

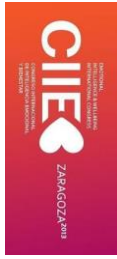


# RESUMENES COMUNICACIONES Y POSTERS

**II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar**



Zaragoza  
21, 22, 23 y 24  
de mayo de 2015



## Comité Organizador

### J. Antonio Planas (Presidente)

Jesús Prieto  
Sylvia Oria  
Conchita Casales  
Marta Soro  
María Torrecilla  
María Rubio  
Fernando Andino  
Ana Navarro  
Antonio Reloba  
Clara Aladrén  
Delia Sáez  
Mónica González  
Esther Iranzo  
Jesús Ibáñez  
Santi Hernández  
Fermín Carrillo  
Marta Gutiérrez  
Toñy Morcillo  
María González  
Silvana Calamita  
M<sup>a</sup> Pilar Ortega  
Consuelo Casas  
Yurani Vanegas  
Diana Fuior  
Gemma Gasanz  
Isabel Bueso  
Ruth Serrano

## Comité Científico

### Santos Orejudo (Presidente)

Francisco Royo  
Carlos Hué  
Alejandra Cortés  
Conchita Berruete  
César Rodríguez  
Lucía Aparicio  
José Luis Soler  
Raquel Noé  
Norberto Cuartero  
J. María Marco  
Ana López  
Eduardo Felipe  
Óscar Díaz  
M. Ángel Divi  
Alfonso Royo  
Gabriele Sofía  
Aart Franken  
Esperanza Cid  
Carla S. Martin  
Ana Rodriguez  
Martha L. Gaeta  
Rafael Bisquerra  
Carlos Salavera  
Elena Escolano  
Pilar Teruel  
Jacobo Cano  
María Jesús Cardoso  
José Martín-Albo  
J. Javier Pedrosa  
Jesús Laguna  
Beatriz Marcos  
Marta Torrente





**Comunicaciones: Bloque 1. Ibercaja Patio de la Infanta: Sala Alcarria**

Tema: **SOCIAL Y FAMILIA – Experiencias profesionales**

**Coordina: Jacobo Cano Escoriaza**

Doctor en Psicopedagogía. Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Ha sido orientador y terapeuta Familiar. Miembro del Grupo de Investigación Emprendimiento y Coaching: Desarrollo social y personal.

CL_SOC_P_1	Mónica González Trigo	“Había una vez que alguien se preguntó: ¿si educamos a los pequeños con coaching?”
CL_SOC_P_2	Ana Sánchez Fumanal	Apoyo emocional en los momentos de cambio en las personas mayores, personas con discapacidad y los familiares que los cuidan
CL_SOC_P_4	Arturo Palacios Araus y Luis Palacios Araus	Grupo T. Un aprendizaje experiencial para la conducción y cuidado emocional de grupos
CL_SOC_P_5	Lluvia Bustos Sepúlveda y Marta Bustos Sepúlveda	Una vida, dos miradas al mundo emocional (intergeneracional)
CL_SOC_i_7	Marta Liesa Orús, Sandra Vázquez Toledo, Ignacio Ferrer Viu y Santiago Ayerbe Carrer	Aprendiendo a enseñar: una experiencia de aprendizaje-servicio.



**“Había una vez que alguien se preguntó: ¿si educamos a los pequeños con coaching?”**

“Once someone asked himself: ¿coaching for kids?”

**Mónica González Trigo.**

Coach Educativo e Infantil, Maestra Infantil, Psicopedagoga, especialista en Atención Temprana y Psicomotricidad. En la actualidad desarrollo mi trabajo de Coach Infantil acudiendo a los hogares de quienes desean mejorar o cambiar algo en sus vidas familiares y como Coach Educativo en ESIC. Soy psicopedagoga en el Colegio Rigel y profesora asociada en la Facultad de Educación en Magisterio Infantil.

El coaching es una herramienta que se adapta al ámbito educativo por medio de una disciplina vivencial y experimental. Es un proceso de acompañamiento que va orientado a una mejora, a un cambio. Que la persona descubra y saque de sí misma lo mejor de sus habilidades y capacidades. Como la herramienta del coaching es una técnica, es un método, nos permite adaptarla al mundo de “aprender jugando”. En la primera etapa de la Educación Infantil podemos trabajarla en dos vertientes, o bien directamente con el niño, o con sus padres. De este modo, una vez que el adulto de referencia cambia sus rutinas o modos de comunicación, fortalece lo mejor de su hijo teniendo en cuenta que su bienestar y alegría son estados naturales que debe madurar y no interrumpir o anular. Me gustaría compartir en la comunicación como he ido adaptando las herramientas de coaching para la mejora de niños pequeños con los que estaba trabajando y cómo les ha sido útil estas adaptaciones al crecimiento, maduración y bienestar familiar.

**Apoyo emocional en los momentos de cambio de las personas mayores, personas con discapacidad y los familiares que los cuidan.**

Emotional support during changing processes of the elderly, disability people and caring relatives



### **Ana Sánchez Fumanal**

Trabajadora social. Formación en grupoanálisis acreditada por la SEPTG (Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas Grupales). Coach y supervisora acreditada por la EASC (European Association for Supervision and Coaching). Gestión técnica del programa Cuidarte. Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS) Gobierno de Aragón

Las personas vivimos en continuo cambio, algunos de estos cambios vitales, por su implicación emocional pueden colocarnos en situación de vulnerabilidad.

Los servicios sociales atienden a personas en diversas situaciones de necesidad. El IASS atiende desde su red de centros a personas mayores y a personas con discapacidad en momentos vitales muy diferentes: momentos de cambio de actividad, cuando inician un proceso de dependencia, y el momento en que ésta se ha instaurado y son cuidados por familiares, la aceptación de la situación de dependencia de un hijo,...

Tanto las personas mayores como los familiares que les cuidan viven situaciones de cambio o adquisición de un nuevo rol, aceptación de los cambios físicos y/o psíquicos, necesidad de pedir ayuda, duelos por pérdida de seres queridos, de expectativas, anticipatorios...

En suma, son momentos de cambio que generan múltiples emociones ambivalentes para las que no siempre tienen herramientas que les ayuden a gestionarlas de forma satisfactoria para sí mismos.

Conscientes de que todas estas emociones condicionan su bienestar y sus decisiones, así como su acceso a los servicios y prestaciones del sistema de servicios sociales que precisan, el IASS pone en marcha el Programa CuidArte desde el que se presta apoyo emocional.

En sus comienzos se dirige a las personas cuidadoras de sus familiares en situación de dependencia, y más tarde a aquellas personas mayores que aún manteniendo un buen nivel de autonomía han iniciado un proceso de dependencia más o menos avanzado.

Las personas solemos sentirnos identificadas con otras que pasan por una situación similar, así se diseñó una intervención profesional que pivota en el apoyo que las personas se dan entre sí.

A través de su participación en grupos socioterapéuticos, que son conducidos por profesionales adecuadamente formados y cuidados, las personas encuentran un espacio en



el que compartir emociones y normalizarlas, tomar conciencia de sus necesidades y cómo desean satisfacerlas, si precisan ayuda cómo y a quién pueden pedirla,...

El programa lleva en funcionamiento más de seis años y se ha extendido por el territorio aragonés. En estos años alrededor de 70 profesionales han atendido a más de 2000 personas que han valorado la atención recibida como altamente satisfactoria y que ha contribuido a elevar su nivel de bienestar.

Esta atención ha sido posible gracias a la implicación de los profesionales. Ofrecer un espacio grupal en el que ventilar aquellas emociones que se viven muchas veces como negativas supone un cambio en la oferta de servicios que suele prestar una administración pública.

Gestionar un grupo para que se convierta en un espacio que posibilite el crecimiento personal, el apoyo mutuo, la cooperación y el aprendizaje común es una tarea compleja.

Dos herramientas que han posibilitado que este servicio fuera una realidad y que sea sostenible en el tiempo han sido la formación, en concreto la formación experiencial y la supervisión pedagógica. Estos aspectos se desarrollan en dos propuestas de participación adjuntas.



## **Grupo T. Un aprendizaje experiencial para la conducción y cuidado emocional de grupos**

T group. Experiential learning for the conduction and emotional caring of the groups

### **Arturo Palacios Araus**

Coach y formador en Rivendel Grupos y Organizaciones. Compagina su trabajo como coach individual y grupal con la impartición de cursos y talleres sobre la gestión de emociones en grupos y equipos de trabajo. [www.arturopalacios.net](http://www.arturopalacios.net)

### **Luis Palacios Araus**

Formador en Rivendel Grupos y Organizaciones. Psiquiatra. Psicoterapeuta. Grupoanalista y Psicodramatista. Presidente de la Asociación Española de Psicodrama. Formador de profesionales en el área de la psicología, sanidad, trabajo social y educación. [www.luispalacios.net](http://www.luispalacios.net)

Un grupo t (K. Lewin. Estados Unidos), ofrece la oportunidad de detectar y comprender las emociones que forman parte de la dinámica relacional de cualquier grupo. Para ello se emplea una metodología experiencial que consiste básicamente en trabajar con "el material emocional" (expectativas, frustraciones, conflictos, procesos de cambio, compromisos, lealtades, etc.) que se genera en el mismo. De este modo, partiendo de lo que sucede en el grupo, se entrena la capacidad para identificar, analizar y comprender los mecanismos emocionales que condicionan su funcionamiento y por extensión el de cualquier otro grupo (laboral, social o familiar).

La experiencia que se describe en esta comunicación, consistió en llevar esta metodología al programa Cuidarte (dirigido por el Instituto Aragonés de Servicios Sociales – IASS) con la finalidad de formar a los/as profesionales que lo integraban, quienes conducían grupos socioterapéuticos de apoyo emocional tanto a personas que estaban iniciando un proceso de dependencia, como a sus familiares(cuidadores).





Este objetivo formativo respondía a su vez a una doble necesidad, ya que por un lado se quería dotar de herramientas a estos/as conductores grupales para poder hacer mejor su trabajo (conforme su comprensión acerca de lo que se "mueve a nivel emocional en el grupo" fuera mayor, más acertadas serían también sus decisiones) y por otro también se buscaba el cuidado de estos/as profesionales a través de la comprensión de su rol (hasta dónde debían implicarse emocionalmente, cómo hacerlo, cómo responder ante la agresividad grupal hacia el/la conductor/a, etc.).

A nivel metodológico se crearon 2 grupos (uno de 28 personas y otro de 19) y se fijaron 8 sesiones de trabajo con una periodicidad mensual estructuradas del siguiente modo:

- El grupo empezaba en un espacio, cuya duración era de dos horas y cuarto, en el que se trabajaba la llegada al mismo. En él los/as participantes, bajo la dirección de 2 conductores, hablaban sobre sus preocupaciones, expectativas, avances, cuestiones pendientes de sesiones anteriores, etc. Posteriormente se realizaba un ejercicio grupal (técnica activa) con el fin de ayudar a detectar e intelectualizar las emociones presentes.
- Tras un descanso el grupo se dividía en 2 para analizar, durante una hora y media y en salas separadas, lo que sucedía en ellos (conflictos, alianzas, resistencias, sentimientos respecto a la forma de llevar el grupo, paralelismos entre el grupo t y los que componen el programa Cuidarte, etc.). En este espacio se trabajaba, sin un guión de contenidos predefinido, con la palabra, tratando de intelectualizar los fenómenos que estaban sucediendo en ese momento. Tampoco se realizaba ningún tipo de ejercicio grupal. Cada conductor se hacía cargo de un subgrupo
- Tras comer, uno de los conductores impartía una clase teórica de una hora y media en la que se explicaba diferentes aspectos relacionados con el funcionamiento de los grupos (los roles, el compromiso, las situaciones de cambio, las fases de un grupo, etc.) y se discutía una escena de una película relacionada con el tema abordado.
- Para finalizar y tras otro descanso, se dedicaba una hora y media a trabajar, de nuevo desde la palabra, cualquier aspecto sucedido a lo largo de esa sesión o incluso de otras anteriores.

Durante las primeras sesiones, los/as participantes expresaron su resistencia ante la situación de cambio que suponía este tipo de formación, lo cual les puso en contacto también con las emociones que estaban presentes en los grupos del programa Cuidarte que conducían ya que justamente el cambio tenía un gran protagonismo en ellos al trabajar cuestiones como



la jubilación, la dependencia, la vejez, etc. Aunque habían realizado formaciones anteriores, ésta era la primera vez que lo hacían con una metodología tan experiencial, lo cual les requería un esfuerzo importante, pues además de trabajar en primera persona aspectos tan removedores como son por ejemplo las situaciones de abuso que se pueden dar en un grupo, también tomaban conciencia de las consecuencias que tenían sus decisiones en la dinámica emocional de sus grupos. De este modo, la ambivalencia emocional de oportunidad y temor estuvo muy presente fundamentalmente en los espacios conducidos desde la palabra, en los que además mostraban su dificultad para trabajar sin un guión de contenidos previamente establecidos, es decir siendo los miembros del grupo quienes aportaban los temas a trabajar (en ocasiones incluso desde el silencio).

Conforme fueron transcurriendo las sesiones, los grupos comprendieron y valoraron el proceso metodológico, así como los conocimientos y sobretodo la seguridad que estaban adquiriendo a la hora de "llevar un grupo". También expresaron su satisfacción al gestionar mejor las actitudes agresivas hacia su rol de algunos de los miembros de los grupos que conducían.

