48	44,9%	45	44,6%	GI 2
	Alta	16	7,7%	10	9,3%	6	5,9%	Sig. ,627
Claridad	Baja	90	43,3%	57	53,3%	33	32,7%	Chi cuadrado 9,496
	Adecuada	93	44,7%	41	38,3%	52	51,5%	GI 2
	Alta	25	12,0%	9	8,4%	16	15,8%	Sig. ,009*
Reparación	Baja	68	32,7%	41	38,3%	27	26,7%	Chi cuadrado 3,442
	Adecuada	101	48,6%	49	45,8%	52	51,5%	GI 2
	Alta	39	18,8%	17	15,9%	22	21,8%	Sig. ,179

5.3.4.2. Descriptivo e inferencia de las variables atención, claridad y reparación (categorizadas) por curso

232

Se aprecia mayor diferencia de frecuencias por grupos (curso noveno, primero, segundo y tercero) en cada categoría en la dimensión claridad (Tabla 5.36).

Al aplicar el test chi-cuadrado para estudiar estas diferencias de frecuencias por curso se obtiene que no son significativas en ninguno de los cursos. Que todos los cursos presentan proporciones parecidas en dimensiones agrupadas según los niveles alto, adecuado y bajo.

Tabla 5.36 Descriptivo de atención claridad y reparación por curso y chi-cuadrado

		Curso								Chi-cuadrado de Pearson
		Noveno		Primero		Segundo		Tercero		
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	
Atención	Baja	27	49,1%	29	56,9%	20	37,0%	23	47,9%	Chi cuadrado 8,162
	Adecuada	21	38,2%	21	41,2%	29	53,7%	22	45,8%	GI 6
	Alta	7	12,7%	1	2,0%	5	9,3%	3	6,2%	Sig. ,226*
Claridad	Baja	24	43,6%	23	45,1%	21	38,9%	22	45,8%	Chi cuadrado 4,354
	Adecuada	23	41,8%	25	49,0%	27	50,0%	18	37,5%	GI 6
	Alta	8	14,5%	3	5,9%	6	11,1%	8	16,7%	Sig. ,629
Reparación	Baja	19	34,5%	18	35,3%	14	25,9%	17	35,4%	Chi cuadrado 2,264
	Adecuada	27	49,1%	25	49,0%	28	51,9%	21	43,8%	GI 6
	Alta	9	16,4%	8	15,7%	12	22,2%	10	20,8%	Sig. ,894

5.4. Análisis entre IE (dimensiones) y rendimiento académico

5.4.1. Análisis correlación bivariada de las dimensiones IE (no categorizadas) y el RA (6 asignaturas)

Según la siguiente tabla (Tabla 5.37), las correlaciones entre las dimensiones IE y las variables RA no son significativas.

Tabla 5.37 Correlaciones bivariadas, significatividad

Correlaciones				
		Atención 18	Claridad 916	Reparación 1724
Educación física	Correlación de Pearson	-,113	-,093	,045
	Sig. (bilateral)	,105	,182	,518
	N	208	208	208
Historia	Correlación de Pearson	-,059	-,072	,008
	Sig. (bilateral)	,396	,304	,908
	N	208	208	208
Matemáticas	Correlación de Pearson	-,024	-,086	,080
	Sig. (bilateral)	,732	,218	,251
	N	208	208	208
Filosofía	Correlación de Pearson	-,111	-,061	,052
	Sig. (bilateral)	,111	,384	,454
	N	208	208	208
Geografía	Correlación de Pearson	-,049	-,052	,008
	Sig. (bilateral)	,480	,453	,912
	N	208	208	208
Global Rto.	Correlación de Pearson	-,088	-,092	,049
	Sig. (bilateral)	,204	,188	,482
	N	208	208	208

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

5.4.2. Correlación bivariada de IE y RA con sexo selección de casos mujeres y hombres

En el caso de las mujeres, se muestra correlación significativa entre las variables educación física e historia y el global del rendimiento con la dimensión atención.

En el caso de las mujeres, se muestra correlación significativa entre las variables educación física y con la dimensión claridad (Tabla 5.38).

Tabla 5.38 Correlaciones bivariadas, significatividad. Grupo mujeres

		Atención 18	Claridad 916	Reparación 1724
Educación física	Correlación de Pearson	-,235*	-,197*	,036
	Sig. (bilateral)	,015	,042	,714
	N	107	107	107
Historia	Correlación de Pearson	-,192*	-,161	,022
	Sig. (bilateral)	,047	,098	,822
	N	107	107	107
Matemáticas	Correlación de Pearson	-,046	-,030	,121
	Sig. (bilateral)	,637	,761	,216
	N	107	107	107
Filosofía	Correlación de Pearson	-,158	-,151	,132
	Sig. (bilateral)	,104	,120	,177
	N	107	107	107
Geografía	Correlación de Pearson	-,134	,011	,131
	Sig. (bilateral)	,168	,912	,177
	N	107	107	107
Global Rto.	Correlación de Pearson	-,192*	-,132	,116
	Sig. (bilateral)	,047	,177	,234
	N	107	107	107

En el caso de los hombres no se encuentra una correlación significativa entre las variables de rendimiento académico de las 5 asignaturas con las dimensiones atención, claridad y reparación (véase tabla 5.39).

Tabla 5.39 Correlaciones bivariadas, significatividad. Grupo hombres

		Atención 18	Claridad 916	Reparación 1724
Educación física	Correlación de Pearson	,033	-,010	,044
	Sig. (bilateral)	,741	,920	,662
	N	101	101	101
Historia	Correlación de Pearson	,077	,016	-,006
	Sig. (bilateral)	,445	,871	,952
	N	101	101	101
Matemáticas	Correlación de Pearson	,002	-,161	,035
	Sig. (bilateral)	,983	,108	,727
	N	101	101	101
Filosofía	Correlación de Pearson	-,076	,065	-,016
	Sig. (bilateral)	,451	,516	,877
	N	101	101	101
Geografía	Correlación de Pearson	,008	-,071	-,081
	Sig. (bilateral)	,940	,483	,419
	N	101	101	101
Global Rto.	Correlación de Pearson	,009	-,045	-,011
	Sig. (bilateral)	,927	,655	,910
	N	101	101	101

5.4.3. Correlación bivariada IE y RA con curso. Selección 9^o, 1^o, 2^o y 3^o

Para el curso noveno no se identifican correlaciones significativas de ninguna de las asignaturas con las dimensiones atención, claridad y reparación (tabla 5.40).

Tabla 5.40 Correlaciones bivariadas, significatividad. Grupo curso noveno

		Correlaciones		
		Atención 18	Claridad 916	Reparación 1724
Educación física	Correlación de Pearson	-,062	-,032	-,098
	Sig. (bilateral)	,652	,819	,475
	N	55	55	55
Historia	Correlación de Pearson	-,192	,035	,105
	Sig. (bilateral)	,159	,801	,446
	N	55	55	55
Matemáticas	Correlación de Pearson	-,029	-,143	,109
	Sig. (bilateral)	,834	,296	,430
	N	55	55	55
Filosofía	Correlación de Pearson	-,170	-,079	,144
	Sig. (bilateral)	,215	,566	,294
	N	55	55	55
Geografía	Correlación de Pearson	-,159	-,098	-,008
	Sig. (bilateral)	,246	,475	,954
	N	55	55	55
Global Rto.	Correlación de Pearson	-,144	-,083	,071
	Sig. (bilateral)	,296	,546	,607
	N	55	55	55

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

No obstante, de acuerdo a los resultados de la tabla 5.41 sí muestra una correlación significativa entre las asignaturas historia y la dimensión de claridad.

Tabla 5.41 Correlaciones bivariadas, significatividad. Grupo curso primero

		Correlaciones		
		Atención 18	Claridad 916	Reparación 1724
Educación física	Correlación de Pearson	-,199	-,252	-,073
	Sig. (bilateral)	,162	,074	,611
	N	51	51	51
Historia	Correlación de Pearson	-,198	-,380**	-,148
	Sig. (bilateral)	,164	,006	,299
	N	51	51	51
Matemáticas	Correlación de Pearson	-,068	-,243	-,058
	Sig. (bilateral)	,638	,086	,684
	N	51	51	51
Filosofía	Correlación de Pearson	-,063	,015	,027
	Sig. (bilateral)	,659	,916	,848
	N	51	51	51
Geografía	Correlación de Pearson	-,169	-,154	-,045
	Sig. (bilateral)	,237	,281	,756
	N	51	51	51
Global Rto.	Correlación de Pearson	-,188	-,272	-,082
	Sig. (bilateral)	,187	,054	,568
	N	51	51	51

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Ninguna correlación significativa, excepto la asignatura de historia con claridad. Para el segundo curso no se identifican correlaciones significativas de ninguna de las asignaturas con las dimensiones de la IE estudiadas en la prueba (tabla 5.42).

Tabla 5.42 Correlaciones bivariadas, significatividad. Grupo curso segundo

		Correlaciones		
		Atención 18	Claridad 916	Reparación 1724
Educación física	Correlación de Pearson	-,193	-,149	,163
	Sig. (bilateral)	,161	,282	,239
	N	54	54	54
Historia	Correlación de Pearson	-,072	,001	,041
	Sig. (bilateral)	,605	,997	,770
	N	54	54	54
Matemáticas	Correlación de Pearson	-,051	,079	,165
	Sig. (bilateral)	,715	,569	,233
	N	54	54	54
Filosofía	Correlación de Pearson	-,198	-,240	,065
	Sig. (bilateral)	,150	,080	,639
	N	54	54	54
Geografía	Correlación de Pearson	-,025	-,030	,022
	Sig. (bilateral)	,856	,829	,876
	N	54	54	54
Global Rto	Correlación de Pearson	-,149	-,103	,121
	Sig. (bilateral)	,283	,460	,385
	N	54	54	54

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Para el tercer curso (tabla 5.43), si existen correlaciones significativas entre las asignaturas educación física y la dimensión reparación. (.032), la asignatura geografía y la dimensión atención (.017) y el rendimiento global y la dimensión atención (.032).

La correlación entre el rendimiento global y la dimensión atención, corresponde con una ligera tendencia en el último año académico de niveles más adecuados en atención que supone la base de un equilibrio emocional, dado que esta es de tipo piramidal tal y como hemos descrito en el modelo de IE.

Tabla 5.43 Correlaciones bivariadas, significatividad. Grupo curso tercero

		Correlaciones		
		Atención 18	Claridad 916	Reparación 1724
Educación física	Correlación de Pearson	,224	,154	,310*
	Sig. (bilateral)	,126	,297	,032
	N	48	48	48
Historia	Correlación de Pearson	,169	,025	,015
	Sig. (bilateral)	,251	,864	,920
	N	48	48	48
Matemáticas	Correlación de Pearson	,220	-,024	,158
	Sig. (bilateral)	,133	,871	,284
	N	48	48	48
Filosofía	Correlación de Pearson	,263	,197	,121
	Sig. (bilateral)	,071	,180	,412
	N	48	48	48
Geografía	Correlación de Pearson	,344*	,118	,137
	Sig. (bilateral)	,017	,424	,353
	N	48	48	48
Global Rto.	Correlación de Pearson	,309*	,109	,172
	Sig. (bilateral)	,032	,460	,244
	N	48	48	48

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En general se observa que apenas relación entre RA e IE en ninguno de los cursos con respecto a las asignaturas estudiadas.

En cuanto a la asignatura GLOBAL, a medida que aumenta la edad o curso, hay indicios de que comienza a existir alguna relación. En los niveles de rendimiento global alto, la dimensión atención adopta valores medios, que son considerados adecuados. Se recuerda que en esta dimensión los valores bajos o los valores altos tienen una connotación negativa, incidiendo en niveles poco adecuados y pudiendo inferir en una escasa habilidad. Se confirma entonces esa tendencia de los estudios a afirmar que el rendimiento académico se relaciona con valores adecuados en habilidades emocionales

Si nos referimos a la asignatura geografía, esta presenta cierta relación con la dimensión atención. A mayor calificación en la asignatura de geografía, valores más altos en atención, incluso aquellos que tienen demasiada atención.

A modo de síntesis

En el capítulo precedente se han presentado los resultados de los análisis de datos, tanto aquellos referentes a la variable Inteligencia Emocional (estudiando las garantías técnicas de la prueba) como de aquellos que buscan establecer la relación del constructo IE con el rendimiento académico, en función de las respuestas que otorgaron los adolescentes de la muestra participante ante la aplicación del instrumento y de acuerdo al tratamiento de la variable de rendimiento.

En este último capítulo aborda la discusión del estudio desde el marco teórico, desde la metodología empleada y desde los resultados obtenidos, considerando la relación existente entre IE y RA desde un punto vista global hasta otro más particular, de acuerdo a los rangos de edad y al género de la muestra empleada. Para finalizar se concluye con el apartado de conclusiones, donde se incide en las limitaciones del estudio, que marcan las líneas futuras de investigación.

Discussão de resultados e conclusões da pesquisa

**Discusión de resultados y
conclusiones de la investigación**

Discussão de resultados e conclusões da pesquisa

6.1. Discussão: quadro teórico

6.2. Discussão sobre o desenho metodológico utilizado

6.3. Discussão sobre os resultados de estudos empíricos

6.4. Conclusões no nível teórico

6.5. Propostas de melhoria do estudo empírico

6.6. Futuras linhas de pesquisa

6.7. Difusión y publicaciones vinculadas a la tesis doctoral

6. Discussão de resultados e conclusões da pesquisa

No decorrer dos capítulos anteriores, foi feita uma aproximação das variáveis, desempenho acadêmico e inteligência emocional sob a pesquisa descritiva, correlacionada com os dados empíricos (quantitativos) a fim de evidenciar a necessidade de implementar nas escolas o desenvolvimento de competências emocionais. A intervenção educativa sistemática sobre o controle da emoção pode proporcionar habilidades de vida, sendo isto também uma parte dos objetivos da agenda 2030²⁶ e que definirá as tendências educacionais das próximas décadas.

Por outro lado, Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável foi projetada como um programa ambicioso, desejável e universal para mitigar a pobreza através do desenvolvimento sustentável até o ano 2030. Esta estratégia foi adotada em setembro de 2015, onde a comunidade internacional reconheceu a educação como uma coluna fundamental para o sucesso do programa, refletindo essencialmente no objetivo de desenvolvimento sustentável e que tem como visão "garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa em procura de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

Esta pesquisa, portanto, tem como base a estrutura teórica definida a partir de uma delimitação conceitual sobre desempenho acadêmico e inteligência emocional. Assim, podemos pensar a relevância da necessidade de investigar a relação entre essas variáveis que possam fundamentar ações de formação em adolescentes e para o desenvolvimento de suas competências emocionais, na busca de promover seu bem-estar e conseqüentemente a melhoria da convivência nas escolas (Bisquerra, 2005; Dia, 2011; Garcia, Melero, & Salas, 2005; Gómez López, Rosales Gracia, & Maldonado Vigil, 2015; Salavera, Usán & Teruel, 2019; Sutton & Wheatley, 2003).

Esta revisão teórica e os resultados obtidos neste estudo empírico em adolescentes de um centro de excelência na cidade de São Paulo (Brasil), permitiram discutir os dados e delinear as conclusões desta pesquisa.

Os conceitos que serão abordados neste último capítulo foram configurados em torno da discussão teórica, metodologia empírica aplicada assim como, a apresentação

²⁶ AGENDA 2030 (2018). Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

das conclusões derivadas da pesquisa. Também apresentamos aqui uma série de referências que mostram o processo de divulgação e publicação para a comunidade científica.

No entanto, mais pesquisas devem ser necessárias para medir as habilidades e as atitudes além de outros elementos-chaves para melhorar os programas que avaliam as habilidades de vida na América Latina e no Caribe. Neste caso, nós coletamos evidências em uma das escolas que obteve no ano de 2017 a sétima colocação no relatório do IDEB e a primeira colocação entre as escolas públicas da cidade de São Paulo.

Apesar que estas metodologias e programas são bastante conhecidos e aplicados em vários países, no Brasil estudos empíricos relacionados utilizando como variável a IE ainda eles são escassos. Portanto, é necessário continuar estudando e oferecendo evidências sobre a necessidade desses programas dentro dos sistemas educacionais, sendo elementos que permitem avaliar o desempenho acadêmico (Bisquerra Alzina, Pérez González, & García Navarro, 2015).

