



Universitat
de les Illes Balears

**Diseño y aplicación de un programa de Inteligencia Emocional en un
grupo de alumnos de Formación Profesional**

María del Mar Sánchez Garrido

(Graduada en Psicología, 2018, UIB)

*Memòria del Treball de Final de Màster Màster Universitari d'Intervenció
Socioeducativa amb Menors i Família (MISO)*

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Junio, 2020

Autor: MARIA DEL MAR SÁNCHEZ GARRIDO

Tutor del Trabajo: PERE ANTONI BORRÀS ROTGER

Aceptado: _____

RESUMEN

En una sociedad contemporánea, absorbida por una tecnología desbordante y una tendencia constante hacia la mundialización y globalización económica, política, social y cultural, la inteligencia emocional se muestra como una aptitud eficaz para la gestión y canalización de las emociones y sentimientos. Además, en la etapa adolescente, caracterizada por cambios constantes y en la que pretendemos desarrollar y amarrarnos a una identidad, necesitamos de herramientas que nos permitan desenvolver nuestra personalidad de manera funcional. Durante este periodo, muchos jóvenes se encuentran en una etapa de formación académica. En este estudio, se evalúa la efectividad de un programa de inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de grado medio de formación profesional. Los resultados obtenidos no son significativos y se concluye que se necesita más investigación en el campo de la inteligencia emocional en jóvenes adultos en contextos escolares.

PALABRAS CLAVE:

Inteligencia emocional, competencias emocionales, adolescencia, educación, formación profesional.

ABSTRACT

In a contemporary society, absorbed by overflowing technology and a constant trend toward economic, political, social and cultural globalization, emotional intelligence is shown to be an effective aptitude for managing and put on track emotions and feelings. In addition, in the adolescent stage, characterized by constant changes and in which we intend to develop and tie ourselves to an identity, we need skills that allow us to develop our personality in a functional way. During this period, many young people are in a period of academic training. In this study, is evaluated the effectiveness of an emotional intelligence program in a group of middle school students. The results obtained are not significant and it is concluded that more research is needed in the field of emotional intelligence in young adults in school contexts.

KEYWORDS: Emotional intelligence, emotional skills, adolescence, education, professional training.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	1
2. INTRODUCCIÓN	2
2. 1 Origen y desarrollo de la Inteligencia Emocional	2
2.2 Inteligencia Emocional y Competencias Emocionales	5
2.3 Escenario actual	8
2.3.1 Entorno social del siglo XXI	8
2.3.2 La etapa adolescente	10
2.3.3 Inteligencia Emocional y educación	12
2.3.4 La formación Profesional	16
2.3.5 Inteligencia Emocional y Formación Profesional	19
3. OBJETIVO E HIPÓTESIS	21
4. MÉTODO	23
4.1 Muestra	23
4.2 Instrumento	23
4.3 Procedimiento	24
4.3.1 PROPUESTA EDUCATIVA	24
4.3.1.1 Descripción de las actividades	24
4.3.1.2 Temporalidad	31
4.3.1.3 Evaluación	33
4.3.1.4 Atención a la diversidad	34
4.3.2 PROPUESTA DEL ESTUDIO	34

5. RESULTADOS	35
6. DISCUSIÓN	41
7. CONCLUSIONES	44
8. REFERENCIAS	46
9. ANEXOS	51
9.1 Anexo 1	51
9.2 Anexo 2	51
9.3 Anexo 3	54
9.4 Anexo 4	55
9.5 Anexo 5	56
9.6 Anexo 6	57

1. JUSTIFICACIÓN

Por parte de la dirección pedagógica de la etapa de Formación Profesional del centro de San José Obrero, se consideró la oportunidad de ofrecer a los alumnos una formación práctica en el manejo y gestión emocional, de manera que se ha introdujo como materia extraescolar la asignatura: "Inteligencia Emocional".

Durante los últimos años se ha ido adquiriendo, por parte del profesorado del centro, algunos recursos formativos basados en la educación emocional que han propiciado la incorporación de cambios en la metodología y dinámica de las clases con resultados positivos tanto para los docentes como para los alumnos. En este sentido se ha observado como, a partir del conocimiento y control de las emociones propias y las de los demás, pueden mejorar notablemente aspectos tales como la convivencia en las aulas, las relaciones sociales y la propia motivación hacia los proyectos personales y laborales de los alumnos.

Si bien dentro del currículo académico de la formación profesional hay ciertas propuestas que trabajan el apoyo al tránsito de los alumnos hacia la vida adulta y el mundo laboral, falta esta parte formativa más dirigida al desarrollo emocional. Esta educación debe dirigirse a optimizar el desarrollo emocional tanto respecto al establecimiento de vínculos o emociones básicas para la formación de la identidad y el bienestar, como la comprensión, la expresión y la regulación emocional.

Los contenidos en los que debe fundamentarse la educación emocional deben estar relacionados con la comprensión de emociones, la dirección de la propia vida, el autoconcepto, la autoestima y las relaciones personales (habilidades sociales, establecimiento de vínculos, aceptación de las diferencias de las otras personas, interiorización de las normas sociales, la responsabilidad social, la asertividad, ...).

Las relaciones sociales tienen un papel fundamental. Además, en esta edad la mayoría de los y las adolescentes cuenta con el criterio para decidir selectivamente si está de acuerdo con la percepción que el resto tiene de su "yo". Asimismo, poseen una mayor comprensión de sus estados afectivos que en

etapas anteriores y hacen más referencia a estados mentales o sentimientos internos cuando explican sus emociones. Son conscientes de los efectos que tienen sus estados emocionales – negativos o positivos – en la manera de percibir a la gente y en la relación de tareas y actividades.

Es un período muy intenso emocionalmente y con frecuentes cambios de estados de ánimo. Asumen los cambios corporales producidos a lo largo de la pubertad; se desarrollan nuevas dimensiones de identidad, se realizan las primeras relaciones amorosas y sexuales, y progresivamente se van independizando del entorno familiar. Las presiones de los compañeros son especialmente intensas, ya que son ellos y ellas su principal punto de referencia para establecer la autoconsciencia. Todos estos cambios requieren de una gran capacidad de autorregulación emocional.

Lo que, es más, la Formación Profesional representa un trampolín directo al mundo laboral, en el que se exigen una serie de competencias profesionales, personales y sociales que demuestren que la persona está capacitada y cualificada para desempeñar una tarea.

Por esto mismo, ante la posibilidad de ofrecer una asignatura escolar innovadora y poder adecuarla y estructurarla según mi criterio, valoré la idea de realizar un Trabajo de Fin de Máster que me permitiera ahondar en el concepto de Inteligencia Emocional, desarrollar habilidades teóricas y prácticas para su enseñanza y evaluar la eficacia de un programa de elaboración propia basado en la Inteligencia Emocional.

2. INTRODUCCIÓN

2.1 Origen y desarrollo de la inteligencia emocional

A lo largo de la historia, el término “inteligencia” ha ido evolucionando y tomando diferentes acepciones en función de la época histórica y el contexto en los que se ha definido. En este sentido, de manera popular, entendemos que la inteligencia hace referencia únicamente a aspectos cognitivos, como la memoria o la capacidad para resolver conflictos.

Desde 1870 y con Galton como pionero, se han ido proponiendo teorías y creando test que indican que los seres humanos poseemos diferencias individuales y que factores como el estrés pueden ser cuantificables. Catell en 1980, Binet en 1905 y Terman en 1916 elaboraron pruebas mentales. En la de este último aparece por primera vez el cociente intelectual. En 1920, Edward L. Thorndike hizo uso del término inteligencia social a partir de la ley del efecto (relacionada con el condicionamiento), para referirse a la capacidad de comprender y motivar a otros seres humanos (Trujillo & Ribas, 2005).

A pesar de ello, este tipo de inteligencia pasó inadvertida hasta 1983, cuando Howard Gardner publicó su libro *Inteligencias Múltiples*, en el que detallaba que la inteligencia no era unidimensional, sino que constaba de siete (que más adelante se convirtieron en nueve) tipos independientes de inteligencia. Dentro de esta teoría encontramos dos tipos de inteligencia estrechamente relacionadas con la inteligencia social de Thorndike: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal (Trujillo & Ribas, 2005; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Molina, 2017).

Inteligencias múltiples (1983)	
Musical	Capacidad para dominar e interpretar la música, incluyendo cada uno de sus componentes, como el ritmo o el tono.
Cinestésica corporal	Capacidad de valerse de las habilidades físicas para desempeñar una tarea.
Espacial	Capacidad para examinar el mundo desde diferentes perspectivas, reparar en los detalles y construir imágenes mentales.
Lingüística	Capacidad para hacer uso eficaz del lenguaje y la comunicación de manera tanto oral como escrita.
Lógico-matemática	Capacidad para razonar de forma lógica y resolver con determinada facilidad los problemas matemáticos planteados.

Interpersonal	Capacidad para entender qué motiva y que mueve a los demás.
Intrapersonal	Capacidad para entender los sentimientos y motivaciones propios.
Naturista (añadida en 1995)	Capacidad para descubrir en el entorno recursos, así como observar y discriminar entre especies animales y vegetales y fenómenos naturales.
Existencial (añadida en 1998)	Capacidad para hacer uso de la intuición y el pensamiento para reflexionar acerca de la vida humana.

Figura 1. Inteligencias múltiples (Gardner 1983; Molina, 2017)

A raíz de esta teoría, en 1990, Salovey y Mayer, dispusieron un concepto de Inteligencia Emocional (IE) que definieron como:

“El subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones”

Además, añadían que, tal y como sucede con la inteligencia social, las inteligencias personales (que Gardner dividió en inteligencia inter e intrapersonal) implican conocimiento sobre uno mismo y sobre los demás, de hecho, una de las características de la inteligencia personal está vinculada a los sentimientos y se acerca de manera precisa al concepto que nosotros tomamos por IE (Salovey & Mayer, 1990).

Es decir, la inteligencia emocional se basa en el conocimiento, el control y la regulación de las propias emociones de cara a resolver problemas y enfrentarse a los diferentes conflictos y decisiones que se encuentran presentes en nuestro día a día, de manera que la forma de actuar esté dirigida al bienestar tanto para uno mismo como para los demás (Calle, Remolina & Velásquez, 2011; Pena, Extremera & Rey, 2011; Torrijos & Pérez, 2014; López-Cassá, Pérez-Escoda & Alegre, 2018).

Sin embargo, fue Goleman en 1995, a través de su artículo orientado al mundo empresarial (*Inteligencia Emocional: ¿Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual?*), quien consiguió extender y popularizar el concepto de IE introduciendo el estudio, los alcances y los beneficios de la IE en el sector de la administración, y separando este término del coeficiente intelectual (CI) (Trujillo & Ribas, 2005; Ferragut & Fierro, 2012; Cejudo, López-Delgado & Rubio, 2016; MacCann et al., 2020).

2.2 Inteligencia emocional y competencias emocionales

A diario, nos vemos expuestos a un sinnúmero de situaciones que resultan un verdadero desafío y generan en nosotros diferentes actitudes, emociones, sentimientos, pensamientos y acciones. La manera en que gestionamos dichas circunstancias dice mucho nuestra inteligencia emocional.

Según la RAE la competencia es la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Por lo tanto, se entiende que una competencia incluye la forma en que un sujeto emplea sus conocimientos para desempeñar una tarea determinada. Tal y como definen Bisquerra y Pérez (2007), una competencia sería *“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”*.

Estos autores proponen también una clasificación de las competencias: las socio-personales y las técnico-profesionales. Las primeras están referidas a capacidades y habilidades de índole intra e interpersonal –haciendo un guiño a la teoría de Gardner – y las segundas van referidas a aspectos de ámbito profesional o de especialización, orientada sobre todo al mundo laboral.