Por otro lado, para el programa Cuidarte, a través del espacio de supervisión que brinda a los profesionales que lo integran (que resultó clave a la hora de "digerir" y aplicar lo aprendido) también apreció el crecimiento personal y profesional de las personas que habían asistido a este tipo de formación y su aportación al programa en general.



## **Una vida, dos miradas al mundo emocional (intergeneracional)**

One life, two glances at the emotional world (intergenerational)

### ***Lluvia Bustos Sepúlveda***

*Técnico de educación infantil, estudiante de grado de Psicología. Facilitadora de talleres de inteligencia emocional, co-autora de “Alicia y la libreta de las emociones”, realizadora de cuentacuentos*

### ***Marta Bustos Sepúlveda***

*Enfermera, formadora y coach, co-autora de “Alicia y la libreta de las emociones”. Facilitadora de talleres de inteligencia emocional. Escritora de artículos para blog socio-sanitario de cuidadores de personas dependientes*

¿Sentimos de igual manera en todas las épocas de nuestra vida? ¿Qué peso tienen nuestras experiencias vitales en nuestro mapa emocional? ¿Cómo nos adaptamos y miramos nuestro mundo emocional? ¿Qué pasaría si hacemos interaccionar a un grupo de niños con un grupo de ancianos y les damos herramientas de inteligencia emocional? ¿Se entenderían, se ayudarían? ¿Sabrían caminar juntos de la mano de sus emociones? ¿Sabrían los ancianos hacer uso del capital de su experiencia humana y emocional para hacérsela llegar a los más jóvenes? ¿Sabrían los niños hacer uso de su frescura y desapego emocional para re-aprender a los mayores?

Para responder a estas preguntas buscamos a un grupo de mayores jubilados y de niños. Lo encontramos en Zaragoza, en el **Colegio Sixto Ariño** y en el **Hogar de San José**, previamente estos dos colectivos ya habían trabajado juntos en un proyecto intergeneracional “el libro de la vida”, así que utilizamos la estructura creada por ellos y el clima de confianza que ya se había generado para trabajar la inteligencia emocional.

### **Metodología.**

Planteamos dos sesiones de 2 horas de duración cada una, con una semana de diferencia y trabajamos de esta manera:



### **Grupo diana.**

Niños de primaria (6/12 años)  
Ancianos jubilados (65/99 años)

**Reconocimiento del terreno emocional:** los participantes en la actividad realizaron un test donde tenían que responder a una serie de preguntas del tipo:

- ¿Qué es una emoción?
- ¿Hay emociones positivas y negativas?
- ¿Crees que las emociones nos dan algún tipo de información? Si es el caso indica cuál para las siguientes emociones básicas; alegría, rabia, tristeza, miedo y sorpresa.
- ¿Conoces algún mecanismo de gestión emocional?
- ¿Crees que las emociones cambian con la edad?
- ¿Crees que se puede aprender a emocionarse de otra manera?

### **Objetivos**

- Trabajar cinco emociones básicas; alegría, rabia, tristeza, miedo y sorpresa.
- Trabajar la inteligencia intrapersonal e interpersonal.
- Ayudar a los participantes durante las sesiones a auto-observarse cuando interaccionan con su mundo emocional.
- Plantear un debate intergeneracional, para que compartan su mundo emocional.

Aplicación de herramientas de IE aprovechando los capitales humanos con los que se trabaja:

- Niños, fresca y menor existencia de condicionamientos cognitivos que supediten respuestas emocionales.
- Adultos mayores, experiencia a la hora de gestionar las emociones.

### **Sesión1**

#### **Estructura sesión**

Cuentoterapia (Cuentacuentos de “Alicia y la libreta de las emociones”)

Realización test.

Presentación de la libreta de las emociones, soporte para anotar sus hallazgos emocionales y empezar a configurar cada uno su propio mapa emocional.

Se trabajan dos emociones cálidas; rabia y alegría.



Plantear un debate intergeneracional, para que compartan su mundo emocional y respondan a preguntas del tipo: ¿Se enfadan y alegran de igual manera y por las mismas cosas, niños y personas mayores?

Aplicación de herramientas de IE ¿Cómo gestiono la rabia? ¿Para qué sirve la alegría?

## Sesión 2

### Estructura sesión

Se trabajan en esta ocasión tres emociones básicas

1. Frías (miedo y tristeza) mediante dos dinámicas:

El **camino de la tristeza** dinámica consistente en transitar las pequeñas, medianas y grandes tristezas. Para la realización de este ejercicio se utilizó el potencial de conexión con la tristeza libre de apegos que suelen tener los niños, para dar herramientas de IE a los mayores (los mayores “desaprenden” con los niños)

La **voz que minimiza el miedo**, en esta dinámica, utilizando la teatralización como instrumento, los niños vencían sus miedos ayudados por la voz de la experiencia de los mayores (los niños “aprenden” de los mayores)

2. Se trabajaría la **sorpresa** como última emoción, analizando qué matices tiene en cada uno, cómo cambia con la edad, con las experiencias vitales y cómo buscamos o no interaccionar con la sorpresa dependiendo de nuestro mapa emocional.

Se acabaría la sesión con las anotaciones de cada participante en su **libreta de las emociones** y pasando el re-test para que cada participante pueda darse cuenta de lo que ha aprendido en las dos sesiones.

Mediante la realización del test y re-test se prevé:

Aumentar el nivel de auto-conciencia del conocimiento emocional.

Mediante la realización de la actividad, se prevé que los participantes sean capaces de:

Definir de modo claro “qué es una emoción”.

Saber para qué está definida cada emoción.

Reconocer que el mapa emocional se modifica a lo largo de la vida.

Mediante esta interacción intergeneracional se busca:

Que ambos colectivos aprendan: que los niños encuentren especialmente interesante el apoyo de los ancianos a la hora de gestionar el miedo o la rabia, que a los mayores les resulte “optimizador” trabajar la tristeza con los niños ya que tienen menos resistencias creadas.



Que los mayores re-conecten con la alegría cómo emoción que crea lazos, reafirma el sentimiento de pertenencia y motiva para la iniciación y consecución de objetivos.  
Que el colectivo sorprenda a las facilitadoras.

Facilitadoras y niños y ancianos expondrán sus conclusiones de modo presencial en el congreso.

### **Bibliografía**

- Bustos, I., Bustos, LL. Y Bustos, M. (2012). *Alicia y la libreta de las emociones*. Albacete: Qve.
- Brandem, N (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Lindenfield , G. (2003). *La seguridad emocional* (2ªEd.). Barcelona: Kairós.
- Steiner, C. (2013). *Educación emocional*. Sevilla: Jeder.
- Molina, C. (2013). *Emociones expresadas, emociones superadas*. Madrid: Oniro.
- Lega, L. I., Caballo. V. E., Y Ellis, A. (1997) *Teoría y práctica de terapia racional emotivo-conductual*. (2ª Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Kotson, I., (2012). *Cuaderno de ejercicios de Inteligencia Emocional*. (5ª Ed.). Barcelona : Terapias verde
- Guirós, P. Y Cabestreros R. (2008). *Funciones activadoras: principios básicos de la motivación y la emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Larivey, M. (2002). *La puissance des émotions*. Montréal: Les éditions de l'homme.
- Huici, C., Molero, F., Gómez, A., Morales, J.F. (2011). *Psicología de los grupos*. Madrid: UNED.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Costa, J. (2008). *La forma de las ideas*. Barcelona: Costa Punto Com.
- Mayán, J. M., Fernandez, M., Lens, M. Y Soares, A. (2008). *Mente activa ejercicios para la estimulación cognitiva gerontológica*. Madrid: Pirámide.



## **Aprendiendo a enseñar: una experiencia de aprendizaje-servicio**

Learning to teach: A service-learning experience

***Marta Liesa Orús***

*Decana y profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. UNIZAR*

***Sandra Vázquez Toledo***

*Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. UNIZAR*

***Ignacio Ferrer Viu***

*Coordinador del proyecto Aprendiendo a enseñar, profesor de Educación para la Ciudadanía.  
Colegio Santa Ana de Huesca*

***Santiago Ayerbe Carrera***

*Orientador. Colegio Santa Ana de Huesca*

Esta comunicación presenta dos proyectos de Aprendizaje-Servicio, que se están llevando a cabo entre el Colegio Santa Ana de Huesca, la asociación ASPACE, la de YMCA y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de dicha ciudad.

En el Colegio Santa Ana durante el presente curso se están desarrollando dos experiencias de Aprendizaje-Servicio incardinadas en las asignaturas Educación para la Ciudadanía y Religión, en las que se conjuga el trabajo cooperativo con el desarrollo emocional derivado del servicio a la comunidad.

Los alumnos, de 3º de ESO, catorce y quince años, han desarrollado en colaboración con la asociación YMCA, varios planes de intervención social para el desarrollo y promoción cultural de la población inmigrante: inmersión lingüística de mujeres y alfabetización digital. Y con la asociación ASPACE un plan de apoyo para el desarrollo de las capacidades artísticas de niños con parálisis cerebral.

Ambos proyectos se desarrollan en veinte sesiones y en horario curricular. Tan relevante es el desarrollo de la actividad con sus beneficiarios, como la reflexión que hacen de la misma los alumnos. Este proceso reflexivo tiene lugar antes, durante y al final del proyecto, valorando



las actividades en sí mismas y su potencial de aprendizaje, la actitud y comportamiento personal/grupal y los efectos que el programa tiene a nivel personal, en la comunidad educativa y en el entorno social.

Los objetivos del proyecto se concretan en:

- Desarrollar contenidos curriculares ordinarios evaluables;
- Detectar de necesidades sociales en el entorno del alumno;
- Implicar activamente al alumno en la promoción de una sociedad más justa;
- y Desarrollar del crecimiento emocional –actitudes y empatía- a través de una experiencia vivencial.

Con dichos objetivos, se consigue abordar los principales ámbitos de la experiencia humana así como el aprendizaje de saberes y habilidades que exige cada uno de ellos: la experiencia de aprender a ser uno mismo, la experiencia de aprender a convivir, la experiencia de aprender a formar parte de la sociedad y la experiencia de habitar el mundo, por lo tanto una formación en competencias.

En este proyecto, el papel de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación consiste en analizar la mejora de la empatía y las actitudes de los alumnos de secundaria hacia la discapacidad y la inmigración. Contribuyendo de este modo a evaluar la eficacia de dichos proyectos.





**Comunicaciones: Bloque 2. Ibercaja Patio de la Infanta: Sala Alcarria**

Tema: **SOCIAL Y FAMILIA – Investigación**

**Coordina: Lucía Aparicio Moreno**  
Profesora Universidad de Zaragoza

CL_SOC_i_4	María Martínez-Marín y Carmen Martínez Martínez	Predicción del Clima Familiar a partir de la Inteligencia Emocional
CL_SOC_i_5	María Martínez-Marín y Carmen Martínez Martínez	Relación entre Inteligencia Emocional y Género. Análisis multinivel
CL_SOC_i_6	Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Marta Gil Lacruz y José Luis Valdez Medina	Resiliencia y Fortalezas Personales en adolescentes mexicanos
CL_SOC_i_8	Darío Páez Rovira, Alicia Puente, Francisco Martínez, Silvia Ubillos, Gema Filella, Flor Sánchez y Maitane Arnoso	Estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) y su relación con la salud y el estrés laboral en una muestra Española
CL_SOC_i_9	Desireé Ruiz y Ana María Jiménez Murillo	Habilidades emocionales y manejo de la ira y la agresividad en jóvenes privados de libertad.



## **Predicción del Clima Familiar a partir de la Inteligencia Emocional**

Family Climate Prediction from Emotional Intelligence

**María Martínez-Marín**

*Licenciada en Psicología por la Universidad de Murcia. Estudiante de doctorado. Máster Psicología de la Intervención Social. Máster Intervención ABA en autismo y otros trastornos.*

**Carmen Martínez Martínez**

*Profesora Titular de la Universidad de Murcia.*

El objetivo del estudio es examinar la relación entre Inteligencia Emocional autoinformada y el Clima Familiar. Para el estudio se contó con 20 familias. La edad media de los progenitores es de  $M = 44.2$ , y la de los hijos/as de  $M = 13.81$ . Contestaron un cuestionario con dos medidas: Inteligencia Emocional, usando el TMMS-24 y Clima Familiar, con el FES.

La familia posibilita el proceso de desarrollo de las habilidades sociales en sus hijos/as mediante diversos mecanismos y estrategias, donde juega un papel esencial el ambiente presente en el núcleo familiar. Éste es un determinante definitivo del bienestar, donde se destaca la importancia de la Inteligencia Emocional y el Clima Familiar.

El análisis de los datos indica que, en el caso de los progenitores, el factor Atención correlaciona con la dimensión de Relaciones en las subescalas de Cohesión y Conflicto y con la dimensión de Desarrollo en la subescala de Intelectual-Cultural. A su vez Claridad correlaciona con: Relaciones en la subescala de Conflicto, con Desarrollo en la subescala de Actuación, con la Intelectual-Cultural, y con el factor Reparación. Éste correlaciona con la dimensión de Relaciones en la subescala de Cohesión y con la de Desarrollo en la subescala Intelectual-Cultural.