6.1. Discussão: quadro teórico

6.1.1. Pesquisa sobre Inteligência Emocional no contexto brasileiro

246

Esta claro que em apenas 30 anos e tendo como ponto de partida o trabalho de Salovey e Mayer de 1990, a popularidade do conceito Inteligência Emocional tem provocado diversos modelos e teorias ao redor deste conceito, e sem animosidade para entrar nas controvérsias entre eles, portanto tornou-se uma constituição de interesse no campo das ciências sociais (Bisquerra Alzina et al., 2015; Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002).

Com a crescente onda de interesse pela inteligência emocional, nós descobrimos que a maior parte de referências veio do contexto americano e europeu, por isso passamos realizar uma revisão sistemática da literatura e assim, conhecer a situação de pesquisa no contexto brasileiro.

Ela se afastou da existência de uma revisão da literatura realizada por autores como: Nair Floresta, Andrade Neta, Emilio García García e Isabel Santos Gargallo, que realizaram estudos sobre a produção acadêmica e sua relação com Inteligência Emocional de cursos de pós-graduação no contexto brasileiro (janeiro de 1990 a dezembro de 2006) (Neta, García, & Gargallo, 2009). Nestas pesquisas, foram realizados estudos de natureza exploratória e descritiva, onde a produção científica foi revisada a partir dos dados obtidos da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), órgão brasileiro sob a autoridade de Ministério de Educação.

Esta revisão obteve um total de 266.341 dados com um volume de produção descontínuo, tendo em vista que a construção do IE surgiu a partir de 1997 e foi quando as medidas do IE se incrementaram. Esse fato fez com que a busca realizada fosse a partir do ano de 1997, obtendo resultados de produção científica ao longo das últimas décadas. Além disso, Mayer e Salovey publicam seu modelo (Mayer, 1997a) onde mostraram que, o interesse científico na construção do IE é certamente reduzido em áreas temáticas relacionadas principalmente na validação do instrumento e na aplicação da construção do método (Andrade Neta, García García, & Gargallo, 2007).

Tomando como referência esses precedentes, uma revisão da literatura sobre o termo inteligência foi após os movimentos de 2007 até os dias atuais. A base de dados da SCOPUS foi tomada como fonte de referência, pois é um banco de dados importante no período em que a busca foi realizada. A busca foi estreitada pela realização de uma revisão documental sobre produção científica e somente no contexto brasileiro entre 2007-2020.

Os utilizamos dados do SCOPUS que são dados suportados pelas bases bibliográficas como principal fonte de acesso da informação científica e acadêmica foram selecionados. Da mesma forma, a informação foi escolhida com adequadas explicações do estudo. Um estudo descritivo e uma boa revisão bibliográfica, tendo como menção as bases de dados é considerada a primeira fase fundamental do estudo científico (Orive, Arroyo, Rio, Reina, & Ruiz, 2013). Por outro lado, a existência de estudos de comparação de bases de dados SCOPUS e WOS concluding incluindo o número de periódicos e também o índice de citações / artigo global, observamos que a base de dados SCOPUS foi maior. Outro fato interessante para a eleição da base de dados do SCOPUS foi que este sistema tem mais espaço para países cuja língua nativa não é o inglês, tais como: Brasil, Espanha e Itália (Hernández-González, Sans-Rosell, Jové-Deltell, & Reverter-Masia, 2016).

Para tornar a coleta de dados o mais específica possível, algumas exigências foram adicionadas a busca direta no portal scopus licenciado pela Universidade de Salamanca. A palavra "inteligência emocional" e os requerimentos para a busca, no Brasil e data de referência compreendida entre janeiro de 2007 e março de 2020, foram incluídas. Desta forma, obtivemos dados específicos para este local e período.

La cadena de búsqueda fue: (TITLE-ABS-KEY (inteligência emocional) E PUBYEAR > 2006 E PUBYEAR < 2021 E (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY,Brasil))))))

Posteriormente os dados obtidos foram analisados utilizando a mesma plataforma já que esta oferece a possibilidade de comparações e análises dos mesmos dados. Assim podemos afirmar que:

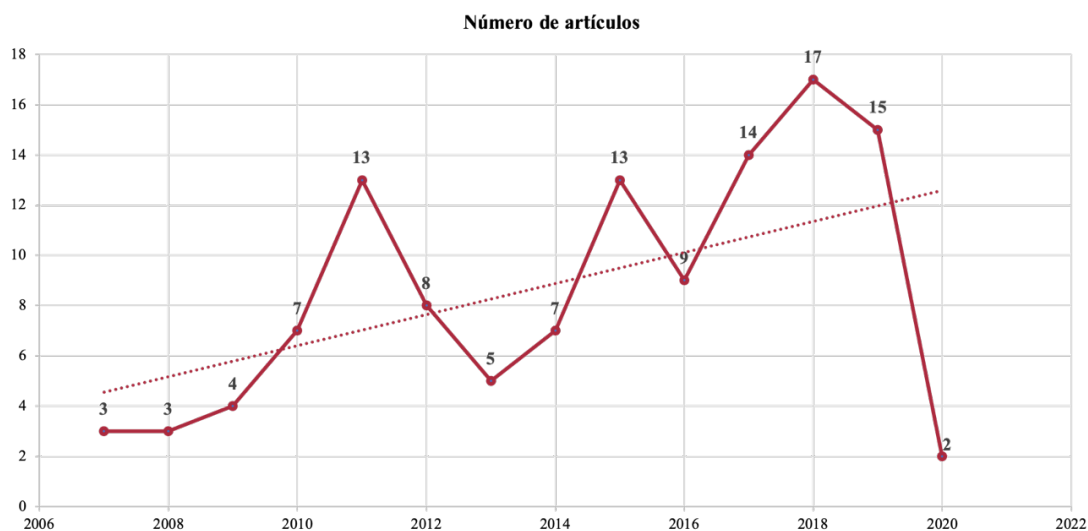
1. Os dados obtidos foram em termos de documentos por ano: Figura 6.1

Considerando a base geral de 2007 a 2020, foram obtidos um total de 120 resultados dos quais 55 documentos são acessados abertamente. Teve um aumento das publicações no ano de 2018, com um total 17 trabalhos publicados. Em adição, como podemos observar no figura 6.1 o interesse deste tipo de estudos dentro do território brasileiro vem aumentando.

2. Informação por filiação: Figura 6.2

As análises incluídas no figura 6.2 compreendem as afiliações de 3 ou mais publicações, a Universidade de São Paulo destaca-se com um total de 28 publicações. Podemos destacar que a Universidade de São Paulo foi a Instituição onde foi desenvolvida esta pesquisa, fornecendo as bases científicas para o desenvolvimento da presente tese.

Figura 6.1 Número de artigos



248

Figura 6.2 Número de publicações



3. Informação por área temática: Figura 6.3

O figura 6.3 mostra as áreas temáticas com maior número de pesquisas que foram realizadas. As áreas de medicina com um total de 48 publicações e Psicologia com 33 publicações, foram as que maior numero apresentaram. Também podemos ressaltar que na área de psicologia os estudos estão principalmente relacionados a definição e avaliação do conceito da IE.

4. Informação por autores: Figura 6.4

Neste caso selecionamos os autores que escreveram 3 ou mais documentos sobre Inteligência Emocional em relação ao número de publicações que fizeram. Assim observados no gráfico XXX, como uma característica importante dos dados mostrados neste gráfico, podemos relacionar este tipo de estudo com outros trabalhos realizados em grupos de pesquisa que cujas linhas de pesquisa estejam relacionadas à Inteligência Emocional (IE).

Figura 6.3 Informação por área temática

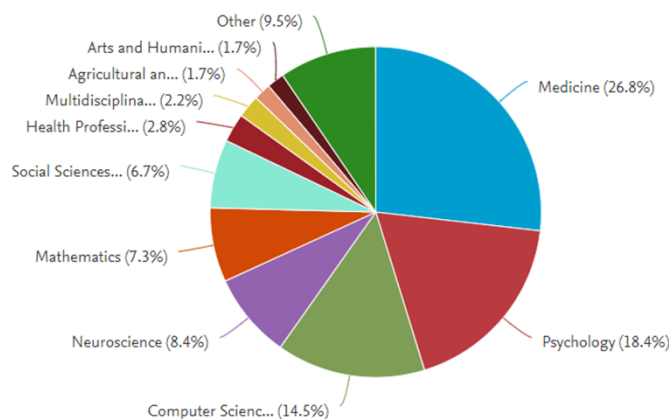
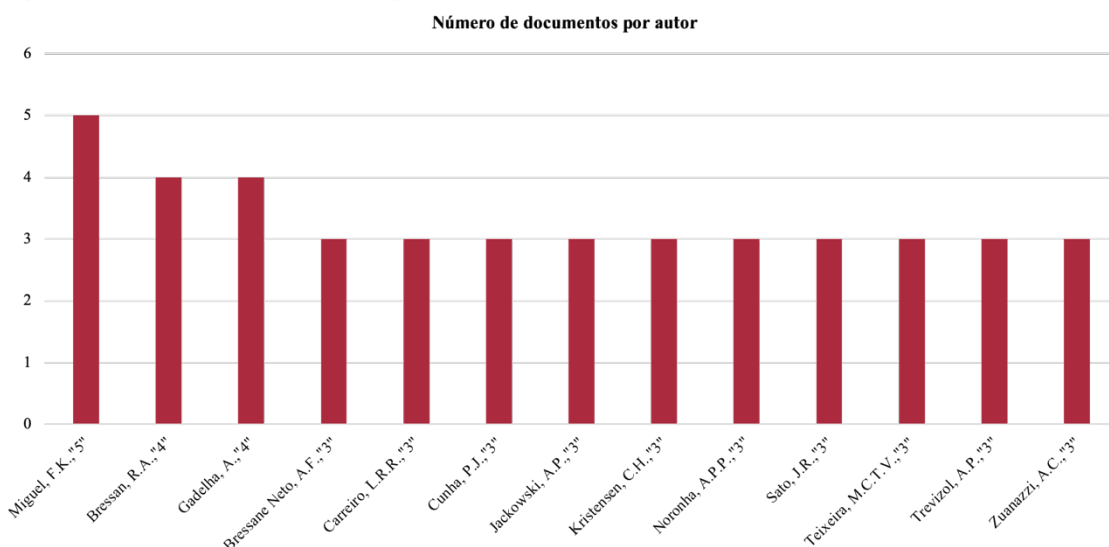


Figura 6.4 Número de documentos por autor



Uma vez obtidos os resultados da revisão sistemática da literatura, revelaram que há uma baixa produção científica sobre a constituição da IE na população brasileira, uma razão que nos leva a unificar esforços para realizar pesquisas e evidenciar dados que promovam a relevância do estudo de desenvolvimento emocional dos alunos e sua relação com o desempenho acadêmico. Também podemos confirmar que existem evidências quanto ao impacto das competências, consciência e regulação emocional assim como, as habilidades sociais como são as qualidades das relações interpessoais em nos processos de ensino e na saúde (Bisquerra Alzina et al., 2015; Clouder et al., 2008).

6.1.2. Modelo piramidal da capacidade da Inteligência Emocional O modelo de Mayer & Salovey (1997) se caracteriza por a avaliação de quatro habilidades, cuja estrutura está baseada nos seguintes itens:

- Capacidade de perceber e expressar emoções rigorosamente.
- A capacidade de guiar emoções para facilitar o pensamento e o raciocínio.
- A capacidade de entender as emoções, especialmente a linguagem das emoções.
- A habilidade de gerenciar as emoções e as dos outros.

250

De acordo com a abordagem teórica, esse modelo está estruturado a partir de uma base piramidal, na qual as capacidades identificadas nas pessoas são inter-relacionadas e organizadas hierarquicamente. Desta forma, para poder regular as emoções devem primeiramente começar a identifica-las (Perez-Gonzalez, 2010).

Para contrapor a eficácia do modelo neste estudo, abordamos esta pesquisa através do uso de formulas estruturais denominadas de "Path diagram" para estudar a relação das dimensões do IE das amostras.

O estudo das dimensões a partir de "Path diagram" reforça a ideia da estrutura piramidal (Mayer & Salovey, 1997) com as seguintes proporções: atenção-claridade (0,25), clareza –reparação (0,39) e reparação de atenção (0,11). Estes valores permitem observar a estrutura piramidal das dimensões. Uma vez obtidos esses valores podem evidenciar os efeitos diretos e indiretos do estudo.

Por outro lado, o modelo piramidal é confirmado para esta amostra de estudantes brasileiros, por isso é necessário ter uma base sólida em termos de conhecimento emocional (atenção emocional) para poder avaliar as seguintes fases do desenvolvimento emocional dos estudantes.

Essa relação serve de base para as ações pedagógicas voltadas a promover formações em habilidades emocionais onde o passo essencial é a constituição a partir do trabalho na dimensão atenção-emocional, ou seja, na capacidade de perceber e expressar as emoções com eficiência, como uma base para o desenvolvimento de outras habilidades relacionadas à regulação das emoções.

6.1.3. Discussão sobre desempenho acadêmico e a relação com critérios internacionais de qualidade

Uma vez discutido o crescente interesse pela variável inteligência emocional, consideramos importante aferir sobre desempenho acadêmico e critérios de qualidade, neste caso no contexto brasileiro onde a variável desempenho acadêmico apresenta um papel de grau importância, sendo esta referência na determinação das classificações de qualidade na educação.

De acordo com as normas internacionais da qualidade da educação, as avaliações em larga escala começaram a ser aprovadas e realizadas como um elemento estratégico na formulação de novas políticas e programas (Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, Goñi Palacios e Rodríguez-Fernández, 2019; Jiménez Morales & López Zafra, 2013; Sepulveda, 2000; Unesco, 2013).

Os relatórios de avaliação educacional dão resultados de melhoria, propondo que o desempenho dos estudantes no Brasil está abaixo da média de estudantes nos países da OCDE (PISA 2018.2)²⁷.

No Brasil como um background das avaliações de qualidade educacional, é realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) onde o desempenho acadêmico na matéria de matemática e Língua Portuguesa são utilizados como referência acadêmica de medição no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano de ensino médio. O fluxo escolar foi calculado a partir da presença dos alunos em sala de aula.

Sobre o conceito de desempenho acadêmico e a partir da tentativa de estreitar ou delimitar o conceito, inúmeros estudos com aspectos teóricos e empíricos já foram descritos (Arntz Vera & Trunche Morales, 2019; Gil-Olarte Márquez, Guil Bozal, Mestre Navas, & Núñez Vázquez, 2005; Serrano, 1989; Weaver, González-González, & Señorán, 2008) Por outro lado, este conceito foi considerado como um único critério e carece de revisão sistemática além da avaliação frente a relação com diferentes variáveis, onde pos-

²⁷ PISA 2018. (2018). Recuperado de www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html

sa ser considerado o desempenho desde um ponto de vista da capacidade que tem o aluno ou não (Edel Navarro, 2003). Alguns autores consideram que o desempenho deve incluir outros elementos, como a aplicação do esforço, (Navas Martínez, Sampascual Maicas, & Castejón Costa, 1992) apreciando aqueles para os quais o desempenho não corresponde a uma única capacidade, mas com uma soma de fatores dos alunos (Tourón, & Wheel Marshner, 1985).

Podemos ressaltar que a pesquisa atual se concentra na busca de conexões causais entre o desempenho acadêmico e outras habilidades que correspondem aos objetivos curriculares, expressos nos planos escolares de 2017 da escola, portanto, nossa pesquisa tem o foco na atenção das matérias nas quais os dados de desempenho acadêmico foram relevantes.

Uma revisão dos planos escolares como descrito no capítulo 3, mostra que em todas as matérias propostas possuem objetivos ou competências relacionadas com habilidades emocionais dos alunos possam usar no futuro (Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, Palacios, & Rodríguez-Fernández, 2019).

No decorrer desta pesquisa, as pontuações dos alunos têm sido utilizadas como indicadores de desempenho acadêmico, tendo em vista que nelas os professores se qualificaram dentro das competências exigidas pelos guias acadêmicas presentes nos planos dos escolares, embora tenha consciência de que essas qualificações sempre nos refletem ao desempenho de forma a global (Abarca, Gómez, & Covarrubias, 2015; Caverna Adell, 2006).