Clases de competencias	
Socio-personales	Técnico-profesionales
<ul style="list-style-type: none"> - Motivación. - Autoconfianza. - Autocontrol. - Paciencia. - Autocrítica. - Autonomía. - Control del estrés. - Asertividad. - Responsabilidad. - Capacidad de toma de decisiones. - Empatía. - Capacidad de prevención y solución de conflictos. - Espíritu de equipo. - Altruismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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

Figura 2. Clases de competencias. (Bisquerra & Pérez, 2007)

En cuanto a la competencia dirigida al ámbito de las emociones, tal y como afirman Bisquerra y Pérez (2007), se tratan de un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que permiten al individuo desarrollarse en la vida de manera eficaz y apropiada. Las competencias emocionales (CE) se relacionan con aspectos como la comprensión y gestión de las emociones, el afrontamiento de los conflictos y problemas sociales, así como la adaptación a los cambios (citado en Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010; Calle, Remolina & Velásquez, 2011; Marco & Jiménez, 2016; López-Cassá, Pérez-Escoda & Alegre, 2018)

Siguiendo esta línea, diferentes autores como Salovey & Sluyter (1997), Saarni (2002) o Goleman, Boyatzis & Mckee (2002), entre otros, han establecido una serie de competencias que dispone la IE. Todos los modelos están relacionados

y aplican una serie de aspectos comunes. La propuesta de Bisquerra y Pérez (2007) toma el trabajo del *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* (GROP) para clasificar las CE en cinco bloques:

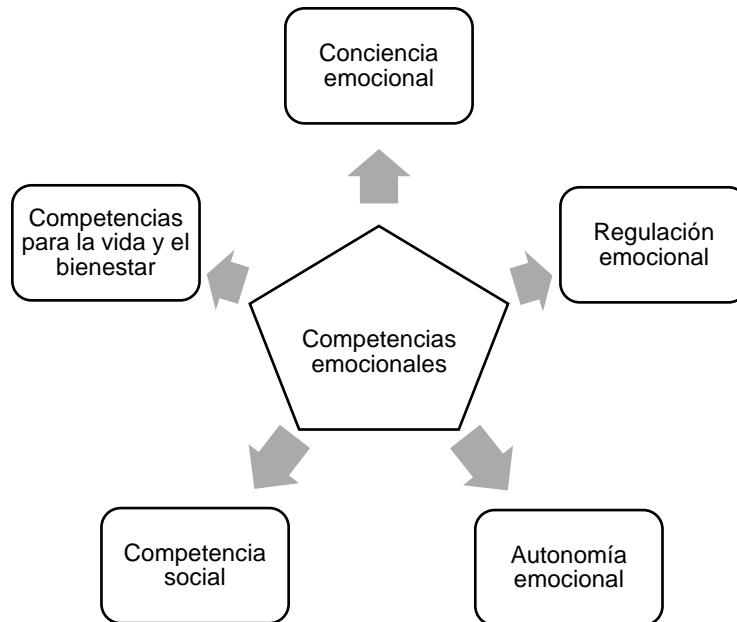


Figura 3. Competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007)

- *Conciencia emocional*: es la capacidad para concienciarse acerca de las propias emociones, es decir, identificarlas, ponerles nombre, describirlas, entender porque las sentimos y detectar las de los demás de manera creando la posibilidad de empatizar y comprender a las personas.
- *Regulación emocional*: es la capacidad para controlar las emociones, entender cómo se relacionan con el pensamiento (¿qué pensamos cuando sentimos esa emoción?) y el comportamiento (¿qué hacemos cuando sentimos esa emoción?), la manera de dar respuesta tanto a nuestras propias emociones como a las de los demás, la habilidad para manejarlas (sobre todo aquellas emociones y sentimientos que son negativos como la ira o la frustración) y “plantarles cara” de manera que se puedan originar emociones positivas en busca del bienestar.
- *Autonomía emocional*: es una capacidad relacionada con la autoadministración que hacemos de nuestras emociones, que incluye la

autoestima, el grado en que nos automotivamos en las diferentes esferas de nuestro día a día y el compromiso con el que orientamos esa autoimplicación de manera sana y adaptativa, la habilidad para percibirnos como eficaces para realizar lo que deseamos, la aptitud para considerar y razonar sobre las normas sociales y la resiliencia.

- *Competencia social:* es la capacidad para crear y conservar relaciones sociales satisfactorias, para ello es necesario tener las habilidades sociales básicas desarrolladas (escuchar, pedir un favor, dar las gracias, ...), tolerar a los demás, poder mantener conversaciones y expresar correctamente las emociones así como atender tanto en la comunicación verbal como la no verbal de manera respetuosa, empatizar con las emociones de los otros, mantenerse asertivo, afrontar y solucionar los problemas o confrontamientos y regular las emociones de los demás.
- *Competencias para la vida y el bienestar:* es la capacidad de actuar con responsabilidad para alcanzar el bienestar y mantener nuestra vida equilibrada, a través de la planificación de objetivos alcanzables, la toma de decisiones en cualquier situación, la búsqueda de apoyo cuando es necesario, el desarrollo de un sentimiento de compromiso y pertenencia a la sociedad y la cultura, el conocimiento del bienestar subjetivo y la habilidad para producir experiencias positivas en nuestro entorno.

2.3 Escenario actual

2.3.1 Entorno social siglo XXI

En los últimos 20 años, hemos podido observar como la revolución en la tecnología ha supuesto una transformación en la forma que teníamos las personas para relacionarnos, trabajar, aprender, convivir y comunicarnos (Rodríguez-García, Heredia & Sánchez, 2017). De hecho, la población actual, que se caracteriza por ser más global, dinámica e interconectada, está teñida por un cambio persistente en los conocimientos, así como en la economía y la cultura, por lo que pone en evidencia la necesidad de formarse de manera

continúa durante toda la vida para estar actualizado (Zorrilla, Capella, Corbatón & Balaguer, 2016; Rodríguez-García, Heredia & Sánchez, 2017).

Sin embargo, estos avances tecnológicos, han ido de la mano de un déficit en la correcta gestión de nuestras emociones, reflejado en los conflictos, la violencia, la ansiedad, el estrés, la depresión, entre otros problemas que identificamos en la vida diaria (Pérez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra, 2018). Esto demuestra que nuestra sociedad demanda de habilidades y competencias tanto personales como sociales y profesionales para poder obtener resultados mejores, efectivos y eficientes que puedan adaptarse al individuo y a la comunidad a la multitud de cambios que generan las necesidades de la actualidad. Se comprende, de este modo, que es primordial tener en cuenta además del aspecto cognitivo, también la dimensión emocional del individuo, que debe ser desarrollada para que las emociones y los sentimientos se manifiesten de manera sana, adecuada y sirviendo de apoyo y orientación para la vida (Calle, Remolina & Velásquez, 2011).

Tal y como comenta Genovés, (2013), en los procesos de razonamiento las emociones son básicas, y repercuten en prácticamente todas las esferas de nuestra vida. Muchas de estas problemáticas sociales son debidas a la incapacidad de las personas para gestionar de manera correcta las emociones, por lo que sus relaciones personales acaban siendo insatisfactorias o disfuncionales (Citado en Fonolleras, 2018). En efecto, a medida que avanzamos en nuestro crecimiento vital, podemos observar en primera persona cómo, muchas veces, son insuficientes las herramientas que ponemos en práctica para afrontar adecuadamente las dificultades que nos surgen a diario (Pérez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra, 2018) y se hace necesario la adquisición de habilidades que permitan mejorar el manejo de nuestras emociones.

En pocas palabras, el hecho de que la vida humana esté en una transformación constante genera también cambios en nuestras emociones, en nuestra visión sobre el futuro, nuestras metas u objetivos, nuestras relaciones interpersonales, nuestros deseos y preocupaciones o nuestra identidad. Estos cambios pueden aparecer en distintas fases de nuestra vida (Guerrero & Fuentes, 2019). Desde

que somos pequeños y comenzamos con un proceso de desarrollo y aprendizaje constante, hasta que somos ancianos, experimentamos con emociones y cada etapa evolutiva se caracteriza por asimilar las mismas de una manera u otra. En este aspecto, la adolescencia es una fase decisiva y cambiante en el desarrollo del ser humano.

2.3.2 La etapa adolescente

Según Livesey y Ronstain, 2017, se podría decir que la adolescencia es la época más complicada a lo largo del desarrollo vital (citado en Salavera, Usán & Teruel, 2019).

Se trata de un periodo de crecimiento en el que se asume que la infancia está finalizando. Es entonces cuando una persona se encuentra inmersa en cambios realmente significativos a nivel biológico, psicológico y social, es decir, no solo se enfrentan a una serie de cambios de conducta, en busca de la uniformidad, sino que paralelamente, se producen importantes alteraciones físicas, intelectuales, sociales y emocionales. Es una fase de la vida en que los jóvenes deben de desarrollar su personalidad e identidad (que les acompañarán durante su desarrollo en las tendencias tanto grupales como individuales en busca de la aprobación de la sociedad) de manera que todo aquello relacionado con las emociones se vuelve volátil y vulnerable, sobre todo en aquellas esferas de la vida en que los adolescentes presentan más dificultades: la escuela y la convivencia en casa. (Alegre & López-Cassà, 2018; López-Cassà Pérez-Escoda & Alegre, 2018; Salavera, Usán & Teruel, 2019).

Los principales problemas de salud con los que se encuentran los adolescentes están relacionados con el estrés, la ansiedad, la depresión, ideaciones suicidas o comportamientos disruptivo. Estos problemas generan consecuencias nocivas en el entorno de las personas y su desarrollo en la sociedad, sin embargo, aquellos individuos que saben cómo regular y manejar sus emociones, tienden a minimizar y prevenir dichas dificultades, obteniendo una calidad de vida y satisfacción personal más altas y un ajuste social y mental mayor (Singüenza, Carballido, Pérez & Fonseca, 2019). Estos problemas pueden conllevar consecuencias como el aislamiento social, un rendimiento académico más bajo

y unas calificaciones inferiores a las esperadas y a las que los estudiantes son capaces de obtener. Si estos problemas persisten en el tiempo, puede desembocar en un fracaso escolar, lo que puede generar un impacto muy negativo para los adolescentes (Salavera, Usán & Teruel, 2019).

Adicionalmente, según Willoughby et. al (2014), se conoce como “paradoja de la adolescencia” esa etapa madurativa en que la persona está en el momento álgido de sus capacidades físicas, y por ello, es cuando se disparan los porcentajes de mortalidad y de actividades de riesgo (consumo de drogas, de alcohol, relaciones sexuales sin protección, problemáticas sociales, ...), por lo que se pone de manifiesto la elevada vulnerabilidad del momento, que se ve aumentada, tal y como explican Smith, Chein y Steinberg (2014), por la presencia de los con la influencia de los iguales (citado en Oron, 2016).

Por otra parte, los descubrimientos en neurociencia explican que, durante la adolescencia, se producen muchos procesos madurativos neurales, entre los que se pueden destacar, por un lado, la sobre-activación subcortical que incrementa todo aquello relacionado con recompensa y motivación y, por otro lado, la demora en la maduración de la corteza prefrontal, lo que inhibe la actividad subcortical que da lugar al razonamiento y valoración de alternativas (Oron, 2016). Debido a que, durante la adolescencia, la corteza prefrontal aún está en época de maduración, se podrían explicar gran parte de los comportamientos impulsivos, las conductas inestables y la necesidad constante de los adolescentes de buscar experiencias emocionales placenteras. Es una realidad, pues, que el adolescente está abrumado y pierde en muchas ocasiones el control de sus actos (Sporzon, 2018).

