



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

INTELIGENCIA EMOCIONAL PLENA

Alumno: José Luis Campos López

Tutor: Santiago Pelegrina López
Dpto: Psicología evolutiva y de la educación

Julio, 2015

1 INDICE

2	RESUMEN	2
3	INTRODUCCIÓN	3
4	REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: MARCO TEÓRICO.....	4
4.1	¿QUÉ ES EMOCIÓN?.....	4
4.1.1	EL COMPLEJO MUNDO DE LAS EMOCIONES	5
4.1.2	FUNCIONES DE LAS EMOCIONES.....	7
4.2	LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: REVISIÓN EMPÍRICA.....	7
4.2.1	ENTONCES, ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?	7
4.2.2	MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	8
4.2.3	COMO SE MIDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	13
4.2.4	PROBLEMÁTICA EN LA ACTUALIDAD	16
4.3	EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN	18
4.3.1	REVISIÓN EMPÍRICA DE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	18
5	HACIA UNA INTELIGENCIA EMOCIONAL PLENA: MINDFULNESS	24
5.1	PRINCIPIOS	25
5.2	ELEMENTOS FUNDAMENTALES.....	26
5.3	MECANISMO PSICOTERAPÉUTICOS	27
6	JORNADA MINDFULNESS: HACIA UNA INTELIGENCIA EMOCIONAL PLENA.....	29
6.1	DESCRIPCIÓN	29
6.2	FINALIDAD DEL PROYECTO.....	29
6.3	DESTINATARIOS.....	29
6.4	OBJETIVOS	31
6.5	METODOLOGÍA.....	31
6.6	ESTRUCTURA Y SECUENCIACIÓN DE LA JORNADA	32
6.7	RECURSOS	32
7	CONCLUSIONES	32
8	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
9	NORMATIVA	37
10	ANEXOS	38
10.1	ANEXO I	38
10.2	ANEXO II	46

2 RESUMEN

La educación del siglo XXI, emergida del paradigma positivista, reclama nuevas tendencias educativas donde se desarrollen las habilidades sociales y emocionales para convivir en armonía. Ahora ya no se enseñaría con papel y lápiz, sino que gracias a las nuevas posturas teóricas sobre inteligencia, el aprendizaje surgiría en un ambiente afectivo, donde la creatividad y la motivación son el elemento clave para su sentido. De esta manera, la educación ya no sería vista solo desde la razón, sino desde el corazón. Enseñar estos valores suponen el desarrollo adecuado de nuestros alumnos, para que no solo lo apliquen en su trabajo, sino en su vida entera. Ser conscientes de las necesidades es el primer paso para responder a las exigencias del nuevo paradigma de la convivencia; desear y promover una enseñanza emocional y social, sería tan importante como cualquier otra educación. Así en este trabajo esbozo una revisión bibliográfica sobre la inteligencia emocional, los diferentes modelos que han sido aceptados, las formas para evaluarlo y el papel que esta tiene en el ámbito educativo. Además, elaboro una jornada de educación emocional basándome en la nueva tendencia que está revolucionando el mundo de la consciencia y la espiritualidad: el mindfulness.

ABSTRACT

The education of the XXI century, emerged from the positivist paradigm claim for new educational trends where social and emotional skills are developed to live in harmony. Education today is no longer restricted to textbooks and classrooms, but thanks to new theoretical positions on intelligence, learning emerge in a loving environment where creativity and motivation are key. In this way, education would no longer be understood only from reason but from the heart. Teaching these values assume the proper development of our students, to signify not only to apply in their work, but in his entire life. Being aware of the needs is the first step to meet the demands of the new paradigm of coexistence; desiring and promoting social and emotional education, it would be as important as any other education. So in this research project I outline a literature review on emotional intelligence, different models that have been accepted, ways to evaluate and the influence of emotional intelligence in education. Also, I elaborate a day of emotional education based on the new trend that is revolutionizing the world of consciousness and spirituality: mindfulness.

3 INTRODUCCIÓN

Son numerosos autores los que han revolucionado el mundo de la educación con el planteamiento de posturas teóricas sobre la inteligencia y la emoción. Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples deja atrás los ideales de inteligencia puramente memorísticos relacionados con el ámbito de la lengua y las matemáticas, Goleman (1995) popularizó el término Inteligencia Emocional afirmando la importancia de esta en el éxito laboral, aunque los primeros en hablar sobre ella fueron Mayer y Salovey (1990)... Con todas estas ideas se refleja la necesidad de unir las ciencias humanas y las ciencias de la vida en la dimensión de una ciencia espiritual que nos permita dar sentido a la crisis actual (Paymal, 2008).

Se trataría de responder a las exigencias del nuevo paradigma de la convivencia, donde las relaciones interpersonales y la comunicación ejercen un papel importante en los aspectos naturales del ser humano. Y es por ello, que cuando una persona se encuentra funcionando perfectamente como un todo, su vida sería magnífica.

Por consiguiente, las instituciones educativas deberían cambiar el enfoque pedagógico, potenciando el desarrollo de la personalidad a través de las diferentes dimensiones propias del ser humano (afectiva, emocional, moral) para alcanzar el equilibrio físico y mental, en la participación activa y sana de las relaciones sociales en la persona. El aprendizaje en las escuelas no debe referirse únicamente a los contenidos culturales y científicos, sino que debe ser la vía propicia para el desarrollo integral de la persona. La educación no puede ser concebida como un simple proceso cognitivo, sino que debe desarrollar la inteligencia emocional, para configurar la personalidad total del individuo (Bisquerra, 2005 citado en Graciela Calle Márquez, Remolina De Cleves, Velázquez Burgos, 2011). Se trataría de un aprendizaje basado en una actitud positiva, donde profesores y alumnos valorarían los errores como una forma de superación, y por tanto, de esfuerzo más que de resultados, potenciando las cualidades de cada uno sin aludir a los defectos, únicamente para conocerse más a sí mismos; de ser conscientes tanto en el corazón como en la razón.

Partiendo de la premisa anterior y tal como menciona Delors (1996), la educación a lo largo de la vida se basaría en cuatro pilares fundamentales que son *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*:

LOS CUATRO PILARES BÁSICOS EN EDUCACIÓN			
APRENDER A CONOCER	APRENDER A HACER	APRENDER A VIVIR JUNTOS	APRENDER A SER
Dimensión intelectual	Dimensión práctica	Dimensión sociocultural	Dimensión afectiva y del equilibrio personal
EDUCACIÓN TÉCNICA		EDUCACIÓN EMOCIONAL	

Tabla 1: Los cuatro pilares básicos en educación. Adaptado de *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). Fuente: Elaboración propia (2015).

4 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: MARCO TEÓRICO

4.1 ¿QUÉ ES EMOCIÓN?

Todo el mundo sería capaz de dar una definición sencilla de lo que significa emoción. Seguramente muchas personas la relacionarían con el sentir ante situaciones determinadas. Y en verdad se trata de eso, de todas esas sensaciones que nos producen placer o malestar. Hablamos de bienestar cuando alcanzamos grandes logros, y de fracaso, cuando no se cumplen nuestras expectativas.

No nos damos cuenta de que durante toda nuestra vida, las experiencias y sus derivados aprendizajes, las percibimos a través de la dimensión emocional. A lo largo de todo ese historial vital, no solo habremos aprendido conocimientos teóricos, sino formas de sentir y comportarse en base a estas. Y es que sin emociones, no habría cabida para la razón (Mora, 2008 citado en Mora, 2012). O dicho de otra forma, *sin el estímulo y la guía de la emoción, el pensamiento racional se entumecería y desintegraría. La mente racional no flota por encima de lo irracional, no puede liberarse y ocuparse solo de la razón pura* (Wilson, 1998, citado en Mora, 2012). Como ejemplo, que una persona sienta miedo ante la oscuridad no significa que esta situación sea desagradable, sino que el cerebro en alguna ocasión la interpretó de esta manera, y hace despertar de un modo inconsciente esta sensación. No debemos olvidar que somos un complejo mundo de pensamientos

identificados y, en su efecto, de sentimientos y emociones, y ser conscientes de ellos es esencial para nuestra supervivencia.

En la lectura de numerosos libros sobre el tema¹, suelen encontrarse tres nociones conectadas con emoción pero que no corresponden con su singularidad en el sentido etimológico: son affectio (afectividad), sentire (sentimiento) y pathein (pasión). Etimológicamente hablando, emoción significa en esencia, en “poner movimiento”.

Desde la revisión bibliográfica, William James (1884, citado en Muñoz, 2009) considera emoción como una respuesta del organismo ante determinados estímulos del medio ambiente. Para Hobbes el mundo emocional (terreno sensible de la acción) constituyen una de las cuatro facultades humanas fundamentales, junto a la fuerza física, la experiencia y la razón. Para Muñoz (2009) *“emoción son estados complejos del organismo en los que intervienen sentimientos, pensamientos, y determinados cambios en el terreno biológico y psicológico del individuo”* (p.17).

4.1.1 EL COMPLEJO MUNDO DE LAS EMOCIONES

La emoción es un concepto que se utiliza para describir cambios en los estados mentales, en los cambios fisiológicos o en las conductas específicas; dichos cambios en el cuerpo son los tres aspectos nucleares y presentes en toda emoción, es decir, las manifestaciones de las emociones en nuestra fisiología.

Una de las grandes cuestiones sería: ¿Dónde se encuentra el origen de una emoción? Bueno, la respuesta es bien sencilla: en nuestros pensamientos o recuerdos, los cuales provocan la aparición de un estado ánimo y cuyo grado de intensidad va a depender de las circunstancias. Por ello, y en ciertas ocasiones, las personas experimentan tal grado de intensidad que pueden verse conmocionadas o paralizadas ante un posible miedo o fobia.

Cuando se produce una activación moderada de emoción resulta beneficioso para afrontar la vida diaria con motivación en la consecución de metas propuestas. Nos predispone positivamente hacia un mayor rendimiento en la vida laboral, académica y personal, y en definitiva, hacia el éxito. Como he dicho, surgen complicaciones cuando ese nivel se dispara, provocando efectos perjudiciales en el mundo físico y psíquico del individuo.

¹ Por ejemplo para Santo Tomas de Aquino emoción significa afección, es decir modificación súbita, y la refiere a ese aspecto del alma por el cual ésta es potencialidad y puede recibir o padecer una acción (Casado, C., & Colomo, R., 2006).