252

6.1.4. Discussão em relação a estudos anteriores

Ao longo dos estudos vários autores confirmaram a relação entre IE e RA (Lam & Kirby, 2002; Parker; Schutte et al., 1998; Zee, Thijs e Schakel, 2002) . Ditos autores conduziram estudos sobre diferentes relações e níveis em que eles foram produzidos. Por sua vez, autores como (Vallejo, Martínez, García., & Rodríguez, 2012) concluem que o desempenho acadêmico esta influenciado pela inteligência a emocional ou seja mostram diferenças entre estudantes com inteligência emocional em altos e baixos níveis. Outros estudos internacionais acentuam uma mesma linha de relação entre o IE e o RA junto a outras variáveis, como são o bem-estar psicológico do aluno, maior satisfação geral da vida (Buenrostro-Guerrero et al., 2012), ou a relação entre IE e o engajamento acadêmico que afetam o desempenho escolar dos estudantes adolescentes (Salavera et al., 2019).

No cenário universitário, os trabalhos de Fernández-Berrocal, Extremera e Ramos (2004) e Mon-tero, Villalobos e Valverde (2007) também apoiam essa linha de relacionamento entre as duas variáveis.

Também podemos notar que em outros estudos, a relação entre as variáveis de inteligência emocional (IE) e rendimento acadêmico (RA) não são relevantes (Barchard, 2001; Bastian, Burns, & Nettelbeck, 2005; Hansenne & Legrand, 2012; Newsome, Day, & Catano, 2000; Parker, Summerfield, Hogar & Majeski, 2004). Os resultados desses estudos estabeleceram que a variável desempenho acadêmico utilizando a média como pontuação, apresenta uma capacidade preditiva pobre na variável IE (Jiménez Morales & López-Zafra, 2009). Por sua vez, outros autores, como Martínez (2010) não encontraram relação significativa entre a Inteligência Emocional e o desempenho acadêmico indicando que, aqueles estudantes com maior desempenho acadêmico tendem a obter níveis mais baixos de inteligência emocional.

6.2. Discussão sobre o desenho metodológico utilizado

6.2.1. Validade e confiabilidade da escala

Após conhecer os instrumentos de medição do IE, que foram aplicados ao longo do tempo de pesquisa, mostraram ter uma relevância diante dos relatórios sobre sua confiabilidade e validade, cuja finalidade é a de reunir dados empíricos que apoiem propostas de programas educacionais e que promovam as habilidades emocionais na vida dos alunos. Após aplicação do modelo no estudo e da análise fatorial confirmatório, uma redução dos itens que compõem o instrumento do TMMS-24 na população brasileira. Com um total de 7 itens a serem removidos (30% do total), correspondentes aos itens 5, 12, 13, 15, 21, 23 e 24. Desta forma, a seguir nos expomos a discussão dos resultados sobre essa redução dos itens e levando em consideração as dimensões a que pertencem.

Na dimensão da atenção seria removido o item 5 “Eu deixo que meus sentimentos afetem meus pensamentos” Pode ser devido a que essa frase pode estar errada, dado que ela se relaciona com a falta de controle sobre os sentimentos.

Em quanto a dimensão de clareza, serão eliminados três itens para a população brasileira. O item 12 “Costumo conhecer meus sentimentos sobre as pessoas” o item 13 “Muitas vezes percebo meus sentimentos em diferentes situações” e no item 15 “Às vezes posso dizer quais são minhas emoções” A exclusão destes itens pode ser porque não inclui uma escala exata em algumas ocasiões e pode levar a uma interpretação errada.

No caso da dimensão de reparação o item excluído foi o 21 “Se eu penso muito nas coisas complicando-as, eu tento me acalmar” também o item 23 “Eu tenho muita energia quando me sinto feliz” e o item 24 “Quando estou com raiva tento mudar meu humor”. A falta de ajuste nesses itens causados pela tradução e interpretação dos mesmos, leva a incluir várias ações indesejáveis e isso causa uma resposta equivocada na descrição da ação.

Por conseguinte, com a exclusão dos itens nomeados anteriormente e levando em consideração só 17 itens do total de 24, podemos criar um modelo válido com a estrutura do instrumento do TMMS-24, que no caso do Brasil seria renomeada como TMMS-17. Todas as estimativas do modelo são significativas, e os resultados do índice de ajuste estão integrados dentro dos valores definidos.

Existem outros estudos na América Latina, como é o caso de amostras de professores da Colômbia que também completam a validação da escala, excluindo vários dos itens do modelo inicial. Nesta pesquisa as amostras se integram em uma escala reduzida a 20 itens com valores adequados de validade e confiabilidade na medição do IE. No entanto, os professores recorrem à importância do IE associado a outros aspectos da dinâmica do trabalho que podem contribuir para uma solução de problemas e que afetam o desempenho e a qualidade de vida do aluno. Desta forma, podemos recomendar a realização de estudos que utilizem esta versão com 20 itens da escala inicial validada em diferentes regiões do país (Angulo-Rincón & Albarracín-Rodríguez, 2019).

6.2.2. Discussão sobre a adaptação do instrumento utilizado

254

Este estudo utilizou o instrumento TMMS -24 adaptado ao espanhol por Fernandez-Berrocal, Extremera, & Ramos (2004) para a aplicação no contexto brasileiro, traduzido pelo grupo de pesquisa NUPIC da Universidade de São Paulo e essa adaptação foi feita para a população educativa brasileira, com o objetivo de realizar uma validação do instrumento de acordo com as características contextuais.

Podemos definir que este trabalho ajudará a facilitar uma equidade dos resultados obtidos em diferentes contextos culturais, adaptado no mesmo idioma (Hambleton & Zenisky, 2010). Como característica a ressaltar, as propriedades estruturais do instrumento fornecem informações sobre a equivalência da constituição entre culturas (Hambleton, Yu, & Slater, 1999). Podemos também confirmar que a equidade na constituição do instrumento ajudou para uma adequada pontuação na presença de diferentes amostras culturais e línguas, sendo importante a pontuação no momento de tomar uma decisão.

6.3. Discussão sobre os resultados de estudos empíricos

6.3.1. Discussão da RA e habilidades emocionais

No decorrer do primeiro capítulo deste trabalho de tese de doutorado, uma das prioridades foi a elaboração de um levantamento teórico na linha de estudo incluindo a delimitação

do termo inteligência emocional e a conceição de inteligência citada em inúmeras ocasiões dentro da pesquisa educacional, bem como, instrumentos que pudessem medir o mesmo. Por outro lado, a pesquisa sobre o conceito de emoção (Antúnez Marcos, 1998; Binet, 1983; Hernstein, Murray & Robinson, 1994) vem sendo pensado desde a década de 1960 até os dias atuais como uma motivação para a vida, onde descobrimos que dentro das habilidades da vida está incluído o desenvolvimento de competências emocionais, assim como a sua ligação com outras variáveis.

A partir da pesquisa feita dos diferentes temas através dos planos escolares e levando em conta as matérias como são, educação física, história, filosofia, geografia e matemática, avaliamos a relação de forma direta as habilidades da vida e com ela o desenvolvimento de habilidades emocionais.

Como descrito, o desenvolvimento de habilidades emocionais é um dos pontos chaves consideradas na agenda 2030, para o desenvolvimento desta agenda e uma vez analisado o conteúdo dos planos escolares observados no centro educacional, estes contêm um planejamento especial com aplicação no desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas a essas habilidades.

Desta forma, podemos encontrar que no planejamento escolar aspectos da educação física como, adotar atitudes de respeito, dignidade e solidariedade na prática esportiva com manifestações do conhecimento corporal foram contempladas. Também outros critérios foram considerados como analisar a relação entre saúde, qualidade de vida e a prática de atividades físicas.

No caso da matéria de história podemos destacar que as discussões refletem o conhecimento e respeito como um modo de vida em diferentes grupos e isto pode ajudar de alguma forma a combater a desigualdade em diferentes espaços como manifestações culturais, econômicas, políticas e empregatícias em procura da formação ética e desenvolvimento intelectual individual e pensamento crítico. Porém, perceber e respeitar a diversidade étnica, sexual, religiosa, geracional e de classe social, pode às vezes levar a certas posições contraditórias.

Na matéria de matemática a relação de seus conteúdos com as habilidades para a vida dentre os planos escolares onde a amostra foi coletada integra conhecimentos como, reconhecimento da importância das estatísticas na compreensão do mundo em que vivemos, utilização do raciocínio dedutivo e indutivo e contextualização sociocultural, desenvolvimento a capacidade de usar a matemática na interpretação e intervenção reais. E por último, relaciona os passos da história da matemática com a evolução da humanidade.

A partir da matéria de filosofia e por causa do alto conteúdo interpessoal que esta demanda, os aspectos do ser humano são analisados, tais como: a constituição do tema, formação ética, desenvolvimento intelectual e o pensamento crítico do indivíduo, a modo de incentivar a reflexão constante sobre o mundo do laboral, entendendo essa área como fundamental para um plano exercício cidadão.

Por último na matéria de geografia e dentro dos planos educacionais várias características da diversidade natural e cultural foram observadas com especial ênfase em América, Europa, África, Ásia e Oceania. Também são estudados assuntos de poderes que tem os países e entre esses países e as grandes empresas a maneira de conhecer as diversas formas de luta e a resistência dos trabalhadores no Brasil e no mundo para melhorar as condições trabalhistas e de vida. Este tipo de conhecimento prepara os alunos para a vida e a gestão desse conhecimento na sala de aula determinará a obtenção dele nos alunos, ou seja, a inclusão dos professores e alunos na prática docente incentivará a uma melhor obtenção deste conhecimento no processo educativo dos alunos.

Na escola de aplicação tem programas de habilidades emocionais e esses programas de formação ajudam a fornecer habilidades da IE aos alunos facilitando o aperfeiçoamento do IE neles (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013; Sarrionandia & Garaigordobil, 2017) e por isso se defende a inclusão desse assunto dentro do planejamento acadêmico.

256

Em relação à RA global.

Em geral, o estudo em questão mostra que há uma baixa relação entre RA e IE em qualquer dos cursos com as matérias investigadas, embora possa ser devido à influência de fatores contextuais.

Quanto à variável global (calculada através de notas em disciplinas de estudo) podemos notar que, a medida que a idade ou curso aumenta indicando que há uma relação entre esses dois fatores. Em altos níveis globais do desempenho na dimensão de atenção se adota valores médios e que são considerados adequados para esta dimensão. Também nesta dimensão (atenção) os valores altos ou baixos possuem uma conotação negativa, o que confirma que estudos que relacionam o desempenho acadêmico com valores adequados nas habilidades emocionais estão correlacionados com a dimensão da atenção.

Contudo, e seguindo estudos como os de Caballero-Domínguez, Hederich-Martínez e García (2015) podemos dizer que, mais estudos são necessários para uma melhor compreensão e o conhecimento da inter-relação entre os diferentes construtos psicológicos associados à vida acadêmica dos alunos, como são o desempenho acadêmico,

o burnout acadêmico e inteligência emocional e assim esses fatores possam contribuir para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos dentro das escolas.

Em relação a um grupo específico.

De acordo com os resultados apresentados nas amostras de 208 estudantes brasileiros podemos observar que em termos de qualificação acadêmica dos alunos entre 14 e 18 anos, as notas obtidas do primeiro curso de ensino fundamental em todas as matérias analisadas com o novo programa GLOBALRto, indicam que há altos níveis de desempenho em todas as matérias analisadas.

Em relação a este ponto e levando em consideração a informação do capítulo 3 que analisa os fundamentos do sistema escolar no Brasil e as idiosincrasias do município de São Paulo podemos observar aumento na aprovação das disciplinas por ciclo nas escolas públicas. Nesta situação, apreciamos que a frequência constante dos alunos nas escolas favorece a ditas aprovações, razão pela qual os alunos do primeiro ano têm maiores notas. Por tanto, a modo de incentivar mais frequência em sala de aula e diminuir o percentual de absenteísmo, os alunos recebem melhores notas e eles continuam o processo de formação de ensino fundamental. Podemos ressaltar também que os alunos mostram mais complicações na continuidade de seus estudos neste curso (1º ano ensino fundamental), uma vez que em décadas anteriores os alunos deixariam o sistema educativo para entrar no mundo do trabalho precisamente nesta fase educativa.

Nesse sentido, foram estabelecidas consultas no centro educativo e do orientador pedagógico onde eles admitem promover a autoestima dos alunos com suas qualificações e assim reduzir o absenteísmo nesta etapa. Dado que a formação em sala de aula é a pedra angular para desenvolver as habilidades e competências dos alunos no sistema educativo estes serão sempre considerados.

6.3.2. Discussão sobre as dimensões RA e IE

Dando um passo adiante e de acordo com o estudo da RA e sua relação com as diferentes dimensões, encontramos uma relação intrínseca entre RA e a dimensão de atenção e estes resultados foram semelhantes aos apresentados por Vallejo, Sanchez, Martinez, Garcia e Rodriguez (2012) que também detectaram essa relação só apenas na dimensão atenção.

Em outros estudos foi observado diferenças significativas entre diferentes dimensões do modelo TMMS-24, exatamente na dimensão compreensão e reparação emocional com o desempenho acadêmico (Guil e Gil-Olarte 2004). Estes estudos foram realizados em alunos de 12 a 18 anos na matéria de espanhol.

De acordo com o estudo das dimensões em relação ao desempenho acadêmico nos últimos cursos do ciclo acadêmico observamos que, na matéria de geografia mostram ter uma maior atenção e isto pode claramente influenciar o bem-estar do aluno quando terminar o ciclo de formação educativa.

Por outro lado, a dimensão de reparação ou regulação emocional apresenta uma relação estreita com o 3º curso ensino médio que corresponde à uma faixa escolar de entre 17 e 18 anos principalmente com a matéria de educação física, isso pode ser devido a um maior conhecimento do seu próprio corpo e das reações e interpretação do mesmo. Autores como (Boat, 2009) firmam que a saúde emocional é provavelmente uma parte fundamental da aprendizagem efetiva.

Em relação a esse referente, as pessoas que são capazes de identificar emoções em situações difíceis são aquelas que não param para atendê-las e se preocupam mais em avaliar as alternativas de ação e reparação para conseguir chegar a uma estratégia efetiva para lidar com aquela situação. O enfrentamento com as emoções é mais efetivo e tem uma afinidade com o conhecimento físico, funcionamento social, saúde mental, vitalidade e aos altos níveis de energia que apresenta cada pessoa (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2005; Gohm & Clore, 2002; Minguez & Ramos, 2016).

258 Em relação ao sexo dos alunos.

Em termos da relação entre IE e RA em bases de gênero, os resultados apresentam diferenças significativas. O gênero feminino e as matérias de educação física e história bem como na nota global, mostraram resultados significativos sendo semelhantes a outros estudos já descritos que mostram que as mulheres têm maior capacidade de reconhecer emoções, mostrar mais empatia e maior facilidade para expressar suas emoções e frequentemente usa-las (Hall & Pearce, 1979; Noller & Gallois, 1986). Outros estudos realizados (Brown & Reilly, 2008) mostram também que há diferenças significativas nos níveis de EI entre homens e mulheres, afirmando que as mulheres têm pontuações mais altas no controle das emoções quando comparado com os homens. Isso pode ser devido ao papel social que desempenham as mulheres como afirmam autores como Feldman Barret, Barrett, Gross, Christense e Benvenuto, 2001 e mais tarde por Garaigordobil e Peña, 2014, ratificando que o gênero feminino é entendido como mais sensível ao estado emocional, por tanto, mais facilmente de expressar as suas emoções. Desta forma, se considera um maior nível de consciência emocional no caso das mulheres (Fernandez-Berrocal, Extremera e Ramos 2003).

Um fato interessante é a observada na disciplina de geografia onde homens e mulheres aparentam ter níveis correlacionados com a atenção emocional. Autores como Pulido

Acosta e Herrera Clavero 2015, afirmam que a diferenças entre os gêneros, atua como preditor de performance. Contudo, os resultados neste estudo mostram que as mulheres tiveram um melhor desempenho que os homens quando comparado o gênero.