En relación con esto, y de acuerdo con Pérez-Escoda & Pellicer (2009), Bisquerra (2011) y Proctor et al. (2015), es de gran necesidad adquirir competencias que sirvan a los jóvenes de fortalezas y les permitan alcanzar el bienestar para poder afrontar las diferentes problemáticas que surgen en esta etapa (citado en López-Cassá, Pérez-Escoda & Alegre, 2018). De hecho, los lóbulos prefrontales y frontales juegan un papel peculiar en la IE: regulan las reacciones emocionales y gestionan los programas de actuación en situaciones

concretas (Calle, Remolina & Velásquez, 2011), además de que durante la adolescencia se desarrolla IE y la competencia social (referida a la habilidad de interactuar con los demás de forma efectiva) (Salavera, Usán & Teruel, 2019).

Sumado a todo esto, y atendiendo a las características que definen nuestra actualidad, se evidencia claramente la relación entre problemas de internalización, las habilidades sociales y la IE (Salavera, Usán & Teruel, 2019), poniendo de manifiesto la necesidad de integrar la educación emocional en la vida diaria de los jóvenes, con el objetivo de fomentar el conocimiento de las emociones, mejorar y adaptar su uso y reacción en la vida cotidiana y desarrollar relaciones personales sanas y funcionales que desemboquen en la satisfacción con la vida (Alegre & López-Cassà, 2018; Sporzon, 2018; Guerrero & Fuentes, 2019)

2.3.3 Inteligencia emocional y educación

La formación constituye uno de los medios principales con los que la sociedad actual organiza la enseñanza: mediante la transmisión conocimientos y habilidades se dota a los estudiantes de un bagaje que les permitirá desarrollarse en la comunidad y nutrirse a nivel cultural, intelectual, social y tecnológico. Gracias a la educación, la raza humana ha podido dar un salto inmenso en aquello referido a productividad y ha permitido estructurar las esferas laboral y social de la vida facilitando la capacidad de aprendizaje de las personas (Marco & Jiménez, 2016).

En la escuela tradicional, la educación emocional y el conocimiento de nuestras emociones no están contempladas dentro del currículum académico, de hecho, históricamente, la educación ha mostrado mucho más interés por el desarrollo cognitivo e intelectual que por el emocional y afectivo, por lo que el segundo se ha desplazado a un segundo plano, es decir, se ha puesto en un primer plano la transmisión de conocimiento y se ha estructurado un estilo de enseñanza y unos objetivos educativos entorno a esa idea (Sporzon, 2018; Guerrero & Fuentes, 2019).

En este sentido, y tal y como afirman Gallardo y Saiz (2016), la sociedad se centra únicamente en buscar aptitudes cuantificables y racionales, olvidando que los seres humanos sentimos y padecemos una variedad enorme de emociones, que guían nuestras decisiones y orientan nuestra vida (citado en Guerrero & Fuentes, 2019) sin olvidar que la población actual está teñida por un cambio persistente en los conocimientos, así como en la economía y la cultura, por lo que es necesario formarse de manera continua durante toda la vida (Zorrilla, Capella, Corbatón & Balaguer, 2016).

Además, tal y como se ha evidenciado, nuestro día a día está teñido de retos a través de los cuales se mide nuestra capacidad para afrontarlos. De la misma manera sucede en la escuela: por una parte, las conductas problemáticas en el contexto escolar han aumentado (se encuentran en el contexto escolar situaciones de falta de control emocional, impulsividad, estrés, acoso, falta de empatía, burnout, poca comunicación, entre otras) y, paralelamente, el profesorado está poco preparado para atender de manera eficaz a las demandas relacionadas con la salud mental de los escolares (Muñoz & Bisquerra, 2013; Filella, Cabello, Pérez & Ros, 2016; Pérez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra, 2018).

De hecho, Calmaestra, García, Moral, Perazzo y Ubrich (2016) exponen que vivimos en un momento histórico en el que se ha producido un crecimiento en las conductas agresiva y violentas entre niños y adolescentes, tanto en el contexto del colegio como fuera de él (citado en Sporzon, 2018), sin embargo, gran cantidad de las agresiones que se producen entre los jóvenes no son debidas a la presencia de hostilidad, o de odio, sino a la falta de habilidades y herramientas y estrategias para gestionar y resolver esos problemas de forma eficaz (citado en Filella, Cabello, Pérez & Ros, 2016).

En este sentido, la carencia de estrategias para resolver los conflictos tiende a acrecentarlos, pudiendo generarse situaciones más graves como el acoso escolar o bullying lo que conlleva efectos realmente negativos que influyen en el bienestar general de los escolares, interfiriendo en su aprendizaje (Filella, Cabello, Pérez & Ros, 2016).

Es en este marco contextual donde se hace evidente la necesidad de introducir otro tipo de aprendizaje, que permita a los jóvenes no solo desarrollarse a nivel intelectual, sino que incluya otro tipo de elementos que potencien las dimensiones intra e interpersonal. En este sentido, la IE es una herramienta clave para alejarse de una escuela que debe adaptarse a los cambios del entorno, para servir de guía en un camino de crecimiento que considere la faceta interior del alumnado y que valore la interrelación de los unos con los otros (Sporzon, 2018).

El entorno educativo nos sirve de claro ejemplo para encontrar diferencias a nivel individual en la manera en que se experimentan, perciben y expresan las emociones. Por medio de las interacciones entre el alumnado en el aula, podríamos encasillar en nuestra mente a los alumnos de manera que la educación que se ofrezca sea más eficaz (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013).

La educación emocional forma parte de las iniciativas educativas que orientan el espíritu del siglo XXI (Pérez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra, 2018) y se caracteriza por ser un proceso estable y duradero, cuyo objetivo es fomentar el desarrollo emocional, complementándolo al cognitivo y construyendo ambos entornos al desarrollo integral de la persona (Zorrilla, Capella, Corbatón & Balaguer, 2016; Singüenza, Carballido, Pérez & Fonseca, 2019).

Los expertos afirman que el desarrollo de las competencias es realmente importante y aquellas que se pueden aprender deben complementar a la educación temprana y continua de todo el alumnado, ya que pueden resultar muy beneficiosas para enfrentarse a un amplio abanico de situaciones cotidianas (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010; Pérez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra, 2018). En cuanto el docente sabe educar desde el aspecto emocional, los alumnos disfrutan más del proceso de aprendizaje y demuestran un rendimiento académico excelente en cuanto a creatividad, adquisición de nuevos conocimientos al mismo tiempo que su autoestima se ve estimulada (Calle, Remolina & Velásquez, 2011).

Trabajar la IE no solo influye en el bienestar individual, sino también repercute en el bienestar de toda la sociedad, lo que demuestra, se debe realizar una reforma educativa que permita introducir la IE dentro de la enseñanza académica (Sporzon, 2018; Salavera, Usán & Teruel, 2019).

Diferentes estudios y programas emocionales muestran que las variables de carácter emocional, ya sea la misma IE o el bienestar del alumnado pueden predecir mejor, en comparación con las medidas de evaluación intelectual tradicionales, el rendimiento académico y el desarrollo en el contexto escolar. Por ejemplo, los publicados por Parker, Sumerfieldt, Hogan y Majeski (2001), Bisquerra (2008) o Carmona y López (2015) demuestran cómo inciden las competencias emocionales en el progreso integral del estudiante, así como su eficacia en el proceso de aprendizaje (Ros, Filella, Ribes & Pérez, 2017).

Tal y como explican Gutiérrez y Expósito (2015), la mejora del desarrollo académico se explica debido a que la IE permite mejorar la conciencia y la comprensión tanto de nuestras emociones como de las de los demás además de acrecentar, mediante la conducta empática y prosocial, el trabajo en equipo y las relaciones con el grupo (Citado en Ros et al, 2017)

En el estudio que realizaron Ros et al. (2017), se evidencia una clara relación entre las competencias emocionales y grado de ansiedad, lo que explicaría, tal y como afirman Ciarrochi, Heaven y Supavadeeprasit (2008), que un buen desarrollo de las capacidades emocionales predice de manera más ajustada el bienestar del alumnado (Citado en Ros et al., 2017).

En el trabajo de Pérez-Escoda et. al (2012) los resultados demuestran que, tanto en los maestros como en los alumnos, el programa de educación emocional produce mejoras significativas en el desarrollo de competencias emocionales y estos cambios son debidos a la intervención realizada.

Los resultados del metaanálisis de MacCann et al., 2020, manifiestan que la IE y el rendimiento académico presentan una relación de pequeña a moderada. Se evidencia, por una parte, que los alumnos con mayor IE tienen mayor capacidad para gestionar las emociones negativas (ansiedad, estrés, miedo, tristeza...) y,

por otra parte, que aquellos estudiantes con una IE más alta, manejan de una forma más óptima el mundo social que les envuelve formando mejores vínculos en los diferentes entornos de su día a día.

Filella, Cabello, Pérez & Ros (2016) relacionan la falta de capacidad emocional con un rendimiento escolar más bajo y un estado emocional más frágil en este mismo alumnado, demostrando también que, tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal del estudiante se puede ver afectados por situaciones de abuso entre compañeros, lo que puede producir síntomas graves de ansiedad y convertir el entorno escolar como algo hostil o amenazante. De hecho, en el estudio de Mears & Cain, (2003), se asocian la intimidación y el desgaste con sentimientos que provocan ira, baja autoestima, soledad y otros problemas emocionales que se encuentran presentes tanto en el agresor como en la víctima. Se destaca entonces la necesidad de poder actuar y prevenir estas situaciones, interviniendo desde la escuela, en el seno familiar y a través de la comunidad (citado en Pérez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra, 2018). En adición, Bisquerra (2012), afirma también que existe una relación entre las competencias emocionales y la exclusión social, debido a que emociones como la ira, el enfado o el odio, si no se gestionan de manera conveniente, pueden generar comportamientos impulsivos o agresivos (citado en Guerrero & Fuentes, 2019).

Estos resultados ponen en relieve la importancia de que la comunidad educativa debería abrir los ojos y responsabilizarse de ellos, integrando en el sistema educativo la formación emocional de manera teórica y práctica y permita que los estudiantes puedan aprender en educación emocional, lo que favorece, al fin y al cabo, su bienestar personal y social.

2.3.4 La Formación Profesional

En el proceso de desarrollo de un individuo, la transición del contexto educativo al laboral es una etapa decisiva, en tanto que el cambio tecnológico que azota el siglo XXI, así como la crisis actual y la precariedad en los contratos de trabajo, dificultan la forma en que las personas se introducen en este mundo. Estas cuestiones provocan que las decisiones que debe asumir la sociedad (sobre todo

los jóvenes) en cuanto al rumbo que debe tomar su formación después de la educación obligatoria sean complicadas. En este sentido, es crucial que los adolescentes planifiquen su futuro próximo y, en especial, el itinerario educativo que van a seguir (Nuñez, 2010).