En el caso de los menores, Atención correlaciona con Desarrollo en las subescalas Intelectual-Cultural y Moralidad-Religiosidad. El factor Claridad correlaciona negativamente con la dimensión de Estabilidad en la subescala de Control. El factor Reparación correlaciona con Relaciones en la subescala de Cohesión, y con la de Conflicto y con la de Estabilidad en la subescala de Organización. La relación encontrada entre Inteligencia Emocional y Clima



Familiar tanto en los progenitores como en los menores corrobora estudios anteriores (Tiwari y Srivastava, 2004; Mestre et al., 2003).

En el caso de los progenitores se ha hallado que a mayor Atención mayor Cohesión, menor Conflicto y mayor interés Intelectual-Cultural. A mayor Claridad mayor Conflicto, Actuación e interés Intelectual-Cultural. Por último, a mayor Reparación mayor Cohesión e interés Intelectual-Cultural.

Estos resultados indican que a mayor Atención a las emociones mayor necesidad de involucrarse en actividades Intelectuales-Culturales. La correlación negativa con Conflicto apoya los datos encontrados en Palomera (2005). Al respecto, diversas investigaciones han comprobado cómo las relaciones de unión tanto en la niñez y adolescencia, como en la edad adulta, juegan un importante papel en la regulación de los estados emocionales (Adam, Gunnar y Tanaka, 2004). En este caso el factor Atención jugaría a favor del bienestar emocional en la familia al correlacionar de modo positivo con una mayor unión entre los miembros familiares.

En cuanto a los y las menores se aprecia que una mayor Atención percibida se traduce en mayor interés Intelectual-Cultural e importancia a las prácticas y valores de tipo ético y religioso. A mayor Claridad menor Control, y a mayor Reparación mayor Cohesión y Organización y menor Conflicto.

Los resultados en el nivel de análisis multinivel indican lo siguiente:

El modelo para las parejas muestra que no existe variabilidad entre las medias de las distintas parejas en las puntuaciones de Clima Familiar. Sin embargo, si existe un efecto del grupo familia en el Clima Familiar. Utilizando el modelo jerárquico, la varianza del factor es distinta de cero, por lo que se puede concluir que el Clima Familiar no es el mismo en todas las familias, apreciándose que el valor del coeficiente asociado a la covariable indica que por cada aumento en Inteligencia Emocional media en una familia, el Clima Familiar aumenta 0,31 puntos. El nivel crítico asociado al estadístico de Wald (.022) indica que después de controlar la Inteligencia Emocional, las familias difieren en el Clima Familiar. El coeficiente de correlación intraclase permite precisar qué proporción de la varianza total se debe a diferencias entre las familias. Dicho valor indica que, después de controlar el efecto atribuible a la Inteligencia Emocional media, el 49% de la varianza total es atribuible a diferencias entre las medias de las familias.

Los resultados indican que los análisis diádicos son de vital importancia en el estudio de la Inteligencia Emocional. Asimismo el clima familiar debe ser estudiado a nivel grupal para poder identificar las diferencias entre familias atendiendo a configuraciones específicas de éstas. Los resultados expuestos abren importantes interrogantes para la investigación sobre



las variables estudiadas, así como el interés científico en los grupos familiares como entidades complejas.

### **Relación entre Inteligencia Emocional y Género. Análisis multinivel**

Relation between Emotional Intelligence and Gender. Multilevel Analysis

***María Martínez-Marín***

*Licenciada en Psicología por la Universidad de Murcia. Estudiante de doctorado. Máster Psicología de la Intervención Social. Máster Intervención ABA en autismo y otros trastornos.*

***Carmen Martínez Martínez***

*Profesora Titular de la Universidad de Murcia.*

La mayoría de los estudios sobre género e Inteligencia Emocional (IE) han mostrado resultados contradictorios (Gartzia, Aritzeta, Balluerka, y Barberá, 2012). Se ha encontrado que la existencia de diferencias entre hombres y mujeres se relaciona con el tipo de medida utilizado y los aspectos relativos al orden de género, desde la perspectiva del status (Ridgeway, 2001). Los estudios que se han centrado en las diferencias de género en función de la IE autoinformada y la IE medida a través de pruebas de ejecución, revelan importantes resultados sobre cómo los hombres autoinforman una IE superior a la que posteriormente ejecutan, mientras que las mujeres informan una IE inferior a la que demuestran en las pruebas de ejecución (Brackett et al., 2006), lo que nos hace suponer que las mujeres se infravaloran y los hombres se sobrevaloran en relación con sus habilidades emocionales.

Por ello el análisis de la IE sobre hombres y mujeres debe realizarse de forma conjunta con un análisis desde la perspectiva de género. Partiendo de la clásica teoría de roles sociales, desde la que se explican las diferencias y similitudes en la conducta social, los roles de género se conciben como extensión de aquellos asociados a mujeres y hombres debido a la especialización física de cada sexo y la vinculación de ésta a la estructura social. Como expectativas compartidas sobre el comportamiento se aplican a las personas sobre la base de su sexo socialmente identificado (Eagly, 1987). La posición dominante de los hombres no



siempre les lleva a valorarse de forma más positiva que las mujeres, al menos en lo relativo a su actuación como madres y padres (Menéndez e Hidalgo, 2003).

Para abordar estas discrepancias este estudio tiene como objetivo examinar la relación entre IE autoinformada y la Identidad de Género. Para el estudio se contó con 72 participantes, de los cuales el 56% son adultos y el 28% son menores. Todos ellos contestaron un cuestionario con dos medidas: IE, usando el TMMS-24 y la Identidad de Género con el PN-SRI.

El análisis señala que las correlaciones entre la subescala de Atención y la Identidad de Género son significativas, tanto en adultos como en menores. Lo mismo ocurre con el factor Claridad. En el factor Reparación se ha hallado correlación estadísticamente significativa con los rasgos de la subescala Masculino positivo.

Respecto de las variables demográficas se aprecia que la edad y nivel de estudios mantiene una correlación positiva significativa con Claridad y Reparación. En cuanto a la variable nivel económico se ha hallado relación con los tres factores de IE. La regresión múltiple señala que las subescalas positivas de Identidad de Género son predictores adecuados de la IE explicando un 28% de la varianza.

Estos resultados confirman la existencia de una potente relación entre IE e Identidad de Género (Candela et al., 2002). La correlación hallada entre Identidad de Género masculina positiva y la reparación, podría indicar que los hombres tienen una mayor habilidad en la Reparación.

Los análisis diádicos señalan que entre progenitores existen correlaciones significativas entre la Claridad del padre y la Atención de la madre y entre la Reparación del padre y la Reparación de la madre. Esto señala la no independencia de la Reparación entre los miembros de la pareja, ni entre la Atención de la madre y la Claridad del padre.

Existe correlación entre Reparación, de padres y madres, y el factor Atención de las hijas. La diferencia entre estas correlaciones no es significativa ( $z=.148$ ,  $p=.44$ ). Con relación a los hijos existe correlación significativa entre el factor Atención de los padres y la de Reparación de los hijos, entre la Reparación del padre y de la madre y la Atención del hijo (la diferencia entre estas correlaciones no es significativa ( $z=0.1117$ ,  $p=0.4555$ ) y entre la Reparación del padre y la Claridad del hijo.

En relación a la Identidad de Género existe correlación entre Femenino+ y Femenino- de los padres con Masculino- de las hijas; también entre Masculino+ y Masculino- de las madres y Masculino- de las hijas. Finalmente, se halla relación entre Masculino+ del padre y Femenino+ y Femenino- del hijo; entre Masculino- del padre y Masculino- del hijo, entre Femenino+ del padre y Femenino+ y Femenino- del hijo. En el caso de las madres existe correlación entre Femenino+ de ellas y Masculino- de los hijos.



Dada la poca investigación desarrollada sobre IE y Género (Candela et al., 2002) consideramos estos resultados de relevancia. Gartzia et al. (2012) verificaron que las mujeres puntúan más que los hombres en los rasgos de identidad asociados a la IE. Para establecer esta predicción, se parte de la base de que la socialización en lo femenino implica el desarrollo de rasgos de identidad expresivos estrechamente asociados a un gran número de competencias de IE, tales como la sensibilidad, la sociabilidad o la atención a las necesidades de los demás (Stewart y McDermont, 2004). Nuestros resultados sugieren que, independientemente del sexo, la identificación con rasgos de identidad estereotípicamente femeninos se asocia con el desarrollo de competencias emocionales de orientación interpersonal (Fischer, 1993). Es importante señalar la novedad de este estudio en cuanto a la medida de Identidad de Género utilizada.

Así mismo este estudio señala la conveniencia de análisis multinivel sobre I.E. El estudio de la relación de variables entre los miembros de la misma pareja, así como de ésta con sus hijos/as aporta datos interesantes sobre la dinámica de relación intrafamiliar. Se ha encontrado que existe relación entre los factores de IE en la pareja, lo que podría indicar la influencia existente entre los miembros de la díada, así como la de los progenitores en el desarrollo emocional de sus descendientes. La no independencia para la subescala de Reparación entre los dos miembros de la pareja en relación a sus hijos/as implica la importancia que ambas figuras parentales tienen en el desarrollo de habilidades emocionales de sus menores. Esto contradice los datos hallados en Guastello y Guastello (2003), aunque es importante apuntar que en el estudio no se aporta información sobre la significación entre las diferencias encontradas.



## **Resiliencia y Fortalezas Personales en adolescentes mexicanos**

Resiliency and personal strengths in Mexican adolescents

### ***Norma Ivonne González Arratia López Fuentes***

*Doctora en investigación psicológica por la Universidad Iberoamericana (México). Líder del Cuerpo Académico Cultura Personalidad. Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Su principal línea de investigación es resiliencia y recursos psicológicos en niños y adolescentes.*

### ***Marta Gil Lacruz***

*Marta Gil Lacruz es doctora en Psicología (Universidad de Valencia) y Sociología (UNED). Su tesis "Sistema sanitario y comunidad" fue premio extraordinario de doctorado en Ciencias Sociales durante el curso 2002-03 de la Universidad de Zaragoza. Actualmente, es profesora titular del área de psicología social en dicha Universidad.*

### ***José Luis Valdez Medina***

*Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, con menciones honoríficas, y receptor de la Medalla Gabino Barreda (phd). Es Investigador Nacional II por parte del Sistema Nacional de Investigadores de su país, especializado en temas relativos a la psicología social, identidad y redes semánticas.*

### ***Diana Carolina Mira Tamay***

*Trabajadora social. Máster del programa Sociología de las Políticas Públicas y Sociales de la universidad de Zaragoza. Actualmente esta haciendo la tesis doctoral sobre Tercera y Cuarta Edad en calidad de vida relacionada con la salud.*

La investigación actual sobre resiliencia integra diversas definiciones y aproximaciones teóricas del término. En este sentido, la comunicación que presentamos aquí, se enmarca en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) por lo que se entiende como la capacidad que implica la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González Arratia, 2011).



Esta interacción entre lo psicológico y social, posibilita en el individuo una visión positiva de sí mismo y confianza en sus fortalezas y habilidades. Nos referimos a las fortalezas personales las cuales son un subconjunto de rasgos de personalidad a los que otorgamos un valor moral. Las fortalezas caracterizan a las personas en diferentes grados. Esto se refleja a través de los pensamientos, sentimientos y conductas del individuo. Son maleables, cuantificables y sujetas a numerosas influencias próximas y remotas (Peterson y Seligman, 2004, Vázquez y Hervás, 2008; Hernández, 2014). La familia y la escuela constituyen dos de sus agentes de socialización más importantes.

Desde estas premisas teórico prácticas nos planteamos con nuestro estudio exploratorio descriptivo, los siguientes objetivos con un colectivo de adolescentes mexicanos: 1) medir sus características resilientes, 2) identificar sus fortalezas personales 3) determinar el grado de asociación entre ambas variables con el fin de obtener información que nos permita reconocer las fortalezas más allá de la vulnerabilidad, lo cual a su vez sentará las bases para promover la resiliencia y mejorar la calidad de vida percibida de dicho colectivo (Sosa, 2010).

Se trabajó con un muestreo no probabilístico de tipo intencional, compuesto por un total de 200 adolescentes mexicanos, de ambos sexos igualmente representados, entre 15 y 20 años de edad, todos estudiantes de instituciones educativas públicas de la ciudad de Toluca, México.

Se utilizaron dos instrumentos de medida: 1) Cuestionario de Resiliencia (fuerza y seguridad personal) de González Arratia y Valdéz (2008), 2. VIA Inventory of Strengths, traducido al castellano como *Cuestionario VIA de Fortalezas Personales* de Seligman y Peterson (2004).

Para observar la distribución de las respuestas de acuerdo a las variables sexo y edad se utilizó la prueba t de Student y análisis de varianza respectivamente; no encontrándose diferencias estadísticamente significativas. Además, se aplicó la correlación de Pearson, que permitió detectar la asociación entre las variables resiliencia y fortalezas personales, concretamente entre las dimensiones que miden seguridad, afiliación y familia (resiliencia) con: sabiduría, humanidad y trascendencia a un nivel de significatividad de  $p=.001$ .

La dimensión "familia" de la escala de resiliencia es la que en mayor medida difiere y se asocia a las fortalezas personales, por lo que es indispensable indagar aún más acerca de la importancia de la unidad familiar y sus diferentes agentes en la conducta resiliente de los adolescentes.

Se concluye que es indispensable identificar características de personalidad positiva en los adolescentes desde sus entornos más cercanos (familiar, educativo, etc). Dicha investigación es trascendente ya que la literatura científica ha demostrado que frente a sucesos vitales





negativos, ciertas fortalezas pueden actuar como amortiguador y ayudar a incrementar la resiliencia.