Por ejemplo: la ira en una persona puede generar un comportamiento violento en aquel estímulo inesperado. También podría interiorizar hacia dentro esa emoción generando un malestar consigo misma (se irritaría). O por última opción, quizás pueda controlar el enfado mediante el uso de estrategias relacionadas con la respiración. Por tanto y para este tipo de casos, es importante dominar las habilidades de autorregulación que permiten sobrellevar las situaciones con calma.

En cuanto a las primeras investigaciones científicas realizadas sobre la emoción, los autores, como por ejemplo Wilhelm Wundt (1832-1920), padre de la psicología científica, defendieron la existencia de emociones pares y opuestas. Wundt hablaba de tres dimensiones básicas: agradable-desagradable, tensión-liberación y excitación-relajación. Posteriormente y en esta línea, los estudios han ido encaminándose no ya hacia el raciocinio humano, sino a la comprensión de la génesis emocional. Un ejemplo sería los modelos cognitivos de emoción que afirman que sin procesos cognitivos es imposible se haya una respuesta emocional (Schachter y Singer, 1962 citado en Cano-Vindel, Chóliz Montañez, Fernández-Abascal, Martín Díaz, Miguel Tolbal, & Palmero, 2013). Para Schachter esos procesos cognitivos serían: (1) la atribución del estado de activación a las claves ambientales emocionalmente relevantes; y (2) el etiquetado final de su estado emocional, una vez que se percibe la activación fisiológica como causada por la situación.

Reflexionando más detenidamente, resulta increíble la gran diversidad emocional que podemos observar en las personas. Y es que la mayoría de ellas se derivan de las más básicas (ira, miedo, amor, sorpresa, disgusto, felicidad, vergüenza y tristeza). Algunos investigadores (p.e., Olbeht., 1996) consideran que las emociones están vinculadas con otras actitudes proposicionales, con otros estados y eventos mentales. Por esta razón, resulta complejo catalogar y diferenciar cada una de ellas y es que en cierta manera las emociones no son independientes, sino que algunas se interrelacionan.

Por otro parte, sabemos que la cultura influye de manera significativa en la manera de expresar emociones. De ahí que exista la frustración frente a alguna experiencia que se haya considerado, según las reacciones y opiniones de los demás, como negativa. Al igual que una comunidad construye valores, el cuerpo humano crea las emociones en función de esas normas morales que clarifican las conductas buenas de las malas. Así es como los sujetos pertenecientes a una cultura experimentan las emociones de dentro a afuera y de emociones que están a afuera al interior. Así, las personas pertenecientes a una sociedad

serían protagonistas activas de la evolución emocional, que dependerían de las interpretaciones compartidas y aceptadas dentro de ese grupo social. En definitiva y siguiendo a Le Breton (1998, citado en Fernández, 2008), el simbolismo social se apoderaría de todas las manifestaciones del cuerpo, sea influyendo directamente en ellas, sea incorporándolas a un sistema de signos que les da un sentido.

4.1.2 FUNCIONES DE LAS EMOCIONES

Todos deseamos un estado de plenitud y armonía, pero para anhelar paciencia necesitaremos calmar todas esas frustraciones desde un estado de consciencia en nuestro sentir. Así una de las funciones de las emociones sería esta idea de supervivencia, y por tanto, de **adaptabilidad del organismo** ante el medio que lo rodea. Aunque también cumpliría una **función social**, de manera que podamos interrelacionarnos positivamente con los demás, y una **función motivacional**, pues la emoción energiza la acción.

4.2 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: REVISIÓN EMPÍRICA

4.2.1 ENTONCES, ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

La concepción de Inteligencia Emocional es relativamente nueva. Sin embargo, retomando las fuentes históricas, podemos ubicarla de manera similar en la Grecia Antigua, donde Aristóteles definía esa capacidad emocional como las reacciones instantáneas de la persona en una situación favorable o no.

Si nos paramos a reflexionar sobre la naturaleza de la IE podríamos atribuirla a los complejos mundo de la conciencia (espiritualidad), y por supuesto, de la emoción. En esta línea y gracias al desarrollo de este constructo teórico, están surgiendo nuevas tendencias² en las que educar el corazón antes que la razón es más importante para alcanzar ese estado de felicidad que todo el mundo desea.

Seguramente tal aceptación sea fruto del cansancio por la sobrevaloración y fatídico uso del cociente intelectual y la enemistad generalizada en aquellos individuos con un alto nivel intelectual. Los datos estadísticos afirman que el CI tan solo predice un 20% el éxito en los individuos, mientras que dominar las habilidades emocionales el 80%. Es así que

² Mindfulness: La plena consciencia en el aquí y el ahora, donde la aceptación y la no identificación con los pensamientos, y a su vez, de las emociones, son elementos clave para la vida.

los docentes deben concienciarse en el desarrollo de las habilidades emocionales, y por tanto, de enseñar conocimientos teóricos desde estos valores personales y espirituales.

Sin profundizar mucho más en estas ideas, que más adelante hablaremos, pasemos a dar un recorrido histórico conceptual del término inteligencia emocional. Los primeros autores en hablar sobre IE fueron Mayer y Salovey en 1990, siguiendo los argumentos iniciados por Wechsler (1940), Gardner (1983) o Sternberg (1988). Estos defendían la existencia de ciertos componentes denominados “no cognitivos”, es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales, como predictores de nuestras habilidades de adaptación y éxito en la vida. Sin embargo, fue el famoso periodista y psicólogo, Daniel Goleman, quien revolucionó al mundo con este término en su libro *Inteligencia emocional* (1995) tomando como referencia las investigaciones de Mayer y Salovey, la definió “*la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos*”. Para mí, la capacidad para regular nuestro sentir hacia nosotros mismos y los demás, y a su vez, hacia la plenitud y armonía que trae ser conscientes en el aquí y el ahora.

A pesar de que en la literatura científica encontramos múltiples definiciones enfocadas desde la perspectiva de cada modelo teórico (de habilidades o de rasgos de la personalidad), que explicaremos a continuación, todavía no se ha llegado a consensuar una definición concreta sobre IE; queda ahondar en los aspectos que configuran este ámbito porque es una línea de investigación muy joven.

En síntesis y tal como dice Leahy (2007, citado en Matthews, Zeidner, & Roberts, 2012), el final del siglo XX parece haber visto un renacimiento cultural de las emociones, las cuales son cada vez más importantes para la motivación, el propósito y significado en la vida cotidiana.

4.2.2 MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Debido a la pluralidad de posturas teóricas emergidas en este ámbito de investigación, como ya decía anteriormente, existe un gran debate sobre cuál es la más adecuada para poder comprender y estudiar la Inteligencia Emocional. De forma general e introductoria, encontramos modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) y modelos mixtos o basados en rasgos de la personalidad.

El *modelo de habilidad*, defendido principalmente por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer y considerado como el de mayor fundamento empírico, afirma que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas que son: “*la percepción emocional, la facilitación o asimilación emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional*” (Mayer & Salovey, 1997 citado en Fernandez Berrocal & Extremera 2005a).

Por el contrario, los *modelos mixtos* conceptualizan la IE como la interrelación entre los rasgos estables de la personalidad, las habilidades mentales, las competencias socio-emocionales y aspectos motivacionales. (BarOn, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995 citados en Fernandez Berrocal & Extremera 2005).

Aunque solo hacemos referencia muy brevemente, existen multitud de perspectivas formuladas a lo largo de la investigación que dificultan la comprensión de la IE (Mayer y Salovey, 1993, 1997; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000 citados en Alzina, 2003). Sin embargo y como dice Murphy (2006), existe un gran optimismo sobre el futuro de la inteligencia emocional, pero también un largo camino antes de que este concepto llegue a toda la expectación creada. Por esta razón, intentamos clarificar los modelos más destacados en la literatura científica en la siguiente tabla para después explicarlos:

INTELIGENCIA EMOCIONAL			
	MODELOS DE HABILIDADES	MODELOS MIXTOS	
AUTORES	John Mayer & Peter Salovey	Bar-On	Daniel Goleman
DEFINICIÓN	<i>La capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios (Salovey y Mayer, 1990, p.189).</i>	<i>Un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente (Bar-On, 1997, p. 14).</i>	<i>La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos (Goleman, 1995).</i>
HABILIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regulación de las emociones 2. Comprensión y análisis de las emociones. Conocimiento emocional. 3. La emoción facilitadora del pensamiento. 4. Percepción, evaluación y expresión de las emociones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Componente intrapersonal. 2. Componente interpersonal. 3. Componente de adaptabilidad. 4. Componente del manejo del estrés. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoconciencia. 2. Autorregulación. 3. Motivación. 4. Empatía. 5. Habilidades sociales.

		5. Componente del estado de ánimo en general.	
--	--	---	--

Tabla 2. Modelos de Inteligencia Emocional. Adaptado de *Inteligencia emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones* (Ramos, Enríquez, & Recondo, 2012). Fuente: elaboración propia

4.2.2.1 EL MODELO DE HABILIDADES DE MAYER Y SALOVEY

Esta conceptualización de la Inteligencia Emocional postulada por los psicólogos Mayer y Salovey defiende que los individuos emplean una serie de habilidades para adaptarse de forma adecuada a las situaciones, ya sean propias del ámbito académico o de la vida personal. Dichas habilidades sobre el procesamiento de las emociones siguen el nivel de complejidad que cada una conlleva, desde la percepción hacia la regulación³. De esta forma, para su entendimiento, podría representarse en forma de pirámide:

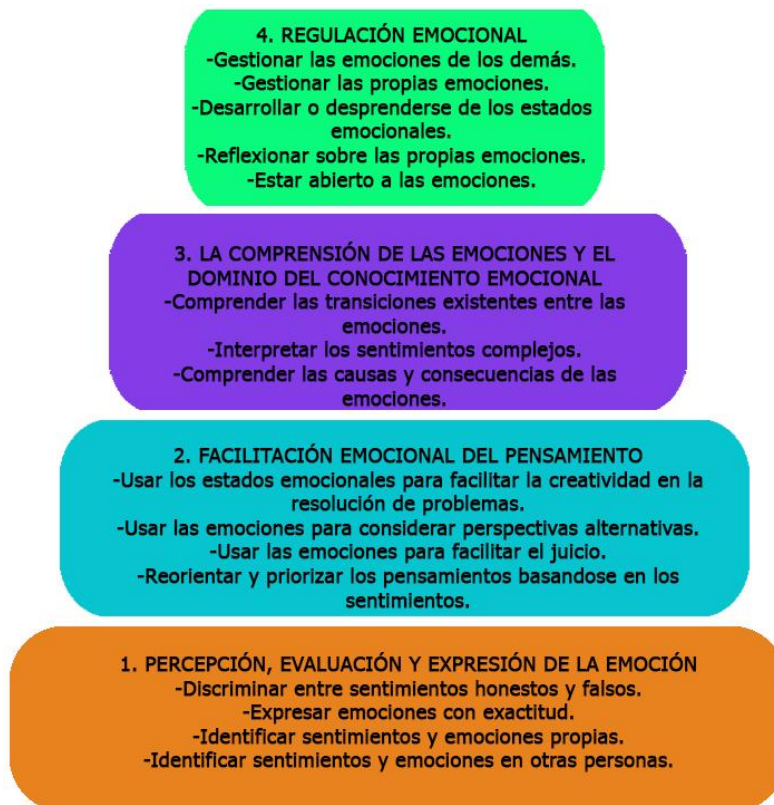


Ilustración 1. Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997). Adaptado de *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey* (Fernandez Berrocal & Extremera, 2005). Fuente: elaboración propia

³ El desarrollo de la percepción y expresión de la emoción sería la capacidad base para desarrollar las posteriores habilidades tales como la facilitación emocional, comprensión emocional, y por último, regulación emocional. Reflexionando un poco más en esta aclaración, sería esta última la más compleja de todas pues supone ser consciente de los propios sentimientos y emociones

- **La percepción emocional** es la habilidad para identificar los estados emocionales, tanto en uno mismo como en los demás. Supone ser capaz de reconocer y descifrar los estímulos emocionales, así como el lenguaje no verbal, la voz... Los individuos emocionalmente inteligentes tendrán la capacidad para identificar con precisión las emociones mostradas por otros, y además, reconociendo aquellas que sean engañosas (Mayer y Salovey, 1997 citado en Fernandez Berrocal & Extremera 2005).
- **La facilitación o asimilación emocional** implica la generación de pensamiento en la toma de respuestas o decisiones, condicionada por los sentimientos y estados de ánimo que se encuentre el individuo. Por tanto, las diferentes formas de interpretar la realidad están sujetas a esta condición. Por ejemplo, sin un individuo siente plenitud, las situaciones para él, serán más agradables (Mayer y Salovey, 1997 citado en Fernandez Berrocal & Extremera, 2005).
- **La comprensión emocional** es la capacidad para comprender nuestras propias emociones y la de los demás, por qué las sentimos y como las categorizamos dentro de nuestra forma de pensamiento, además de identificar las causas que nos llevan a sentir las. (Mayer y Salovey, 1997 citado en Fernandez Berrocal & Extremera, 2005). Las personas que dominen esta habilidad reconocerán con facilidad emociones complejas y contradictorias, surgidas a través de la combinación de diferentes estados emocionales (ie., el amor obsesivo puede considerarse una combinación de amor y tendencia maniaca hacia una persona)
- **La regulación emocional** es la capacidad para canalizar las emociones con el fin de accionar respuestas sanas. Requiere una apertura emocional, tanto de emociones positivas como negativas. Por tanto, se podría afirmar que sirve para evitar comportamientos nocivos hacia nosotros mismos y los demás, intensificando las positivas. De esta manera, abarcaría el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal. Una persona con una inteligencia emocional alta tendrá la capacidad para reflexionar conscientemente sobre los propios sentimientos, y por tanto, de separar emoción y comportamiento. Este proceso de regulación reflexiva de la emoción dependerá a su vez de la capacidad de atención sobre el estado de ánimo que un individuo experimente (Mayer y Salovey, 1997 citado en Fernandez Berrocal & Extremera, 2005).

4.2.2.2 *MODELOS MIXTOS: DANIEL GOLEMAN Y BAR-ON*

A diferencia del modelo de habilidades, los modelos mixtos incluyen rasgos de la personalidad (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

Goleman, partiendo de las teorías del campo de la psicología y neurociencia, define IE como el conjunto de capacidades de motivarse uno mismo, afrontar las adversidades y las frustraciones (control de impulsos), regular los estados de ánimo y empatizar con los demás (Goleman, 1995). Por su parte, establece una interrelación entre Cociente Emocional y Cociente Intelectual, sin dar lugar a una oposición entre ellos, sino a una complementación (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

Según Goleman, los componentes que constituyen la IE que se ramifican en dos aptitudes (1995) (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010) son:

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

- Conciencia de uno mismo: ser consciente de los propios estados internos, los recursos e intuiciones.
- Autorregulación: controlar nuestros estados, impulsos internos y recursos internos.
- Motivación: guiar o facilitar la consecución de objetivos propuestos.

INTELIGENCIA INTERPERSONAL

- Empatía: ser consciente de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Habilidades sociales: capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo.

Bar-On toma como referencia el modelo de Mayer y Salovey afirmando que la inteligencia emocional es una habilidad multifactorial donde se interrelaciona con otros componentes de la inteligencia social determinando la adaptabilidad en un individuo ante la adversidad y dificultadas en el entorno. La intención de BarOn era encontrar los factores claves y los componentes de la vida social y emocional que determinan el bienestar psicológico de los individuos. *“La considera como la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva.* (BarOn, 1997, citado en Ugarriza Chávez y Pajares del Águila, 2005).

La tesis realizada por BarOn en 1998, bajo el nombre “The developmnet of a concept of psychological well-being”, hizo posteriormente desarrollar su postura teórica sobre IE, y

de esta manera, diseñar el inventario EQ-I (BarOn Emotional Quotient Inventory)) (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). En él se incluyen instrumentos de autoinforme con 133 ítems que evalúan 5 factores propios de la personalidad y el mundo emocional, y los cuales a su vez se subdividen en 15 componentes de orden mayor de habilidad (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010):

1) El componente intrapersonal: que reúne la habilidad de autoconcepto, aceptandonos tal y como somos, la habilidad de autocomprensión emocional y la habilidad de motivación.

2) El componente interpersonal: supone tener la habilidad para comprender a los demás, es decir, ser empáticos, la habilidad para mantener relaciones sociales y ser responsables en comunidad.

3) El componente de manejo de estrés: implica la habilidad para afrontar situaciones difíciles, siendo flexibles en cuanto a sentimientos y emociones y, por tanto, ser optimistas.

4) El componente de estado de ánimo: que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social.

5) El componente de adaptabilidad o ajuste: implica la habilidad para mantenernos abiertos a los sentimientos y emociones, ser asertivos para lograr una buena comunicación socialmente aceptable y de ser emocionalmente independientes respecto a los demás.

4.2.3 COMO SE MIDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Gran parte de los trabajos empíricos han intentado evaluar la IE desde el proceso de recuperación emocional cuando el sujeto se encuentra en situaciones complejas y estresantes. En ellos, se han utilizado instrumentos clásicos de autoinforme, instrumentos basados en observadores externos e instrumentos de ejecución o habilidad.

4.2.3.1 INSTRUMENTOS CLÁSICOS DE AUTOINFORME: CUESTIONARIOS, ESCALAS Y AUTOINFORMES.

Los instrumentos de auto informe, como el **Trait Methat Mood Scale** (Salovey st.1995), uno de los más utilizados en el ámbito científico, se refieren a cuestionarios con enunciados cortos en los que “*el sujeto responde a una serie de ítems a través de la escala Likert que varía desde nunca (1) a muy frecuentemente (5) basándose en el auto conocimiento emocional*” (Robles, 2010). Por tanto, se trata de unas medidas en las que se evalúa la inteligencia emocional percibida (IEP). Tomando como referencia el TMMS,

los sujetos muestran como son conscientes de sus propias emociones, si saben discriminar entre ellas y regular las negativas para potenciar las positivas. Dicha versión contiene 48 items que “se estructuran en tres dimensiones: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones” (Robles, 2010) . De esta existe una versión castellanizada por Fernandez Berrocal et. Al (1999), el **TMMS-24**.

Otro instrumento muy parecido al anterior es la **escala de E de Schutte**. “En un principio proporcionaba una única puntuación de inteligencia emocional” (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998, adaptación al castellano por Chico, 1999, citado en Fernandez Berrocal & Extremera 2004b). Sin embargo, en estudios posteriores consiguieron dividirlo en cuatro factores: 1) Percepción emocional; 2) Manejo de propias emociones; 3) Manejo de las emociones de los demás; y por último, 4) Utilización de las emociones.

Otro instrumento importante es el inventario de **EQ-i de Bar-On** (adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá, 1997 citado en Fernandez Berrocal & Extremera 2004b) formado por 133 items y divididos en cinco factores generales que se descomponen en un total de 15 subescalas. Sin embargo, más que una medida integra de la inteligencia emocional, es considerado un inventario sobre habilidades emocionales y sociales. Contiene 4 indicadores para comprobar si las respuestas han sido respondidas al azar o manipuladas voluntariamente. A continuación quedan expresadas:

FACTORES	HABILIDADES MEDIDAS
Inteligencia intrapersonal	Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autoactualización e independencia
Inteligencia interpersonal	Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidades sociales
Adaptación	Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidades sociales
Gestión de estrés	Tolerancia al estrés, control de impulsos sociales
Humor general	Felicidad, optimismo.

Tabla 3: Factores generales - inventario EQ-i de Bar-On. Adaptado de Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional (Trujillo Flores, Mara Maricela, & Rivas Tovar, Luis Arturo, 2005). Fuente: Elaboración propia (2015).

El Schutte Self Report Inventory (SSRI) es otro instrumento de auto-informe compuesto por 33 ítems que evalúan a los sujetos en cuanto a su capacidad de identificar, comprender y regular las emociones en sí mismo y en los demás. Incluye aspectos tanto intrapersonales como interpersonales y comprende las tres habilidades adaptativas del modelo principal de Salovey y Mayer: 1) Evaluación y expresión; 2) Regulación emocional y 3) Utilización de las emociones.

De este instrumento, existe cierta controversia en cuanto a la estructura factorial. Shutte et al. (1998) encontró un único factor mientras que otros estudios posteriores cuatro o más (Petrides y Furnham, 2000; Saklofske, Austin, y Minski, 2003 citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004d).

Las críticas afirman que las puntuaciones obtenidas a partir de estos instrumentos muestran únicamente el índice de inteligencia emocional percibida (IEp), y por tanto, pueden estar sesgadas por el sujeto con la intención de aparentar una inteligencia percibida mayor.