Además, el hecho de que la normativa educativa española defienda la educación como un aprendizaje que se realiza de forma permanente y se desarrolla a lo largo de toda la vida, hace que se tome especial interés sobre aquellos módulos educativos que incluyen a los estudiantes en la mayoría de edad, como es el caso del Bachillerato y la Formación Profesional (FP) (García & Solves, 2016). Por ello, la FP ha pasado a convertirse en una alternativa de formación profesionalizadora con índices de empleabilidad elevados (Maquilón, 2011) y se muestra como una vía excelente de cara a la preparación de los jóvenes a los entresijos y exigencias del mundo laboral. Además, tiene el objetivo de dirigir, facilitar y potenciar tanto la capacidad de aprendizaje como la implicación en la obtención de estos conocimientos y su dimensión personal y social (Marco & Jiménez, 2016)

Aunque actualmente está cambiando, desde el punto de vista social, la FP tiene una fama negativa y se denigra su imagen y la de los centros donde se imparte, pues eran considerado el camino educativo que tomaban los fracasados y estaba sesgada por el nivel socioeconómico de las familias (Nuñez, 2010; Merino, García, Casal & Sánchez, 2011). Sin embargo, los agentes más comprometidos con la FP (los profesores o el personal administrativo, entre otros) quieren romper con los prejuicios asegurando que esta formación es un trampolín muy seguro hacia el mundo laboral (Merino, García, Casal & Sánchez, 2011).

La FP en España, está reglada por el Real Decreto (1147/2011) y actualmente consta de veintiséis familias profesionales y tres posibilidades de cursarla (García & Solves, 2016; Marco & Jiménez, 2016): FP Básica (FPB), por lo que se obtiene el título de técnico básico; Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), a través de los cuales se obtiene el título de técnico) y Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), que ofrecen el título de grado superior. Estos tres bloques se organizan en módulos profesionales teórico-prácticos y tienen una

duración de 2.000 horas cada uno, de manera independiente (Rego, Barreira & Rial, 2015; García & Solves, 2016).

Familias profesionales	
Actividades físicas y deportivas	Industrias alimentarias
Administración y gestión	Industrias extractivas
Agraria	Informática y comunicaciones
Artes Gráficas	Instalación y mantenimiento
Artes y artesanías	Madera, mueble y corcho
Comercio y marketing	Marítimo-pesquera
Edificación y obra civil	Química
Electricidad y electrónica	Seguridad y medio ambiente
Energía y agua	Servicios socioculturales a la comunidad
Fabricación y mecánica	Sanidad
Hostelería y turismo	Textil, confección y piel
Imagen personal	Transporte y mantenimiento de vehículos
Imagen y sonido	Vidrio y cerámica

Figura 4. Familias profesionales de la FP (Maquilón, 2011)

La FP se caracteriza por una gran flexibilidad ya que se puede cursar tanto presencial, semipresencial, a distancia como dual, además de que permite convalidar módulos y ofrece la posibilidad de presentarse a un único examen para aprobar un módulo concreto (García & Solves, 2016).

Módulos profesionales comunes	
Formación y orientación laboral (FOL)	Conocimiento de las oportunidades de empleo, como se organiza el mundo laboral, las relaciones en la empresa, la legislación básica laboral, los derechos y deberes que se derivan de un trabajo, el acceso a un empleo, la igualdad y la no discriminación laboral.
Empresa e Iniciativa	Abordaje de los procesos de creación y gestión de una empresa, el autoempleo, la responsabilidad social, así

empresaria (EIE)	como el desarrollo de la innovación y la creatividad en las actividades laborales.
Formación en centros de trabajo (FCT)	Asegurar la adquisición de las competencias básicas de cada título, adoptar una identidad y madurez profesional, completar la formación en aspectos técnicos con el objetivo de incrementar la inserción laboral y evaluar la profesionalidad del alumno en situaciones reales de trabajo.

Figura 5. Descripción de los módulos profesionales comunes a todas las familias profesionalizadoras (García & Solves, 2016; Marco & Jiménez, 2016).

Tal y como se expone en la normativa, la FP pretende alcanzar tres objetivos (Marco & Jiménez, 2016):

- Preparar a las personas para el mundo laboral y contribuir al crecimiento económico del país
- Favorecer su adaptación a las transformaciones profesionales y sociales que se puedan generar durante su vida
- Participar en su desarrollo personal, en la consolidación de una ciudadanía democrática, facilitando la inclusión y la cohesión social y permitiendo un aprendizaje permanente.

2.3.5 Inteligencia emocional y Formación Profesional

Una persona emocionalmente inteligente tiende a sentirse más a gusto consigo misma que las demás. Uno de los contextos en los que mejor se maneja es el social, y un claro ejemplo se manifiesta en las organizaciones o grupos de trabajo que están dirigidos y gestionados por persona con una alta IE, que muestran mejor funcionamiento y resultados más exitosos. De hecho, un líder con estos conocimientos no tan solo facilita la satisfacción de los deseos y propósitos de los integrantes, sino que genera un ambiente de empatía y confianza, en el que sus emociones persuaden a todo el grupo para que este se vuelque en la coordinación hacia el proyecto común (Pérez & Alegre, 2014; Marco & Jiménez, 2016).

Atendiendo a la normativa de la FP citada en el apartado anterior, se entiende que el objeto de la FP no finaliza en la preparación del alumnado para el mundo laboral, sino que pretende contribuir al desarrollo personal. Existen una serie de competencias profesionales, personales y sociales (reflejadas en la Figura 6) comunes en el currículum de la FP que se relacionan con la IE (Marco & Jiménez, 2016):

Competencias de la FP	Competencias emocionales relacionadas
Desempeñar la actividad profesional definida en el título	Implicación y motivación en la realización de una tarea
Adquirir conocimientos sobre la organización y las características sobre cada sector productivo, como se lleva a cabo la inserción laboral, que expone la legislación y los derechos y deberes derivados de la misma.	Interés, dedicación y compromiso hacia el ejercicio laboral. Responsabilización y adaptación a la ley vigente.
Afianzar hábitos de disciplina, trabajo propio y en equipo, autoaprendizaje y capacidad crítica	Desarrollo de la autonomía, capacidad de trabajar en grupo, ejercicio de las habilidades sociales y la asertividad.
Crear relaciones interpersonales y sociales, en la práctica laboral y personal, basadas en la comprensión, el respeto y el rechazo a la violencia, así como prejuicios y comportamientos discriminatorios	Capacidad para resolver conflictos, establecer vínculos, toma de decisiones, gestión de situaciones tensas y defensa de la equidad.
Prevenir riesgos laborales y medioambientales, asegurar la seguridad y la salud.	Capacidad para anteponer la responsabilidad y la búsqueda de apoyo cuando es necesario, compromiso con la sociedad.

Estimular una identidad profesional que pueda servir de ejemplo y ahabitarse a la evolución profesional derivada de la social	Manejar la autoestima, el autocontrol, el equilibrio emocional y la adaptación a escenarios cambiantes
Impulsar la creatividad, la innovación y el emprendimiento	Capacidad para renovarse, salir de la zona de confort, afrontar novedades y cambios.
Hacer uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las lenguas extranjeras	Motivación e interés por el conocimiento de nuevas tecnologías y otras lenguas.
Mantener una comunicación eficaz en el ámbito laboral y personal	Capacidad para atender a la comunicación verbal y no verbal, potenciar la escucha activa, mantener turnos de palabra, empatizar con las emociones de los demás
Administrar la vida profesional, potenciando siempre la empleabilidad	Planificación de objetivos realistas, motivación por seguir progresando, conocimiento del bienestar subjetivo.

Figura 6. Competencias profesionales, sociales y personales que se proponen desde la FP y su relación con las CE.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Como se ha mencionado, la etapa adolescente se presenta como una fase complicada del desarrollo, más aun, cuando se habla del contexto escolar y laboral, en los que se generan situaciones conflictivas y retos que miden las capacidades de los jóvenes. Saber reconocer los sentimientos y las emociones, tanto las propias como las de los demás, es básico para entender qué pasa en el entorno y para interactuar con el mundo que nos rodea. Por este motivo, es imprescindible proporcionar estrategias y habilidades que potencien en los alumnos, el autoconocimiento, una buena autoestima, relaciones desde el respeto, empatía, creatividad y buena comunicación, iniciativa personal y

autonomía, responsabilidad en las propias acciones, aceptación de los límites , resolución de conflictos de forma asertiva y automotivación para ser felices, ya que todas estas habilidades facilitan mejores aprendizajes y resultados académicos, y por tanto, éxito escolar y mayor bienestar personal.

Por lo tanto, el objetivo principal de este TFM es presentar una propuesta didáctica basada en la educación emocional con la finalidad de potenciar el desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos y alumnas. La misma se llevará a cabo en un grupo de alumnos del colegio Sant Josep Obrer que cursan el módulo de ciclos formativos de grado medio de gestión administrativa.

Son objetivos específicos:

- Investigar el origen y la evolución de la Inteligencia Emocional y las Competencias Emocionales, así como la aplicación y relación de estos dos constructos en el mundo educativo de manera general y en la formación profesional específicamente.
- Diseñar un programa de educación emocional seleccionando aquellas estrategias metodológicas y actividades que permitan favorecer de la manera más eficaz el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado
- Evaluar el aprendizaje obtenido después de haber realizado las sesiones pertinentes
- Comparar el aprendizaje con otro grupo de alumnos de características similares en el que no se desarrollará la propuesta didáctica (denominado grupo control)

Además, se plantean las siguientes hipótesis:

- El alumnado del grupo experimental habrá aumentado su competencia emocional total en mayor medida que el grupo control

- El alumnado del grupo experimental habrá aumentado su competencia emocional en la dimensión “regulación emocional” en mayor medida que el grupo control
- Las chicas del grupo experimental presentarán un aumento mayor en la dimensión “autonomía emocional” que los chicos del grupo experimental

4. MÉTODO

4.1 Muestra

Contamos con una muestra total de 110 alumnos. El grupo experimental (GE) al inicio se compuso de 78 alumnos (51 chicos y 27 chicas) que cursan primero del Grado Medio de Ciclos Formativos en Gestión y Administración de Empresas (GEAD) y se dividen en tres clases (1ºA, 1ºB y 1ºC). El grupo control (GC) constaba en un principio de 41 alumnos (25 chicos y 16 chicas) que cursan segundo de GEAD y que conforman una sola clase (2ºA).

Debido a que en el periodo de tiempo que transcurrió entre la primera y la segunda administración del cuestionario, por causas desconocidas, algunos alumnos y alumnas abandonaron el curso y otros no asistieron al centro en uno de los dos días en que se aplicó. Por ello, la muestra final es de 53 participantes (36 varones y 17 mujeres) para el GE y 32 (20 varones y 12 mujeres para el GC). Las edades están comprendidas entre los 16 y los 29 años.

4.2 Instrumento

Para llevar a cabo la evaluación del proceso de adquisición de competencias emocionales, se ha seleccionado el Cuestionario de Desarrollo Emocional en Adultos (QDE-A), desarrollado por el GROPE desde el curso escolar 2005/2006 con el objetivo de elaborar un instrumento que evaluara el nivel de competencia emocional en adultos para sustentar las intervenciones educativas que se iban planteando (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010)

En su versión extensa se compone de 48 ítems que se distribuyen en cinco dimensiones: conciencia emocional (7 elementos), regulación emocional (13

elementos), competencias sociales (12 elementos), autonomía emocional (7 elementos) y competencias para la vida y el bienestar (9 elementos). Se administra en forma de autoinforme y se conforma en escala Likert con 7 categorías de respuesta donde 1 significa *totalmente en desacuerdo* y 7 *totalmente de acuerdo*.

Este cuestionario presenta una puntuación global (de todos los ítems) y otra para cada una de las cinco dimensiones mencionadas. Además, se estudió la fiabilidad mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, que mide la consistencia interna.

Dimensión	Alpha de Cronbach
Conciencia emocional	0,70
Regulación emocional	0,80
Autonomía emocional	0,72
Competencias sociales	0,71
Competencias de vida y bienestar	0,73
Competencia emocional (N=48)	0,92

Figura 7. Coeficientes de fiabilidad del QDE-A (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010)

Como se puede observar, las puntuaciones son elevadas (.92 en la escala completa y superior a .69 en cada una de las cinco dimensiones, lo que explica que la fiabilidad total tanto de la prueba como de las subescalas es alta.