Além disso, encontramos maior nível de IE nas dimensões da clareza, reparação emocional e o desempenho acadêmico na matéria de educação física no caso dos homens. No entanto, não foi possível observar diferenças significativas entre as outras dimensões com exceção da clareza emocional, provavelmente devido a influencia de outros fatores como por exemplo o tamanho da amostra, reduzindo a aplicação do instrumento.

Em relação ao grupo/idade dos alunos.

Quando avaliamos o curso dos alunos observa-se um aumento dos valores do IE de na medida que o ano acadêmico transcorre. Podemos destacar que os resultados mais positivos foram reportados nos cursos 9º e 3º em todas as dimensões do IE, quando comparado com os outros cursos intermediários. Desta forma, podemos avaliar que por ser os últimos anos acadêmicos do ciclo educativo, a realização dos objetivos são prioritários. Assim, nos cursos superiores os alunos adquirem mais habilidades emocionais, o que pode ser evidenciado nos critérios relacionados às habilidades emocionais descritos nos planos escolares. Esses estudos estão associados a estudos anteriores Bar-On (2000) ou Danvila del Valle & Sastre Castillo (2010) que demonstraram nas suas pesquisas uma relação diretamente proporcional entre idade e capacidade do IE. Também foi observado que os valores altos de inteligência Emocional (IE) precediam significativamente a nota média final do ano do que nota do início do ano letivo (Schutte et al., 1998). Outros estudos mais atuais, como os de Antonio-Agirre, Izaguirre, Echániz e Maya, de 2015, mostraram que a relação entre IE e RA é maior de acordo com o momento em que os alunos avançam nos níveis educacionais.

Como uma parte final do capítulo das discussões analisamos as diferenças das geradas nos últimos anos por distintos autores. Há muitos autores que mostram contrapontos sobre se a inteligência emocional (IE) está relacionada ou não ao sucesso acadêmico. Em nossa pesquisa podemos considerar que, apesar das múltiplas dissonâncias existem evidências empíricas que mostram que os fatores sociais e emocionais desempenham um papel crítico no sucesso acadêmico dos alunos, destacando o fato de que alunos com altos níveis de IE são os que apresentam notas mais altas a sua vez são bem mais sucedidos nos deveres escolares (Vidal Rodeiro, Emery, & Bell, 2012). Da mesma forma, as contribuições de alguns estudos focados no nível de IE dos alunos no campo da educação e explorando o papel que tem em relação ao desempenho acadêmico, concluem que os alunos com maior inteligência emocional tiveram mais sucesso na

escola (Parker; Summerfield; Hogan; Majeski, 2004) esses resultados estão em concordância com nossa pesquisa onde os resultados do desempenho acadêmico da variável IE auto informada são elevados.

Nos últimos anos, as tendências do estudo da IE em contextos educacionais começaram a ser analisados em conjunto com as habilidades cognitivas como descrito no capítulo 3, já que apresentam associação. Por outro lado, recursos de enfrentamento, regulação das emoções como a inteligência emocional e outras variáveis relacionadas, podem eventualmente influenciar os resultados de desempenho dos alunos (Hogan, Parker, Wiener, Watters, Wood e Oke, 2010).

6.4. Conclusões desta investigação

A título de conclusão e após de discutir os principais resultados obtidos, incluiremos nesta última seção da tese de doutorado uma condensação das principais metas alcançadas.

Deve-se ter em mente que tanto os resultados obtidos quanto as propostas de melhoria envolvem estratégias de formação e para o desenvolvimento de competências emocionais no âmbito educativo, o que sugere a comunidade científica a possibilidade de elaborar novos estudos e a criação de novas linhas de pesquisa neste contexto.

260

Neste momento concluiremos nossos resultados e propostas desta pesquisa focada no setor educativo, assim nós vamos incluir nesta seção tanto nossas conclusões quanto as perspectivas de melhoria e mostraremos de forma geral o impacto que pesquisas nesta área podem ser importantes em um contexto como o brasileiro.

Também podemos afiançar que, variáveis como IE e RA com um sucesso acadêmico apoiam a necessidade de promover habilidades emocionais em sala de aula como fatores positivos em relação ao desempenho escolar.

Acreditamos que estes estudos devem ser incluídos no Brasil, considerando o aumento do tamanho da amostra para confirmar se os resultados de validação e confiabilidade da escala com 17 itens são ratificados em amostras maiores no Brasil.

6.4.1. Conclusões no nível teórico

Com base nos capítulos iniciais em que o marco teórico é minuciosamente analisado e comparado com os resultados desta pesquisa, várias conclusões podem ser apresentadas:

Após uma profunda revisão da literatura, sugerimos a necessidade de mais estudos na população brasileira, uma vez que a produção científica nessa área é limitada. Embora seja reconhecida um desenho de planos educacionais com importância da promoção das habilidades de vida, entre as quais se destacam o desenvolvimento de capacidades emocionais que possam proporcionar aos alunos um melhor futuro contemplando um cenário de mudança onde as habilidades e competências sejam um elemento diferencial.

Por outro lado, o modelo de pirâmide de Mayer e Salovey 1997 sustenta capacidades emocionais a partir da percepção emocional como base da pirâmide, também é confirmado nesta pesquisa a realização das análises relevantes para população brasileira e cria a necessidade de desenvolver ferramentas que possam medir as capacidades relacionadas à percepção emocional como uma característica essencial da base da pirâmide e após obtê-la o indivíduo pode ascender na pirâmide e obter competências mais complexas.

Após a análise dos planos escolares e levando em conta os objetivos curriculares das matérias acadêmicas analisadas, podemos sugerir que a atenção é umas das capacidades emocionais que devem ser integradas de modo que os alunos que frequentam as salas de aula obtenham uma formação escolar necessária para obter as altas pontuações nos níveis de IE auto percebido.

Os ambientes culturais fornecem casuísticas específicas para cada área, neste caso, para a área educativa que é o nosso principal foco, considerando os resultados obtidos do desempenho acadêmico dos alunos pesquisados. Estamos cientes das estratégias que são aplicadas para a prevenção da ausência no primeiro ensino médio e após de reconhecer a importância da frequência em sala de aula e como esta pode influenciar os conteúdos escolares.

Tudo isso implica a necessidade de promover competências emocionais no ambiente escolar brasileiro por meio da adoção de comportamentos saudáveis, da melhoria das relações interpessoais e da redução de comportamentos destrutivos estimulando principalmente a auto eficácia pessoal, acadêmica e do bem-estar psicológico dos alunos.

6.4.2. Conclusões no nível empírico

A aplicação de um instrumento em um contexto diferente, linguagem, validação do TMMS-24 desenvolvido por Mayer e Salovey 1997 (aplicado na Espanha por Fernandez-Berrocal et al., 2004) e sua adaptação ao ambiente brasileiro implica, por um lado, levar em conta as características sociais, bem como a linguística que pode afetar a descrição do teste e sua aplicação.

A modo de conclusão principal, podemos constatar que para as amostras avaliadas, o instrumento apresentou uma validade e confiabilidade adequada e isto devido aos itens ajustados, confirmando o seu possível uso para novas pesquisas em estudantes brasileiros. Os resultados obtidos permitem fazer uma proposta de adaptação do questionário, fazendo uma redução de 24 itens para 17 itens. Essa proposta é apoiada pelos resultados da análise confirmatória realizada na amostra de 208 adolescentes.

A realidade educativa nos preocupa e após analisar os dados sobre a possível relação entre o desempenho acadêmico e as dimensões do IE auto percebido, podemos verificar que essa relação é inexistente e, portanto, podemos dizer que essas duas variáveis podem ser tratadas como independentes. No entanto, podemos destacar que há indicações sobre o crescimento ou melhora dessa relação com a idade, de modo que o IE dos alunos está tomando dos perfis definidos quando fase adolescente termina, considerada como uma fase emocionalmente complicada e instável. Essa característica seria grande interesse para estudos posteriores com amostras maiores ou com pessoa de faixa etária maiores.

Portanto, estudos como este envolvem um esforço para validar a necessidade de adaptar estratégias educacionais, avaliar as características emocionais dos alunos e suas necessidades, como um primeiro passo para poder desenvolver ações de qualidade e poder continuar avaliando o impacto e a relação entre o IE e a RE, avançando nesta linha de pesquisas pouco considera (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2003; Schutte et al., 1998).

262

6.5. Propostas de melhoria do estudo empírico

Uma vez realizada a abordagem metodológica, consideramos a necessidade de proceder com uma reflexão crítica sobre alguns dos aspectos relatados no presente estudo.

Dentro do desenvolvimento do marco teórico e durante o processo de pesquisa empírica, foram identificados alguns pontos que devem ser melhorados, embora tenha sido corrigido dentro do mesmo processo investigativo, em algumas ocasiões não foi possível resolver a totalidade, seja por limitações contextuais, temporais ou pessoais, ou em alguns casos que foram detectados posteriormente e por isso não foi possível de ser remediados.

Uma limitação que nos acompanhou ao longo desta pesquisa, foi o tamanho da amostra analisada, embora o contexto ligeiramente explorado na área de inteligência emocional na população brasileira seja um ponto forte, a amostra para esta pesquisa com um total de 208 indivíduos não permite fazer suposições amplas, já que se refere a uma pequena população.

Outro dos casuísticos desta pesquisa tem a ver com o início do estudo onde foi decidido implementar o estudo empírico com base puramente quantitativa, para tentar responder aos objetivos do estudo, mas estamos cientes de que existem algumas considerações teóricas sobre o conceito de competências emocionais dentro de seus modelos de avaliação que nos levam a considerar a necessidade de aplicação de modelos qualitativos que suportem os resultados, mas não apenas a partir de níveis auto informados, mas sim daqueles resultados qualitativos que fornecem informações relevantes à pesquisa.

Por outro lado, vale a pena destacar dentro da descrição da amostra, que estamos abordando uma população seleta, ou seja, estamos diante da escola pública com os melhores níveis de qualidade educacional de acordo com os critérios de qualidade educacional, um centro onde os planos escolares são desenhados em detalhes e que têm o apoio direto da faculdade de educação localizada a poucos metros de distância, onde podem fornecer de informações privilegiadas aos professores e a estagiários criando um espaço exclusivo. Talvez se expandirmos para outros lugares da cidade de São Paulo a situação seja mais diferente dada que há uma enorme diferença econômica e social que existe entre elas.

Por isso, está incluído que a cultura também é um elemento a ser considerado, dadas as diferenças nos níveis de inteligência emocional dentro dos grupos culturais, sabemos que a cultura traz diferenças nos padrões educacionais, até mesmo os valores transmitidos pelas famílias, e são elementos relacionados ao desempenho emocional, somando também o status socioeconômico e cultural do país.

A necessidade de fazer formações teóricas focadas na base da pirâmide como elemento fundamental dado que existem evidências que confirmam que valores altos de inteligência emocional tem benefícios para os alunos, no entanto, ratificamos que o tamanho da amostra é importante para este tipo estudo e devem ser aumentados no Brasil. Desta forma, aumentando os tamanhos de amostras e diversificando os contextos culturais podemos obter resultados mais precisos.

Diante dessas limitações, pesquisas como as apresentadas demonstram a importância e a necessidade de desenvolver programas educacionais para aproveitar o potencial de desenvolvimento em dimensões chaves para o estudo da IE, e esses programas devem ser aplicados de forma dinâmica.

Acreditamos que, a continuidade de planos educacionais que levem em consideração a importância das capacidades emocionais como aspecto fundamental para o pleno desenvolvimento das habilidades de vida requeridas pelos alunos, é relevante, e por isso

consideramos que o contexto educacional deve ser um espaço regulado, permitindo que diferentes estudos possam ser desenvolvidos.

6.6. Futuras linhas de pesquisa

Para pesquisas futuras, pretende-se obter uma amostra mais ampla, uma vez que na atual a validação foi realizada com uma amostra relativamente pequena (208). Por isso, na discussão, temos sido cautelosos, pois acreditamos que esses estudos devem ser aumentados no Brasil, aumentando o tamanho da amostra para confirmar nossos resultados de validação com 17 itens do instrumento aplicado.

O método de medição auto informado e utilizado neste estudo fornece uma avaliação subjetiva da percepção dos alunos já que a mesma que pode ser alterada devido à desejos sociais, sendo possível que em alguns casos os alunos superestimem suas próprias habilidades e outros as subestimem. Além disso, a veracidade e a confiança dos resultados obtidos dependem de quanto sincero foi o sujeito na sua avaliação já que foi em forma de pergunta- resposta.

Desta forma, devem ser realizados estudos qualitativos paralelos como o TIEFBA, que é um instrumento de medição da inteligência emocional de crianças e jovens em resposta a uma abordagem qualitativa de pesquisa sobre a inteligência emocional na população educativa (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera, & Extremera, 2018). Apesar que as características psicométricas são adequadas do TMMS-24, foram selecionadas neste estudo, a auto percepção do aluno que também seria importante na avaliação qualitativa utilizando mecanismos específicos como a análise de Perfil emocional para casos específicos e de interesse particular como exposto por Davidson & Begley, 2012, portanto, é aconselhável usar outras medidas junto com outras fontes de coleta de informações, como professores e familiares.

Além das limitações delineadas, este trabalho fornece novas informações para entender os mecanismos e expectativas acadêmicas, sendo que os alunos devem assumir vários desafios para melhorar o desempenho nos seus estudos.

Sobre a plasticidade da dimensão emocional, está implica a capacidade de treinar processos emocionais, uma vez que os seres humanos estão condicionados em duas linhas não mutuamente exclusivas, por exemplo educadores e educáveis, professores e palestrantes é por isso que podemos considerar que as capacidades emocionais podem ser treinadas e a associadas as competências com a existência de funções mentais entre outras coisas que, possibilitam a prática de inferências sobre os estados mentais e deve-

mos llevar en cuenta esa visión como una necesidad social e condición social do ser humano (García Carrasco, 2009).

Existem inúmeros estudos que destacam a relação da Inteligência Emocional com o desempenho acadêmico, no entanto, a maioria dos instrumentos utilizados para medir a inteligência emocional foram desenhados e validados para populações diferentes a brasileira. Até o momento, não há estudos que correlaciona o TMMS-24 e sua relação com o desempenho acadêmico em alunos adolescentes da população educacional brasileira, confirmando a importância deste estudo.

6.7. Difusión y publicaciones vinculadas a la tesis doctoral

En el proceso de este trabajo de Tesis Doctoral se han contribuido con publicaciones a nivel parcial del estudio, ya que la demanda de nuevos doctores según establece el Real Decreto (RD 99/2011) dentro del programa de doctorado “Formación en la Sociedad del conocimiento” exige la publicación preliminar para la obtención del título.

La difusión de los resultados obtenidos ha llevado a la integración de diferentes unidades investigativas en el ámbito nacional e internacional, consiguiendo un amplio espectro de realidades que han permitido una visión más crítica durante el proceso de investigación realizado.

Este proyecto de investigación seguirá avanzando en el conocimiento e impacto de las competencias básicas y dentro de estas centrándonos en Competencias emocionales dentro del grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O), como subgrupo de GRIAL, donde se plantea el círculo “evaluación-formación-innovación-investigación-evaluación” como un eje esencial para el desarrollo de la calidad en Educación Secundaria (EFI-4. Evaluación de impacto del desarrollo de competencias básicas sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria: Propuesta de Formación e Innovación docente. EDU2015-64524-P y también agregando la línea de investigación del PROYECTO I+D+i «GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO» DEL PROGRAMA ESTATAL DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO Y FORTALECIMIENTO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO DEL SISTEMA DE I+D+i con referencia PGC2018-099174-B-I00, titulado “TÍTULO: ESCUELAS EFICACES PARA LA MEJORA DEL SISTEMA”.

Artículos en revistas científicas: 2017-2020.

- Vaquero-Diego, M., Torrijos- Fincias, P. y Rodríguez-Conde, M.J. (2020). Relation between perceived emotional intelligence and social factors in the educational context of Brazilian adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 33 (1), 1-XX. ISSN 1678-7153 <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0139-y>. Indices de impacto: JCR 2018 Q4

Publicaciones en Actas de Congresos y en abierto: 2017-2020.