4.2.3.2 MEDIDAS DE EVALUACIÓN BASADOS EN OBSERVADORES EXTERNOS

Este tipo de medidas determinan una valoración social sobre como los individuos manejan sus emociones ante los demás y son capaces de afrontar la adversidad. Son los llamados instrumentos basados en la observación externa o evaluación de 360° y se aplican mediante el consentimiento del profesor o los compañeros de clase quienes deben de estimar el grado de percepción con respecto a cómo el alumno interacciona, afronta y resuelve los conflictos en el aula. Por tanto, podríamos decir que la metodología evalúa aspectos interpersonales. Aparte, suelen utilizarse técnicas sociométricas denominadas “peer nominations” donde se valora a través del profesor y/o el alumnado a los demás compañeros en diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento habituales.

En este tipo de técnica surgen diferentes limitaciones:

- 1) Las interpretaciones pueden estar un tanto sesgadas según la forma perceptiva.
- 2) Es difícil que el observador se encuentre en todas las situaciones y el comportamiento del alumno a evaluar puede variar según el contexto.

3) Resulta complejo obtener datos sobre las habilidades emocionales interpersonales, como la capacidad de conciencia emocional, atención afectiva o claridad interna.

4.2.3.3 MEDIDAS DE HABILIDAD

Este tipo de instrumentos surgen a raíz de la problemática en la valoración sesgada y/o subjetiva de la inteligencia emocional a través de los cuestionarios o auto-informes. Su objetivo es evaluar de un modo real la capacidad emocional de un individuo mediante pruebas o actividades que requieran poner en marcha dichas habilidades o destrezas.

Tal y como mencionan Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004b), las medidas de habilidad son un instrumento más novedoso respecto a las pruebas de autoinforme, ya que evalúan los procedimientos que sigue un individuo en la resolución de problemas emocionales respecto a diferentes criterios de puntuación predeterminados (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001). En la literatura, encontramos el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y su versión mejorada el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, et al., 1999). Estas medidas abarcan cuatro áreas de la inteligencia emocional propuesta en la definición de Mayer y Salovey. (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) regulación afectiva.

4.2.4 PROBLEMÁTICA EN LA ACTUALIDAD

Tras la revisión de los diferentes aspectos que componen la inteligencia emocional surgen diferentes reacciones escépticas (Brody, 2004 citado en Matthews, Zeidner y Roberts, 2012). La razón general, como he dicho anteriormente, es que es una línea de investigación muy joven y queda mucho por descubrir. Matthews, Zeidner y Roberts (2012) ponen en relieve varias cuestiones problemáticas:

1. La falta de claridad conceptual en el término: en algunas definiciones observamos que se mencionan aspectos que van más allá de inteligencia académica, tales como tener un buen carácter moral. Las cualidades fundamentales de la IE parecían mal definidas.
2. Solapamiento con constructos existentes: Aunque la IE es una cualidad distintiva, las pruebas determinan (MSCEIT) altas correlaciones con aptitudes sociales, y sobretodo, con el modelo de rasgos de la personalidad (Dawda & Hart, 2000). En esta misma línea, Jones y Day (1997) afirman que existe semejanza en la inteligencia práctica, inteligencia social y emocional pues se focalizan en un

conocimiento de tipo declarativo y procesal. Igualmente afirman que es flexible y que se centra en la solución de problemas y que admiten más de una interpretación.

3. Falta de comprensión teórica: Las primeras investigaciones fueron de carácter descriptiva en cuanto a las capacidades sobre IE, y por tanto, no se exploró profundamente en los procesos psicológicos y neurológicos. Por el contrario, la inteligencia convencional se muestra apoyada de procesos cognitivos fundamentales como la codificación del estímulo, la memoria de trabajo y el control ejecutivo.
4. Escasa fiabilidad en los instrumentos de los modelos de EQ-map, de Cooper y Sawaf (1997), el modelo Mayer y Salovey, y el modelo de Goleman.
 - Trujillo Flores y Rivasa Tovar (2005) revisan una de las investigaciones de Davies, Stankov y Roberts (1998), en la que encontraron dos graves problemas comunes. El primero era la poca fiabilidad de los instrumentos; en esta modalidad está el EQ Test de Goleman. El segundo, que cuando las medidas eran fiables, no son distinguibles los rasgos de la personalidad; podemos mencionar el Big Five y el cuestionario de personalidad elaborado por Eysenck. Por esta razón, muchos investigadores consideran que la IE debe estar basada en medidas objetivas más claras, tales como la percepción y expresión de emociones (lenguaje no verbal, sonidos...). En base a estas limitaciones Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) desarrollaron un instrumento de autoinforme de IE basado en el concepto de Salovey y Mayer que no presenta las limitaciones señaladas por Davies et al.
5. Incierta utilidad práctica: Existen evidencias claras de la efectividad de los programas de entrenamiento socio-emocional (Durlak et al., 2011; Elias et al., 2006), aunque hay algunas intervenciones de este tipo que están mal diseñadas y evaluadas (Zeidner, Roberts & Matthews, 2002). No obstante, está claro que el aumento de la Inteligencia Emocional viene garantizado en el diseño de estos entrenamientos.

6. Influencia de la cultura en la IE. La medida de la IE está derivada de una construcción cultural ampliamente aceptada por sus integrantes. Por tanto, los componentes de la IE⁴ pueden verse interpretados de una manera distinta por nuestra cultura occidental que por la cultura asiática. O dicho de otra forma, los ideales y formas de pensamiento de una cultura u otra cambiarían la interpretación de este constructo teórico. Por ejemplo los japoneses, parecen ser más propensos a las emociones socialmente atractivas y estar más vinculados con el apego de las emociones positivas, tales como los sentimientos de amistad y culpa, mientras que los estadounidenses se inclinan intensamente más por la ira y el orgullo⁵ (Kitayama et al., 2006, Kitayama, Mesquita & Karasawa, 2006). Sin embargo, existen similitudes interculturales en las escalas de autoestima, donde tiene la misma relación funcional con el bienestar (Yamaguchi, Lin, Morio, y Okumura, 2008). En este sentido cultural, se podría reflexionar que si la IE está relacionada con el bienestar, la conceptualización sería un tanto diferente.

4.3 EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN

4.3.1 REVISIÓN EMPÍRICA DE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Revisando las investigaciones de Extremera y Fernández-Berrocal (2004e) y cuando la inteligencia emocional estaba en pleno auge, salieron numerosos autores afirmando la importancia que esta tenía en la vida de las personas. Así, el fomento de la IE ayudaría a potenciar "*las relaciones con nuestros hijos (Shapiro, 1997; Gottman, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1999), ayudaría a mejorar nuestro trabajo (Weisinger, 1997; Cooper y Sawaf, 1997) o tendrían efectos beneficiosos en el contexto educativo (Steiner y Perry, 1997), entre otros*". Sin embargo, todas estas afirmaciones fueron puestas en duda debido a la falta de apoyo empírico, y por tanto, no quedaba claro esta hipótesis inicial.

4.3.1.1 *Influencia de la inteligencia emocional en el bienestar psicológico y social.*

A comienzos del siglo XXI, se empezó a fundamentar empíricamente el papel de la inteligencia emocional sobre la vida de las personas. En general, los primeros trabajos se

⁴ La comprensión emocional establecería una interrelación entre esas convenciones e ideas sociales y el conocimiento emocional (Mesquita, 2001).

⁵ Las emociones negativas tienden a ir encadenadas. Por ejemplo, de la ira a la aversión, de esta al resentimiento...

orientaron hacia el desarrollo y la creación teórica de modelos e instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001 citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a). Posteriormente en EEUU, a través del Trait Meta-Mood Scale, se ha estudiado que los alumnos universitarios con más IE presentaban menos síntomas relacionados con la ansiedad, depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal y mayor utilización de estrategias en la resolución de problemas (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002 citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a). Además estos eran capaces de una mejor recuperación emocional cuando se veían expuestos en diversas tareas estresantes de laboratorio. Otros estudios realizados en Australia, afirmaron que los alumnos con mayor IE presentaban una mejor salud mental y física, informando de menores tendencias depresivas y suicidas a comparación de los que presenta una IE más baja (Ciarrochi, Deane, y Anderson, 2002 citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a).

Los estudios realizados a través de las medidas de habilidad (MEIS) afirmaron que los alumnos con niveles altos en IE mostraron mayor empatía, satisfacción vital y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000 citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a). En España, también se han realizado numerosas investigaciones con estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999 citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a) afirmando que cuando a los alumnos se les dividía en grupos según los niveles de sintomatología depresiva, los que presentaban mayor IE, eran conscientes de sus sentimientos y eran capaces de regular sus emociones. Por el contrario, aquellos estudiantes clasificados como depresivos tenían menor capacidad de autorregulación, y por tanto, presentaban mayores puntuaciones en ansiedad y pensamientos rumiativos. En Chile, se ha encontrado el mismo tipo de relaciones entre IE y salud mental (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002 citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a). En la misma línea Brackett y Mayer (2003, citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a) encontraron correlaciones positivas entre el MSCEIT (Mayer, Salovey & Caruso, 2002) y la escala de bienestar psicológico de Ryff (Brackett y Mayer, 2003; Brackett et al., 2006; estudio 2, citados en Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Posteriormente y en la misma línea en Perú (2008), se realizó un estudio cuasiexperimental (Sotil, Escurra, Huerta, Rosas, Campos, Llaños, 2008) con estudiantes

de sexto grado en educación primaria mediante un programa para desarrollar la Inteligencia Emocional. Para ello se seleccionó una muestra de 80 estudiantes (40 de colegios estatales y 49 de colegios no estatales) y se aplicó el inventario de BarON ICE:NA (Adaptación realizada por Ugarriza, 2005). Los resultados determinaron que los alumnos del grupo experimental incrementaron su inteligencia emocional. Sin embargo, no se encontró correlación significativa en los alumnos clasificados según la procedencia y sexo.

De igual modo se ha investigado la influencia que tiene la inteligencia emocional en las relaciones con los demás (Schutte, Malouff, Bobik et al., 2001; Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Rubin, 1999; Lopes, Salovey, Strauss, 2003; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001 citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a). Quienes son emocionalmente más inteligentes presentaban mayor calidad en sus relaciones interpersonales, y por tanto, tenían más capacidad de empatía, afecto, apego, adaptabilidad e inhibición emocional.