4.3 Procedimiento

Se va a describir la actuación llevada a cabo en primer lugar de cara a la propuesta didáctica que se realiza en el centro y en segundo lugar para el estudio y la verificación de las hipótesis planteadas anteriormente.

4.3.1 PROPUESTA EDUCATIVA

4.3.1.1 Descripción de las actividades

Dimensión de la IE que se trabaja	Título de la sesión	Descripción
Conciencia Emocional	<i>Conociendo las emociones</i>	<p>La profesora expondrá en qué consiste cada emoción, planteando al mismo tiempo los gestos más comunes que corresponden a cada una de ellas.</p> <p>En un aula grande se concederá a cada emoción un espacio propio: alegría, tristeza, rabia, miedo, sorpresa, asco. Los alumnos se repartirán en grupos pequeños y la profesora indicará a cada uno la emoción sobre la que tiene que trabajar.</p> <p>Cada grupo preparará la representación de la emoción, es decir, cada grupo representará teatralmente la emoción que le haya tocado, con la ayuda de sus cuerpos. Además, podrán utilizar otros tipos de material (caretas hechas de cartulina, chaquetas o sudaderas, ...) y también música.</p> <p>Al terminar todas las representaciones, se abrirá un debate con las siguientes preguntas y otras que vayan surgiendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te has sentido en representar la emoción que te ha tocado? - ¿Cuál es la emoción que prevalece en nosotras y nosotros? - ¿Qué añadirías o quitarías a las representaciones realizadas?
	<i>Los estados corporales</i>	<p>La profesora explicará lo que se entiende por cambio físico (sudar, enrojecer ...) y cuáles son las emociones que pueden provocarlas.</p>

		De manera individual, llenarán la tabla (Anexo 1). Luego, en grupos pequeños (4 o 5 alumnos), lo pondrán en común y comentarán lo que han escrito y escribirán si en situaciones similares sienten las mismas emociones. Nombrarán una persona portavoz, que comentará en todo grupo el escrito. Si personas de otros grupos aportan más datos, los recogeremos hasta llenar toda la tabla.
Regulación emocional	<i>Enfrentarse, mantenerse o abandonar</i>	<p><u>Individualmente</u></p> <p>Los alumnos deberán responder un cuestionario (Anexo 2) sobre los diferentes comportamientos que se pueden adoptar ante unas situaciones determinadas. Deben pensar cómo se comportarían en una situación similar a la que se expone y en base a ello, deben dar una puntuación (La "respuesta" que se plantea y la similitud con sus comportamientos habituales, la puntuaremos de 0 a 4).</p> <p><u>Con todo el grupo</u></p> <p>Después de rellenar el cuestionario y realizar la suma, la profesora explicará en qué consisten las estrategias A, B y C al mismo tiempo que responderá a las preguntas y recopilará opiniones.</p>
	<i>Las emociones ocultas</i>	Cada alumno deberá recordar una emoción fuerte que haya vivido. Esta emoción puede ser positiva (calor, amor, alegría) o negativa (inquietud, odio, miedo). Deberá recordar factores como el lugar donde sintieron la emoción, si había música, si era de día o

		<p>de noche, con quien estaba ... cuando vivió esta emoción.</p> <p>Para expresar esta emoción se puede utilizar el siguiente material: cartulinas, pinturas, música, esquemas, escritos ...</p> <p>Utilizando estos recursos, cada uno debe expresar qué ha sentido, describir cómo fue, etcétera ...</p> <p>Una vez hayan terminado, engancharemos en una cuerda las “declaraciones” del alumnado y las colgaremos de la pared. En caso de quererlo cada uno podrá decir por qué lo ha hecho de esta manera y que ha querido expresar.</p> <p>Tras colgar las declaraciones de todos, se abrirá un debate con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Manifestamos menudo nuestras emociones? - ¿Lo hacemos con facilidad? - ¿Nos cuesta mucho? - ¿Coincide lo sentido con lo expresado? - ¿Conviene expresarlo todo?
Autonomía emocional	<i>Así me identifico</i>	<p><u>Individualmente</u></p> <p>Los alumnos deberán identificarse con una de las frases del Anexo 3, cada uno deberá elegir las seis que mejor definan.</p> <p><u>Con todo el grupo</u></p> <p>Se realizará la clasificación de las 18 frases, marcando las seis que ha puesto cada alumno. A continuación, se debatirá cuáles son y cuáles no, las frases que nos ayudarán a amarnos a nosotros mismos.</p>

	<i>Tal y como eres</i>	<p><u>En grupos pequeños</u></p> <p>En este caso, conviene que el grupo sea de entre seis y ocho personas. En cada uno, por turnos, una persona se pondrá en el centro del círculo y el resto escribirá en un papel una característica positiva del compañero que está en el centro y se lo darán.</p> <p>Así, una y otra vez, hasta que todos y todas participen.</p> <p><u>Con todo el grupo</u></p> <p>El debate se realizará en grupo grande y se puede empezar con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo ha sido el ejercicio? Fácil, difícil, agradable ... - ¿Os ha costado encontrar características agradables? ¿Por qué? - ¿Qué os ha sorprendido más entre las características propuestas por vuestros compañeros? ¿Cuál os ha parecido la más agradable? - ¿Os sentís más a gusto, después de haber recibido estos mensajes? - ¿Cómo os habéis sentido, mientras el resto escribía sobre vosotros? - ¿Qué mensajes positivos se han mencionado en la mayoría de las ocasiones?
Competencias sociales	<i>El avión estrellado</i>	La profesora deberá formar equipos de 8 integrantes aproximadamente. Se les informará que deberán resolver una situación problemática que se les planteará.

		<p>A cada subgrupo se le comunica que hubo un accidente de avión y que ellos son los únicos supervivientes. Se encuentran a bordo de una lancha neumática a punto de hundirse por sobrepeso.</p> <p>A pocos kilómetros se divisa una isla que parecía estar desierta y en la que pueden llegar si aligeran el peso. A continuación, se muestra una lista (Anexo 4) de doce objetos que transporta el bote y que hacen más pesada la embarcación.</p> <p>Deberán clasificar individualmente por prioridad y después discutir en grupo como se empezarán a soltar por la borda.</p> <p>Al transcurrir la actividad se hace una puesta en común entre todos los equipos para conocer el orden de las listas y abrir un pequeño debate para intentar llegar a una lista en común</p>
	<p><i>¿Agresivo, pasivo o asertivo?</i></p>	<p>Después de hacer una breve exposición de los diferentes estilos de comunicación (agresivo, pasivo y asertivo), se dividirán los alumnos en grupos de 2, 3 y 4 personas, y se les dará una situación de las mencionadas en el Anexo 5.</p> <p>A continuación, tendrán 10-15 minutos para preparar un role-play de aquella situación actuando ante los compañeros con uno de los 3 estilos de comunicación que cada alumno elija para su personaje.</p> <p>Al finalizar la sesión, se hará una reflexión sobre cómo puede beneficiar la comunicación asertiva en nuestro día a día.</p>

Competencias de vida y bienestar	<p><i>Derribemos los prejuicios</i></p>	<p>Se divide la clase en pequeños grupos y se reparte una fotografía de una persona a cada uno. Tienen que describir la imagen según como ven físicamente (atuendo, facciones, ...) a esa persona y qué les transmite. A continuación, se pone el vídeo de “derribemos los prejuicios” de Coca-Cola y se debate sobre lo rápido que etiquetamos a las personas.</p> <p>Después, y para entrar en el tema de los rumores, 3 alumnos salen del aula, y uno lee una historia que tendrá que transmitir sin poder volver a leerla a su primer compañero, y así sucesivamente (a modo de teléfono roto). Se realiza la misma dinámica, pero con una imagen.</p> <p>Al final de la clase, en los mismos grupos, escribe la definición que crean más adecuada para las palabras rumor, prejuicio y estereotipo y se realiza un debate breve con el grupo grande para poner estos conceptos en común.</p>
	<p><i>Plan de Acción</i></p>	<p>Se explicará y trabajará una herramienta para dar forma a los planes u objetivos que llamaremos el "Plan de Acción" (Anexo 6), poniéndolos al alumnado los ejemplos. A continuación, se les dirá que piensen en un objetivo o meta (aprobar una asignatura, viajar a un país exótico, conseguir un puesto de trabajo, ...) Por lo tanto, la propuesta es la siguiente: reflejar los pasos a dar por preparar</p>

		<p>este objetivo o meta siguiendo el esquema del plan de acción.</p> <p>Una vez hayan terminado, los alumnos voluntarios podrán salir a exponer su trabajo, y entre todos se hará una reflexión sobre la sesión.</p> <p>* Nota: el activado se puede hacer en parejas o pequeños grupos.</p>
--	--	--

Figura 8. Descripción de las actividades a desarrollar durante las sesiones

4.3.1.2 Temporalidad

	1ºA GEAD Lunes 14:05 a 14:55	1ºB GEAD Viernes 7:55 a 8:50	1ºC GEAD Viernes 8:50 a 9:45
SESIÓN 0 Aplicación del cuestionario QDE-A	23/09/2019	27/09/2019	27/09/2019
1ª SESIÓN Conociendo las emociones	30/09/2019	04/10/2019	04/10/2019
2ª SESIÓN Los estados corporales	7/10/2019	11/10/2019	11/10/2019
3ª SESIÓN ¿Enfrentarse, mantenerse o abandonar?	14/10/2019	18/10/2019	18/10/2019
4ª SESIÓN	21/10/2019	25/10/2019	25/10/2019

Las emociones ocultas			
5ª SESIÓN Así me identifico	28/10/2019	08/11/2019	08/11/2019
6ª SESIÓN Tal y como eres	11/11/2019	15/11/2019	15/11/2019
7ª SESIÓN El avión estrellado	18/11/2019	22/11/2019	22/11/2019
8ª SESIÓN ¿Agresivo pasivo o asertivo?	25/11/2019	29/11/2019.	29/11/2019
9ª SESIÓN Derribemos los prejuicios	02/12/2019	13/12/2019	13/12/2019
10ª SESIÓN Plan de Acción	09/12/2019	20/12/2019	20/12/2019
11ª SESIÓN Aplicación del cuestionario QDE-A	16/12/2019	20/12/2019 *De manera extraordinaria se solicita al tutor del grupo que permita hacer el cuestionario en otra hora de clase.	20/12/2019 *De manera extraordinaria se solicita al tutor del grupo que permita hacer el cuestionario en otra hora de clase

Figura 9. Temporalidad de las sesiones en los tres grupos

4.3.1.3 Evaluación

Para evaluar a los estudiantes, y siguiendo lo establecido para esta asignatura extraescolar que se encuentra dentro del currículum del primer trimestre del primer curso de GEAD, la evaluación se dividirá en 2 partes:

Ítems evaluativos	Descripción	% en la nota
Asistencia	A través de la plataforma digital <i>clickedu</i> se pasa lista al inicio de cada clase y se mantiene un control de la asistencia y puntualidad. Los alumnos que hayan asistido a menos de la mitad de las sesiones obtendrán la calificación de no presentado (NP)	50%
Actividades	Debido a que todas las actividades están diseñadas para realizarse en casa y no llevarse tarea a casa, se valorará: <ul style="list-style-type: none">- Actitud e interés hacia la asignatura- Implicación y participación durante el desarrollo de las clases- Capacidad de trabajar en grupo y respetar a los compañeros	50%
Total		100%

Figura 10. Evaluación de la asignatura extraescolar

La nota final irá de 5 a 10, obtenido una calificación de NP aquellas que obtuvieran una calificación inferior a 5.