### **Estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) y su relación con la salud y el estrés laboral en una muestra Española**

Factor structure of the Profile of Emotional Competences (PEC) Scale and its relationship with health and work-related stress in a Spanish sample.

#### ***Darío Páez Rovira***

*Catedrático Universidad del País Vasco UPV/EHU. Investigador Principal: GRUPO CONSOLIDADO DE LA UPV/EHU. Línea de investigación: afrontamiento, regulación emocional y cambios vitales y bienestar*

#### ***Alicia Puente***

*Becaria pre-doctoral UPV-EHU. 2013-2017. Línea de investigación: afrontamiento, regulación emocional y violencia de género.*

#### ***Francisco Martínez***

*Profesor Titular de la Universidad de Murcia. Facultad de Psicología. Línea de investigación: regulación, identificación y expresión emocional.*

#### ***Silvia Ubillos***

*Profesora titular Universidad de Burgos (UBU). Facultad de Humanidades. Personal externo del Grupo Consolidado de la UPV/EHU. Desarrolla trabajos relacionados con: prevención y sensibilización contra la Violencia de Género y sexualidad.*

#### ***Gema Filella***

*Profesora titular de la Universidad de Lleida (UDL). Facultad de letras y educación. Línea de investigación: Educación emocional. La importancia de las emociones en nuestra vida.*

#### ***Flor Sánchez***

*Profesora titular Universidad Complutense de Madrid (UCM). Facultad de Psicología. Línea de investigación: persuasión, atención y control.*

#### ***Maitane Arnos***

*Dra. y Personal investigador Contratado Universidad del País Vasco. Línea de investigación: Violencia colectiva, bienestar y procesos de reconciliación.*



Se realizó la traducción y retrotraducción de la escala PEC de Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak (2013) del francés al castellano. Se analiza fiabilidad y contraste mediante factorial exploratorio y confirmatorio de los 5 factores de la escala en relación emociones en sí mismo y los otros: 1.-identificación de emociones, 2.-comprensión de emociones, 3.-expresión y escucha de las emociones, 4.- regulación de emociones, 5.-uso o utilización de las emociones. A partir de la utilización de escalas con buena fiabilidad y validadas internacionalmente se espera una asociación positiva con el bienestar subjetivo o eudaimónico, con regulación adaptativa o hetero-regulación, con reevaluación y estrategias de auto-regulación como directo, distracción, auto-control, regulación fisiológica activa, expresión regulada y uso del humor y el afecto. Por otra parte, se espera una asociación negativa de las dimensiones de la escala con síntomas de estrés, de ansiedad y depresión, regulación inadaptativa de hetero-regulación, supresión, abandono psicológico, aislamiento social, evitación cognitiva y descarga o ventilación. La discusión se establece en relación al concepto de competencia, competencia emocional. Se concluye indicando qué puede aportar esta escala a partir de los resultados obtenidos al ámbito de la investigación y cómo mejorar su validez de contenido.



## **Habilidades emocionales y manejo de la ira y la agresividad en jóvenes privados de libertad**

Emotional abilities and management of anger and aggression in delinquent adolescents

### ***Desireé Ruiz Aranda***

*Doctora en Psicología y profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.*

*Trabaja desde hace más de una década en el estudio y desarrollo de programas de inteligencia emocional y participa activamente en diferentes proyectos de investigación I+D del Ministerio de Educación y Ciencia*

### ***Ana María Jiménez Murillo***

*Trabajadora Social y Máster en Intervención Social y Comunitaria*

La influencia de las conductas agresivas y de la ira en el ajuste psicosocial y en la salud mental pone de relieve la importancia de identificar aquellas variables que pueden incrementar o inhibir el comportamiento agresivo en los adolescentes. Numerosos estudios han tratado de entender los procesos que pueden afectar a la agresión, incluyendo la inhibición del comportamiento y el control, la empatía y el manejo de la ira (García-Sancho, Salguero, Fernández-Berrocal, 2014; Barnett y Mann, 2013; Denson, Pedersen, Friese, Hahm, y Roberts, 2011; Pedersen, Denson, Gross, Vásquez, Kelley, y Miller, 2011; Van der Graaff, Branje, De Wied, y Meeus, 2012; Vásquez, Osman & Wood, 2012; Wallace, Barry, Zeigler-Hill y Green, 2012).

Las habilidades emocionales han surgido como posibles variables de interés y genera un marco adecuado para comprender las diferencias individuales en el procesamiento de la información emocional. La capacidad para identificar, comprender y regular los estados emocionales es un importante indicador del funcionamiento mental saludable (Brackett, Mayer, y Warner, 2004). Estudios previos han demostrado que los adolescentes infractores tienen dificultades para etiquetar sus propias emociones así como los estados emocionales de los demás y tienen dificultades en el control de su ira, así como en el establecimiento de relaciones significativas con sus compañeros (Gower et al., 2014; Moriarty et al., 2001).

El manejo inadecuado de las emociones puede conducir a niveles altos de problemas de conducta, tales como agresividad y delincuencia (Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez-Montegudo, Estévez, & Delgado, 2014; Siu, 2009). Por otro lado, un adecuado



manejo emocional se relaciona con conductas prosociales y comportamientos aceptables socialmente, sobre todo durante la adolescencia.

Las habilidades emocionales juegan un papel importante en la disminución de conductas agresivas y la promoción de la empatía (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, 2013). Las capacidades de reconocer, entender y regular emociones propias y de otros realzan el desarrollo de habilidades de resolución de conflicto y son relacionadas con relaciones más positivas y sanas socialmente (Brackett, Rivers, y Salovey, 2011). El objetivo de este estudio es analizar la relación de las habilidades emocionales en jóvenes delincuentes privados de libertad y cómo influyen estas habilidades en el manejo de la ira y la agresividad.

Los participantes de este estudio fueron 60 internos varones del Centro Penitenciario de Alhaurín de la Torre (Málaga) con una edad comprendida entre 18 y 25 años. Los resultados de este estudio van en la línea de investigaciones previas que sugieren que las dificultades para atender, comprender y regular las emociones se relaciona con un mayor comportamiento agresivo, mayor emocionalidad negativa y con una mayor expresión de la ira.

Dado el crecimiento de un marco teórico para las habilidades emocionales, la investigación de este constructo en adolescentes infractores puede revelar la importancia del procesamiento de la información emocional en esta población y, a su vez pueden proporcionar información valiosa para el desarrollo y mejora de los programas de tratamiento.



**Comunicaciones: Bloque 3 . Ibercaja Patio de la Infanta: Sala Alcarria**

**Tema: SOCIAL Y FAMILIA – Investigación**

**Coordina: Francisco Royo Mas**

Psicólogo. Profesor de la Facultad de Educación Universidad de Zaragoza

CL_SOC_i_1	Esther Claver Turiégano	La Tolerancia a la Frustración como factor preventivo de consumo de drogas en adolescentes
CL_SOC_i_2	Alicia Puente Martínez	Con la boca ampliamente cerrada (mouth wide shut): afrontamiento y búsqueda del bienestar en un grupo de mujeres que ejercen la prostitución.
CL_SOC_T_1	Aránzazu Novales Alquézar	Políticas públicas y emoción en sociedades liberales
CL_SOC_I_10	Silvia Ubillos Landa	Inteligencia Emocional, adaptación sociocultural y distrés psicológico en inmigrantes: Un estudio longitudinal
CL_SOC_I_11	Laura Gallardo, Andrés S. Lombas, Teresa I. Jiménez, Angel Barrasa, Sonsoles Valdivia- Salas y José Martín-Albo	El papel mediador de la percepción de relaciones sociales entre la regulación emocional y la soledad en adolescentes: A través de cuestionarios y sociograma
CL_SOC_T_3	Montse Vila Pla	Calendario de Emociones

## **La Tolerancia a la Frustración como factor preventivo de consumo de drogas en adolescentes**

**Esther Claver Turiégano**

Universidad de Zaragoza. Facultad Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Doctora en psicología. Miembro del Grupo Consolidado de Investigación "la sociedad del riesgo".

El consumo de drogas es uno de los problemas más importantes a los que se enfrenta la sociedad, tanto por la magnitud del fenómeno como por las consecuencias personales y sociales derivadas del mismo. La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, a través de sus últimos informes, comunica que el consumo intensivo de alcohol durante los fines de semana es ocho veces superior al consumo de otras drogas y que la adolescencia es el momento en que se inicia dicho consumo. Es obvio que el consumo de drogas tiene serias consecuencias para la salud de las personas, y muy especialmente entre los adolescentes, ya que es en esta etapa cuando los individuos desarrollan sus hábitos de vida. El consumo de drogas afecta a la motivación necesaria para afrontar responsabilidades vitales, interfiere en cómo se perciben los estímulos del entorno y contribuye a la aparición de patologías tanto psíquicas como físicas.

Se trata de un comportamiento complejo sobre el que influyen multitud de variables. Los estudios son muy diversos y se refieren a conceptos diferentes, como la inseguridad e irresponsabilidad, la personalidad antisocial, una baja tolerancia a la frustración, la indiferencia ante las necesidades del prójimo, rebeldía en el ambiente familiar e impulsividad o la inestabilidad emocional, entre otros muchos.

A pesar de los avances, no solo deben mejorar las actuaciones preventivas ya puestas en marcha, sino ampliar horizontes y, sobre todo, buscar que todas las acciones preventivas se basen en principios y criterios bien acreditados y avalados por la comunidad científica. Es sabido que el control de impulsos, el autogobierno o la tolerancia a la frustración, son habilidades que juegan un importante papel en la gestión de las emociones y por tanto en la conducta del individuo. El grado de dominio que se alcanza sobre estas habilidades, en definitiva, sobre la Inteligencia Emocional, resulta decisivo para determinar las causas de porqué unas personas deciden consumir drogas, ya en la adolescencia, y otras no. Por otra parte, son muchas las investigaciones que han intentado dar luz sobre la conducta de consumo de drogas en adolescentes.

En la presente comunicación se transmitirán los resultados de una reciente investigación donde se analizan ciertas habilidades emocionales y rasgos de personalidad, tales como la Tolerancia a la Frustración, entre otras, en una muestra representativa de la población objeto de unos 700 adolescentes tanto consumidores como no consumidores de algún tipo de droga. Mediante un exhaustivo análisis cuantitativo, los resultados muestran cómo la habilidad de controlar impulsos o diferir gratificaciones es menor en el grupo de consumidores. Asimismo, y profundizando en el análisis y correlaciones entre variables, se concluye que, una vez tomada la decisión de consumir, dicho consumo se mantiene sobre todo por factores ambientales como la permisividad e incoherencia social ante el consumo de drogas. Por tanto, las acciones preventivas encaminadas a evitar el consumo de drogas deben dirigirse al entrenamiento en las habilidades que están en la base de la Inteligencia Emocional y sobre todo en los años previos a los de la fase de experimentación donde la decisión de consumo se produce. Durante esta comunicación se darán algunas claves al respecto.











**Con la boca ampliamente cerrada (mouth wide shut): afrontamiento y búsqueda del bienestar en un grupo de mujeres que ejercen la prostitución.**

***Alicia Puente Martínez***

*Universidad del País Vasco UPV-EHU, España.*

*Predoctoral UPV-EHU13-17. Grupo de investigación en Psicología Social.*

*Líneas de investigación: Afrontamiento y regulación emocional en Violencia de Género. Cultura y bienestar*

***Silvia Ubillos Landa***

*PhD Universidad de Burgos, España.*

*Líneas de investigación relacionadas con la Violencia de Género, afrontamiento, regulación emocional. Cultura y bienestar*

***Marina García Zabala***

*Educadora Social. Personal Fundación IGENUS, Cantabria*

*Sensibilización e intervención con prostitución*

El objetivo de este estudio fue analizar la relación que existe entre los indicadores de violencia por parte de la pareja y variables psicológicas (bienestar, afectividad y estilos de afrontamiento). Se explora un modelo explicativo sobre el bienestar de las mujeres que ejercen la prostitución (MEPs). Se analiza el impacto que tiene la violencia por parte de la pareja en los afectos, y su relación con las formas de afrontamiento ante una situación de violencia y con el bienestar en las MEPs. La muestra estaba compuesta por 137 mujeres que ejercen la prostitución (Madrid, Cantabria y Zaragoza) en la calle, clubs y pisos. Los datos fueron recogidos en colaboración con la fundación IGENUS. El análisis de correlaciones muestra que los indicadores de la violencia por parte de la pareja se relacionarán de forma negativa con el bienestar y la afectividad; que ante una situación de violencia, las estrategias de tipo funcional como la expresión regulada de las emociones, autocontrol y la auto-recompensa y gratitud se asociarán de forma positiva con el bienestar y la afectividad, mientras que las estrategias ambivalentes o disfuncionales como la inhibición emocional, la



confrontación y la descarga se asociarán de forma negativa. Un path analysis (análisis de senderos) nos muestra que los indicadores de violencia por parte de la pareja serán predictores tanto del bienestar como de la afectividad. Al mismo tiempo, ante una situación de violencia los afectos positivos predicen el uso de estrategias de tipo adaptativo (autocontrol, expresión regulada de emociones y auto-recompensa), mientras que los afectos negativos explicarán la varianza de las estrategias no adaptativas (confrontación, inhibición y descarga). Específicamente, el autocontrol y la inhibición son las estrategias que predicen el bienestar en este grupo de MEPS. En resumen, se muestra en un contexto de violencia por parte de la pareja, la importancia que tiene para el bienestar de las MEPS, tanto la afectividad como diferentes formas de afrontar la violencia.