4.3.1.2 La influencia de los componentes de la inteligencia emocional en el rendimiento académico y en la mejora del comportamiento

Los primeros investigadores en analizar estas relaciones en el ámbito educativo mostraron significativamente, a través de un estudio longitudinal, como las altas puntuaciones obtenidas a principios del curso académico predecían las notas finales (Schutte, Malouff, Hall et al., 1998, citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a). Sin embargo, en estudios posteriores realizados por Newsome, Day y Catano (2000, citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a) rechazaron la relación entre la IE y el éxito en las notas finales en estudiantes universitarios canadienses. Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004, citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a) descubrieron que una de las razones por las que no se llegó a establecer dicha correlación fue que la muestra estudiantil se encontraba en proceso de transición de enseñanza secundaria a la universidad e iban a realizar sus estudios a tiempo completos.

En otro estudio realizado sobre una escala en población universitaria se obtuvieron resultados algo diferentes a los de Schutte et al. (1998, citado en Ferragut, Fierro, 2012): no se mostró relación directa entre la escala IE y rendimiento académico, ni tampoco con habilidades cognitivas, pero sí con otros constructos emocionales vinculados.

Siguiendo esta línea de investigación, los posteriores estudios de Newsome et al. (2000, citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a) trataron de determinar la relación entre inteligencia emocional, habilidades cognitivas, variables de personalidad y

rendimiento académico. Los resultados afirmaron que los alumnos con mayor habilidad cognitiva y capacidad de autocontrol y regulación eran más propensos a alcanzar notas más altas. Por el contrario los alumnos con una baja IE mostraban rasgos más ansiosos y neuróticos, y por tanto, peor rendimiento. Una vez más, se afianzaba la idea de que las variables inteligencia emocional y rendimiento académico se estrechaban de una manera indirecta a través de indicadores de la personalidad.

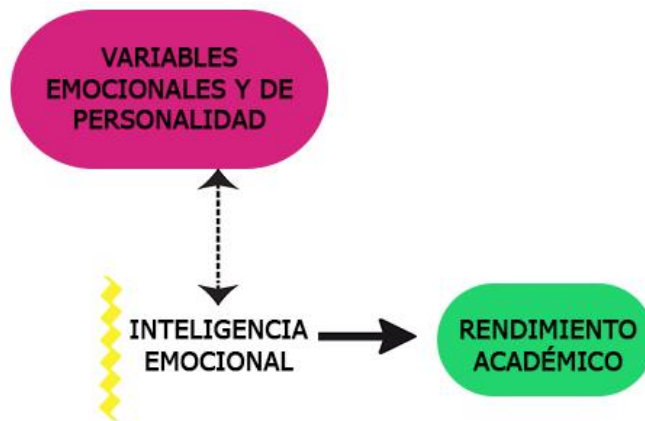


Ilustración 2. Investigaciones actuales sobre IE y rendimiento académico. Adaptado de “¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?” (Fernandez Berrocal & Extremera, 2001). **Fuente:** elaboración propia.

Lam y Kirby (2002, citado en Otero, Martín, León, Vicente, 2009) determinaron también que la inteligencia emocional influía en el rendimiento académico de estudiantes universitarios, sobre todo en aquellas personas con mayor nivel para controlar y regular sus emociones.

Partiendo de este apoyo empírico, el grupo de investigadores de la Universidad de Málaga (Fernández, Alcaide y Ramos 1999; FernándezBerrocal y Ramos, 1999; Fernández, Ramos y Orozco, 1999; Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos, y Ravira, 1998 citados en citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2001) determinó hipotéticamente que la inteligencia emocional incidiría tanto de manera indirecta (a través de sus influencias sobre la supresión de pensamiento), como de un modo directo, en el ajuste psicológico y emocional de los adolescentes (Ansiedad, Depresión y Salud Mental). Su modelo quedaría reflejado de la siguiente manera:



Ilustración 3. Modelo explicativo del efecto de la IE sobre el rendimiento académico. Adaptado de “¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?” (Fernandez Berrocal & Extremera, 2001). Fuente: elaboración propia.

En sus estudios en Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003 citados en citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2001), observaron como la inteligencia emocional intrapersonal⁶ influía en la salud mental de los alumnos de secundaria, y este equilibrio psicológico en el rendimiento académico final. Los alumnos con tendencia depresiva mostraron un peor rendimiento que aquellos con un nivel de optimismo superior. En la misma línea, Petrides, Frederickson y Furnham (2004, citados en citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2004a) afirmaron que estudiantes con problemas de aprendizaje, la inteligencia emocional ejercía un mayor dominio de las habilidades cognitivas. Y en síntesis con estos estudios, la relación entre IE y rendimiento académico, no sería tan directa, sino que influiría en otros aspectos más personales en los alumnos.

De la misma forma, Chong, Elias, Mahyuddin y Uli (2004; citado en Martín López y León del Barco, 2009), en un estudio grupo de estudiantes de Malasia, los resultados determinaron que aquellos alumnos con mejor rendimiento académico poseían una alta

⁶ Supone un metaconocimiento sobre nuestra manera de sentir, de expresar con facilidad sentimientos y de regular las emociones negativas, favoreciendo un adecuado equilibrio psicológico, y a su vez, en el rendimiento académico (Chen, Rubin y Li, 1995; Haynes, Norris y Kashy, 1996).

inteligencia emocional gracias a la capacidad de estos para regular los estados emocionales negativos.

Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez (2005, citados en Ferragut, Fierro, 2012) y de Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004, citados en Ferragut, Fierro, 2012), con estudiantes españoles de secundaria y utilizando el MSCEIT, determinaron relaciones bastante significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Afirmando una mejor predicción con las medidas de ejecución y una influencia de los rasgos de la personalidad y la inteligencia cognitiva en esta relación.

Drago (2005; citado en Pérez Pérez y Castejón, 2006) en un estudio realizado con estudiantes universitarios de diversa procedencia étnica y social, volvió a establecer relaciones significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

Martín López y León del Barco (2009) realizaron un estudio, con una muestra de 344 alumnos entre 14 y 16 años (1º Y 2º DE ESO) y evaluado a través del TMMS-24, donde se relacionaba aprobar la asignatura de música con tener mayor inteligencia emocional. Los resultados determinaron que aquellos alumnos aprobados poseían mayor puntuación en la capacidad para regular sus emociones. Al contrario, los alumnos que suspendieron las asignatura mostraban dificultad en la expresión, comprensión y regulación de sus emociones

Mucho más reciente, (Buenrostro-Guerrero, Valadez-Sierra, Sotero-Avelar, Nava-Bustos, Zambrano-Guzmán, & García-García, 2011), se realizó un estudio en México (Guadalajara) con una muestra de 439 alumnos (282 mujeres y 157 hombres, en un rango de edad entre 11 y 12 años) a través de los instrumentos de autoinformes TMMS 24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y EQi-YV (Emotional Quotient Inventory Youth Version) adaptado para jóvenes (Bar-On y Parker, 2000). Los resultados confirmaron la relación existente entre inteligencia emocional y rendimiento académico, a través de las medidas evaluadas en cuanto a rasgos de la personalidad e inteligencia emocional intrapersonal (mayor habilidad de autoconciencia emocional, conciencia social, empatía, manejo de estrés y adaptabilidad y regulación emocional).

Otro estudio reciente realizado (Molero, 2011) en una muestra de 94 escolares de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria en un colegio de Jaén a través del EQi-YV” adaptado al español (Ferrando, 2006; Bar-On y Parker, 2000; Bar-On, 2009) y el Cuestionario de Educación Emocional (Versión reducida) CEER, de Álvarez y Grup de Recerca en

Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona (2006), encontró una correlació significativa entre las calificaciones en el área de matemáticas y la dimensión del estado anímico.

También se han realizado diversas investigaciones en las que se ha mostrado una moderada relación entre altos niveles de inteligencia emocional (alta claridad emocional, regulación de emociones...) y conductas prosociales en el ámbito familiar y social (temperamentos tranquilo, menor justificación de agresiones, incremento en la resistencia grupal...) (Rubin,1999; Petrides, Frederickson, Furnham, 2004; Liau et al, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Trinidad y Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou, Azen y Jonhson, 2004, citados en Extremera Pacheco, Fernandez-Berrocal, 2001). Señalaron con cierta probabilidad la aparición de comportamientos agresivos y disruptivos con tendencias al consumo de sustancias alcohólicas y adictivas en aquellos alumnos con una baja IE.

Tras esta primera revisión de las diversas investigaciones realizadas en el ámbito educativo universitario, podemos hacer una reflexión sobre el papel que juega la inteligencia emocional en las distintas facetas de la vida. Así la inteligencia emocional supondría un mayor incremento del bienestar psicológico y físico, como también de la calidad de las relaciones interpersonales y las conductas asertivas, y del rendimiento académico.

5 HACIA UNA INTELIGENCIA EMOCIONAL PLENA: MINDFULNESS

Vivimos en una era en la que se están produciendo grandes transformaciones a nivel social y tecnológico, pero también en la conciencia humana. No cabe duda de que en educación nos situamos ante un novedoso paradigma de la convivencia, donde nuestro metaconocimiento y la calidad de nuestras relaciones interpersonales permiten afrontar una construcción social e individual adecuado para vivir. Se trataría por tanto, como dice L. Sime (2006) de *eleva nuestra conciencia junto a nuestra capacidad para interrelacionarnos con los demás en los diferentes espacios de convivencia, donde todos influimos de una manera u otra.*

Mindfulness no tiene una traducción directa en el castellano y significa conciencia plena en el momento presente, en el aquí y el ahora. Zinn (2003) la define como la conciencia

intencional de nuestra atención sobre el momento presente, en el aquí y el ahora, aceptando y sin realizar ni juzgar nada. Por un lado, supone focalizar nuestra atención a lo que estamos haciendo, pero también a recordarnos prestar atención a lo que estamos haciendo si hemos dejado de hacerlo. Consigo trae dos actitudes meditativas que son **la atención a través de la compasión** y el **darse cuenta a través de la paciencia y el amor**, independientemente de si la experiencia es agradable o desagradable.

En base a estas ideas surge la siguiente cuestión: ¿Resultaría difícil llegar al estado que mencionamos? Para nada, puesto que cuando nos encontramos inmersos atentamente en una tarea, estamos practicando Mindfulness. Sin embargo, la mente es como si fuera un ordenador y continuamente ejecuta tareas (pensamientos) de unas a otras, sin ningún rumbo. Lo que ocurre es que la mayoría de veces nos identificamos con ellos, y por tanto, dejamos de ser lo que seríamos en el momento presente.