4.3.1.4 Atención a la diversidad

Teniendo en cuenta que se trata de una materia extraescolar y en el marco de los ciclos formativos de grado medio, que es una enseñanza postobligatoria, la atención a la diversidad irá encaminada, por una parte, a dar cobertura a aquellos alumnos que muestren un especial interés por la asignatura. Así pues, se ofrecerán actividades de enseñanza y aprendizaje que se considerarán básicas o de mínimos y se articularán y ofrecerán algunas actividades de nivel superior especialmente orientadas a cubrir las necesidades y demandas de aquellos alumnos que quieran profundizar en la materia. Un ejemplo de esto sería la posibilidad de profundizar en determinados contenidos a petición de los alumnos interesados o bien facilitar material complementario a aquellos alumnos que muestren dificultades para gestionar sus emociones. Paralelamente, el material para realizar las actividades estará adecuado a personas con los distintos tipos de Dificultades de Aprendizaje como aquellos alumnos con dislexia, TDAH o discapacidad auditiva.

Dado el plan de atención a la diversidad del centro, se ofrecerá la atención adecuada a aquellos alumnos que así se considere.

4.3.2 PROPUESTA DEL ESTUDIO

La investigación se llevó a cabo entre los meses de septiembre y diciembre de 2019. Al inicio de curso, ambos grupos (GE y GC) respondieron el cuestionario y al terminar la primera evaluación lo volvieron a contestar. Se procedió a realizar, entonces, el análisis estadístico de los datos recogidos mediante el programa SPSS.

	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL
	1ºA GEAD	1ºB GEAD	1ºC GEAD	2ºA GEAD
Aplicación del cuestionario	23/09/2019	27/09/2019	27/09/2019	23/09/2019

QDE-A (PRE)				
Aplicación del cuestionario QDE-A (POST)	16/12/2019	20/12/2019	20/12/2019	16/12/2019

Figura 11. Temporalidad del estudio

En todos los casos, se explicó a los alumnos el objeto de este estudio y como debían contestar los cuestionarios. Se detalló que el cuestionario era anónimo y solo debían poner el sexo y la edad. Aunque se dijo que el cuestionario era voluntario, todos los estudiantes presentes el día que se aplicó la prueba quisieron participar.

5. RESULTADOS

Los datos de esta investigación fueron analizados en su totalidad con el programa IBM SPSS Statistics versión 25. Se realizaron las pruebas T para muestras relacionadas y ANOVA de un factor para comprobar si las diferencias entre las medias son significativas y se deben realmente al programa de inteligencia emocional aplicado a los alumnos.

En primer lugar, en la Figura 12 podemos observar los estadísticos descriptivos de las 5 dimensiones para el grupo experimental (N=53).

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	<i>Conciencia</i>	5,6173	53	,91806	,12611
	<i>Conciencia2</i>	5,6199	53	,84327	,11583
Par 2	<i>Regulacion</i>	5,4528	53	,47049	,06463

	<i>Regulacion2</i>	5,3483	53	,45096	,06194
Par 3	<i>Sociales</i>	5,2154	53	,65197	,08955
	<i>Sociales2</i>	5,1164	53	,83643	,11489
Par 4	<i>Autonomia</i>	5,2291	53	,59190	,08130
	<i>Autonomia2</i>	5,1536	53	,64793	,08900
Par 5	<i>Vida</i>	4,9140	53	,76412	,10496
	<i>Vida2</i>	4,8386	53	,81287	,11166
Par 6	<i>Competencias</i>	5,2838	53	,46294	,06359
	<i>Competencias2</i>	5,2060	53	,53158	,07302

Figura 12. Estadísticos de muestras relacionadas

A través de las correlaciones de muestras relacionadas (Figura 13) observamos que no hay grandes diferencias entre las dimensiones antes y después del programa de inteligencia emocional, ya que la correlación es cercana a 1. Si bien en el caso de las variables Regulación y Regulación 2 se ve cierta diferencia, en la Figura 14 vemos que no existen diferencias significativas entre las mediciones efectuadas antes y después del programa ($t(52) = 1,494$, $p > 0.05$).

Correlaciones de muestras relacionadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	<i>Conciencia y Conciencia2</i>	53	,713	,000
Par 2	<i>Regulacion y Regulacion2</i>	53	,389	,004
Par 3	<i>Sociales y Sociales2</i>	53	,635	,000
Par 4	<i>Autonomia y Autonomia2</i>	53	,636	,000
Par 5	<i>Vida y Vida2</i>	53	,630	,000
Par 6	<i>Competencias y Competencias2</i>	53	,741	,000

Figura 13. Correlaciones demuestras relacionadas

A través de la Figura 14, observamos que todos los valores muestran una $p > 0.05$.

		Prueba de muestras relacionadas								
		Diferencias relacionadas						t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típica	Error típico de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
Inferior	Superior									
Par 1	<i>Conciencia - Conciencia2</i>	-,00270	,67035	,09208	-,18747	,18208	-,029	52	,977	
Par 2	<i>Regulacion - Regulacion2</i>	,10450	,50938	,06997	-,03590	,24490	1,494	52	,141	
Par 3	<i>Sociales - Sociales2</i>	,09906	,65720	,09027	-,08209	,28020	1,097	52	,278	
Par 4	<i>Autonomia - Autonomia2</i>	,07547	,53128	,07298	-,07097	,22191	1,034	52	,306	
Par 5	<i>Vida - Vida2</i>	,07547	,67964	,09336	-,11186	,26280	,808	52	,423	
Par 6	<i>Competencias - Competencias2</i>	,07783	,36336	,04991	-,02232	,17798	1,559	52	,125	

Figura 14. Prueba de muestras relacionadas

Como paso posterior, se procedió al análisis, mediante la prueba ANOVA de un factor, para medir la significación entre el grupo control y el experimental. En la Figura 15 se presentan los resultados para las 5 dimensiones antes de la intervención. Ninguna dimensión muestra significación ($p > 0.05$). Además, en

las fuentes de variación, se observa que la mayor parte de variabilidad no está explicada por el programa llevado a cabo.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Conciencia	<i>Inter-grupos</i>	1,447	1	1,447	1,953	,166
	<i>Intra-grupos</i>	62,980	85	,741		
	<i>Total</i>	64,427	86			
Regulacion	<i>Inter-grupos</i>	,031	1	,031	,164	,686
	<i>Intra-grupos</i>	16,150	85	,190		
	<i>Total</i>	16,181	86			
Sociales	<i>Inter-grupos</i>	,285	1	,285	,645	,424
	<i>Intra-grupos</i>	37,624	85	,443		
	<i>Total</i>	37,909	86			
Autonomia	<i>Inter-grupos</i>	,139	1	,139	,409	,524
	<i>Intra-grupos</i>	28,972	85	,341		
	<i>Total</i>	29,112	86			
Vida	<i>Inter-grupos</i>	,170	1	,170	,247	,620
	<i>Intra-grupos</i>	58,389	85	,687		
	<i>Total</i>	58,559	86			
Competencias	<i>Inter-grupos</i>	,239	1	,239	1,191	,278
	<i>Intra-grupos</i>	17,028	85	,200		
	<i>Total</i>	17,267	86			

Figura 15. Resultados ANOVA para las competencias emocionales antes del programa

Unos resultados similares se presentan en la Figura 16, en la que se puede ver que en el caso de la variable Regulación 2, su F es mayor que el resto y su valor p se aproxima a la significación, no obstante, sigue siendo mayor que 0.05 ($p=0.075$).

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<i>Conciencia2</i>	<i>Inter-grupos</i>	1,253	1	1,253	1,777	,186
	<i>Intra-grupos</i>	59,957	85	,705		
	<i>Total</i>	61,211	86			
<i>Regulacion2</i>	<i>Inter-grupos</i>	,566	1	,566	3,254	,075
	<i>Intra-grupos</i>	14,773	85	,174		
	<i>Total</i>	15,339	86			
<i>Sociales2</i>	<i>Inter-grupos</i>	,047	1	,047	,079	,780
	<i>Intra-grupos</i>	51,039	85	,600		
	<i>Total</i>	51,086	86			
<i>Autonomia2</i>	<i>Inter-grupos</i>	,186	1	,186	,533	,467
	<i>Intra-grupos</i>	29,672	85	,349		
	<i>Total</i>	29,858	86			
<i>Vida2</i>	<i>Inter-grupos</i>	,067	1	,067	,089	,766
	<i>Intra-grupos</i>	63,766	85	,750		
	<i>Total</i>	63,833	86			
<i>Competencias2</i>	<i>Inter-grupos</i>	,001	1	,001	,003	,954
	<i>Intra-grupos</i>	20,061	85	,236		

	<i>Total</i>	20,062	86			
--	--------------	--------	----	--	--	--

Figura 16. Resultados ANOVA para las competencias emocionales después del programa

Para realizar un análisis más exhaustivo y confirmar la significación o no de la variable regulación emocional, procedemos al análisis de los ítems que conforman esta dimensión en el cuestionario QDE-A mediante la prueba T. Para el grupo experimental, los resultados se muestran en la Figura 17.

Prueba de muestras relacionadas									
		Diferencias relacionadas							
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	<i>aprovechar - aprovechar2</i>	,49057	1,83578	,25216	-,01544	,99657	1,945	52	,057
Par 2	<i>hablar - hablar2</i>	,22642	1,48895	,20452	-,18399	,63682	1,107	52	,273
Par 3	<i>nervioso nervioso2</i>	-,20755	1,33530	,18342	-,57560	,16051	-1,132	52	,263
Par 4	<i>pococonocidas - pococonocidas 2</i>	,13208	1,11005	,15248	-,17389	,43804	,866	52	,390
Par 5	<i>opiniones - opiniones2</i>	,03774	,99927	,13726	-,23770	,31317	,275	52	,784
Par 6	<i>bloqueo - bloqueo2</i>	-,09434	1,09657	,15063	-,39659	,20791	-,626	52	,534

Par 7	<i>cambios - cambios2</i>	,30189	1,97664	,27151	-,24294	,84672	1,112	52	,271
Par 8	<i>pensar - pensar2</i>	,26415	1,46958	,20186	-,14091	,66922	1,309	52	,196
Par 9	<i>vean - vean2</i>	,09434	1,09657	,15063	-,20791	,39659	,626	52	,534
Par 10	<i>critican - critican2</i>	-,16981	1,17237	,16104	-,49296	,15333	-1,054	52	,297
Par 11	<i>decir - decir2</i>	,37736	1,04194	,14312	,09017	,66455	2,637	52	,011
Par 12	<i>preocupo - preocupo2</i>	,07547	1,19049	,16353	-,25267	,40361	,462	52	,646
Par 13	<i>desanimos - desanimos2</i>	-,16981	1,12208	,15413	-,47910	,13947	-1,102	52	,276

Figura 17. Prueba de muestras relacionadas para ítems de regulación emocional

Únicamente para el ítem “*Cuando me doy cuenta de que he hecho algo mal me preocupó durante mucho tiempo*” se obtiene un resultado significativo ($t(52)=2,637, p<0.05$)

6. DISCUSIÓN

En los últimos años, se ha puesto en evidencia que una persona que se muestra emocionalmente inteligente es capaz de procesar y expresar las emociones de una manera funcional, se enfrenta y resuelve el problema en lugar de evitarlo y desarrolla herramientas de afrontamiento que permiten adaptar su estado afectivo a la situación (Ros, Filella, Ribes & Pérez, 2017).

En relación con esto, este estudio contaba con una serie de objetivos: en primer lugar, se hizo una investigación exhaustiva, concreta y breve sobre la inteligencia emocional, su origen y su evolución y su relación con la muestra del estudio y,

en segundo lugar, se diseñó, paralelamente a la búsqueda teórica, un programa que englobara las competencias emocionales.