## Políticas públicas y emoción en sociedades liberales

**Aránzazu Novales Alquézar**

*Universidad de Zaragoza. Facultad de Derecho. Profesora Asociada. Filosofía del Derecho.  
Doctora en Derecho y Master en Estudios Sociales Aplicados*

Hoy día no puede hablarse de sociedad liberal sin mencionar a John Rawls. Su teoría de la justicia como equidad pretende posibilitar la consecución de un consenso racional entre los ciudadanos, que será en última instancia el criterio legitimador de los juicios de valor o de los principios de justicia. En Rawls, ese consenso se entiende como producto hipotético de una también hipotética *original position*, en la que los sujetos sometidos al velo de la ignorancia acordarán, sin deformación de intereses, unos principios de justicia de tal calibre que poseerán aptitud para imponerse en la sociedad real y actual por la fuerza misma de su racionalidad.

Frente a su “Teoría de la justicia”, en “Liberalismo Político” Rawls parece poner entre paréntesis el problema de las emociones. El liberalismo político de Rawls, como “base razonable de razón pública”, acordada por ciudadanos que defienden concepciones muy diferentes del bien, ha recibido numerosas críticas, por ejemplo que desconoce la dimensión constitutiva de la identidad moral. En efecto, el hecho del pluralismo razonable que reclama Rawls parece suponer identidades previamente constituidas. Es preciso entonces completar el liberalismo rawlsiano con una teoría más rica de la motivación humana porque, sin duda, las emociones influyen en la constitución de las identidades, tanto individuales como grupales. Además, no hay nada de malo en cultivar la motivación emocional para dirigir mejor la acción.

Por otra parte, la comprensión de la relación entre emociones y diversas concepciones del bien humano influirá en nuestras deliberaciones sobre cómo puede contribuir la política al florecimiento humano. Concebir las emociones como elementos esenciales de la inteligencia humana, y no como meros apoyos de la misma, tal como hace Martha Nussbaum en su teoría cognitiva de la emoción, nos proporciona unas razones especialmente poderosas para fomentar las condiciones del bienestar emocional en una cultura política.

En cualquier caso, y sin perjuicio de recoger las críticas, debemos rescatar de la conceptualización rawlsiana sobre la razón pública, los desafíos que emergen de una versión sustantiva de la democracia.

**POR QUÉ LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DEBEN TOMAR EN CUENTA LA EMOCIÓN:** No debemos depender de las vicisitudes de la emoción personal, pero sí integrar sus aportaciones



en la estructura de reglas y de instituciones. Las disposiciones públicas (o la ausencia de las mismas) destinadas al cuidado de niños, discapacitados y mayores, una vez más, dan forma al tipo de compasión que mostraremos ante los trances que se abaten sobre las personas que proporcionan o que reciben cuidados. Pero a la vez que las sociedades delinean los juicios que constituyen el contenido cognitivo de la compasión, también moldean las emociones que constituyen serios obstáculos a la misma: el miedo, la envidia, la vergüenza y el asco.

Un conjunto razonable de juicios en este campo, para la cultura pública de una democracia plural liberal, debe contener cierta medida de respeto equitativo y de interés por todos los ciudadanos independientemente de su raza, sexo, clase u origen étnico. Al situar a las personas cerca unas de otras, el régimen las hará más propensas a ver sus propias dificultades en las dificultades de los demás.

Tomar partido y comprometerse no es antiliberal. Es fácil ser tentado a “echar balones fuera” y no implicarse, mientras caminamos hacia adelante, diciendo algo superficial o incontrovertido más bien que algo profundo y más potencialmente conflictivo. No hay nada antiliberal en la determinación. No se arriesga la libertad de disenso por utilizar retóricas apasionadas sobre los objetivos y metas preferentes y más estimados en una sociedad. No hay nada no liberal en la sociedad que trata duramente de realizar sus objetivos sobre cualquiera que sea el soporte emocional que la sustente. Más importante aún, es equivocado pensar que una sociedad que proteja el espíritu crítico debería ser neutral o poco entusiasta sobre sus propios valores nucleares. Lo que es antiliberal es limitar las doctrinas comprensivas inconmensurables admisibles, y evitar hacer consistentes y abundantes demandas controvertidas sobre lo que en último término merece la pena en la vida.

**CÓMO LAS POLÍTICAS PÚBLICAS HAN DE TOMAR EN CUENTA LA EMOCIÓN – ELEMENTOS PARA UNA CULTURA PÚBLICA DE LA IGUALDAD:** Algunos países como España tienen poca experiencia en pluralismo. Para desarrollar el mismo y contribuir al desarrollo de una cultura pública de la igualdad, podemos echar mano de diversos elementos, siempre desde la sugerencia y no desde la imposición: a) El arte: tragedias y comedias literarias, música, arquitectura, etc., b) Los ideales, que son reales y viceversa, y guían nuestra acción. Pero ¿cuáles son los ideales que guían a España actualmente? Mejor dicho ¿Cuál es hoy el ideal de buen ciudadano en España?

La gente real de diferentes religiones y otros grupos identitarios pueden ser llevados y traídos juntos alrededor de un conjunto común de valores, a través del poder del arte y de los símbolos. La poesía, la música, y el arte son grandes unidores, y tienen la capacidad de unir a gente de diferentes regiones y religiones en torno a un conjunto de ideales políticos compartidos. Incontables ejemplos del arte público y la retórica representan implícitamente la misma tarea. Cuando las personas ríen juntas, comparten algo que no compartían antes, y sus



diferencias se convierten en diferencias más pequeñas. La fascinación y la seducción del arte invitan a la gente real a unirse, donde, sin poesía pública, podrían haber quedado separados.

Se puede ser liberal y decir algo profundo o defender un tipo concreto de país o de democracia, como por ejemplo, el ideal de democracia sustantiva. Ahora bien, este ideal se refiere a democracias “de gente real”, es decir, personas imperfectas que luchan por la justicia, y no meros caparazones de gente que en realidad no siente nada en sus corazones. Abrazamos la peculiar e impredecible humanidad de ciudadanos que realmente sienten e imaginan. Hay muchos tipos de amor, pero lo que estamos imaginando es una familia de sentimientos no una simple emoción. Lo que mantiene unida a la gente debe ser algo más fuerte que el egoísmo.

No necesitamos entrar al contenido intrínseco de los valores para tener fuertes razones para querer una cultura en la que la gente no pase por encima de las cuestiones de preocuparse y cuidar los unos de los otros. Los ciudadanos “amorosos” (o ciudadanos en contacto con emociones adecuadas) son probablemente mucho más ingeniosos en la acción.

Las naciones necesitan muchas cosas: cálculo técnico, pensamiento económico, buen uso de la ciencia, etc. pero también necesitan corazón. Se necesita conocimiento pero también la maravilla con la que contemplamos la belleza y el tipo de emoción diaria, la simpatía, lágrimas y risas, que se requiere de nosotros mismos como padres, hijos, amantes y amigos.



## **Inteligencia Emocional, adaptación sociocultural y distrés psicológico en inmigrantes: Un estudio longitudinal**

***Silvia Ubillos Landa***

*Universidad de Burgos. Profesora Contratada Doctora*

El análisis del distrés psicológico es una cuestión relevante tanto teóricamente como fenómeno social, como en la práctica como cuestión de salud pública. Tal y como ha señalado la OMS, aproximadamente el 25% de la población mundial está en riesgo de desarrollar desordenes de salud mental en algún momento de su vida. Dentro de esta generalización del problema, la migración se considera un proceso que aumenta la prevalencia del problema debido a factores individuales, sociales y económicos. En muchos casos, y en comparación con la población local, la persona migrante se encontrará con un menor, y peor, acceso a recursos económicos, sociales, educativos, o disponer de estrategias de afrontamiento adaptativas al nuevo contexto cultural.

En este estudio analizaremos el impacto que las distintas dimensiones de la inteligencia emocional, la adaptación sociocultural y la percepción general de salud tienen sobre el distrés psicológico como medida de salud mental.

Se presentarán los resultados de un estudio longitudinal con una segunda pasación realizada entre 14 y 16 meses después de la primera que contó con la participación de 63 inmigrantes (42 de Ecuador y 21 de Rumanía). Los análisis para comprobar los niveles de abandono no muestran diferencias significativas entre quienes participaron sólo en la primera pasación (138 personas: 81 de Ecuador y 57 de Rumanía) y quienes respondieron a ambas pasaciones.

Los resultados de los análisis de correlación muestran que un mayor distrés psicológico está relacionado con una mayor atención a los sentimientos, y una menor reparación emocional en ambas pasaciones. Un mejor ajuste comportamental también se relaciona con un menor distrés. En cuanto al análisis longitudinal, el modelo de ecuaciones estructurales aplicado indica que un mayor distrés en el tiempo 1 conduce a una peor percepción de la propia salud, un peor ajuste sociocultural y a una percepción general de que la situación en España está peor que en su país de origen en el tiempo 2. En general podemos observar como una mayor atención a los sentimientos conduce a un mayor distrés psicológico mientras que la reparación emocional actúa de forma opuesta, disminuyendo el distrés.



**El papel mediador de la percepción de relaciones sociales entre la regulación emocional y la soledad en adolescentes: A través de cuestionarios y sociograma.**

**Laura O. Gallardo**

*Personal Investigador en Formación, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel (Universidad de Zaragoza). Licenciada en Psicología y Máster de Investigación por la UNED*

**Andrés S. Lombas**

*Profesor contratado Doctor Interino en la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, Universidad de Zaragoza. Doctor en Psicología por la facultad de Psicología en San Sebastián (Universidad del País Vasco)*

**Teresa I. Jiménez**

*Profesora contratada Doctor Interina en la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, Universidad de Zaragoza. Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología (Universidad de Valencia) y premio extraordinario de doctorado*

**Angel Barrasa**

*Profesor Titular en el área de Psicología Social en la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, Universidad de Zaragoza. Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid*

**Sonsoles Valdivia-Salas**

*Profesora contratada Doctor Interina en la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, Universidad de Zaragoza. Doctora en Psicología por el departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico (Universidad de Almería)*

**José Martín-Albo**

*Profesor Titular en el área de Psicología educativa y del desarrollo en la Facultad de Ciencia Sociales y Humanas de Teruel, Universidad de Zaragoza*

Las relaciones sociales entre iguales (y/o la falta de ellas) producen consecuencias a nivel social, emocional y cognitivo en el bienestar a lo largo de la vida (Rubin, Bukowski y





Laourse, 2009). Los amigos y los compañeros son de especial importancia durante la adolescencia. Es en esta etapa del desarrollo cuando se produce un cambio, y los amigos y compañeros gozan de especial relevancia en detrimento de la familia. Los amigos y compañeros aportan afecto, intimidad, ayuda, validación personal, apoyo emocional y son la base para el desarrollo de la identidad (Furmann y Buhmester, 1992). Décadas de investigación sugieren que el poseer un estatus social positivo dentro del grupo o clase está relacionado con el bienestar social y emocional del individuo así como de un posterior ajuste durante la adolescencia (DeRosier y Lloyd, 2011).

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) es una macroteoría de la motivación humana relacionada con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, son tres las necesidades psicológicas básicas que propician la Motivación Intrínseca: la percepción de autonomía, la percepción de competencia y la percepción de relaciones sociales (Ryan y Deci, 2002). En relación con un marco social, la percepción de relación, hace referencia al esfuerzo por establecer relaciones cercanas y seguras con los demás y preocuparse por los otros (Reeve et al., 2004). La teoría de la autodeterminación permite comprender la interacción de las condiciones socio-culturales con las necesidades psicológicas inherentes de las personas para dar forma a su comportamiento (Reeve, 2002).

El objetivo del presente estudio fue analizar la influencia sobre la soledad de: la regulación emocional, la necesidad psicológica básica de percepción de relaciones, la percepción de estatus social y el estatus social determinado por los miembros de la clase. La muestra está compuesta por 422 estudiantes provenientes de 5 institutos de la provincia de Teruel, de entre 12 y 16 años.

La soledad se ha medido mediante la versión española del UCLA Loneliness Scale Version 3 (Russell 1996) adaptada por Expósito y Moya (1999); para medir la regulación emocional se han utilizado las recomendaciones de Martín-Albo, Núñez y Leon (2010) de la versión española de Trait Meta Mood Scale (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004); la necesidad psicológica básica de percepción de relaciones fue medida mediante los 5 ítems de la versión española de Psychological Needs Scale de Gillet, Rosnet y Vallerand (2008) (traducción y validación de la versión española por León, Domínguez, Núñez, Pérez y Martín-Albo, 2011); la percepción de estatus social y el estatus social fue medido mediante el sociograma y calculado gracias al software CivSoc de Barrasa y Gil (2004). El procedimiento sociométrico utilizado permitió nominaciones ilimitadas. El estatus social fue calculado mediante el sumatorio de todas las elecciones y rechazos recibidos por un individuo dentro de la clase y dividido por el número de miembros presentes en el aula menos uno. La percepción de rechazo fue calculada mediante el sumatorio de rechazos esperados dividido entre el



número de miembros presentes en el aula menos uno. El rango de valores para ambas medidas sociométricas oscila entre 1 (máximo) y 0 (mínimo).