5.1 PRINCIPIOS

Siguiendo a Ramos, Enríquez y Recondo (2012) y como he dicho anteriormente, podemos elegir vivir identificándonos con ese “piloto automático, es decir con la mente perdida, o podemos vivir con mindfulness, con todos nuestros sentidos en nuestra experiencia. Y vivir con la plena conciencia requiere seis principios que la sustentan:

➤ No juzgar

Requiere eliminar la postura de enjuiciamiento en nuestra experiencia interna y externa, pues solo así saldremos de esa atadura a la que nos somete la mente. El hecho de darse cuenta de esta capacidad enjuiciadora y limitarse a la observación de los pensamientos y emociones nos conlleva a este estado de presencialidad. Se trataría de no actuar, no pelear, ni aferrarse a ellos, como he dicho, simplemente observar y dejarlo ir.

➤ Paciencia

Supone sentir las cosas tal y como son, permitiéndonos a esa apertura del momento, aceptando lo que la mente y el cuerpo trata de decirnos. Así, desarrollar esta actitud significaría que hemos comprendido y aceptamos los hechos.

➤ Mente de principiante

Requiere estar dispuesto a ver las cosas como si fuera la primera vez que las experimentarías para estar abierto a las nuevas potencialidades.

➤ Confianza

Se trata de desarrollar la confianza en uno mismo y en los sentimientos y emociones, confiando esencialmente en la intuición y en la propia autoridad.

➤ No esforzarse

Suponer el no hacer. Los logros que nos regale el presente solo vendrán si tenemos confianza en el proceso y no nos esforzamos en que algo ocurra, pues estaremos entrando en ese estado identificativo con la mente. Y es que meditar supone, dejar de hacer.

➤ La aceptación

Ver las cosas tal y como son en el presente. Significa estar abierto y receptivo a lo que uno siente, piensa y vea, y aceptarlo con amor porque es lo que hay en ese momento.

➤ Dejar ir

Es la actitud de dejar de identificarse con los pensamientos y emociones, y por tanto, de recordar que no somos lo que pensamos. Lo único que se debe hacer es dejar la experiencia tal y como es.

5.2 ELEMENTOS FUNDAMENTALES

Ramos, Enríquez y Recondo (2012) afirman que en el proceso de consciencia hacia el momento presente requiere tres elementos clave:

Consciencia: Germer describe tres formas de cultivar la consciencia.

- 1) Parar: Nos vemos sometidos mentalmente en la mayoría de ocasiones a la presión que nos lleva el trabajo diario, pero lo sorprendente es que podemos dejar de esforzarnos en esas preocupaciones dejándolas ir. Esto significa poner distancia frente a nuestros apegos y temores.
- 2) Observar: Significa observar atentamente y amablemente a nuestras sensaciones internas sin juzgar. Supone focalizar la atención principalmente en la respiración, pero también puede hacerse en otra experiencia sensorial.
- 3) Continuar: Cuando somos conscientes de que nos hemos identificado con los pensamientos, podemos realizar una nota mental de qué cosa capturó nuestra atención, y amablemente volver a focalizar la atención en nuestra consciencia. Es aquí cuando nos damos cuenta de cómo la mente va saltando de pensamiento a otro; surge ese despertar de la consciencia.

Experiencia presente: este acto meditativo tiene como finalidad llevar la consciencia al momento presente; nuestra actividad se enriquece por medio de la presencialidad. Por ello, cualquier pensamiento o emoción que se energetiza a través de nuestra atención hace que perdamos la presencia en el aquí y el ahora.

Aceptación: Es una actitud muy importante para dejar que los pensamientos dejen de acaparar nuestra atención y, por tanto, dejemos que se vayan de una forma amable y relajada, sin juzgarlos ni darles cabida en lo que de verdad somos. Cuando aceptamos estamos reduciendo el nivel de rumiación mental negativo y su expresión en las emociones, es decir, dejan de tener esa fuerza que tendría si le diéramos nuestra atención.

5.3 MECANISMO PSICOTERAPÉUTICOS

Siguiendo con la revisión de Ramos, Enríquez y Recondo (2012), distintos autores (por ejemplo, Baer, 2003) sostienen que el mindfulness implica diferentes mecanismos psicoterapéuticos entre los que se encuentran la exposición, atención sostenida, cambio cognitivo, augestión, relajación y aceptación .

- La **exposición** significa estar atento a la experiencia presente, sintiendo que nos dice nuestra mente y el cuerpo sin dar lugar a juzgar sobre ellos. Se trata de reducir a nuestra mente, y abrir nuestra consciencia hacia el momento presente. Este mecanismo puede explicarse a través del siguiente ejemplo: en momentos que se está presenciando síntomas de dolor en el cuerpo, si dejamos de energetizarlas emocionalmente, podremos estar aliviando dichas sensaciones.
- La **atención sostenida** de forma amable y paciente sobre los pensamientos y las sensaciones del cuerpo sin juzgarlos, implicaría en la medida que nos diésemos cuenta, la separación de la consciencia de la mente. El pensamiento se alimenta de la consciencia pero la consciencia no necesita a esta en su naturaleza. Esto quiere decir que dejamos de identificarla con nosotros mismos. Como dice Eckhart Tolle (2015) el pensamiento por sí solo, desconectado del vasto campo de la consciencia se convierte rápidamente en algo estéril, insano, destructivo. Sin embargo, cuando se convierte en un mecanismo dominado por nosotros mismos, tendríamos una herramienta maravillosa en nuestra vida.
- **Cambio cognitivo:** Numerosos autores sugieren que la práctica del mindfulness puede modificar los patrones de pensamientos así como en las actitudes. Por

ejemplo, Kabat-Zinn (1982, 1990) y Linehan (1993^a, 1993b) la identificación de los pensamientos como lo que son y no como parte de nosotros mismos, supondría el desarrollo de la comprensión hacia estos, y dejarían de alimentarse por nuestra atención. De otra forma parecida, Teasdale, Segal y Williams (1995) consideran que la aplicación del mindfulness en personas depresivas, incluso en períodos de rumiación, fomenta el cambio en los patrones de pensamiento.

- **Autogestión:** gracias al desarrollo de la actitud observadora sin juicios y descentralizada de los pensamientos y emociones, surgirían ciertas habilidades de afrontamiento. Por ejemplo, Kabat-Zinn (1982) afirma que dirigir nuestra atención a la sensaciones de dolor y estrés puede provocar la aparición de respuestas de afrontamiento. Vallejo (2006) a través de un estudio en el que se relacionan las variables relajación y tensión muscular (Marr, 2006), sostiene que la tensión muscular implicaría una respuesta no deseada en la toma de decisiones ante una determinada situación. En cambio, el entrenamiento en mindfulness supondría el desarrollo de la conciencia interoceptiva, alejando las respuesta no deseadas y potenciando aquellas derivadas de la actitud de aceptación y atención sostenida en la experiencia del momento presente.
- **Relajación:** Vallejo (2006) considera que la relajación y meditación van unidas en el mismo fin, y por tanto, la relajación sería necesaria para entrar en ese estado meditativo, y viceversa. De la misma forma, Baer (2003) admite la existencia entre la conexión relajación-meditación, pero que la práctica del momento presente, sin juicios y aceptación, sería alcanzar la presencialidad de la conciencia y no la relajación. Desde mi reflexión, el objetivo del mindfulness sería estar en ese grado de máxima conciencia que llevaría al equilibrio del cuerpo y la mente, y a su vez, a estar en armonía y en paz con nosotros mismos. Por lo tanto, si habría una relación no tan directa pero importante en la práctica.
- **Aceptación:** es uno de los mecanismos psicoterapéuticos más importantes dentro de esta práctica, pues supone la aceptación sencilla sin juicio de la realidad tal y como es. Tomando como ejemplo que una persona tenga fobia a los ataques de pánico, podría recurrir a respuestas desadaptativas como consumir alcohol o

tomar drogas. Sin embargo, si fuera consciente de que ese pánico es solamente temporal y no tiene ningún peligro, su experiencia sería un tanto negativa pero podría tolerarla orientando su atención a aceptar con amabilidad a las sensaciones sufridas.

6 JORNADA MINDFULNESS: HACIA UNA INTELIGENCIA EMOCIONAL PLENA

6.1 DESCRIPCIÓN

Hoy en día, la verdad es que cualquier persona, no solo una persona adulta, sino también un niño, lleva una vida bastante movida. En este último caso, se levantan, van al colegio, pasan las horas escuchando lecciones y a veces sin ganas o directamente pasan del tema, por las tardes clases particulares o actividades extraescolares (deportes, talleres...), hacen los deberes y llega el siguiente día para hacer más o menos lo mismo. Hay muchas cosas de ahí que están genial, como realizar actividad física o seguir aprendiendo de una forma divertida, pero en realidad (pregunta en general para todos): ¿merece la pena hacer todo esto cuando no tenemos ni un minuto para escuchar que quiere decirnos nuestro cuerpo, como las emociones y pensamientos o simplemente las sensaciones se manifiestan? ¿qué debemos hacer cuando nos encontramos física y mentalmente con el síndrome de burnout? La idea de que para estar sano hay que llevar una vida activa tiene una gran parte de verdad y otra que no. Cualquier persona merece un momento para detenerse y observar su interior: como se encuentra físicamente, si existe alguna preocupación, si le duele alguna parte del cuerpo, si la respiración es acelerada... Así pues, una vida en la que ser consciente de todo cuanto nos acontece, no solo de nuestros pensamientos, sino de lo que verdad somos, nos convertiría en personas sanas y en equilibrio con nosotros mismos.

6.2 FINALIDAD DEL PROYECTO

Mi intención es asentar los principios del mindfulness y poder llevarlos en los niños como forma de vida plena y consciente.