- Vaquero-Diego, M., Rodríguez-Conde, M.J. y Torrijos Fincias, P. (2018). Relationship between School Performance and Emotional Intelligence with TMMS-24 in high performance school adolescents in Sao Paulo (Brazil). *Proceedings of the Sixth International Conference on Technological 2018*. EEUU: ACM. Indices de Impacto: SCOPUS (Proceedings).
- Vaquero-Diego, M., Torrijos-Fincias, P.; Rodríguez-Conde, M.J. Capítulo de libro dentro Del Congreso Internacional de Inteligencia Emocional “PERFORMANCE CHALLENGE: Conócete para darte a conocer. Zaragoza. Mayo 2017.
- Vaquero-Diego, M. (2017). Plan de investigación: Evaluación del factor emocional en adolescentes en centros en alto valor añadido. Repositorio Gredos USAL. Acceso abierto.

266

Congresos y publicaciones derivadas 2017-2020.

- Póster presentado en el III Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar” PERFORMANCE CHALLENGE: Conócete para darte a conocer Zaragoza. Mayo 2017
- Publicación para AIDIPE 2017 – XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa “Factor emocional y rendimiento académico en adolescentes en centros de alta eficacia escolar” Aceptado. Salamanca. Junio 2017.
- Presentación de Poster Científico en las Jornadas de Inteligencia Emocional. Barcelona “Avalando programas educativos: Inteligencia emocional en adolescentes de Brasil”. MARZO 2018

- Participación en Simposio dentro del 6th INTERNATIONAL CONGRESS of EDUCATIONAL SCIENCES and DEVELOPMENT. SETUBAL. PORTUGAL ¿Existe relación entre la competencia emocional y el rendimiento académico? Avalando programas educativos. Presentada por María Vaquero Diego (Instituto Universitario de Ciencias de la Educación y Universidad Sao Paulo- Brasil). Mayo 2018
- Paper entitled “Relationship between School Performance and Emocional Intelligence with TMMS-24 in high performance school adolescents in Sao Paulo (Brazil) TEEM -2018, organized by the Research Group InterAction and eLearning (GRIAL) and Research Institute for Educational Science (IUCE) Universidad de Salamanca. España Octubre 2018 Presentación de Comunicación Relationship between School Performance and Emotional Intelligence with TMMS-24 in high performance school adolescents in Sao Paulo en el Congreso internacional “TEEM'18 Vaquero-Diego, MJ Rodríguez-Conde, PT Fincias, S Schnorr. Proceedings of the Sixth International Conference on Technological. Octubre 2018
- Presentación de poster Científico en AIDIPE 2019, XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación comprometida para la transformación social, Título estrategia de evaluación de la inteligencia emocional de adolescentes en el sistema educativo SESI en la ciudad de Sao Paulo. Autores Maria Vaquero Diego, Maria José Rodríguez Conde, Patrícia Torrijos Fincias, Pietrocola Pinto de Oliveira. Junio 2019

Estancias internacionales doctorado 2017-2020.

- Universidad de Sao Paulo. (Brasil) Facultad de Educación, estancia breve de investigación con el objetivo de investigar el FACTOR EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADEMICO DE ADOLESCENTES EN CENTROS EDUCATIVOS, desarrollando durante estos meses la Participação em projetos de pesquisa: participação no grupo de PESQUISA NUPIC, Núcleo de Pesquisa em Inovações Curriculares. USP así como Aplicação de projeto piloto que estou desenvolvendo para o doutorado para os participantes do grupo de pesquisa professor Mauricio Pietrocola y la toma de datos correspondiente al TMM-24 realizada a los alumnos de Ensino médio da Escola de Aplicacional de Universidade de São Paulo. Durante la siguiente etapa 31/08/2017 hasta 01/12/2017.

ANEXO 8 - Certificado de estancia breve María Vaquero

- Universidad Laboratorio de Ciencias Cognitivas. Universidad Sidi Mohamed Ben Abdalah. Fez, Marruecos, con el objetivo de analizar y estudiar los antecedentes de Educación Emocional en la población árabe donde se realizó un acercamiento con los alumnos de Máster en el Laboratorio de Ciencias Cognitivas para comprender esta diversidad educacional en diferentes contextos culturales. 17/08/2018 hasta 24/08/2018

ANEXO 9 - Certificado de estancia Marruecos LASCO y Univeridad Fez

- Universidad de Cauca. Popayan Colombia Departamento de Educación y Pedagogía. Facultad Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. 19 diciembre 2018 – 1 enero 2019, autorizada por la directora y con el objetivo de analizar los estudios existentes sobre Educación emocional en contextos culturales heterogéneos realizando reuniones con profesores y directores de centros educativos donde recabar información sobre la situación en vista de realizar investigaciones futuras.



Bibliografía

Referência bibliográfica

Referencias Bibliográficas

- Abarca, M., Gómez, M. y Covarrubias, M. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2), 125-136
- Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R. & Uli, J. (2004). Emotional Intelligence and Academic Achievement among Malaysian Secondary Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(3-4), 105-121.
- Aberastury, A. (2002). Artículos clásicos El mundo del adolescente. *Revista FEPAL, Cambios y Permanencias*, 1, 188-191. Retrieved from <http://www.fepal.org/images/2002REVISTA/espanol/aberastury.pdf>
- Acevedo-Muriel, A. F. & Murcia-Rubiano, A. M. (2017). La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada. *El Ágora*, 17(2), 545-555. <https://doi.org/10.21500/16578031.3290.LK>.
- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Adeyemo, D. A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. *Psychology and Developing Societies*, 19(2), 199-213. <https://doi.org/10.1177/097133360701900204>
- Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M. & Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 660-665. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.020>
- Ahmad, I., Mehmood, T., Ali, Z. & Iqbal, M. (2012). Role of Intelligence and Creativity in the academic achievement of Students. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 2(8), 1-10. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/c3b3/3568b8968fa10ad10d84ab90e05e81b551ae.pdf>
- Alarcón, R., Cerezo, M. V., Hevilla, S. & Blanca, M. J. (2020). Psychometric properties of the Connor-Davidson Resilience Scale in women with breast cancer. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(1), 81-89. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.11.001>
- Aliaga, J. (2006). Psicometria: Tests Psicométricos, Confiabilidad y Validez. *Psicología: Tópicos de Actualidad* (85-108).
- Aliño, M., López, J. & Navarro, R. (2006). Adolescencia. Aspectos generales y atención a la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22, 1-10.
- Alonso Tamayo, L. (2015) *Inteligencia Emocional y rendimiento académico: análisis de variables moderadoras*. Trabajo Fin de Grado Curso. Universidad de Salamanca Retrieved from <http://hdl.handle.net/10366/126619>
- Alvarez de la Cruz, C. (2010). Comunicación y sexualidad. *Enfermería Global*, 9(2), 1. <https://doi.org/10.6018/eglobal.9.2.107301>.

- Alvarez González, M. (coord), Bisquerra Alzina, R., Cuadrado, M. & Pascual, V. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPraxis.
- Anderman, E. M. & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 811–831. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310805>
- Andrade Guambaña, S. M. (2014). *El desarrollo de la Inteligencia Emocional en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los niños de Séptimo año de Educación Básica de la Unidad Educativa Santana de la ciudad de Cuenca en el año lectivo 2013-2014*. Universidad Politécnica Salesiana. Retrieved from <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/6663>
- Andrade Neta, N., García García, E. & Gargallo, I. (2007). *La Inteligencia Emocional en Brasil: un estudio de la producción académica de los cursos de postgrado* (Vol. 1). Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Nair_Andrade_Neta/publication/300855882_La_Inteligencia_Emocional_en_Brasil_un_estudio_de_la_produccion_academica_de_los_cursos_de_postgrado/links/570afbe108ae2eb9421ff880/La-Inteligencia-Emocional-en-Brasil-un-estudio
- Andrés Pueyo, A. (1997). Psicología y Biología en la obra de Hans J. Eysenck. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de La Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 50(4), 475–502. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2365121.pdf>
- Angulo Rincón, R. & Albarracín Rodríguez, Á. P. (2019). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Lebret*, 10(61-72). <https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197>
- Antonio-Agirre, I., Izaguirre, L. A., Echániz, I. E. & Maya, M. S. (2015). Capacidad predictiva del autoconocimiento y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 9–25. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67401>
- Antúnez Marcos, S. (1998). La escuela pública ante la presión de la competitividad: ¿usemos la colaboración como antídoto! *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 1, 13-29. <https://doi.org/10.18172/con.369>
- Aragón, E. L., Delgado, C. I., Aguilar, M., Araújo, A. & Navarro, J. I. (2015). Estudio de la influencia de la inteligencia y el género en la evaluación matemática temprana. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 5-18. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.90>
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193–210. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83453740002>
- Arnal, J., del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Arntz Vera, J. & Trunce Morales, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en Educación Médica*, 8(31), 82-91. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Arranz Freijo, E. (2004). Un modelo teórico para la comprensión de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico modelo contextual-

ecológico, interactivo-bidireccional y sistémico. In E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 32–69). Pearson Education.

- Asensio, J. M., Acarín, N. & Pérez, C. R. (2006). Emociones, desarrollo humano y relaciones educativas. In J. García Carrasco, L. N. Cubero, J. M. Asensio & J. L. Bondía (Eds.), *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 23–70). Barcelona SE: Editorial Ariel.
- Atencio Bravo, E. A., Ramírez Lora, L. J. & Zappa Berastegui, Y. B. (2019). Neuroliderazgo como estrategia para el fortalecimiento de la gestión directiva en instituciones educativas. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(1), 1-29. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40160
- Austin, E. J. & Deary, I. J. (2003). Why smart people can be so stupid. In R. J. Sternberg (Ed.), *Why smart people can be so stupid*. (pp. 187–211). New Haven: Yale University Press.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S. & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555–562. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00114-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00114-4)
- Ayala, F., Martínez, A., & Yuste, H. (2004). Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación. Madrid: Editorial EOS.
- Baccá, R. M. & Mena, E. T. (2001). *El papel estratégico de la educación para el desarrollo sostenible*. *Revista Educación*. 25(1), 19-26.
- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (1997a). BarOn emotional quotient inventory. Toronto: Multi-Health Systems. Retrieved from https://scholar.googleusercontent.com/scholar.bib?q=info:_Hrpd82CmYJ:scholar.google.com/&output=citation&scisdr=CgXVAcyhEKLVIaskFwo:AAGBfm0AAAAAXkshDwr2ZyIZkXHSRTIthoPbtF8U3Xdh&scisig=AAGBfm0AAAAAXkshD0NRnHwoC_Uqkl_pmwDy2IfD2szD&scisf=4&ct=citation&cd=-1
- Bar-On, R. (1997b). The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 363–388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-24. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679040&orden=1&info=link>
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 104-123. <https://doi.org/10.1590/s1414-98932012000500008>
- Barchard, K. A. (2001). *Emotional and social intelligence: Examining its place in the nomological network*. University of British Columbia. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/media/download/pdf/831/1.0090848/1>

- Barraca Mairal, J., Fernández González, A. & Sueiro Abad, M. J. (2009). *TESIS, Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales una prueba objetiva para la medida de la inteligencia emocional: manual de referencia*. TA - TT -. Bizkaia: Cohs.
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C. & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15(6), 713–724. <https://doi.org/10.1080/02699930143000239>
- Bastian, V. A., Burns, N. R. & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135–1145. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.006>
- Bean, T. M. (2006). Assessing the psychological distress and mental health care needs of unaccompanied refugee minors in the Netherlands. Ph.D. Dissertation, Leiden University.
- Benitez, M. del C. & Ramírez, L. V. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 3(5), 129-144. <https://doi.org/10.15658/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030508>
- Bernal, P. P. & Arango, M. (2018). Cuestionarios. In P-Paramo (Ed). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información* (pp. 55-80). <https://doi.org/10.2307/j.ctv7fmfjk.8>
- Berrocal, P. F. & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Binet, A. (1983). La inteligencia: Su medida y educación. *Infancia y Aprendizaje*, 6(22), 115–120. <https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10821981>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación Emocional Y Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. Retrieved from <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *ESE. Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(6), 2–8. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=25427740&site=ehost-live>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis
- Bisquerra, R. & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. & García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

- Bond, B., & Manser, R. (2009). *Emotional Intelligence Interventions to Increase Student Success*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Boyatzis, R.E. & Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI:technical note*. Boston: The Hay/McBer Group.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On y J.D.A. Parker, *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343–362). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A.& Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: paradigmatic diversity and common ground. In J. F. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 27–50). Psychology Press.
- Brackett, M. A.& Mayer, J. D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147–1158. <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, C. & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLOS ONE*, 8(5), e62635. Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Braunstein, N. A. (1975). *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo Veintiuno Editores,.
- Brown, F. W., & Reilly, M. D. (2008). Emotional intelligence, transformational leadership and gender: correlation and interaction possibilities. *The Journal of International Management Studies*, 3(2), 1-9.
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D. L. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. & García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes [Emotional Intelligence and Academic Performance in Adolescents]. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29–37. Retrieved from http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf
- Caballero-Domínguez, C. C., Hederich-Martínez, C.& García P., A. (2015). Relación entre el burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología Desde El Caribe*, 32(2), 234-267. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.2.5742>
- Cabello González, R.& Fernández Berrocal, P. (2016). Programas para enseñar la inteligencia emocional en las escuelas. Ideas para una adecuada implementación. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 0(368), 11–17. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.002>

- Cabral, A. B. & Figueiredo, M. Z. (2002). *SAEB 2001 : novas perspectivas*. Brasília: INEP, Ministério da Educação.
- Cala Páez, M. L. & Castaño Castrillón, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología Desde El Caribe*, 32(2), 268–285. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21341030006>
- Cánovas, J. S. (2013). EBP: Escala de Bienestar Psicológico. Madrid: TEA Ediciones.
- Carrasco, J. G. (2009). Los procesos formativos y el sistema emocional. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 18(0), 27-53. <https://doi.org/10.14201/teri.31980>,
- Carrasco, J G. (2005). Praxis reflexiva en los espacios virtuales de formación. *Encounters in Theory and History of Education*, 6,61-86. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v6i0.623>
- Carrasco Díaz, I. (2013). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Farmacia y Bioquímica en Huancayo - Dialnet. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 3(1), 36–50. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5124781.pdf>
- Carrión Carranza, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. Mexico, D.F.: Paidós Mexicana.
- Casassus, J. (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 7–28. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300001>
- Casey, B., Galvan, A.& Hare, T. A. (2005). Changes in cerebral functional organization during cognitive development. *Current Opinion in Neurobiology*, 15(2), 239–244. <https://doi.org/10.1016/J.CONB.2005.03.012>
- Castejón Costa, J.L. (coord.) (2016). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Alicante: ACIPE.
- Castillo-Parra, G., Gómez Pérez, E.& Ostrosky-Solís, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 41–54. Retrieved from http://www.feggylab.mex.tl/imagesnew/7/0/4/8/6/funciones_cognitivas_rendimiento_academico_niños.pdf
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P.& Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Cejudo Prado, J. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa “Dulcinea” de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Retrieved from http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jcejudo/CEJUDO_PRADO_Manuel_Javier_Tesis.pdf
- Cerezo, M. T. & Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97–112. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=857949&orden=16040&info=link>

- Chadwick, C. B. (1987). *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Chico, E. (1999). Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional. = Psychometric evaluation of an emotional intelligence scale. *Boletín de Psicología (Spain)*, 62, 65–78. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=1999-03527-003&site=ehost-live&scope=cite>
- Ciarrochi, J., Deane, F. P. & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197–209. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539–561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Berrocal, P. F., Heys, B., Lantieri, L. & Paschen, H. (2008). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional, 5. Retrieved from <http://educacion.fmbotin.org>.
- Costa, A. & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38–47. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011>
- Covington, M. V. (1984a). The Motive for Self-worth. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 77–113). Orlando: Academic Press.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37(9), 1487–1504. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.9.1487>
- Covington, M. V. (1984b). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 5–20. <https://doi.org/10.1086/461388>
- Cronbach, L. J. (1949a). “Pattern tabulation”: A statistical method for analysis of limited patterns of scores, with particular reference (to the rorschach test. *Educational and Psychological Measurement*, 9(2), 149–171. <https://doi.org/10.1177/001316444900900202>
- Cronbach, L. J. (1949b). Personnel Selection: Test and Measurement Techniques. *Journal of Educational Psychology*, 40(7), 441–442. <https://doi.org/10.1037/h0051818>
- Cronbach, L. J. (1970). Mental Tests and the Creation of Opportunity. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 114(6), 480–487. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/986147>
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing*. *Essentials of Psychological Testing* (5th ed.). New York: Harper & Row. <https://doi.org/10.2307/1419921>
- Cruz Núñez, F. & Quiñones Urquijo, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico Importance of self-evaluation in academic performance. *Zona Próxima: Revista Del Instituto de Estudios Superiores En Educación (Universidad Del Norte)*, 16, 96–104. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6398351.pdf>