Los resultados encontrados muestran la importancia de la regulación emocional, y la necesidad de percepción de relaciones así como la percepción de rechazo del individuo para predecir la soledad. Sin embargo, el estatus social del individuo dentro de la clase, sea éste de aceptación o de rechazo, y que viene determinado por los compañeros, no influye en la soledad auto-informada del sujeto. Con la presente investigación aportamos más información con medidas procedentes de distintas metodologías para esclarecer las relaciones entre necesidades psicológicas básicas, regulación emocional y soledad en adolescentes.

### **Calendario de Emociones**

***Montse Vila Pla***

*TMP Formación. Coach especialista en Infancia y Familias. Terapeuta Braing Gym*

Calendario de Emociones es una herramienta para trabajar la inteligencia emocional, facilitando a identificar las emociones, saber cómo usarlas, gestionarlas y lo realmente importante según mi punto de vista es saber que si quiero tengo la posibilidad de conservar esa emoción o tal vez cambiarla.

De todo esto trata El Calendario de Emociones a través del juego el niñ@ aprende la Identificación, la utilización, la comprensión, la gestión y el paso a la acción.

El mismo Calendario de Emociones, aunque en otro formato, sirve para los adolescentes- adultos, hay que ser consciente que no podemos pedirles a nuestros hijos que sepan gestionar sus emociones si los padres no le dedican nada a este tema.

Una gran parte del aprendizaje de un niñ@ es la imitación, así que si en la familia se trabaja la Educación Emocional todo tendrá más sentido para el niñ@ y los beneficios familiares serán grandiosos.

Calendario de Emociones aporta a las familias que lo trabajan:

Unión Complicidad

Sentido Refugio

Comprensión Igualdad

Sentimiento de Equipo



Facilita la labor en los Colegios sobre el trabajo Emocional.

Calendario de Emociones al trabajar La Inteligencia Emocional ayuda a:

Mejorar el Aprendizaje.

A tener más claridad a la hora de conseguir las metas que se quieren.

Facilita la resolución de conflictos.

Libera tensiones.

Aporta Seguridad.

Facilita la relación con los demás y con uno mismo.

Aumenta la Autoestima.

Favorece la comprensión de lo que ocurre en cada momento.

Fomenta el Autoconocimiento

Calendario de Emociones no es solo una Herramienta Personal para los más pequeños, también hay la versión para los adolescentes- adultos.

La adolescencia es otra fase de la vida y en las que hay otras necesidades a nivel emocional y esta herramienta les facilita el entendimiento y la apertura hacia los cambios que se deseen.

Lo llame Calendario de Emociones por el formato visual. Realmente no tiene absolutamente nada que ver con un calendario solo su forma. Calendario de Emociones parece un calendario de sobremesa. Se divide en dos partes. Una en la identificación de las Emociones y otra en el paso a la Acción.

Es un material muy visual por sus coloridos y sus dibujos.

Los profesionales de la psicología que lo utilizan resaltan de ella que les es muy útil cuando un niño no puede verbalizar lo que le ocurre, porque aporta pistas de hacia donde se deben dirigir en el proceso de trabajo.

En los coles es utilizada resaltan que es una muy buena herramienta para la resolución de conflictos y además que los niños aprenden a como colaborar con un compañero que tiene una emoción que quiere cambiar.



**Comunicaciones: Bloque 4 Edificio Pignatelli – Sala 32**

Tema: **SALUD Y DEPORTE**

**Coordina: Carla San Martín**

Profesora Facultad de Educación Universidad de Zaragoza

CL_SA_i_7	Ernesto García Linares, Desireé Ruiz Aranda, Jorge García Alemán, Jose Luis Pinzón, Pilar Nievas Muñoz y Juan Pedro López Sigüero	Habilidades emocionales en adolescentes con diabetes mellitus tipo I.
CL_SA_i_8	M <sup>a</sup> Pilar Matud Aznar, Amelia Díaz Martínez, Juan Manuel Bethencourt Pérez y Ignacio Ibáñez Fernández.	Roles de género, ejercicio físico y bienestar en la adolescencia
CL_SA_i_10	María González de la Iglesia y Pedro Manuel Ruiz Lázaro	Datos de dos investigaciones comunitarias secuenciales en España: los Trastornos Alimentarios no aumentan
CL_SA_i_9	Davinia M <sup>a</sup> Resurrección Mena, Desireé Ruiz Aranda y José Martín Salguero Noguera	Depresión y adolescencia: un análisis de los factores implicados
CL_SA_T_1	Noelia Monterde Serrano y María Isabel Casado Morales	El rol de la inteligencia emocional y el bienestar en la salud física: una revisión de la literatura

**Habilidades emocionales en adolescentes con diabetes mellitus tipo I.**



**Ernesto García Linares**

*Licenciado en Psicología*

**Desireé Ruiz Aranda**

*Doctora en Psicología y profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Trabaja desde hace más de una década en el estudio y desarrollo de programas de inteligencia emocional y participa activamente en diferentes proyectos de investigación I+D del Ministerio de Educación y Ciencia*

**Jorge García Alemán**

*Doctor en Medicina, experto Universitario en Enfermedad Cardiometabólica Crónica y coordinador de Instituto de Endocrinología y Nutrición de Andalucía (IDENA)*

**Jose Luis Pinzón**

*Doctor en Medicina, pertenece al grupo de investigación de diabetes de la sociedad andaluza de endocrinología y nutrición*

**Pilar Nievas Muñoz**

*Enfermera Hospital Clínico Universitario Virgen de la Victoria*

**Juan Pedro López Sigüero**

*Doctor en Medicina. Ha participado en numerosos estudios sobre epidemiología de la diabetes mellitus tipo 1 en Andalucía y España, costes de la enfermedad, estudios metabólicos en campamentos de verano y situación asistencial en la diabetes en España y Andalucía (premio de investigación en endocrinología pediátrica de la SAEN, 2014).*

La Diabetes Mellitus es una enfermedad crónica degenerativa que impacta de manera importante en la calidad de vida de las personas que la padecen. Esta enfermedad no solo afecta la salud física del paciente que lo padece sino que, por constituir una condición que requiere cambios en el estilo de vida de las personas, influye notablemente en el funcionamiento psicológico y psicosocial de quienes la padecen (Carney et al., 1988; Pennix, et al., 1999).

Investigaciones recientes han señalado que los factores emocionales tienen un papel importante en el control de la diabetes (Machado, Anarte, Ruiz de Adana, 2010).



Concretamente, la literatura científica muestra que elevados niveles de ansiedad y depresión afectan la adherencia al tratamiento de la diabetes, ya que las personas que la experimentan tienen menor probabilidad de cumplir con las recomendaciones del cuidado de su salud debido a la dificultad que conllevaría cumplir con la imposición de las restricciones en el estilo de vida acostumbrado (Collins, Corcoran & Perry, 2009; Wu, Huang, Liang, Wang, Lee & Tung, 2011). Para muchos pacientes, la necesidad de atención médica durante toda la vida puede ser una carga frustrante. El impacto de las complicaciones a largo plazo puede ser grave, lo que lleva a cambios importantes en la capacidad del paciente para funcionar en la vida diaria. Las relaciones sociales pueden verse seriamente afectada y la adaptación a la enfermedad con una mayor angustia emocional es acompañada con frecuencia de una variedad de respuestas emocionales negativas como la ira, culpa, aislamiento o pesimismo. Por lo tanto, determinadas características de los pacientes con diabetes relacionadas con los aspectos cognitivos y emocionales pueden tener un efecto amortiguador en el bienestar emocional. La habilidad de estos pacientes para procesar y manejar estos estados emocionales puede afectar a la relación entre las emociones negativas experimentadas por los pacientes y el impacto de la diabetes.

La presente investigación tiene por objeto conocer si las habilidades emocionales de los adolescentes con diabetes mellitus tipo I se relaciona con los niveles de estrés y de emocionalidad negativa que sufren a causa de su patología metabólica. Además, se pretende conocer si aquellos participantes que obtienen mayores puntuaciones en habilidades emocionales, obtendrán así puntuaciones más elevadas de bienestar emocional.

Los resultados del estudio sugieren que la claridad emocional y la regulación de las emociones se relaciona con un mayor afecto positivo. Por otro lado, el rechazo a las emociones se relaciona con mayores niveles de estrés afectivo y de estrés al tratamiento, del mismo modo que un inadecuado manejo de las emociones se relaciona con un mayor estrés. Los resultados del estudio sugieren que las habilidades emocionales pueden influir en el nivel de distintos tipos de estresores en adolescentes con diabetes mellitus tipo I por un lado, y por otro muestran que, dicha capacidad puede intervenir en mejorar el bienestar emocional de los mismos.

La investigación de este constructo en adolescentes que tienen diabetes mellitus tipo I puede revelar la importancia del procesamiento de la información emocional en esta población y, a su vez pueden proporcionar información valiosa para el desarrollo y mejora de los programas de intervención.



## **Roles de género, ejercicio físico y bienestar en la adolescencia**

### ***M<sup>a</sup> Pilar Matud Aznar***

*Catedrática de Universidad. Universidad de La Laguna. Licenciada y Doctora en Psicología. Licenciada y Doctora en Ciencias de la Información. Diplomada en Enfermería. Psicóloga especialista en Psicología Clínica.*

### ***Amelia Díaz Martínez***

*Profesora Titular de Universidad. Universidad de Valencia. Licenciada y doctora en Psicología. Profesora de Grupos de Alto Rendimiento (ARA).*

### ***Juan Manuel Bethencourt Pérez***

*Profesor Titular de Universidad. Universidad de La Laguna. Licenciado y doctor en Psicología. Director del Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología de la Universidad de La Laguna.*

### ***Ignacio Ibáñez Fernández.***

*Profesor Titular de Universidad. Universidad de La Laguna. Licenciado y doctor en Psicología. Profesor y coordinador de la asignatura Evaluación Psicológica.*

Aunque existe evidencia de que el ejercicio físico es útil para prevenir problemas de salud crónicos y la mortalidad prematura, su práctica también es relevante en la adolescencia, etapa en la que se ha asociado con mayor autoestima y bienestar. Pese a ello, el desarrollo tecnológico actual y algunos comportamientos sociales propician la inactividad física. Entre las variables sociales que parecen ser relevantes en la actividad física se encuentra el género, ya que los roles de género tradicionales incluyen una serie de prescripciones y atribuciones diferenciales para mujeres y hombres. La adolescencia parece ser particularmente importante ya que es una etapa crítica para la identidad personal y social y en ella se establecen, además, una serie de hábitos que pueden durar gran parte de la vida del individuo.

### **Objetivos**

1. Conocer la relevancia del género en la práctica de ejercicio físico en la adolescencia.



2. Analizar la asociación entre la práctica de ejercicio físico con el bienestar y la autoestima de chicos y chicas adolescentes.

3. Conocer la relevancia de la edad y del apoyo social en la práctica de ejercicio físico en la adolescencia.

## **Método**

### **Muestra**

La muestra está formada por 788 adolescentes de la población general (54,1% mujeres y 45,9% hombres) de edades comprendidas entre 13 y 18 años, siendo la edad media en cada género de 15,75 años.

### **Instrumentos**

Además de una hoja de datos donde se recogían las características sociodemográficas, la salud autoinformada y la práctica de ejercicio físico, se utilizaron las siguientes pruebas:

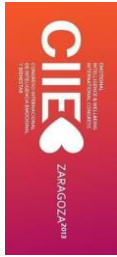
1. Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (Ryff, 1989) en la versión española de Díaz et al. (2006). Está formada por 39 ítems que se estructuran en seis escalas: Autoaceptación, formada por 6 ítems; Relaciones positivas, formada también por 6 ítems; Autonomía, integrada por 8 ítems; Dominio del entorno, formada por 6 ítems; Propósito en la vida, compuesta por 7 ítems; Crecimiento personal, formada por 6 ítems.

2. Inventario de Autoestima (Self-Esteem Inventory, SEQ; Rector y Roger, 1993). Evalúa la autoestima a través de la valoración de varias áreas: personal, interpersonal, familiar, de logro, atractivo físico y la valoración del grado de incertidumbre en las mismas. El estudio de validación de la versión española evidenció la existencia de dos factores: valoración negativa de sí mismo/a, formado por 28 ítems; y autoconfianza, formado por 15 ítems.

3. Bem Sex Role Inventory (BSRI, Bem, 1974). Contiene 60 ítems formados por adjetivos 20 de los cuales se refieren a características masculinas, 20 a características femeninas y los otros 20 a características atribuibles a ambos géneros. El BSRI es uno de los instrumentos más utilizados en todo el mundo para estudiar el seguimiento de los roles de género.

4. Escala de apoyo social (Matud, 1998). Está formada por 12 ítems que recogen información sobre la disponibilidad de personas que pueden prestar ayuda práctica y/o apoyo emocional, estructurándose en dos factores: Apoyo social emocional, que incluye 7 ítems, y Apoyo social instrumental, que consta de 5 ítems.





## Procedimiento

Todas las personas que participaron en la investigación fueron voluntarias y no recibieron compensación económica por su participación. El pase de pruebas fue grupal y el acceso a la muestra fue a través de centros educativos de diversas localidades españolas.