6.3 DESTINATARIOS

Esta jornada será llevada a cabo en el tercer ciclo de educación primaria para los cursos de 5º y 6º, los cuales serán informados a través de un folleto informativo (Anexo II). La

elección es porque a estas edades los niños en general empiezan a ser más conscientes de la realidad y dejan a un lado el mundo infantil. Reconocen mejor sus sentimientos y emociones y su comportamiento puede ser un tanto incontrolable. Siguiendo a Rafael Bisquerra y Begoña Ibarrola (citados en Garcia Medina, Allal Ahmed, Atienza García, Terriza Alonso, Ruiz Villar., Ruiz Marcos, & Burbano Quintana, 2008) en la descripción transitoria de las emociones de los niños en estas edades, hablamos de cuatro aspectos:

- **Conciencia emocional**
 - Desarrollan la capacidad para comprender las emociones en ellos mismos y en los demás. Un factor clave es la educación del lenguaje como medio para dirigir el pensamiento hacia la identificación, comprensión y expresión emocional.
 - Se dan cuenta de que sus emociones y, por tanto también, su lenguaje no verbal son percibidos por los demás. Y también de que no perduran todo el rato.
 - Experimentan las ambivalencias emocionales, es decir, sienten emociones contrariadas en diferentes situaciones.
 - Pueden enriquecer su conciencia emocional a través del vocabulario emocional.
 - Unen los hechos a partir de las sensaciones, es decir, recuerdan sus vivencias a través de las emociones sentidas en ese momento concreto.
- **Regulación emocional**
 - La capacidad de autocontrol, regulación y comunicación favorecen la interacción social.
 - Uso de estrategias para eliminar emociones negativas y favorecer la conducta.
 - Mayor dominio en la expresión de emociones.
- **Autonomía emocional**
 - Desajustes momentáneos en su autoestima.
 - Surgimiento de la comparación social (Yo-Mis compañeros).
- **Empatía**
 - Empieza a desarrollarse con fuerza en estas edades la comprensión de las emociones ajenas.
- **Habilidades socio-emocionales**
 - Son más vulnerables a las críticas y valoraciones personales. El afecto y el cariño entre familias y amigos.

- Posible surgimiento de un lenguaje verbal agresivo (insultos).
- La identidad del niño se ve adherida al grupo de amigos. Se tiene gran valoración en las amistades.
- Uso de equipos cooperativos en los deportes.

En definitiva a estos factores generales emocionales en las edades entre 9 y 11 años, esta jornada está dirigida:

- ✓ A todos esos niños que se encuentran con problemas emocionales diarios, pasan por momentos de mucha presión y están sometidos a bastante estrés.
- ✓ También a aquellos que quieren mejorar sus niveles de energía, incrementar su bienestar físico y mental y conocerse más a sí mismos.

6.4 OBJETIVOS

- Conocer los principios en los que se asienta el mindfulness.
- Desarrollar hábitos de práctica de meditación.
- Estar aquí y ahora en la presencia de nuestra consciencia.
- Estar presentes en todo momento sobre nuestras sensaciones y pensamientos.
- Canalizar los pensamientos negativos para favorecer los estados de ánimo positivos.
- Desarrollar el equilibrio mente-cuerpo-emociones-espíritu.
- Reducir los niveles de estrés o ansiedad reflejados en el cuerpo y la mente.

6.5 METODOLOGÍA

Ya que esta jornada se va a celebrar solamente a lo largo de un día (ver justificación en Anexo) optaré por una metodología sencilla experimental⁷ a través de actividades lúdicas a fin de que los niños tengan su primer encuentro con esta práctica, interrelacionen entre ellos, y por tanto, no salgan saturados.

⁷ La elección de programas más complejos requerirían más tiempo y, por tanto, sería más costosos. Como por ejemplo el Mindfulness-based stress reduction program (MBSR), que es uno de los programas más usados en la relajación y reducción del estrés (SR-RP; Kabt-Zinn, 1982, 1990). Suele extenderse a lo largo de 8 semanas en grupos de 30 personas.

6.6 ESTRUCTURA Y SECUENCIACIÓN DE LA JORNADA

La estructura de la jornada estará dividida entre mañana y tarde a lo largo de un día:

CONFERENCIA	TALLER
De 12:30 a 14:00 tendrá lugar la presentación del mindfulness sobre los aspectos y principios en que se basa la técnica (véase Anexo 1).	De 17:00 a 19:00 se realizará el taller lúdico práctico de mindfulness con varias actividades. En la mitad se hará un pequeño descanso (véase Anexo 1).

6.7 RECURSOS

Para la realización de esta jornada contaremos con la participación de los profesores tutores, los de apoyo y cualquier persona que quiera participar de forma voluntaria. En cuanto a los recursos materiales, necesitaremos un equipo informático, un equipo de sonido, un proyector y esterillas de yoga.

7 CONCLUSIONES

Como he dicho a lo largo de todo el trabajo, la inteligencia emocional es una línea de investigación muy joven y queda mucho por saber de ella. Pero lo que si hemos podido conocer hasta ahora, es que necesitamos de ella para seguir mejorando día a día, en todos los aspectos de la vida. Solo cuando las personas conviven y se relacionan de forma sana y pacífica sin conflictos emocionales internos se alcanza ese estado de plenitud.

Me he repetido en diversas ocasiones también hablando de este concepto anterior, y es que mis conocimientos que he ido desarrollando a lo largo de estos últimos meses, gracias a la participación en diversos cursos transpersonales, me han ayudado a alcanzar esa armonía conmigo mismo. De lo que se trata es de darse cuenta del momento presente, de que los problemas surgidos de los pensamientos rumiativos, no forman parte de nuestro ser, y que lo único importante es el aquí y el ahora.

Por tanto, mi intención con este trabajo ha sido esbozar las principales posturas teóricas y evidencias empíricas acerca de la inteligencia emocional, como influye en nuestra vida diaria y nos predispone hacia el éxito en todos los sentidos. También es de mi interés haber transmitido una educación emocional basándome en los principios del mindfulness como forma de vida.

Considero que las instituciones educativas deberían replantearse el sentido de la enseñanza orientado hacia el desarrollo tanto cognitivo como emocional y personal de

los alumnos. Me justifico con el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, donde tras una revisión, no aparece mencionando en ningún momento aspectos de la educación emocional.

Para terminar, me gustaría decir que estoy bastante satisfecho por el trabajo logrado. Y es que tan solo es el principio de un camino lleno de oportunidades donde doy por seguro que seguiré aprendiendo. Mi perspectiva educativa ha ido enriqueciéndose gracias a las experiencias vividas, que han sido pocas, y todo lo que he ido leyendo y aplicando en mi vida. Concluyo con una pequeña reflexión que me gustaría hacer destacar: *una educación de calidad es enseñar desde el corazón, donde el entusiasmo y la motivación diaria son los mecanismos para hacer despertar nuevas rutas esperanzadoras de emprendimiento y satisfacción personal a lo largo de toda la vida.*

8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzina, R. B. (2003). Educación Emocional Y Competencias, *21*, 7–43
- Baer, R.A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*, 125–143
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D. L. D., Sotero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R., & García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Cucs.Udg.Mx*. Retrieved from http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf
- Cano-Vindel, A., Chóliz Montañez, M., Fernández-Abascal, E., Martín Díaz, M. D., Miguel Tolbal, J. J., & Palmero, F. (2013). Cognición y Emoción. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/257941398_Cognicin_y_Emocin
- Casado, C., & Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental . *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, *Nº 47*, 1–10.
- Chóliz Montañez, M. (2015). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Retrieved from www.uv.es/=choliz
- Delors, J..La educación encierra un tesoro. Bogotá: Santillana; 1996
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *6*(2), 2–17. Retrieved from [http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?filtros.DOCUMENTAL_FACET_TEXTO=true&query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Inteligencia emocional en las aulas&filtros.DOCUMENTAL_FACET_IDIOMA=SPA&filtros.DOCUMENTAL_FACET_MATERIA=20](http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?filtros.DOCUMENTAL_FACET_TEXTO=true&query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Inteligencia+emocional+en+las+aulas&filtros.DOCUMENTAL_FACET_IDIOMA=SPA&filtros.DOCUMENTAL_FACET_MATERIA=20)

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La Inteligencia Emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–12.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80(80), 59–77.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M, ... Guil, R. (2004). Medidas De Evaluación De La Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana*, 36(2), 209–228. Retrieved from <http://www.mendeley.com/research/medidas-evaluaci?n-la-inteligencia-emocional/>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (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), 63–94. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754&info=resumen&idioma=SPA>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad 1, 85–108.
- Fernández, A. (2008). Reflexiones acerca de las emociones y su relación con la cultura. *Indago*, 1 (2), 23 – 25
- Ferragut, Marta, & Fierro, Alfredo. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Retrieved July 19, 2015, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300008&lng=en&tlng=es. .](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300008&lng=en&tlng=es.)
- Gardner, H (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). Emotional intelligence and its main models: proposal for an integrated model. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 3(1), 4. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408&info=resumen&idioma=ENG>
- García Medina, T., Allal Ahmed, H., Atienza García, L., Terriza Alonso, M., Ruiz Villar, N., Ruiz Marcos, S., & Burbano Quintana, Y. (2008). *Inteligencia emocional en el aula* (C.P.R). Ceuta.
- García-coll, V., Palomo-nieto, M., & Ruiz-pérez, L. (2013). Inteligencia Emocional en el Deporte: Validación española del Schutte Self Report Inventory (SSRI) en deportistas españoles Emotional Intelligence in Sport : Validation of the Schutte Self Report Inventory (SSRI) in Spanish athletes Inteligència emoci. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 13 (1), 25–36.

- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M. y Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social, 5, 351-357. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- González, J. (1996). La diversidad de las emociones, 179–186.
- González Robles, A. (2010). La evaluación de la inteligencia emocional : ¿autoinformes o pruebas de habilidad ? *FÒRUM DE RECERCA n°16*, 16, 699–712
- Graciela, M., Márquez, C., Cleves, N. R. De, Marlene, B., & Burgos, V. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje, *9(15)*, 94–106.
- Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2006). Why study organization theory Histories, Metaphors, and perspectives in organization theory. In *Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives* (pp. 02–60).
- Hansberg, O., (1996) La diversidad de las emociones, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, H. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento ?
- López, E. M. M., & del Barco, B. L. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento musical. Emotional intelligence and musical performance. *Campo Abierto*, 28(1), 119–127.
- López-zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar : estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 69–79.
- Muñoz, M. (2009). *Inteligencia emocional. Emociones, estrés y saludo*. Libro Hobby, Madrid.
- Martín, E., García, L. a, & Torbay, Á. (2008). La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 401–412.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2012). Emotional intelligence: A promise unfulfilled? *Japanese Psychological Research*, 54(2), 105–127. <http://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2011.00502.x>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.