En tercer lugar, el propósito de este estudio era evaluar el programa de inteligencia emocional de elaboración propia basado en las competencias emocionales y su desarrollo en un grupo de jóvenes estudiantes de formación profesional.

Por eso mismo, se optó por llevar a cabo una asignatura extraescolar basada en la inteligencia emocional y desarrollada en sesiones prácticas y dinámicas, llevando a cabo una evaluación de las competencias adquiridas antes y después de la intervención mediante el cuestionario QDE-A y tomando otro grupo de alumnos de características similares como grupo control.

Para analizar las respuestas de los alumnos, se utilizó el programa estadístico SPSS, que mostró unos resultados estadísticamente no significativos. Aunque en algunos ítems la significación es positiva, los datos obtenidos a través de las pruebas estadísticas confirman que los resultados no son representativos.

En este sentido, podemos descartar nuestras hipótesis planteadas, tanto los resultados a si *“El alumnado del grupo experimental habrá aumentado su competencia emocional total en mayor medida que el grupo control”* y si *“El alumnado del grupo experimental habrá aumentado su competencia emocional en la dimensión “regulación emocional” en mayor medida que el grupo control”* muestran que cualquier cambio que pudiera obtenerse no es debido al programa de inteligencia emocional. Si bien, tal y como se ha expuesto en el apartado de resultados, la dimensión de “regulación emocional” es la que se acerca más a la significancia, solo para un ítem se obtiene una significación, por lo que no es concluyente, aunque se debería tener en cuenta esta tendencia para futuras investigaciones.

A pesar de estos resultados, en estudios previos sí que se obtiene un efecto significativo: por ejemplo, en la investigación de Pérez-Escoda et. al (2012), los resultados muestran que mejoraron significativamente en las competencias de los participantes y esta mejora fue debidas a la intervención realizada.

Hay que destacar que este estudio cuenta con una serie de limitaciones: en primer lugar, el cuestionario utilizado para realizar la investigación (QDE-A) se usó en su primera versión, con una escala Likert de 7 opciones de respuesta y destinada a adultos con un nivel socioeducativo medio-alto. En este sentido, el nivel de estudios es un factor a tener en cuenta, y actualmente, no solo se usa el cuestionario con 11 opciones de respuesta, sino que también existe una versión reducida (denominado QDE-R), que cuenta con 27 ítems y está orientado a personas adultas con un nivel medio o inferior de estudios, que se asemeja más a la muestra con la que contábamos en esta investigación. Por todo ello, quizás los alumnos han tenido dificultades en la comprensión e interpretación de los ítems planteados en el cuestionario, lo que ha influido en las respuestas, por lo que se recomienda que, para futuros estudios, en los que se cuente con una muestra similar, se haga uso del QDE-R.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que los alumnos se encuentran en plena adolescencia, una etapa que, tal y como se ha expuesto en el marco teórico, se ve marcada por la búsqueda de una identidad (Alegre & López-Cassà, 2018; López-Cassà Pérez-Escoda & Alegre, 2018; Salavera, Usán & Teruel, 2019) y de aceptación por parte de la sociedad, en este sentido, existe cierto grado de deseabilidad social a la hora de contestar el cuestionario, que podría haber influido en las respuestas que daban los alumnos. Otra limitación muy relacionada con la deseabilidad social es la influencia de los compañeros durante la contestación del cuestionario, pues cada clase cuenta con casi 30 alumnos, que se sientan en mesas alargadas y no en pupitres individuales, lo que permitía que los estudiantes que se sentaban cerca unos de los otros pudieran comentar y consultar las respuestas entre ellos, lo que habría afectado también a la limpieza en los resultados. Tal y como se ha argumentado sobre la etapa adolescente, la presión de los iguales condiciona muchas veces la conducta de los jóvenes (Oron, 2016). Por ello, el cuestionario se debería haber contestado de manera individual, por ejemplo, disponiendo a los alumnos por turnos en el aula y sin que pudiesen conocer las respuestas de los compañeros.

En cuarto lugar, no todos los alumnos asistieron a todas las sesiones y más el día de la última sesión, en el que se pasaba el cuestionario por segunda vez,

hubo un número considerable de ausencias. En este sentido, cualquier alumno que hubiera faltado a una clase, debería haber sido eliminado de la muestra, ya que no había realizado el programa de inteligencia emocional íntegramente. Sin embargo, otra limitación con la que cuenta este estudio es el tamaño de la muestra, para futuras investigaciones similares, sería interesante ampliar el número de participantes tanto del grupo control como del grupo experimental, así como evaluar las competencias emocionales en estudiantes de formación profesional de diferentes familias profesionales.

Además, el programa emocional que se llevó a cabo, si bien está basado plenamente en las competencias emocionales descritas por Bisquerra (2007), es de elaboración propia y no tiene evidencia que pueda avalar su efectividad. De igual modo, aunque está planteado para jóvenes y adaptado a la diversidad, es posible que las prácticas propuestas no tengan el impacto deseado en los estudiantes, por lo que no generarían mejora en las competencias emocionales.

7. CONCLUSIONES

A través de este trabajo, podemos llegar a una serie de conclusiones.

En primer lugar, que la falta de investigación previa sobre la formación profesional y la inteligencia emocional se muestra como un factor condicionante a la realización de este estudio, ya que no existen unas pautas o un programa específico que asegure la efectividad de tanto de este trabajo como de otras intervenciones que se llevan a cabo actualmente en el entorno escolar.

En la literatura científica se muestran los beneficios de la inteligencia emocional en adolescentes, que pueden suponer no tan solo una mejora del rendimiento académico, sino de su crecimiento personal y su bienestar individual. Por todo ello, es de gran interés realizar más investigaciones y programas que introduzcan la inteligencia emocional en el entorno escolar, en el que el público joven pueda enriquecerse de competencias que les permitan mejorar su desarrollo vital y cuidar su salud mental.

En segundo lugar, que, si bien se observa que la propuesta ha generado algún cambio, en general los resultados no han sido estadísticamente significativos.

En tercer lugar, y para futuras investigaciones similares, no solo se deben tener en cuenta las limitaciones mencionadas, sino también el factor temporal, ya que el programa emocional planteado cuenta con tan solo 10 sesiones con una periodicidad de 1 sesión a la semana de apenas 1 hora de duración. Además, el elevado número de alumnos por aula dificultaba en muchas ocasiones el correcto desarrollo de la actividad, sobre todo por la disposición del mobiliario escolar y la falta de espacio. La motivación del alumnado también ha influido en la realización de las sesiones, ya que algunos estudiantes desviaban la atención de sus compañeros de la tarea o se negaban a implicarse en las prácticas. Por todo ello, una propuesta de mejora de este estudio es la realización de las actividades en aulas más grandes, que permitieran una mejor movilidad y con grupos más reducidos. Además, se propone también la posibilidad de poder realizar alguna de las sesiones al aire libre.

Por último, y para poder evaluar un grupo representativo del alumnado de formación profesional, se debería realizar esta misma investigación con diferentes familias profesionales, para observar la adquisición de las competencias emocionales en diferentes perfiles de alumnado y poder valorar las diferencias potenciales entre los grupos. Otra propuesta de mejora es la utilización de más de un cuestionario para analizar la mejora en las competencias emocionales ya que existen gran cantidad de tests que miden la inteligencia emocional, entre otros el "Brief Emotional Intelligence Inventory for senior citizens" (EQ-I-M20).

Para nuevas líneas de investigación relacionadas con este estudio, sería interesante realizar un programa de inteligencia emocional dirigido a profesores, igualmente de formación profesional, a la vez que se aplica a sus alumnos, para poder valorar las diferencias en adultos que cuenten con un nivel de estudios medio-alto.

8. REFERENCIAS

Alegre, A., & López-Cassà, È. (2018). Factores predictivos de la satisfacción con la vida en la adolescencia. In *Inteligencia Emocional y Bienestar III. Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones* (pp. 27-40). Ediciones Universidad de San Jorge.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82

Calle, M. G., Remolina, N. & Velásquez, B. M. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *Nova*, 9(15), 94-106.

Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.

Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.

Filella, G., Cabello, E., Pérez, N., & Ros, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional "Happy 8-12" para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2016, vol. 14, núm. 40, p. 582-601.

Fonolleras, A. (2018). El desenvolupament de la intel·ligència emocional als cicles formatius d'Informàtica i Comunicacions (Trabajo de fin de máster). Universitat de les Illes Balears, Balears, España.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.

García, S. & Solves, J. R. (2016). Los equipos directivos en la formación profesional española: una propuesta de formación continua. *Revista Iberoamericana de Educação*, 70, 161-182.

Gardner, H. (1983). La teoría de las inteligencias múltiples. *Santiago de Chile: Instituto Construir*. Recuperado de <http://www.institutoconstruir.org/centro-superacion/La%20Teor%EDa%20de>

Guerrero, E. & Fuentes, L. (2019). Flamenco y emociones: nuevas técnicas de intervención socioeducativa con menores en riesgo de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (16), 29-40.

López-Cassà, E., Pérez, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.

Marco, J. M. & Jiménez, M. P. (2016). La inteligencia emocional en la formación profesional española. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 295-309). Ediciones Universidad de San Jorge.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186

Maquilón, J. J. (2011). Evaluación de la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de los ciclos formativos de formación profesional. *La formación del profesorado en el siglo XXI*, 95-117

Merino, R., García, M., Casal, J., & Sánchez, A. (2011). Itinerarios formativos y laborales de los jóvenes graduados en formación profesional. Sobre algunos prejuicios en la formación profesional. *Sociología del trabajo*, (72), 137-155.

Molina, G. E. (2017). Origen y evolución del término inteligencia emocional. *PublicacionesDidácticas*, 80(1), 483-485.

Muñoz de Morales, M., & Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzco: análisis cuantitativo. *EduPsykhé*, 12 (1), 3-21

Nuñez, E. (2010). Los incentivos que motivan a los jóvenes a estudiar formación profesional. Cómo mejorar su horizonte educativo con el márketing. *Prisma Social*, (4), 1-34.

Oron, J. V. (2016). La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 124-139). Ediciones Universidad de San Jorge.

Pena, M., Extremera, N. E., & Rey, L. (2011). El papel de la Inteligencia Emocional en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes/The role of Emotional Intelligence in solving social problems in a sample of adolescent's students. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 69-79.

Pérez, N., Bisquerra, R., Filella, G. R., & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 21(2), 367-379.

Pérez, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208.

Pérez, N., & Alegre, A. (2014). Satisfacción con la vida: predictores y moderadores. *Comunicació presentada a: I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional. Psicologia positiva i benestar. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2014. 978-84-697-1225-2. p. 447-456.*

Pérez, A., Fonseca, E., Carballido, R., Singüenza, V. S. & Lucas, B. (2019) Implementación y evaluación de la eficacia de un Programa de Educación

Emocional en Adolescentes con diagnóstico de TDAH. *Summa Psicológica UST*, 16 (2), 98-109

Sporzon, G. (2018). Cerebro ejecutivo, cerebro emocional y neuronas espejo. La aportación de la neurociencia al desarrollo de la Inteligencia Emocional en el currículum escolar. In *Inteligencia Emocional y Bienestar III. Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones* (pp. 253-263). Ediciones Universidad de San Jorge.

Rego, L., Barreira, E. M., & Rial, A. F. (2015). Formación profesional dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166.

Rodríguez-García, A. M., Heredia, N. M., & Sánchez, F. R. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2).

Ros, A. R., Filella, G., Ribes, R., & Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.