## Resultado

Se encontró que la práctica semanal de ejercicio físico era más frecuente en los chicos (Media = 5,39, DT = 4,58) que en las chicas (Media = 2,81, DT= 3,21), diferencias que eran estadísticamente significativas,  $t(632) = 9,02$ ,  $p < .001$ . El 32% de las chicas y el 15,6% de los chicos informó de no hacer ningún tipo de deporte o ejercicio físico. Además, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el tipo de ejercicio realizado, siendo lo más común en los chicos deportes como el fútbol o el tenis, de lo que informó el 35,4%, mientras que en las chicas lo más común era la gimnasia o el aeróbic, de lo que informó 13,9%, si bien el 25,4% de los chicos y el 23,4% de las chicas afirmaron practicar diversos tipos de ejercicio físico.

Pese a que el porcentaje de varianza común era bajo, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el número de horas semanales de ejercicio físico con la autoatribución de las características propias de los roles de género tradicionales y con bienestar, si bien la mayoría de las asociaciones era distinta en chicas y en chicos. En los chicos, el mayor seguimiento del rol de género masculino tradicional se asociaba con mayor práctica de ejercicio físico ( $r = .17$ ,  $p = .006$ ) mientras que en las chicas la atribución del rol femenino tradicional de elevada feminidad y baja masculinidad, se asociaba con dedicar menos horas semanales a la práctica de ejercicio físico ( $r = -.14$ ,  $p = .01$ ). Además, en los chicos, una mayor práctica de ejercicio físico se asociaba con más relaciones positivas, con mejor salud autoinformada, con mayor apoyo social instrumental y con menor edad. En las chicas, aunque la práctica de ejercicio físico era independiente de la edad, de la salud autoinformada y del apoyo social, se asociaba con mayor autoaceptación, propósito en la vida, crecimiento personal y confianza en sí misma.

## Conclusiones

Se concluye la relevancia del género en la práctica de ejercicio físico en la adolescencia, así como su asociación con bienestar en esta etapa del ciclo vital.

## Agradecimientos



Trabajo financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Referencia: FEM2012-34632.

### Referencias

- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18, 572-577.
- Matud, M. P.(1998). Social Support Scale [Database record]. *PsycTESTS*. doi: 10.1037/t12441-00.
- Rector, N. A, y Roger, D. (1993, julio). Self-concept and emotion-control. Presentación en el 3rd Annual Meeting of the European Congress of Psychology. Helsinki, Finland.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.



## **Datos de dos investigaciones comunitarias secuenciales en España: los Trastornos Alimentarios no aumentan**

**María González de la Iglesia**

*Psicóloga. Estudiante del Programa de Doctorado de Psiquiatría. Universidad de Zaragoza*

**Pedro Manuel Ruiz Lázaro**

*Unidad de Psiquiatría del Hospital Clínico Universitario de Zaragoza*

En 1997 se estudia a 915 estudiantes de 12 a 13 años, de los cuales 413 son mujeres y 502 son varones, con el objetivo de evaluar la epidemiología de Trastornos Alimentarios (TCA) en una muestra comunitaria de adolescentes.

El estudio de prevalencia consiste en dos fases en muestra representativa en 1997 y 2007, cuya evaluación se realiza con los cuestionarios EAT y la entrevista semiestructurada SCAN.

La tasa de prevalencia de población con riesgo es 82/915, el 9,0%. La tasa de prevalencia femenina fue 8/413, el 1,9%; 0,6% Bulimia Nerviosa y 1,8% TCA No Especificado.

En 2007 se estudia a 701 estudiantes de 12 y 13 años, de los cuales 340 son chicas y 361 son chicos, en 9 colegios públicos y privados en Zaragoza. 63/701, el 9% se clasifican con riesgo de TCA. En la segunda fase, 63 con riesgo y 101 muestra seleccionada sin riesgo, aceptan la entrevista. La prevalencia femenina de TCA es 1,5% TCA No Especificado.

La conclusión con respecto a las tasas de prevalencia de TCA es que en España y con adolescentes tempranos, son similares desde los 90.

### **Abstract**

In 1997 we studied 915 students ages 12 to 13, 413 female and 502 male.

Two independent two-stage studies of prevalence in a representative sample of 12 to 13 year old students were conducted in 1997 and 2007 in Zaragoza (Spain).

Standard evaluation: screening with questionnaires EAT at a cutoff score of 20, and semi-structured interviews SCAN

The prevalence rate of at risk population is 82/915, the 9,0%. Female eating disorders (ED) prevalence was 8/413, the 1,9%; 0,6% Bulimia nervosa and 1,8% EDNOS.



In 2007 we studied 701 students seventh-grade, ages 12 to 13, 340 girls and 361 boys, in 9 public and private schools in Zaragoza.

63/701, the 9% were classified at risk of ED. In the second phase 164 preteen agreed to proceed with the clinical evaluation: 63 at risk, high scorers; 101 selected sample not at risk.

ED prevalence female was 1,5% EDNOS.

In conclusion, the prevalence rates of ED population in Spanish Preteen students is similar since 1990s, not increased over the past decade.



## **Depresión y adolescencia: un análisis de los factores implicados**

### ***Davinia M<sup>a</sup> Resurrección Mena***

*Estudiante de doctorado en la Universidad de Málaga. Colaboración en proyectos de investigación relacionados con la inteligencia emocional. Experiencia en formación e investigación en el ámbito de la adolescencia y la salud mental*

### ***Desireé Ruiz Aranda***

*Doctora en Psicología y profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Trabaja desde hace más de una década en el estudio y desarrollo de programas de inteligencia emocional y participa activamente en diferentes proyectos de investigación I+D del Ministerio de Educación y Ciencia*

### ***Jose Martín Salguero Noguera***

*Doctor por la Universidad Complutense de Madrid y profesor contratado doctor en la Universidad de Málaga. Dedicó su investigación a estudiar las relaciones entre regulación emocional, estrés y trastornos emocionales, así como al desarrollo de programas de inteligencia emocional y de tratamientos para trastornos emocionales.*

La adolescencia es una etapa de cambios físicos, sociales, hormonales y emocionales. Durante este periodo aumenta la prevalencia de diversos problemas internalizados, entre ellos la depresión (Costello, Mustillo, Erkanli, Keerler, & Angold, 2003; Hankin & Abramson, 2001). Varios estudios han hallado que entre los 12 y los 16 años emergen las diferencias de género en depresión, duplicándose la tasa de prevalencia en el caso de las chicas (Costello et al., 2003; Hankin et al., 1998; Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002). Diversos autores han planteado marcos teóricos con los que tratan de explicar cómo diversos factores interaccionan para dar lugar a las diferencias de género en depresión. Los autores coinciden en plantear la presencia de factores de vulnerabilidad que, en interacción con estresores propios de la adolescencia, van a dar lugar a la aparición de la sintomatología depresiva. Entre estos factores se encuentran los eventos negativos, la pubertad, la afectividad negativa o la vulnerabilidad emocional y cognitiva (Cyranski, Frank, Young, & Shear, 2000; Hankin & Abramson, 2001; Hyde, Mezulis, & Abramson, 2008; Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994).

El objetivo del presente estudio fue realizar una revisión teórica de las variables que se encuentran implicadas en las diferencias de género en depresión en población adolescente. Para ello, se ha realizado una revisión de los modelos citados anteriormente y de los trabajos



derivados de ellos. Para favorecer la exposición de los resultados, los factores hallados se han agrupado en diversas categorías. Por un lado, los eventos estresantes, entre los que se destacan el inicio de la pubertad y los estresores diarios y crónicos. Por otro lado, las variables disposicionales, entre las que se encuentran la reactividad al estrés, la intensidad emocional y el estilo cognitivo. Por último, están las estrategias de afrontamiento, entre las que aparecen la regulación emocional, la rumiación, la co-rumiación y la regulación el afecto positivo. Otra de las variables que se ha encontrado en la revisión teórica es la inteligencia emocional (IE). La IE está formada, entre otros componentes, por la claridad emocional. Los déficits en claridad emocional se han relacionado con la presencia de síntomas depresivos en la adolescencia (para una revisión ver Resurrección, Salguero, & Ruiz-Aranda, 2014).

Se analizan las diferencias de género en las variables citadas anteriormente y su relación con la aparición de los síntomas depresivos en la adolescencia. En general, el inicio de la pubertad aparece como un factor que contribuye al desarrollo de los síntomas de depresión, tanto en chicos como en chicas. Los estudios señalan que durante la adolescencia, las chicas experimentan un mayor número de estresores de carácter dependiente. Asimismo, las chicas se muestran más vulnerables a los efectos negativos del estrés. Con respecto a las estrategias de regulación, las chicas hacen un mayor uso de la rumiación y la co-rumiación. Los trabajos que han analizado el papel de la claridad emocional y su relación con la depresión, han encontrado que las chicas con baja claridad emocional presentan más riesgo de sufrir depresión. Los resultados hallados y sus implicaciones en futuras líneas de investigación son discutidas.



## **El rol de la inteligencia emocional y el bienestar en la salud física: una revisión de la literatura**

**Noelia Monterde Serrano**

*Estudiante del Magíster en Inteligencia Emocional e Intervención en Emociones y Salud.  
Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid*

**María Isabel Casado Morales**

*Profesora del Departamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos). Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Coordinadora general de Prácticas del Magíster en Inteligencia Emocional e Intervención en Emociones y Salud*

Desde la introducción del término de inteligencia emocional (IE) en la década de los 90, y a lo largo de sus tres etapas históricas (fundamentación teórica, construcción de medidas de evaluación y proliferación de estudios empíricos), el concepto se ha establecido como un factor muy relevante en el ajuste emocional, las relaciones interpersonales y el éxito en diferentes contextos de la vida. A pesar del gran interés popular y el desarrollo de numerosos programas dedicados a la IE, ésta ha recibido severas críticas sobre su utilidad y sobre si constituye un constructo diferente a otros ya bien establecidos. En el campo de la salud, concretamente, pocos estudios han examinado la capacidad de la IE para predecir indicadores de salud objetivos tras controlar otros aspectos relacionados. Los resultados de estos estudios indican que la IE medida como rasgo es un predictor de diversos indicadores de salud física y mental, así como de bienestar psicológico. Por otro lado, en las dos últimas décadas se ha puesto de manifiesto que el bienestar psicológico no sólo forma parte del concepto actual de salud sino que puede tener un papel importante como protector de salud física mediante su influencia en la prevención de enfermedades y recuperación de las mismas. Actualmente, la comunidad científica mantiene un debate sobre el concepto de bienestar en el que se retoman dos antiguas aproximaciones filosóficas: el hedonismo y la perspectiva eudaimónica. Desde un punto de vista hedónico, se entiende el bienestar como la presencia de afecto positivo y ausencia de afecto negativo, mientras que la concepción eudaimónica del mismo lo define como consecuencia de un funcionamiento psicológico pleno a partir del cual el individuo desarrolla todo su potencial. La mayoría de los estudios concluyen que el bienestar, tanto



desde su concepción hedónica como eudaimónica, está asociado a un mejor estado de salud, siendo la perspectiva eudaimónica la que suele presentar una relación más consistente con la salud física. En este trabajo se presentan los resultados de los estudios más relevantes que relacionan la IE medida como rasgo con diversos indicadores de salud física y se examina el papel del bienestar, evaluado tanto desde una perspectiva hedónica como eudaimónica, en la prevención y recuperación de enfermedades y en la esperanza de vida. Se exploran las diferentes vías de acción mediante las que ambos constructos repercuten en una mayor salud, seleccionando aquellos estudios que utilizan como variables dependientes criterios de salud objetivos. Con esta revisión del campo se pretenden esclarecer las relaciones entre IE, bienestar y salud física, tras controlar otras variables ampliamente estudiadas en relación a la salud, tales como ciertos rasgos de personalidad o las emociones negativas. Este análisis, permite completar el listado de predictores psicológicos de salud con la inclusión de factores positivos, perfilando con ello una visión integral de la salud, de acuerdo a los modelos actuales. Por último, se delimitan los posibles retos futuros para la investigación en el campo.