- Mayer, J.D., Salovey, P. and Caruso, D.R. (2004) 'Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications' *Psychological Inquiry*, 15 (3), pp. 197-215. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mora Teruel, F. (2013). ¿Qué es una emoción?. *Arbor*, 189(759):a004. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>.
- Muñoz, M. (2009). *Inteligencia emocional. Emociones, estrés y saludo*. Libro Hobby, Madrid.
- Murphy, K.R. (2006). *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Otero, C., Martín, E., León, B., & Vicente, F. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía E Educación*, 17(1,2), 275–284.
- Palmero, F., & Jaume, U. (2013). *Cognición y Emoción COGNICION y EMOCION*, (July 2015).
- Paymal, Noemi (2008). *Pedagoogia 3000. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. 2da edición, revisada y ampliada. Versión interactiva. Ed. Ox La-Hun. Barcelona, España. (2010, cuarta edición, Ed. Brujas, Córdoba, Argentina y Ed. Ox La-Hun, Bolivia).
- Perez Perez, N., & Castejón, J. L. (2006). Relaciones Entre La Inteligencia Emocional Y El Cociente Intelectual Con El Rendimiento Académico En Estudiantes Universitarios. *Revista Electronica de Motivacion Y Emocion*, 9, numero, 27.
- Poma, L. S. (2006). Las relaciones interpersonales en la educación desde el paradigma de la convivencia, 41–52.
- Ramos Díaz, N., Enríquez, H., & Recondo, O. (2012). *Inteligencia emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones* (Kairós). Barcelona.
- Rouen, U. De. (2012). Delimitación de la emoción. Acercamiento a una fenomenología del corazón*, 7(1999), 39–68.
- Sotil, A., Escurra, L., Huerta, R, Rosas, M., Campos, E. y Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Lipsi*, 2, (11), 55,65
- Ugarriza Chávez, Nelly; Pajares Del Águila, Liz. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, . 11-58.
- Vera, M. D. M. (2009). “El desarrollo emocional de los niños.” *Revista Digital. Innovación Y Experiencias Eduactivas*, 1–10..

Tolle E. (2015). El poder del ahora. Canadá: GAIA EDICIONES.

Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas Y Sociales.*, (cuadro 1), 9–24.

9 NORMATIVA

España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420.

10 ANEXOS

10.1 ANEXO I		CONFERENCIA
Nivel y lugar al que va dirigido	5º y 6º de Educación Primaria en el salón de actos.	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué es el mindfulness?• Principios del mindfulness: No juzgar, paciencia, mente de principiante, confianza, no esforzarse, aceptación y dejar ir.• La atención focalizada en la respiración: la meditación.• La consciencia en el presente.• El cambio de perspectiva.• Beneficios del mindfulness.	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar un acercamiento primerizo al mindfulness.• Conocer sus principios que asientan esta forma de vida.• Traer la consciencia al presente y llevar la atención a las sensaciones.• Entender que significa realmente meditar.• Saber los beneficios que supone focalizar la atención en el momento presente.	
Duración	Una hora y media durante por la mañana (aproximadamente)	
Metodología	Uso de una metodología sencilla y divertida basándome en los principios metodológicos de: <ul style="list-style-type: none">• Conocimientos previos y su relación con lo que están viendo.	

	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación al conocimiento meditativo. • La diversidad en los niños. • Aprendizaje significativo. • Adecuación y secuenciación de los contenidos. • Motivación: provocar interés y participación.
Estructuración del grupo	Gran grupo (dos clases).
Descripción de la actividad	<p>La conferencia empezará con una introducción al mindfulness en donde se explicará en que consiste. Por ejemplo, se hará un pequeño recorrido histórico para hacer referencia a las tradiciones orientales donde se practicaba la meditación basándose en estos principios. Además se hará una clarificación para no considerarla tanto como una técnica sino como un estilo de vida.</p> <p>Después se procederá a focalizar la atención en la respiración con los ojos cerrados durante un minuto para observar que ocurre en la mente, comentando amistosamente las sensaciones y los pensamientos. En esta misma línea se repartirá a cada niño un fruto seco y tendrán que observarlo detenidamente a través de los sentidos: sentir la textura, apreciar su forma y su tamaño. A continuación, lo llevarán a la boca y saborearán detenidamente también durante un minuto, para comentar de nuevo que han sentido. Para terminar esta primera captación al presente, focalizarán otra vez a la respiración durante otro minuto para ver si ha habido algún cambio.</p> <p>Por último se explicarán los beneficios del mindfulness interrelacionando esta sección con la experiencia corta meditativa anterior, estableciendo algún pequeño debate.</p>

TALLER	
ACTIVIDAD 1: ¿QUÉ SENTIMOS?	
Nivel y lugar al que va dirigido	5º y 6º de Educación Primaria en el patio.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • La respiración. • La consciencia presente. • La comprensión y regulación emocional
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Focalizar la atención en la respiración. • Aceptar los pensamientos y emociones del cuerpo. • Conocer más profundamente lo que en verdad somos. • Dejar de identificarse con los pensamientos.
Duración	De 17:00 a 17:30 → En total media hora: La duración de la meditación será de 5 minutos con otros 5 para comentar.
Metodología	<p>Uso de una metodología sencilla, experimental personal, cooperativa y divertida teniendo en cuenta los principios metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La diversidad en los niños. • Orientación al conocimiento meditativo. • Adecuación y secuenciación de los contenidos. • Motivación: provocar interés y participación.
Estructuración del grupo	Gran grupo.

Descripción de la actividad	<p>Primero nos descalzaremos para sentarnos sobre las esterillas. Tomando varias respiraciones conscientes, llevaremos nuestra atención (con los ojos cerrados) hacia esta durante cinco minutos, aceptando los pensamientos y dejándolos ir, sin forzarse sobre ellos. Si algún pensamiento nos invade, volvemos amablemente a la respiración. Después de esto, comentaremos las sensaciones producidas en nuestro cuerpo. El proceso se repetirá tres veces.</p>
------------------------------------	--

TALLER	
ACTIVIDAD 2: ¡MIEDO DE QUÉ!	
Nivel y lugar al que va dirigido	5º y 6º de Educación Primaria en el patio.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • La respiración. • La consciencia presente. • La comprensión y regulación emocional.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Focalizar la atención en la respiración. • Aceptar los pensamientos y emociones del cuerpo. • Conocer más profundamente lo que en verdad somos. • Dejar de identificarse con los pensamientos.
Duración	De 17:30 a 18:00→En total media hora: 10 minutos la meditación, 5 para comentar, 10 para la otra meditación y otros 5 para comentar de nuevo.
Metodología	<p>Uso de una metodología sencilla, experimental personal, cooperativa y divertida teniendo en cuenta los principios metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La diversidad en los niños. • Orientación al conocimiento meditativo. • Adecuación y secuenciación de los contenidos. • Motivación: provocar interés y participación.
Estructuración del grupo	Gran grupo
Descripción de la actividad	Primero se dividirá al grupo por parejas. Un componente de cada será aislado para explicarle que mientras el otro compañero esté

realizando la meditación tumbado, con la mano simulara como si una araña subiera por su pierna. Esto se hará de esta forma para conocer la reacción natural de los niños en este caso. El procedimiento será como en la otra actividad pero esta vez tumbados con los ojos cerrados, el cuerpo en posición simétrica y durante diez minutos. El compañero sigilosamente se pondrá cerca de él para meditar también pero en el minuto 8 deberá “despertar” poco a poco para cuando llegue el minuto 9 recorrer con la “mano araña” la pierna. Después de observar las reacciones y comentar si se ha seguido manteniendo la concentración, se realizará lo mismo, pero esta vez todos juntos. Mediante un equipo de música, se pondrán voces un tanto monstruosas para ver las mismas y parecidas reacciones de antes.

¡DESCANSO DE 15 MINUTOS!

TALLER

ACTIVIDAD 3: ¡NOS MOVEMOS CONSCIENTEMENTE!

Nivel y lugar al que va dirigido	5º y 6º de Educación Primaria en el patio.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">• La respiración.• La meditación activa.• La consciencia presente.• La comprensión y regulación emocional.• La armonía del cuerpo y la mente.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Focalizar la atención en el cuerpo como un todo.• Aceptar los pensamientos y emociones del cuerpo.• Conocer más profundamente lo que en verdad somos.• Dejar de identificarse con los pensamientos.
Duración	De 18:15 a 19:00 → En total 45 minutos: 5 para la explicación, 25 para la meditación activa y el resto para concluir la jornada.
Metodología	Uso de una metodología sencilla, experimental personal, cooperativa y divertida teniendo en cuenta los principios metodológicos: <ul style="list-style-type: none">• La diversidad en los niños.• Orientación al conocimiento meditativo.• Adecuación y secuenciación de los contenidos.• Motivación: provocar interés y participación.
Estructuración del grupo	Gran grupo
Descripción de la actividad	La actividad consistirá en una meditación activa caminando lentamente con los pies. Con el cuerpo totalmente relajado y posicionado (la cabeza erguida, los hombros y la espalda recta, los brazos al ritmo del paso y las rodillas bien flexionadas), se trataría de moverse muy despacito a lo largo del espacio, siendo consciente de como nuestro

cuerpo se va desplazando: desde que levantamos el pie, y realizamos el movimiento de flexión de rodilla hasta llevarlo de nuevo al suelo apoyándolo con el talón. Todo ello irá acompañado de una respiración consciente y tranquila. También de una música suave y tranquila. Si llegamos a un tope (esquina o pared) habrá que dar la vuelta de forma que un pie se desplace en 90º con respecto al otro, y lo mismo para encaminar en el sentido contrario desde donde se vino. Para concluir, se comentará amistosa y tranquilamente, la experiencia de situar todo nuestro ser en armonía con el cuerpo y, por tanto, en el aquí y el ahora. Además, se obsequiará a cada uno con el símbolo del mindfulness para que puedan llevar siempre esta filosofía de vida.

10.2 ANEXO II

**JORNADA DE MINDFULNESS:
HACIA UNA INTELIGENCIA
EMOCIONAL PLENA**

Estructura de la jornada

De 12:30 a 14:00
Conferencia: presentación e
introducción al mindfulness

De 17:00 a 19:00
Taller de actividades sobre
mindfulness

¡PLAZAS LIBRES!

*Una vida en la que ser
consciente de todo cuanto nos
acontece, no solo de nuestros
pensamientos, sino de lo que
verdad somos, nos convierte
en personas sanas y en
equilibrio con nosotros
mismos.*

**ACEPTA, SE PACIENTE, NO
JUZGUES, CONFÍA EN EL
PROCESO, DEJALO IR...**

**VIVE EN EL AQUÍ Y EN EL
AHORA; VIVE UNA VIDA PLENA**

Coordinado por: José Luis Campos López