- Cury, C. R. J. (2017). A educação escolar e a rede privada: Concessão e Autorização. *Movimento-Revista de Educação*, 3(5), 108-140. <https://doi.org/10.22409/movimento2016.v0i5.a20947>
- Damasio, A. (2005). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Penguin Books. Retrieved from <http://www.amazon.ca/exec/obidos/redirect?tag=citeulike09-20&path=ASIN/014303622X>
- Damasio, A. R. (1999a). How the Brain Creates the Mind. *Scientific American*, 281(6), 112–117. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1299-112>
- Damasio, A. R. (1999b). *The Feeling of what happens : body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Danvila del Valle, I.& Sastre Castillo, M. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20,120-126. <https://doi.org/10.5209/CESE.38963>
- Darwin, C. (1859). *On the Origin of the Species*. Darwin (Vol. 5).
- Davidson, R. J. (2003). Seven sins in the study of emotion: Correctives from affective neuroscience. *Brain and Cognition*, 52(1), 129–132. [https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00015-0](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00015-0)
- Davidson, R. J.& Begley, S. (2012a). *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live – and how you can change them*. *The Emotional Life of Your Brain*. Penguin Books.
- Davidson, R. J., & Begley, S. (2012). *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel and live—and how you can change them*. New York: Penguin
- Day, G. S. (2011). Closing the marketing capabilities gap. *Journal of marketing*, 75(4), 183-195.. <https://doi.org/10.1509/jmkg.75.4.183>
- De la Fuente Arias, J. D. L. F., Vicente, J. M. M., Sánchez, F. J. P., & Berbén, A. B. G. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- De la Herrán Gascón, A. (2003). Autoconocimiento y formación: más allá de la educación en valores. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 13-42.
- Delors, J. (1996). Education for tomorrow. *UNESCO Courier*, 49(4), 6. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9605054199&site=ehost-live>
- Deniz, M. E., Traş, Z.& Aydoğan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 623–632.
- Deno, S. L. (1985). *Experimental Teaching: An Approach to Improving Student Achievement, Changing Teacher Beliefs, and Identifying Effective Practices*. Universidad de Minnesota , Minneapolis, MN.
- Díaz Rosas, F. (1995). La predicción del rendimiento académico en la universidad: un ejemplo de aplicación de la regresión múltiple. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 13, 43–62.

- Dorsch, F. (1996). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.
- Drago, J. M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. *Dissertation Abstracts International*, 65 (9-B), 4811. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc4&AN=2005-99006-124>
- Duch, L., & Mélich, J.C. 2012. Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana. Madrid: Editorial Trotta.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158–164. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17295974>
- Durgante, H. & Dell’Aglío, D. D. (2019). Multicomponent positive psychology intervention for health promotion of Brazilian retirees: a quasi-experimental study. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 32(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0119-2>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Echevarria R., L. (2014). Estrategias de afrontamiento al estrés en relación con la inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años de edad víctimas de desastre. *Revista de Investigación En Psicología*, 15(1) 163-179. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v15i1.3676>
- Edel-Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=55110208>
- Ekman, P. (2003), "Surprise and Fear" en *Emotion Revealed, recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Nueva York: Times Books.
- Elias, M. J., Tobias, S. E. & Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional: como conseguir que nuestros hijos sean responsables y adquieran un grado óptimo de sociabilidad*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport: Praeger.
- Erazo Santander, O. (2012). La intimidación escolar, actores y características. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 80–102. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815149.pdf>
- Escobedo de la Riva, P. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado*. Universidad Rafael Landívar, GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN. Retrieved from <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., Sáez-Carrillo, K., Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., ... Sáez-Carrillo, K. (2015). A validation of the construct and reliability of an emotional intelligence scale applied to nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139–147. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp.146-157)
- Extremera, N.& Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45–51. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005965>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P.& Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros En Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P.& Salovey, P. (2006). Versión española del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Versión 2.0: fiabilidad y diferencias de edad y género. *Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, Age and Gender Differences*, 18, 42–48. Retrieved from <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3274>
- Extremera, N.& Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo : hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97–116. Retrieved from <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67025/008200430075.pdf?sequence=1>
- Extremera, N.& Fernández Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5
- 280** Extremera, N., Mérida López, S., & Sánchez Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces De La Educación*, 74-97.
- Extremera, N- & Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia Emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con El TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2/3), 101-121. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2006-04150-001>
- Extremera Pacheco, N., Durán, M.& Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239–256.
- Extremera Pacheco, N. & Fernández Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1–17. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412004000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Extremera Pacheco, N. & Fernández Berrocal, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2). Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=180617822001>
- Extremera Pacheco, N. & Fernández Berrocal, P. (2004c). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie3412887>

- Falceto, O. G. & Waldemar, J. O. C. (2015). Consultoria multidisciplinar às escolas liderada pela Estratégia de Saúde da Família: um modelo possível para o Brasil. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 24(51), 25–36. Retrieved from <https://revistanps.emnuvens.com.br/nps/article/view/172/147>
- Fallas. H.& Vargas, G. (1999). *Habilidades para la vida*. (Reunion de habilidades para la vida y desarrollo humano). Washington. Retrieved from http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862002000200009
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser: la educacion del futuro*. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO. Venezuela: Grupo Santillana de Ediciones.
- Feldman, A.& Feldman, M. (2018). O imaginario social de democracia no processo de municipalizacao do ensino fundamental do brasil (1985-1990). *História Da Educação*, 22(56), 228-248. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/72148>
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N.& Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3 Pt 1), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros En Psicología Social*, 1(5), 251–254. Retrieved from https://www.academia.edu/4695295/Fernández-Berrocal_P_Extremera_N_y_Ramos_N_2003_Inteligencia_emocional_y_depresión_Encuentros_en_Psicología_Social_1_251-254
- Fernandez-Berrocal, P. & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421–436. Retrieved from http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf
- Fernández-Berrocal, Pablo& Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1–6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Berrocal, Pablo& Extremera Pacheco, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 80, 59–78. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302357>
- Fernández-Berrocal, Pablo, Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R.& Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.001>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi Palacios, E.& Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y media: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI*, 22(2).165-185.
- Fernández Berrocal, P.& Extremera Pacheco, N. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, (332), 97–116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776719>

- Fernández Carrascoso, M. E. (2016). *Eficacia del programa educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios*. Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <https://eprints.ucm.es/37740>
- Fernández Castro, J. & Martínez Sánchez, F. (1994). Emoción y salud: desarrollos en psicología básica y aplicada: Presentación del monográfico. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 10(2), 101-110.
- Ferrándiz, C, Marín, F., Gallud, L., Ferrando, M., Pina, J. A. L. & Prieto, M. D. (2006). Validez de la Escala De Inteligencia Emocional de Schutte en una Muestra de Estudiantes Universitarios. *Validity of the Schutte Self-Report Inventory of Emotional Intelligence in a Sample of University Students.*, 12(2/3), 167-179. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=24127107&site=ehost-live>
- Ferrándiz, Carmen, Bermejo, R., Sainz, M., Ferrando, M. & Prieto, M. D. (2008). Estudio del razonamiento lógico-matemático desde el modelo de las inteligencias múltiples. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 24(2), 213-222.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Berjemo, R., Ferrando, M. & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument // La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación de un instrumento para su medida en lengua castellana. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2). Retrieved from <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/2814>
- Ferrándiz García, C., Hernández, D., López Pina, J. A., Soto Martínez, G. & Bermejo García, M. R. (2009). Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. In M. D. Prieto, M. C. Fernández, M. Ferrando, D. Hernández, L. Llor & L. Almeida (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso internacional de inteligencia emocional* (pp. 475-481). Santander: Fundación Marcelino Botín. Retrieved from [http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/113127/Avances en el estudio de la inteligencia emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/113127/Avances%20en%20el%20estudio%20de%20la%20inteligencia%20emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Férreo Cruzado, M. A. (2016). *Impacto del programa PIEI en los niveles de inteligencia emocional de supervisores de equipos de trabajo y en el desempleo laboral de su equipo en un centro de llamadas*. Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <https://eprints.ucm.es/37674>
- Fierro, A. & Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. In A. Giménez de la Peña (Ed.), *Comportamiento y palabra: Estudios 2005* (pp.125-136). Málaga: Universidad de Málaga, Facultad de Psicología.
- Formichella, M. M. & London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91.
- Furnham, A. (2001). Test-taking style, personality traits, and psychometric validity. In J. M. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement*. (pp. 289-304). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Fuster, J. M. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocytology*, 31(3), 373–385. <https://doi.org/10.1023/A:1024190429920>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S. & Rodríguez-Conde, M.J. (2017). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de Educación*, 379(56-78). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369>
- Garaigordobil, M. & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Social Skills Intervention: Effects on Emotional Intelligence and Social Behavior*, 22, 551–567.
- Garay Farfan, C. A. (2014). *Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del 6to ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM en la ciudad de Lima. Repositorio de Tesis - UNMSM*. UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS. Retrieved from http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4015/Garay_fc.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garbanzo-Vargas & Guiselle. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública, 31(1), 43–63. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García-Fernández, M.& Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- García, C. B., Melero, M. P. T.& Salas, A. V. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 169–194. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126774>
- García Carrasco, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Aula: Revista de Pedagogía de La Universidad de Salamanca*, 15, 91-115.
- García Jiménez, M. V. (2000). *Análisis y evaluación de diseños experimentales aplicados a la psicología*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García Jiménez, M. V., Alvarado Izquierdo, J. M.& Jiménez Blanco, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(2), 248–252. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/558.pdf>
- García Molina, A., Tirapu Ustárroz, J., Luna Lario, P., Ibáñez Alfonso, J.& Duque San Juan, P. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Revista de Neurología*, 50(12). <https://doi.org/10.33588/rn.5012.2009713>
- García, V., Hernández Hernández, P.& Capote Morales, M. C. (2002). Matemáticas y moldes cognitivos. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa: Revista Interuniversitaria de Psicología de La Educación*, 8–9, 175–204.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada : las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons in theory in practice practice*. New York: BasicBooks. Retrieved from <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/in-a-nutshell-minh.pdf>
- Gardner, L.& Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(2), 68–78. <https://doi.org/10.1108/01437730210419198>
- Geher, G. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. In G.Geher, *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp.115-145). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Giedd, J. N., Rapoport, J. L., Leonard, H. L., Richter, D. & Swedo, S. E. (1996). Case study: Acute basal ganglia enlargement and obsessive-compulsive symptoms in an adolescent boy. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(7), 913–915. <https://doi.org/10.1097/00004583-199607000-00017>
- Gil-Olarte , P., Guil Bozal, R., Mestre Navas, J. M.& Núñez Vázquez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. In J. Romay Martínez & R. García Mira (Eds.), *Psicología social y problemas sociales* (pp. 351–358). Biblioteca Nueva. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562481>
- Gil-Olarte , P., Palomera , R.& Bráckett, M. A. (2006). La relación de la inteligencia emocional con la competencia social y los logros académicos en estudiantes de Educación Secundaria. *Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement in High School Students*, 18, 118–123. Retrieved from <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3286>
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., ... Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(21), 8174–8179. <https://doi.org/10.1073/pnas.0402680101>
- Gohm, C. L.& Clore, G. L. (2002a). Affect as information: An Individual Differences Approach. In L. F. Barrett & P. Salovey (Eds.), *Wisdom in Feeling: Psychological processes in emotional intelligence* (pp. 89–114). New York: The Guilford Press.
- Gohm, C. L.& Clore, G. L. (2002b). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16(4), 495–518. <https://doi.org/10.1080/02699930143000374>
- Goldberg, L. R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychologist*, 48(1), 26-34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Goldstein, S. E., Davis-Kean, P. E.& Eccles, J. S. (2005). Parents, peers, and problem behavior: A longitudinal investigation of the impact of relationship perceptions and characteristics on the development of adolescent problem behavior. *Developmental Psychology*, 41(2), 401–413. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.401>
- Goleman, D. D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books. New York: Bantam Books. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)

- Goleman, D. (1998). The emotionally competent leader. *The Healthcare Forum Journal*, 41(2), 36-76. Retrieved from <http://europepmc.org/abstract/MED/10177113>
- Goleman, D. (2000). *Working with emotional intelligence. Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence : issues in paradigm building. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace : how to select for measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 352-365). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (4a. ed). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona:Kairós. Retrieved from https://books.google.es/books?id=z1vrV_OL06kC
- Gómez- Cobos, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 105-121. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80212387006>
- Gómez , V. M., Rosales , S.& Maldonado, M. P. (2015). Comparación de factores sociales asociados al estatus académico en estudiantes de Medicina. *Investigación En Educación Médica*, 4(15), 133–138. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2014.11.001>
- González González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Prentice Hall.
- Gorayeb, R. (1990). *Conhecimentos, atitudes e comportamentos de estudantes de 1º e 2º graus de Ribeirão Preto sobre fatores de risco à saúde*. Universidade de São Paulo.
- Granda Lam, B. F. (2010). *Inteligencia emocional de los estudiantes del 5to. año de secundaria del colegio Particular San Antonio de Padua y del Colegio Nacional San Luis Gonzaga. Universidad Nacional Federico Villarreal*. Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima. Retrieved from <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/1211?show=full>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Grewal, D. & Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence: A new idea in psychology has matured and shows promise of explaining how attending to emotions can help us in everyday life. *American Scientist*, 93(4), 330–339. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27858608>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224–237. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J.& Levenson, R. W. (1995). Emotion Elicitation using Films. *Cognition and Emotion*, 9(1), 87–108. <https://doi.org/10.1080/02699939508408966>

- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J. & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 12(2), 88-93.
- Guerra Bustamante, J. (2013). *Inteligencia emocional, apego y felicidad en adolescentes. Un estudio intercultural entre España y Argentina*. Universidad de Extremadura. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10662/718>
- Guil Bozal, R. & Mestre, J. (2003). La inteligencia emocional como herramienta educativa. In A. Guil Bozal & M. Barón Duque (Eds.), *Psicología Social del Sistema Educativo. Líneas Actuales de Trabajo e Investigación*. (pp. 319-349). Sevilla: Kronos.
- Guil, R. & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia Emocional y educación: desarrollo de competencias emocionales. In J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 187-213). Madrid: Pirámide.
- Hall, G. & Pearce, J. M. (1979). Latent inhibition of a CS during CS-US pairings. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 5(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0097-7403.5.1.31>
- Hambleton, R. K., Yu, J. & Slater, S. C. (1999). Fieldtest of the ITC Guidelines for Adapting Educational and Psychological Tests. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(3), 270-276.
- Hambleton, R. K. & Zenisky, A. L. (2010). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. In D. Matsumoto & F. J. R. van de Vijver (Eds.), *Culture and psychology. Cross-cultural research methods in psychology* (pp. 46-74). Cambridge: University Press.
- Hansenne, M. & Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.015>
- Herazo-Beltrán, Y., Campo-Tertera, L., García-Puello, F., Méndez, O., Suarez-Villa, M., Vásquez-De la Hoz, F. & Núñez-Bravo, N. (2019). Relationship between Physical Activity and Emotional Intelligence and Bullying Among School Children. *Revista de Psicología Del Deporte*, 28(1), 97.
- Hernández-González, V., Sans-Rosell, N., Jové-Deltell, M. C. & Reverter-Masia, J. (2016). Comparación entre Web of Science y Scopus, Estudio Bibliométrico de las Revistas de Anatomía y Morfología. *International Journal of Morphology*, 34(4), 1369-1377. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022016000400032>
- Hernández Guanir, P. (2002). *Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional* (1st ed.). La Laguna: Tafor Publicaciones.
- Hernández, P. H. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento?: Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 45-62. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126753>
- Hernstein, R. J., Murray, C. & Robinson, D. N. (1994). Hereditary Monarchy in the Republic of Virtue. *The Journal of Blacks in Higher Education*, 6, 117-122. <https://doi.org/10.2307/2962485>
- Hilgard, E. R. (1980). The trilogy of mind: Cognition, affection, and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16(2), 107-117. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(198004\)16:2<107::AID-JHBS2300160202>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1520-6696(198004)16:2<107::AID-JHBS2300160202>3.0.CO;2-Y)

- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235–254. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410601066735>
- Huttenlocher, P. R., de Courten, C., Garey, L. J. & Van der Loos, H. (1982). Synaptogenesis in human visual cortex — evidence for synapse elimination during normal development. *Neuroscience Letters*, 33(3), 247–252. [https://doi.org/10.1016/0304-3940\(82\)90379-2](https://doi.org/10.1016/0304-3940(82)90379-2)
- Iriarte Redín, C., Alonso-Gancedo, N. & Sobrino, Á. (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 (1/8), 177–212. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i8.1222>
- Isen, A. M. (1999). Positive affect and creativity. In S. Russ (Ed.), *Affect, Creative Experience, and Psychological Adjustment* (pp. 3–17). Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Izard, C. E., Trentacosta, C., King, K., Morgan, J. & Diaz, M. (2007). Emotions, emotionality, and intelligence in the development of adaptive behavior. In G. Matthews, M. Zeidner & R. D. Roberts (Eds.), *The Science of emotional intelligence knowns and unknowns* (NV-1 onl, p. 528). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195181890.001.0001>
- Jacob, L., Lisa, V. & Pocinho, R. (2019). The senior universities students in Portugal and Brazil. *Geopolitical, Social Security and Freedom Journal*, 2(1), 11-20. <https://doi.org/10.2478/gssfj-2019-0002>
- Jennings, P. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the 21st Century* (pp. 133–143). New York: R&L Education.
- Jennings, P. A. (2015a). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A. (2015b). *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the classroom*. New York: Norton & Company.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jennings, P., Snowberg, K., Coccia, M. & Greenberg, M. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interactions*, 46(1), 37–48.
- Jiménez Morales, M. I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Emotional Intelligence and School Performance: An Updated Overview*, 41(1), 69–79. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=40643621&site=ehost-live>
- Jiménez Morales, M. I. & López Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento

Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75–98. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761004>

Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J. & Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence. Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12(2), 195–214. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00046-3](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00046-3)

Jordan, P. J. & Troth, A. C. (2004). Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution. Routledge: Human Performance. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1702_4

Jornet, J. M., Perales, M. J. & Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Metodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51–77. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3690256.pdf>

Kantor, J. R. (1990). *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas. Retrieved from <https://books.google.com.mx/books?id=qEB5OgAACAAJ>

Krawczyk, N. R. & Vieira, V. L. (2010). A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1(1), 10–17. Retrieved from <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>

Kuhn, D. (2006). Do Cognitive Changes Accompany Developments in the Adolescent Brain? *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 59–67. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2006.t01-2-.x>

288

Ladislao Reyes, S. (2003). Condiciones básicas para el aprendizaje de los niños. *Realidad y Reflexión*, 8, 34–42. Retrieved from [http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/8362/1/Condiciones básicas para el aprendizaje de los niños.pdf](http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/8362/1/Condiciones_b%C3%A1sicas_para_el_aprendizaje_de_los_ni%C3%B1os.pdf)

Lam, L. T. & Kirby, S. L. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 133–143. <https://doi.org/10.1080/00224540209603891>

LeDoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. Special Issue: Development of emotion-cognition relations. *Cognition & Emotion*, 3(4), 267–289.

LeDoux, J. E. (1993). Emotional Memory: In Search of Systems and Synapses. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 702(1), 149–157. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1993.tb17246.x>

LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.

LeDoux, J. E. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta. 9788408029069

León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17–26. <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i3.11>

León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66–83.

- Lerner, R. M. & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: Historical and contemporary perspectives. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 3–14). Hoboken: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/97804704791933rd>
- Loewenstein, G. (2007a). Defining affect. *Social Science Information*, 46(3), 405–410. <https://doi.org/10.1177/05390184070460030106>.
- Loewenstein, G. (2007b). *Exotic preferences: behavioral economics and human motivation*. Oxford: Oxford University Press.
- Lopes, P., Côté, S. & Salovey, P. (2013). An Ability Model of Emotional Intelligence: Implications for Assessment and Training. In V. U. Druskat, G. Mount & F. Sala (Eds.), *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work: Current Research Evidence With Individuals and Groups* (pp. 86-114). Psychology Press. Retrieved from https://books.google.es/books?id=a_OryLZ2W2cC
- MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A. & Roberts, R. D. (2014). Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion*, 14(2), 358–374.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V. & Posner, M. (2001). *Organización Panamericana de la Salud Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, DC, US. Retrieved from [http://files/1543/Mangrulkar et al. - Enfoque de habilidades para la vida para un desarr.pdf](http://files/1543/Mangrulkar%20et%20al.%20-%20Enfoque%20de%20habilidades%20para%20la%20vida%20para%20un%20desarr.pdf)
- Manrique Yzaguirre, F. A. (2012). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del V ciclo primaria de una institución educativa de Ventanilla - Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Retrieved from <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1251>
- María, P. S. (2011). ¿Por qué un Máster en Psicología Educativa? *Revista de Psicología Educativa*, 17(1), 101–114. <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n1a8>
- Marlowe, H. A. (1986). Social Intelligence. Evidence for Multidimensionality and Construct Independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52–58. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.52>
- Marquez, L. & Phillippi, A. (1995). La adolescencia: características y necesidades. Valencia: Técnicos medios especialistas en menores. De la Generalitat Valenciana.
- Marsh, H. W., Tourón, J. & Wheeler, B. (1985). Students' evaluations of university instructors: The applicability of American instruments in a Spanish setting. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 123-138. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90011-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90011-3)
- Martín, Á. (2013). *Manual práctico de Psicoterapia Gestalt*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martín, M. L. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón*. Universidad de Málaga. Retrieved from <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/1685391x.pdf>
- Martín, M. L., Harillo, D. Á. & Mora, J. A. (2008). Relaciones entre inteligencia emocional y ajuste psicológico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria. *Ansiedad y estrés*, 14, 31–41.

- Martineaud, S. & Engelhart, D. (1996). *Testez votre intelligence émotionnelle et apprenez à vous en servir*. Paris: Flrst .
- Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos. Síntesis psicología. Metodología de las ciencias del comportamiento*. Madrid: Síntesis.816.
- Martínez, J. A. (2010). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2* . Retrieved from <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>
- Matthews, G., Zeidner, M.& Roberts, R. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge: The MIT Press.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). New York: Basic Books. Retrieved from http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf
- Mayer, J. D. (2001). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. In J. P. Forgas (Ed.), *Handbook of affect and social cognition* (pp. 410–431). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2000-16445-019>
- Mayer, J. D, Caruso, D. R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D, Caruso, D. R.& Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320–342). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass. Retrieved from <http://files/987/2001-00355-015.html>
- Mayer, J. D, Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Emerging Research in Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology, 59*,507–536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D, Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On, & Parker, J. D. A. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 92–117). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? .In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*New York: Basic Books.
- Mayer, J. (1986). How Mood Influences Cognition. In N. E. Sharkey (Ed.), *Advances in Cognitive Science* (pp. 290–314). Chichester: Ellis Horwood, Limited.
- Mayer, J., Caruso, D. R.& Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review, 8*(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

- Mayer, J. & Cobb, C. D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163–183. <https://doi.org/10.1023/A:1009093231445>
- Mayer, J., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3–4), 772–781. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. In Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396–420). Cambridge: Cambridge University Press. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet. *UNH Personality Lab*. Toronto: MHS Assessments. Retrieved from https://scholars.unh.edu/personality_lab/26
- Mestre, J. M., Comunian, A. L. & Comunian, M. L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. In J. M. Mestre Navas & P. F. Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 47–68). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la Inteligencia Emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. *Dissertation Abstracts International*. Universidad de Cádiz. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10498/14708>
- Mestre, J. M., Guil, M. del R. & Gil-Olarte Márquez, P. (2004). Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. REME. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16), 2. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1221160>
- Mestre, J. M., Guil, R. & Palmero Cantero, F. (2004). Inteligencia Emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. In J. M. Mestre Navas & F. Palmero (Eds.), *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía* (p. 280). Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Mestre, J. M., Pérez, N., González, G., Núñez-Lozano, J. M. & Guil, R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 51-75 <https://doi.org/10.18172/con.3023>
- Mikolajczak, M. (2009). Going Beyond the Ability-Trait Debate: The Three-Level Model of Emotional Intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5(2), 5(2), 25–31. <https://doi.org/10.7790/ejap.v5i2.175>
- Miller, R., Behrens, J., Greene, B. & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 2–14. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1002>
- Mínguez, J. G. & Ramos, J. M. S. (2016). Construyendo un modelo de gestión de las emociones a través del deporte. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 0(11), 48–65. <https://doi.org/10.4995/reinad.2016.4214>
- Montero, A., Obstetra, G., Adela, D. & Vega, M. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia Sex education as a cornerstone for a healthy teenage sexuality. *Rev Med Chile*, 139, 1249-1252.

- Montero Rojas, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). Factores institucionales pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la universidad de costa rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 13(2), 215–234. <https://doi.org/10.7203/relieve.13.2.4208>
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., Consuelo Bernal, M. & Moya Albiol, L. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50(2), 89-100.
- Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicothema*, 10(1), 1-21.
- Muñiz, J., Fonseca, E. & Muñiz Fernández, J. F. P. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1)1, 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: Teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles Del Psicologo*, 31(1), 57-66.
- Murphy, K. R. & Allen, J. (2006). *A critique of emotional intelligence: what are the problems and how can they be fixed?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Najarro Guzmán, J. (2015). *Inteligencia emocional y la capacidad física de resistencia aeróbica en los estudiantes del cuarto año de la Escuela Nacional de Marina Mercante Almirante Miguel Grau, Callao-2013*. Retrieved from http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4201/Najarro_gj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Narro Robles, J. (2008). Educación, ciencia y desarrollo. El caso de America Latina. *Perfiles Educativos*, 3(119), 90-103.
- Navas, L. Mestre, J.M. & Bozal, R. G. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de Autoinformes de Inteligencia Emocional. Ansiedad y estres, 12(2/3), 413–425. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=24127127&site=ehost-live>
- Navas, L., Mestre, J. L. & Berrocal, P. F. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Navas, L., Sampascual, G. & Castejón, J.-L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 55-62.
- Neta, N., García, E. & Gargallo, I. (2009). La Inteligencia Emocional en Brasil: un estudio de la producción académica de los cursos de postgrado. In P. Fernández-Berrecal, *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 51–56). Fundación Marcelino Botín. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3171960>
- Nevo, D. (1983). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 53(1), 117–128. <https://doi.org/10.3102/00346543053001117>

- Newsome, S., Day, A. L. & Catano, V. M. (2000b). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005–1016. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- Noller, P. & Gallois, C. (1986). Sending emotional messages in marriage: Non-verbal behaviour, sex and communication clarity. *British Journal of Social Psychology*, 25(4), 287–297. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1986.tb00741.x>
- Núñez, J. C. (2005). Relevance of the emotional intelligence on the academic achievement of university students". In P. Hernández (Ed.), *Emotional intelligence and mental molds on the subjective well-being and the achievement*. (pp. 45-62). Granada: 9th European Congress of Psychology.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 137–152.
- OMS. (1986). La Carta de Ottawa. In *Primera Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud*. Organización Mundial de la Salud. Retrieved from <http://www1.paho.org/spanish/HPP/OttawaCharterSp.pdf>
- Orive, J. I. de G., Arroyo, A. A., Río, F. G., Reina, S. S. & Ruiz, C. A. J. (2013). Ciertas ventajas de Scopus sobre Web of Science en un análisis bibliométrico sobre tabaquismo. *Revista española de documentación científica*, 36(2), 14–19. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4354294>
- Otero-Montes, N. L. (2016). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria*. Universidad Internacional de La Rioja. Retrieved from <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4875>
- Overbeek, G., Stattin, H., Vermulst, A., Ha, T. & Engels, R. C. (2007). Parent-child relationships, partner relationships, and emotional adjustment: A birth-to-maturity prospective study. *Developmental Psychology*, 43(2), 429–437. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.429>
- Owens, R. E. (1996). *Language development: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Paiva, C. & Teixeira, R. (2009). Transferencia de ingresos dirigida a los más pobres: la experiencia brasileña con el Programa Bolsa-Familia. *Trabajo Social (Universidad Nacional de Colombia)*.
- Palfai, T. P. & Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition and Personality*, 13(1), 57–71. <https://doi.org/10.2190/FYYA-GCRU-J124-Q3B2>
- Palmer, B., Donaldson, C. & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091–1100. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00215-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00215-X)
- Palmero, F. (2001). La emoción en la actualidad: Relevancia de la adaptación. *Psicología Iberoamericana*, 9-3, pp. 38-45
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. & Duskin Feldman, R. (2005). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. & Duskin Feldman, R. (2009). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Parker, J.D., Summerfield, L.J., Hogan, M.J. & 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.
- Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A. & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41(7), 1329–1336. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2006.04.022>
- Parker, J. D. , Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163–172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Paulhus, D. L., Lysy, D. C. & Yik, M. S. M. (1998). Self-report measures of intelligence: Are they useful as proxy IQ tests? *Journal of Personality*, 66(4), 525–554. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00023>
- Paz, E. A., Lozano, A. B., Cantero, J. M. & Ziemer, M. F. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte, *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 303-319. Retrieved from <https://revistas.um.es/rie/article/view/94421>
- Pelechano Barberá, V. (1988). Personalidad y éxito en programas de intervención educativo-comunitarios . *Análisis y Modificación de Conducta*, 14(40), 229–235. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7093037.pdf>
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 401-420. Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=293121924008>
- Pennebaker, J. (1989). Confession, Inhibition, and Disease. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp.211–244). Academic Press: New York.
- Pennebaker, J. (1997). Health effects of the expression (and non-expression) of emotions through writing. In A. J. J. M. Vingerhoets, F. J. Van Bussel & A. J. W. Boelhouwer (Eds.), *The (non) expression of emotions in health and disease* (pp. 267–278). Tilburg: Tilburg University Press.
- Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behaviour Research and Therapy*, 31(6), 539–548. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(93\)90105-4](https://doi.org/10.1016/0005-7967(93)90105-4)
- Peralta Sánchez, F. J., & Sánchez Roda, M. D. (2017). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 1(1), 65-120. <https://doi.org/10.25115/ejrep.1.102>
- Perez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183–1208. Retrieved from

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ997694&site=ehost-live&scope=cite>

- Perez-Gonzalez, J. C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 434–442. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11557>
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 523–546. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2856524>
- Pérez-González, J., Petrides, K. & Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. Mestre & P. Fernández-Berrocal. *Manual de Inteligencia Emocional*, (pp.81–98). Madrid: Piramide.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos. Manuales de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez, N. P. & Costa, J. L. C. (2006). La Inteligencia Emocional como predictor del Rendimiento Académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 12(2/3), 393–400. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=24127125&site=eds-live>
- Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La Inteligencia Emocional como predictor de logros académicos en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 121–131. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=32544566&site=eds-live>
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K. V. (2010). An Application of Belief-Importance Theory with Reference to the Big Five and Trait Emotional Intelligence. *Social Behavior and Personality: International Journal*, 38(5), 697–709. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.5.697>
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000b). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449–461. <https://doi.org/10.1023/A:1007006523133>
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57. <https://doi.org/10.1002/per.466>

- Pichot, P. (1960). *La nosologie des états dépressifs. Bases étiologiques. Acte Psychosom*: Geigy.
- Pila, A. (1997). *Evaluación deportiva: los tests de laboratorio al campo*. Madrid: Pila Teleña.
- Pinchi, K. E. & Pisco, N. O. (2017). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes del nivel secundario del Centro Educativo Particular José De San Martín*. Doctoral research. Universidad Peruana Unión, Tarapoto. Retrieved from <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/946>
- Pintrich, P. R. (2000a). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92–104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. Retrieved from [http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich and degrootd 1990.pdf](http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich_and_degrootd_1990.pdf)
- Piqueras, J. A., Salvador, M., Soto-Sanz, V., Mira, F. & Pérez-González, J. C. (2020) Strengths against psychopathology in adolescents: Ratifying the robust buffer role of trait emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 3(17), 804-817.
- Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., & Escartí, A. (2019). Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA): valoración desde la perspectiva de los participantes y sus efectos en las competencias socio-afectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 303-336). <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925>
- Prendes-Espinosa, M.-P., García-Tudela, P.-A. & Solano-Fernández, I.-M. (2020). Gender equality and ICT in the context of formal education: A systematic review. *Comunicar*, 63(27, 1-12). <https://doi.org/10.3916/c63-2020-01>
- Pulido-Acosta, F. & Herrera-Clavero, F. (2018). Influence variables over fear and performance in children in ceuta [Variables influyentes en el miedo y el rendimiento infantil en Ceuta]. *Revista Electronica Educare*, 22(1). <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.15>
- Pulido Acosta, F. & Herrera Clavero, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-18. Retrieved from <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/14270/17527>
- Quinto, P. & Roig-Vila, R. (2015). Estudio de la Inteligencia Emocional en alumnos de Enseñanza Secundaria: Influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. *International Studies on Law and Education*, 21, 27–38.
- Quispe, S. & Nieves, A. (2007). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de 3 a 6 grado de primaria de la institución educativa N 2055*. Doctoral

Research. Universidad Cesar Vallejo, Lima.

- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341-371. <https://doi.org/10.1086/428885>
- Redín, C., Alonso-Gancedo, N., & Sobrino, Á. (2006). La educación afectivo-moral a través del programa pecemo: descripción y evaluación. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres Del Pedagogo. Relatórios Econômicos OCDE: Brasil*. <https://doi.org/10.1787/9789264290716-pt>
- Renom Plana, A. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2012). Measuring Emotional Intelligence in Early Adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric Properties and Relationship with Academic Performance and Psychosocial Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344–366. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ991393&site=ehost-live&scope=cite>
- Rizzini, I., & Brasil do Couto, R. M. (2019). População infantil e adolescente nas ruas: Principais temas de pesquisa no Brasil. *Children and Adolescents on the Streets: Main Research Themes in Brazil*, 19(1), 105–122. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2019.1.30867>
- Roberts, R. D., Schulze, R., Zeidner, M. & Matthews, G. (2005). *Understanding, measuring, and applying emotional intelligence: What have we learned? What have we missed*. In R. Schulze & R.D.Roberts, *International handbook of Emotional Intelligence* (311-341). Cambridge: Hogrefe & Huber. Retrieved from <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=505426>
- Roberts, R D, Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196–231.
- Roberts, R. D., Markham, P. M., Matthews, G.& Zeidner, M. (2005). Assessing intelligence: Past, present, and future. In R. Sternberg, *Handbook of Understanding and Measuring Intelligence*.Chapter (pp. 333-360). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135 / 9781452233529.n19
- Rodrigo-Ruiz, D., Cejudo, J. & Pérez-González, J. C. (2019). Compendio y Análisis de Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional Capacidad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica.*, 2(51), 99–115. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.08>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E.& Axpe-Saez, I. (2018). The Role of Resilience and Psychological Well-Being in School Engagement and Perceived Academic Performance: An Exploratory Model to Improve Academic Achievement. In B. Bernal-Morales (Ed.), *Health and Academic Achievement* (pp. 159–176). London: InTechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.73580>

- Rodríguez García, G. A. (2018). *Eficacia del programa de inteligencia emocional intensivo (PIEI) en la inteligencia emocional y la conducta prosocial de alumnos de la ESO*. Doctorar research. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Retrieved from <https://eprints.ucm.es/55308/1/T41089.pdf>
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rovira i Toda, F. (1998). Com saber si un és emocionalment intel·ligent. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'educació i de l'esport*, 2, 57–68. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=261728&orden=0&info=link>
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R. & Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents' Psychosocial Adjustment? Results from the Intemo Project. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(8), 1373–1379. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. & Salguero, J.M (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 240–251. Retrieved from <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/2-Ruiz-Aranda2008.pdf>
- Salavera, C., Usán, P. & Teruel, P. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32, 4. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0115-y>
- Salguero, J.M., Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P. & Cabello, R. (2009). Propiedades psicométricas de la versión reducida de la Trait Meta-Mood Scale. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero, y R. Cabello, *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp.129-134). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Salguero, J., Iruarrizaga, I. & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional: Desarrollo y evolución del concepto. *Boletín de La SEAS*, (21), 13–27. Retrieved from <https://webs.ucm.es/info/seas/Boletine/boseas21.pdf>
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B. & Mayer, J. D. (1999). Coping Intelligently. Emotional Intelligence and the Coping Process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The Psychology of What Works* (pp. 141–164). New York: Oxford Press.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In *Emotion, disclosure & health* (pp. 125–154). Washington, DC, US: American Psychological Association. Retrieved from <http://files/909/1995-98769-006.html>
- Salovey, P., Woolery, A. & Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement. In G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (279–307). Malden, MA, USA: Blackwell Publishers Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470998557.ch11>
- Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R. & Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica*, 4 (15), 126–132. <https://doi.org/10.1016/J.RIEM.2015.04.002>

- Sancho, J. M. (2010). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 2(8), 1-13.
- Sander, P. & Sanders, L. (2003). Measuring confidence in academic study: A summary report. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 1-17.
- Santos Guerra, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Sarrionandia, A. & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 110-118.
- Sattler, J. M. (2003). *Evaluación infantil (Vol I): aplicaciones cognitivas*. México: El Manual Moderno.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998a). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998b). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Sepúlveda, J. C. (2000). *Análisis Comparativo del Financiamiento a la Educación Superior, Universidades Estatales y Universidades Privadas con Aportes 1981 - 1989 y 1990 - 1998. Estudio de Caso N° 43*. Universidad de Chile. Retrieved from <http://www.mgpp.cl/wp-content/uploads/2017/04/CASO43.pdf>
- Serrano, C. & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Serrano, G. P. (1989). La investigación sobre el rendimiento académico y la calidad de la educación. *Revista de Ciencias de La Educación*, 138, 97-104.
- Shaffer, L. F., Gilmer, B. V. & Schoen, M. (1940). *Psychology*. Psychology. Oxford, England: Harper.
- Shaffer, R. D. & Shaffer, M. A. (2005). Emotional intelligence abilities, personality and workplace performance. In *Academy of Management Proceedings* (pp. M1-M6). Academy of Management. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2005.18778994>
- Sharma, R. R. (2008). Emotional Intelligence from 17 th Century to 21 st Century: Perspectives and Directions for Future Research. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 12(1), 59-66. <https://doi.org/10.1177/097226290801200108>
- Somerville, L. H., Jones, R. M. & Casey, B. J. (2010). A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent. *Brain and Cognition*, 72(1), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.07.003.A>
- Song, L. J., Huang, G., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C.-S. & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on

academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38(1), 137–143. <https://doi.org/10.1016/J.INTELL.2009.09.003>

Speranza, M. (2003). Approche développemental de l'alexithymie. In M. Corcos & M. Speranza (Eds.), *Psychopathologie de l'alexithymie* (pp. 65–80). Paris: Dunod. Retrieved from <http://www.uqtr.ca/biblio/notice/tablemat/18269713TM.html>

Steinberg, L. & Morris, A. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110. <https://doi.org/10.1891/194589501787383444>

Stern, W. (1912). Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. In J. A. Barh. *Kongress für experimentelle Psychologie*. Bericht Germany.

Sternberg, R. (1999). A Triarchic Approach to the Understanding and Assessment of Intelligence in Multicultural Populations. *Journal of School Psychology*, 37, 145–159. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(98\)00029-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00029-6)

Sternberg, R. (2002). Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence. *Educational Psychology Review*, 14, 383–393. <https://doi.org/10.1023/A:1020601027773>

Sternberg, R. (1985). La teoría triárquica de la inteligencia: comprender el autogobierno mental. R. Sternberg, *The Triarchic mind* (pp. 55–77). New York: Penguin Books.

Sternberg, R. (1997). A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 43–53). Boston: Allyn and Bacon. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=A4LuAAAAMAAJ>

300

Sternberg, R. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511509612>

Stopa, R. (2016). Seguridad Social brasileña y Trabajo Social: consideraciones sobre el Beneficio de Prestación Continua. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(2), 323–333. <https://doi.org/10.5209/cuts.50131>

Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Tamminen, K. A. & Crocker, P. R. E. (2013). “I control my own emotions for the sake of the team”: Emotional self-regulation and interpersonal emotion regulation among female high-performance curlers. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 737–747. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.05.002>

Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports*, 88(2), 353–364. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.2.353>

Tejedor, F. J. (1984). *Análisis de varianza aplicado a la investigación en pedagogía y psicología*. Madrid: Anaya.

Tejedor, F. J., González-González, S. G. & Señorán, M. del M. G. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista latinoamericana de psicología*, 40(1), 123–132. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2923749>

- Terzi, A. M., Souza, E. L. de, Machado, M. P. A., Konigsberger, M., Waldemar, J. O. C., Freitas, B. I. de, ... Demarzo, M. (2016). Mindfulness en la Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil - Dialnet. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (87), 107–122. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802516.pdf>
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307. <https://doi.org/10.1007/BF01319934>
- Tiana Ferrer, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de Educación*, 1, 19–30. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2346178.pdf>
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness. The positive affects*. New York: Springer publishing company.
- Toribio Briñas, L. (2017). Priorizar la competencia aprender a aprender en las programaciones y unidades didácticas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 7(1), 131-140. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.784>
- Torres Velázquez, L. E. & Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 11(2), 255–270. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>
- Torrijos-Fincias, P. (2016) Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas. Doctoral Research. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Torrijos-Fincias, P., Sánchez, E. M. T., & Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de Psicología*, 34(1), 68-76.
- Unesco. (2013). Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. *Orealc/Unesco*.
- Valle Arias, A., González Gabanach, R., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Martínez, S. & Piñeiro Aguín, I. (2001). Diferencias de utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 105–126. Retrieved from <https://revistas.um.es/rie/article/view/96351>
- Vallejo, B., Martínez, J., García, C. & Rodríguez, C. (2012). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar. XIII Congreso virtual de psiquiatría. Retrieved from <http://www.codajic.org/node/237>
- Van der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103–125. <https://doi.org/10.1002/per.434>
- Vaquero-Diego, M., Torrijos-Fincias, P. & Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Relation between perceived emotional intelligence and social factors in the educational context of Brazilian adolescents. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 33(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0139-y>
- Vela, R. H. J. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first year college students. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 64(11-A), 3978.

- Velez, E., Schiefelbein, E. & Valenzuela, J. (1994). Factores que Afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria: Revisión de la Literatura de América Latina y El Caribe*. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 1–16. Retrieved from [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4317/Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria revisión de la Literatura de América Latina y El Caribe.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4317/Factores%20que%20afectan%20el%20rendimiento%20academico%20en%20la%20educacion%20primaria%20revisi%20n%20de%20la%20literatura%20de%20am%20rica%20latina%20y%20el%20caribe.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vernon, P. E. (1933). The biosocial nature of the personality trait. *Psychological Review*, 40(6), 533–548. <https://doi.org/10.1037/h0072622>
- Veytia, M., Fajardo, R. J., Guadarrama, R. & Escutia, N. (2016). Inteligencia Emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos*, 16(1), 35–50. <https://doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>
- Vidal Rodeiro, C. L., Emery, J. L. & Bell, J. F. (2012). Emotional intelligence and academic attainment of British secondary school children: A cross-sectional survey. *Educational Studies*, 5(38), 521–539 <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643115>
- Viñals Blanco, A. & Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 30(2), 103–114. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>
- Vivas, M., Gallego, D. J. & González, B. (2007). *Educar las emociones*. Madrid: Dikinson.
- Vogt, W. & Johnson, B (2015). *Dictionary of Statistics & Methodology*. California: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412983907.n2065>
- Wechsler, D. (1940a). Non-intellective Factors in General Intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444–445.
- Wechsler, D. (1940b). The Measurement Of Adult Intelligence. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 91(4), 548–559. <https://doi.org/10.1097/00005053-194004000-00075>
- Weissberg, R. P. & O'Brien, M. U. (2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86–97. <https://doi.org/10.1177/0002716203260093>
- WHO-OMS. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Geneva: WHO-OMS.
- Wong, C.-S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Wranik, T., Barrett, L. F. & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation: is knowledge power? In J. J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (624–654). New York: Guilford Press.
- Yakovlev, P. I. & Lecours, A.-R. (1967). The myelogenetic cycles of regional maturation of the brain. In A. Minkowski (Ed.), *Regional Development of Brain in Early Life* (pp. 3–70). Oxford: Blackwell.

- Yelkikalan, N., Hacıoglu, G., Kiray, A., Ezilmez, B., Soylemezoglu, E., Cetin, H., ... Öztürk, S. (2012). Emotional intelligence characteristics of students studying at various faculties and colleges of universities. *European Scientific Journal*, 8(8), 39–56.
- Yuste Hernanz, C. (2002). *IGF-5-r : inteligencia general y factorial : formas A y B : breve extracto del manual técnico*. Madrid: EOS.
- Zacarés , J. J., Iborra , A., Tomás, J. M.& Serra, E.(2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.
- Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion*, 1(3), 265–275.
- Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2009). *What We Know about Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health*. Cambridge: MIT Press.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. & Maccann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development - HUM DEVELOP*, 46, 69–96. <https://doi.org/10.1159/000068580>
- Zeidner, M., Roberts, R. D. & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zimmerman, D. W.& Zumbo, B. D. (1993). Rank transformations and the power of the Student t test and Welch t’ test for non-normal populations with unequal variances. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 47(3), 523-539. <https://doi.org/10.1037/h0078850>



Anexos

Anexos

Anexos

ANEXO 1 - Cuestionario TMMS-24

ANEXO 2 - Calendario de aplicación de los instrumentos

ANEXO 3 - Base de datos

ANEXO 4 - Solicitação de coleta de dados em pesquisa científica

ANEXO 5 - Autorización firmada por la directora de centro

ANEXO 6 - Cadastro de pesquisa

ANEXO 7 - Cadastro do pesquisador

ANEXO 8 - Certificado de estancia breve María Vaquero

ANEXO 9 - Certificado de estancia Marruecos LASCO y Universidad Fez

ANEXO 10 - Certificado de estancia Colombia

ANEXO 1 - Cuestionario TMMS-24

<https://drive.google.com/open?id=1sgHIB8CtOQWPhmIJT9TztkjrnWOIm19t>

ANEXO 2 - Calendario de aplicación de los instrumentos

<https://drive.google.com/open?id=1MWY0OZEPaRnpBUk50USNJLmNDvNBSat3>

ANEXO 3 - Base de datos

https://drive.google.com/open?id=1LYTNfCit1gkCgLOsV03Mh6_viz5m8FS6

ANEXO 4 - Solicitação de coleta de dados em pesquisa científica

https://drive.google.com/open?id=16_cX16znotLF-x3GBZZyc1kd_pQJ6YG5

ANEXO 5 - Autorización firmada por la directora de centro

<https://drive.google.com/open?id=1yCXLgVToHtIs5oWX-llm2dtwV5ms7zzB>

ANEXO 6 - Cadastro de pesquisa

<https://drive.google.com/open?id=1oM77TSu6rZKUQ0I7sVORibGUA6995XjS>

ANEXO 7 - Cadastro do pesquisador

<https://drive.google.com/open?id=1bfUqq8oyafX4Z8QbgJbzzP1A6g30SGQ->

ANEXO 8 - Certificado de estancia breve María Vaquero

<https://drive.google.com/open?id=14OzuXWn3g9YxbFXmO18GRFh5HFog4TQE>

308

ANEXO 9 - Certificado de estancia Marruecos LASCO y Universidad Fez

https://drive.google.com/open?id=1QZZBab9C-Snok_ydXtDIM6dXw-q9cHEE

ANEXO 10 - Certificado de estancia Colombia

<https://drive.google.com/open?id=1UdcbIdr2QXSdx3XG0VCYJpwtC6-nBREX>

Tédio

13

Implicação

Surpresa

Tensão

34

Elogio

Alegria

Saudade

Amor

Paciência

Zangado

Bemestar

Concentração

Implic

Vitalidade

prazer

Gratidão

Orgulho

Fofura

Orgulho

Ódio

Bemestar

Tensão

Surpresa

Tédio

5

Esperança

Impotência



401

iança

**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Fofura

Serenidade

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Vergonha

Vitalidade