Ruiz, E., Salazar, I. C., & Caballo, V. E. (2012). Emotional intelligence, emotional regulation and personality styles/disorders. *BEHAVIORAL PSYCHOLOGY-PSICOLOGIA CONDUCTUAL*, 20(2), 281-304.

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(1), 4.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9(3), 185-211.

Singüenza, V., Carballido, R., Pérez, A., & Fonseca, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-13.

Torrijos, P., & Pérez, N. (2014). Pensamiento constructivo y desarrollo emocional en los estudiantes universitarios. *Comunicació presentada a: I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional. Psicologia positiva i benestar. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2014. 978-84-697-1225-2. p. 220-234.*

Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar, 15(25)*, 9-24.

Zorrilla, L., Capella, C., Corbatón, R., & Balaguer, P. (2016). Nivel de desarrollo emocional en adultos en formación. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, (82)*, 173-183.

9. ANEXOS

9.1 Anexo 1

EMOCIÓN	SITUACIÓN RELACIONADA	¿CÓMO TE SENTISTE? (sensación corporal)

9.2 Anexo 2

Relación puntuaciones:

0. Nunca
1. Muy rara vez
2. Algunas veces
3. Casi siempre
4. Siempre

Cuestionario:

1. Habéis estado tomando algo en un bar. A la hora de pagar, te has dado cuenta de que lo que te quieren cobrar no coincide con los precios que figuran en las cartas ...*ya que no hay tanta diferencia, has decidido pagar sin pronunciar palabra (puntuación)*

2. Cuando estabais en clase, el profesor o profesora te ha dicho ante el resto de los compañeros algo que te ha dolido ...*como en tu opinión no tiene razón, has ido a hablar con él o ella después de clase ()*

3. Ibas por la calle y te has encontrado a dos tipos pegándose...*como no quieres problemas, has cogido un atajo y has evitado entrometerte ()*

4. Cuando estabas medio dormido en la cama, has oído un ruido en la puerta de Fuera ...*te has metido en la cama tranquilo, sin hacer nada ()*
5. El ruido de la música que viene de la casa del lado no te deja dormir. Mañana tienes que ir al instituto, además temprano. Es la una de la noche ...*has ido a la casa del vecino y le has con buenas formas que descargue la música ()*
6. En en la calle, una persona que iba mirando la pantalla del móvil ha tropezado contigo. Pero como si la culpa fuera tuya, ha comenzado a reñirte ... *no quería pelea y has dejado que te reñido ()*
7. Estas mirando la televisión, viendo un programa que gusta, ha venido tu hermano o hermana y ha cambiado de canal sin decirte nada ...*le has dicho inmediatamente que lo vuelva a poner ()*
8. Te ha Llegado la invitación para una fiesta. Irías a gusto, pero sabes que también irá un amigo con el que hace poco has tenido una gran pelea... *te has quedado sin ir, con tal de no verlo ()*
9. De noche, cuando vas solo de camino a casa, le has visto mala pinta a un tipo que va un poco más delante tuyo ...*te has parado, hasta que el otra se ha alejado ()*
10. Cuando estabas tumbado en la playa, se te ha acercado una abeja y ahí anda dando vueltas ...*te has quedado totalmente quieto, pensando que así no te va a picar ()*
11. Sin decirte nada, tu pareja ha quedado porque cenáis con unos amigos y amigas que tú no soportas... *prefieres ir callado a la cena, antes que discutir ()*
12. Has pedido filete en un restaurante y no has pedido muy hecho, no obstante, te han llevado bastante crudo ...*has hecho venir al camarero y le has pedido que te sirvan como a ti te gusta ()*
13. En un lugar en el que no se permite fumar, un autobús, por ejemplo, una persona ha comenzado a fumar al tu lado. No te hace ninguna gracia ...*pese a todo, en lugar de decirle algo, te quedas callado y/o te vas ()*

14. En el banquete de boda de unos amigos, un camarero te ha ensuciado la ropa ...*te has quedado callado / a, por no armar revuelo ()*

15. A medianoche, te suena el teléfono. Lo has cogido y un desconocido te ha amenazado ... *has apagado el teléfono y has vuelto a meterte en la cama ()*

16. Un amigo te ha devuelto roto un libro que le dejaste hace tiempo ...*no le has dicho nada y si en una próxima ocasión te pide otro, se lo dejarás sin decirle absolutamente nada ()*

17. Cuando ibas corriendo por el parque has visto un perro con muy mala pinta ... *para no pasar a su lado, has cambiado tu recorrido habitual ()*

18. Has entrado en la sala de espera del ambulatorio y has visto una única silla libre. Cuando te acercabas, has visto a otra persona con las mismas intenciones ... *has ido corriendo, para que no te quiten el asiento ()*

19. Has sabido por una tercera persona, que un compañero te está Buscando. Has pensado que tendrá la intención de pedirte los apuntes de matemáticas ... *como no tienes valor para decirle que no, vas huyendo de él, por no encontrártelo ()*

20. Han Pasado unos cinco minutos desde que has entrado en bar y te has sentado al lado de la barra. Aunque no hay demasiada gente, ningún camarero ha hecho todavía ningún gesto para acercarse a ti...*has decidido que como vendrá pronto, vas a esperar ()*

21. Cuando estabas jugando al fútbol, un jugador del equipo rival te ha dado una patada y te ha tirado al suelo, por cuarta vez de una manera similar ...*muy enfadado, le has amenazado con pegarle ()*

22. Estás jugando a tenis con un compañero y te dice que la pelota ha botado fuera. Tú, sin embargo, has visto claramente que ha botado dentro. Encima, es la segunda vez que te hace la misma trampa ...*has gritado enfadado el que el punto es tuyo ()*

23. Estás esperando tu turno, en una tienda que está abarrotada. Una persona que ha llegado más tarde, quiere colarse ...*te has sentido incómodo, pero no le has dicho nada* ()

24. Vas con la moto por la carretera, detrás de una cola generada por un camión. El coche que va detrás tuyo insiste sin tregua en adelantarte ...*Has hecho lo posible para que no te adelante, al menos hasta que tu hayas avanzado a el camión* ()

Puntos:

Preguntas tipo A		Preguntas tipo B		Preguntas tipo C	
Número	Puntos	Número	Puntos	Número	Puntos
2		1		3	
5		4		6	
7		10		8	
12		11		9	
18		14		13	
21		16		15	
22		20		17	
24		23		19	

9.3 Anexo 3

1. En algunas ocasiones, has creído que las cosas que hacías estaban muy mal y luego te has dado cuenta de que no era para tanto.
2. Reconoce y admites algunos sentimientos positivos y negativos en ti mismo y los aceptas. También eres capaz de compartir los que te parecen correctas.
3. En algunas ocasiones te sientes insatisfecho contigo mismo.

4. Te consideras estar a la par con el resto, a pesar de ser consciente de las diferencias
5. Eres una persona con valores y principios duraderos, pero estás dispuesto cambiarlos si ves que estás equivocado.
6. Estás seguro de que eres de utilidad para tus amigos.
7. Te resulta difícil decir NO, porque crees que no será del gusto de tus amigos.
8. Sientes que el resto de compañeros, amigos, familiares te gustan con frecuencia.
9. Eres capaz de obrar en función de tus criterios, sin sentirte culpable, aunque al resto no les parezca correcto.
10. En el trabajo, paseando, leyendo, hablando ... eres capaz de sentirte bien.
11. Eres muy crítico, casi todo te parece mal, no te gusta y la mayoría de las veces no te sientes satisfecho.
12. Te esfuerzas en hacer las cosas con orden y de forma correcta, sin ningún error y cuando no es así no te quedas a gusto.
13. No dejes que el resto te manipule, pero estás dispuesto a colaborar.
14. No sueles perder el tiempo preocupándote por lo que te ha pasado, o comiéndote la cabeza por lo que pueda pasar.
15. Tienes confianza en ti mismo para resolver los problemas.
16. Tienes miedo de tomar decisiones para no equivocarte.
17. Tienes tendencia a ver las cosas de color negro.
18. Tu sensibilidad te lleva al enojo con frecuencia.

9.4 Anexo 4

1. Cinco paquetes de pañales

2. Un revólver sin municiones
3. Veinte litros de agua potable
4. Cartón de cigarrillos
5. La caja de la azafata conteniendo 500 euros en diferentes monedas
6. El libro de instrucciones de pilotaje del avión (600 páginas)
7. Hilo de nylon y anzuelos
8. Una caja de 50 preservativos
9. Dos botellas de ginebra de las cuales una está empezada
10. Paracaídas sin instrucciones
11. Encendedor de oro macizo
12. Caja de maquillaje con 12 colores y pinceles.

9.5 Anexo 5

1. Has quedado con una amiga para ir a un concierto y te has gastado bastante dinero en las entradas; te llama para decirte que le ha surgido algo importante y no puede acudir a la cita.
2. Tus padres te prometieron comprarte una moto por tus buenas notas y has estado estudiando mucho para conseguirlo; por cuestiones económicas te dicen que no es buen momento y quizás más adelante puedan regalártela.
3. Tus notas han bajado últimamente y el profesor dice que llamará a tus padres.
4. Un amigo de tu misma clase te ha pedido los apuntes. Pero tú también los necesitas, porque tienes examen al día siguiente.
5. Estás en una tienda, esperando, a la cola, y un / a que estaba detrás de ti se pone delante de ti.

6. En un grupo grande de amigos y amigas, merendando, empieza a hablar mal de tu cantante preferido, de su vida y de su música.
7. Tu hermana o hermano, sin querer, te rompe un CD. Este CD es muy importante para ti, porque te lo ha regalado un amigo al que quieres mucho.
8. Hoy te quieres quedar de fiesta hasta las seis de la mañana, pero tus padres te dicen que tienes que estar en casa para la una.
9. Un fin de semana tu pareja te propone ir a la playa, pero tú estás deseando ir a la montaña. Tu pareja te dice una y otra vez que tienes que ir a la playa.
10. Un profesor te ha suspendido un examen; tú crees que la nota no es justa. El profesor tiene fama de suspender muchos de exámenes. Tú estás seguro de que el examen no está bien evaluado.

9.6 Anexo 6

1. ¿Qué es lo que quiero lograr? Hay que formular el objetivo, diciendo qué y para cuando se quiere exactamente. Las metas, por supuesto, siempre deben ser realistas. Pueden ser varias: profesionales, personales, etc.
2. ¿Qué beneficio me llevará el hecho de llegar a este objetivo? Hay que mirar hacia todo tipo de beneficios: económicos, de relaciones, tranquilidad, satisfacción personal ...
3. Sea el que sea, en el camino para lograr un objetivo a menudo encontramos obstáculos. ¿Cuál puede ser en este caso la dificultad con la que me encuentre? Es conveniente prever todo tipo de dificultades.
4. Para evitar imprevistos, busquemos las formas de superar estas dificultades, una por cada obstáculo.
5. ¿Qué recursos necesitaré? ¿Cuáles de ellos están en mis manos? ¿Qué me faltan? ¿Qué puedo hacer para conseguirlos?
6. ¿Puedo conseguir yo solo este objetivo? ¿O necesitaré a otros? ¿Qué ayuda externa puedo esperar? ¿Necesitaré algún asesor?

7. ¿Cuántos y qué pasos daré en el camino para lograr este objetivo? Conviene establecer los períodos y plazos concretos.
8. ¿Qué emociones me pueden resultar beneficiosas en el intento de llegar a esta meta? ¿Como puedo trabajar y reforzar estas emociones?
9. ¿Cómo puedo hacerles frente? ¿Cómo dominarlas?
10. ¿Cómo voy a evaluar la consecución del objetivo?