**Comunicaciones: Bloque 5 . Ibercaja Patio de la Infanta**

Tema: **Salud y actividad física – Trabajos de investigación**

Coordina: Ana López Trencó

CL_SA_i_3	García Gómez, María	Evaluación de un programa de entrenamiento en Inteligencia Emocional: ECOMIND
CL_SA_i_4	Ángel Abós, Javier Sevil Serrano, María Sanz Remacha, Eduardo Generelo Lanaspá y Luis García-González	“Consecuencias afectivas en el alumnado en Educación Física: la importancia de la motivación autodeterminada en atletismo
CL_SA_P_3	Francisco Ureta Torcal	“ La Fototerapia desde la Perspectiva de las emociones ”
CL_SA_P_4	Gállego Diéguez, Javier	La salud emocional en la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud
CL_SA_T_2	Jesús Barrientos González	Incidencia de la educación emocional del profesorado: estado de la cuestión



## **Evaluación de un programa de entrenamiento en Inteligencia Emocional: ECOMIND**

Evaluation of an Emotional Intelligence training program: ECOMIND

**María García Gómez**

*Profesor colaborador UCAM. Honorary research assistant UCL*

**Juan Carlos Pérez González**

*Profesor titular de la UNED. Fundador y Director de EDUEMO  
Director del Postgrado de Especialista en Diagnóstico y Educación Emocional*

La relación existente entre la Inteligencia Emocional (IE) y la salud ha sido objeto de estudio de numerosos estudios de metanálisis (Martins et al., 2010; Schutte et al., 2007) cuyos hallazgos sostienen las altas asociaciones existentes entre niveles mayores de IE y mejor salud física y mental. Dada esta asociación nace la necesidad de desarrollar programas basados en la mejora de la IE en el campo de la salud mental y física. Siguiendo a Zeidner, Matthews y Roberts (2012), aunque existen algunas guías sobre el desarrollo de la IE mediante programas de entrenamiento, es preciso investigar métodos en contextos específicos y clarificar qué facetas de la IE resultan más efectivas modificar. En multitud de disciplinas, desde el campo de las organizaciones, pasando por la educación, el deporte y la salud, la posibilidad de incrementar los niveles de IE mediante su entrenamiento es objeto de numerosas investigaciones. En el campo de la salud mental se han realizado algunos estudios (Ruiz-Aranda et al., 2012, Saadi et al. 2012) con hallazgos prometedores que apuntan hacia la posibilidad de mejora de la IE, la depresión o la disminución de los niveles de agresividad. Sin embargo, es preciso realizar más investigaciones sobre la efectividad de los programas de entrenamiento de la IE (Schutte, Malouff & Thorsteinsson, 2013) y estos estudios deben constar de grupo experimental y control para aumentar su validez. La escasez de estudios sobre la inteligencia emocional en muestras clínicas ha sido señalada por numerosos autores (Hansen et al., 2009). El desarrollo de la inteligencia emocional en poblaciones clínicas es un campo aún por explorar y explotar que requiere de investigaciones que avalen la posibilidad de su mejora mediante tratamientos psicoterapéuticos.

En este contexto nace nuestro estudio, un programa desarrollado en el ámbito clínico que trata de promover la IE, denominado ECOMIND, en pacientes con diversos trastornos clínicos en el eje I y II según DSM-IV-TR. La muestra clínica estuvo formada por 45 pacientes de psicología en un centro de salud mental privado. La muestra total fue dividida en un grupo



experimental de 15 pacientes que recibieron el programa ECOMIND. Del total, otros 15 pacientes fueron asignados al grupo control y recibieron tratamiento psicológico estándar con el mismo profesional de psicología. Finalmente, un último grupo de control de 15 pacientes solo recibió tratamiento farmacológico con psiquiatría.

Se diseñó un estudio cuasi-experimental pre-postratamiento en el cual el grupo experimental recibió un total de 8 sesiones del ECOMIND a lo largo de 2 meses. Este programa de entrenamiento está basado en Ecología Emocional, Mindfulness y Reestructuración Cognitiva. La variable independiente era el programa de intervención ECOMIND, mientras que las variables dependientes fueron: Inteligencia Emocional Rasgo, Creencias Irracionales, Mindfulness y Psicopatología. Los objetivos principales del estudio fueron: (1) comprobar la eficacia de un programa de entrenamiento en Inteligencia Emocional en una muestra clínica; (2) examinar si las creencias irracionales experimentan una evolución con el programa basado en la IE; y (3) observar si existen variaciones en los niveles de mindfulness.

Los análisis estadísticos que se llevaron a cabo para investigar dichos objetivos fueron Análisis de Covarianza (ANCOVA posttest con pretest como covariable) y el tamaño del efecto. Se compararon los tres grupos: Intervención, Control Tratamiento Psicológico y Control Tratamiento Psiquiátrico.

Los resultados del estudio mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y los grupos control. La inteligencia emocional rasgo, los niveles de mindfulness y las creencias irracionales mostraron diferencias significativas entre grupo experimental y ambos grupos de control, tras recibir el programa de entrenamiento en Inteligencia Emocional ECOMIND.

Este trabajo contribuye a esclarecer si la Inteligencia Emocional es entrenable, a la vez que constituye una herramienta útil para el uso psicoterapéutico.



## **Consecuencias afectivas en el alumnado en Educación Física: la importancia de la motivación autodeterminada en atletismo**

**Ángel Abós Catalán**

*Doctorando en Educación Física Universidad de Zaragoza*

**Javier Sevil Serrano**

*Becario predoctoral en la facultad de Ciencias de la Salud en Zaragoza*

**María Sanz Remacha**

*Graduada en Ciencias de la actividad física*

**Eduardo Generelo Lanaspá**

*Profesor en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de Zaragoza*

**Luis García-González**

*Profesor en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de Zaragoza*

La adolescencia se considera como una etapa clave para la adopción de estilos de vida activos y saludables que puedan consolidarse y perdurar en la etapa adulta. Así, el objetivo del estudio fue, bajo el sustento de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), analizar la relación entre las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada, y las consecuencias afectivas en el contenido de atletismo. En el estudio participaron 81 alumnos (M edad = 13.28; DT = 0.53) de un centro de enseñanza, pertenecientes a 2º de Educación Secundaria Obligatoria, quienes cumplieron los siguientes cuestionarios a nivel situacional: la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES), la Escala de Motivación Situacional (SIMS-14), la Escala de Diversión/Aburrimiento en la Educación Física (SSI-EF) y el factor de actitud afectiva de la Escala de Predisposición hacia la Educación Física (PEPS). Se realizó un análisis de regresión por pasos sucesivos que indicó una fuerte predicción positiva de la percepción de competencia hacia la motivación intrínseca y de la autonomía hacia la regulación identificada. Además la motivación intrínseca predijo positivamente la diversión y la actitud afectiva, mientras que la desmotivación fue una variable predictora



positiva del aburrimiento. Los resultados se discuten argumentando la importancia de que el docente de Educación Física promueva mediante su intervención en el aula, las formas más autodeterminadas en este contenido, dada la relación con las consecuencias afectivas del alumnado. Todo ello, puede significar que los jóvenes adopten estilos de vida más activos que puedan perdurar a lo largo de su vida.

### **Abstract**

Adolescence is considered a key step for the adoption of active lifestyles and healthy life that may be consolidated and persist into adulthood. According to the Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000), the aim of the study was to analyze the relationship between basic psychological needs with, motivational regulation and affective consequences experienced by students in the teaching unit of athletics. A total of 81 students (M age = 13.28, SD = 0.53) of an educational institution, belonging to 2nd year Secondary Education, completed the following questionnaires to situational level: Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES), Situational Motivation Scale (SIMS-14), the Sport Satisfaction Instrument (SSI-EF) by a factor Predisposition Education Physical Scale (PEPS) was added. The results showed that the intrinsic motivation was predicted positively by perceived competence and regulation identified was predicted positively for autonomy. Besides intrinsic motivation positively predicted enjoyment and affective attitude, while the amotivation was positive predictor variable boredom. The results are discussed arguing the importance of the physical education teacher promotes through intervention in the classroom, more self-determined forms in this content, given the relationship with affective consequences of students. This may mean that young people take active life styles that can last throughout your life



## La salud emocional en la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud

Emotional health in Aragon Network School Health Promotion

**Aliaga Traín, Pilar**

*Enfermera del SARES Zaragoza*

**Bueno Franco, Manuel**

*Psicólogo del SARES Huesca*

**Ferrer Gracia, Elisa**

*Médica del SARES Zaragoza*

**Gállego Diéguez, Javier**

*Medico de la DG de Salud Pública*

**Ipiens Sarrate, José Ramón**

*Medico de la DG de Salud Pública*

**Muñoz Nadal, Pilar**

*Enfermera del SARES Teruel*

**Plumed Parrilla, Manuela**

*Médica del SARES Teruel*

**Obón Azuara, Blanca**

*MIR de Salud Pública*

**Vilches Urrutia, Begoña**

*Enfermera del SARES Huesca*



## **Introducción**

Una escuela promotora de salud (EPS) es un centro educativo que prioriza en su proyecto educativo la promoción de la salud y facilita la adopción, por toda la comunidad educativa, de modos de vida sanos en un ambiente favorable a la salud. La Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud (RAEPS) integra desde 2.008 a los centros educativos que tienen un compromiso por la salud y el bienestar de la comunidad educativa integrado en su proyecto educativo y han recibido la acreditación por parte de la Comisión Mixta Salud-Educación. Se establecen cinco determinantes de salud: Alimentación; actividad física; salud emocional y convivencia; consumos de sustancias y de pantallas y entorno saludable.

La salud emocional es un aspecto clave en las EPS que facilita la consecución de los demás objetivos educativos y de salud del alumnado y fomenta la creación de un clima escolar positivo que propicie unas relaciones basadas en el respeto entre los iguales, el profesorado y las familias. La UIPES (Unión Internacional de Promoción y Educación para la Salud) considera que las iniciativas de salud emocional que funcionan tienen un buen diseño, basado en teorías y prácticas comprobadas, crean un vínculo entre la escuela, las familias y la comunidad; analizan el entorno educativo desde un enfoque ecológico; emplean enfoques interactivos de enseñanza-aprendizaje; y fomentan las relaciones interpersonales del alumnado.

## **Metodología**

Se presenta el análisis del informe de progreso de la RAEPS del curso 2013-14. Al finalizar el curso, cada escuela promotora de salud presenta un balance de su desarrollo. Analizamos los resultados del determinante salud emocional y convivencia de 99 centros educativos de los 108 integrados en la RAEPS en dicho curso escolar.

## **Resultados**

Casi todos los centros tanto rurales como urbanos conceden una prioridad alta (50%) o muy alta (47,1%) a la salud emocional frente a un 2,9% que le dan una prioridad baja y concretamente en zona urbana no hay ningún centro con esta asignación. La valoración por parte de los equipos de las EPS del grado de consecución de los objetivos de salud emocional y convivencia es alto (76,5%), o muy alto (14,7%) frente al 8,8% que lo consideran en grado bajo. El desarrollo por el alumnado de habilidades para la vida se considera alto o muy alto por el 93% de los centros.

La mayoría de actuaciones se integra en los planes de convivencia, a través de grupos de trabajo, promovidos desde el Consejo Escolar. En educación secundaria es muy importante la acción tutorial coordinada desde el Departamento de Orientación. Entre las actividades llevadas a cabo por los centros en este ámbito destacan la mediación entre iguales y compañero ayudante, fomento de la atención plena y fortalezas, y las iniciativas de aprendizaje-servicio.



## Conclusiones

La mejora de la salud emocional y convivencia es uno de los aspectos prioritarios en las escuelas promotoras de salud, especialmente en el medio urbano. La diversidad de alumnado es un estímulo para potenciar la participación y el bienestar emocional. Se realizan diferentes estrategias para mejorar el clima escolar: la participación del alumnado y de la comunidad educativa, el desarrollo de habilidades sociales, y los recursos de psicología positiva e inteligencia emocional.

## La Fototerapia desde la Perspectiva de las emociones

Phototherapy from the Perspective of an Injured Spinal Cord

**Francisco Ureta Torcal**

*Ponente Lesionado Medular en Silla de Ruedas*

**Fototerapia** es una disciplina que utiliza el arte de la fotografía como la principal vía de comunicación. La expresión creativa artística es el vehículo que permite desarrollar la capacidad de reflexión, comunicación, expresión y desarrollo personal. Se aplica dentro de los ámbitos relacionados con la salud física y mental, el bienestar emocional y social en diversos sectores.

## Objetivos

Los objetivos de la Fototerapia son diversos y pueden variar según el contexto de la práctica.

Expresando sentimientos difíciles de hablar

- Incrementando el autoestima y la confianza
- Desarrollando habilidades confrontativas saludables
- Identificando los sentimientos y bloqueos de expresiones emocionales y de crecimiento
- Proveyendo una vía de comunicación como es la fotografía
- Haciendo la expresión verbal más accesible





## Fototerapia Actividad Diversidad Cultural

- Personas de todas las edades: niños, adolescentes, adultos y ancianos
- Pareja, familia, comunidades
- Enfermedades y trastornos mentales
- Enfermedades degenerativas
- Discapacidades físicas y psíquicas
- Hospitalización y rehabilitación
- Situaciones traumáticas y de pérdida
- Adicciones
- Trastornos alimentarios
- Situaciones catastróficas
- Conflictos de violencia física y psicológica
- Discriminación por género, origen étnico, discapacidad, orientación sexual
- Inmigración
- Desempleo
- Personas en situación de exclusión social
- Presos
- Estudiantes de arte terapia en formación
- Trabajadores.

## **Incidencia de la educación emocional en la salud emocional del profesorado: estado de la cuestión**

Emotional education, incidence in teachers' emotional wellbeing: issue state

**Jesús Barrientos González**  
*Profesor UPNA*

**Alicia Peñalva Vélez**  
*Profesora UPNA*

**Jose Javier Lopez-Goñi**  
*Profesor UPNA*

El estudio que aquí se presenta tiene como objetivo fundamental realizar una revisión bibliográfica de la literatura científica publicada en cuatro bases de datos, a propósito de los



conceptos de burnout y engagement. Las bases de datos estudiadas son: ISOC, SCOPUS, Pro Quest Humanidades y PsycInfo. La búsqueda se ha realizado en base a 5 términos: (a) inteligencia emocional, (b) inteligencia emocional profesorado, (c) burnout profesorado, (d) engagement profesorado y (e) habilidades emocionales. Tras el proceso de selección de todos los documentos que contenían dichos conceptos, la lectura de los mismos ha reducido la muestra a un total de 34 artículos. El criterio básico para la selección ha sido que en los documentos se hablase de la relación existente entre dos o más de los términos seleccionados para la revisión bibliográfica. Una vez realizada dicha revisión se puede concluir que la literatura especializada en el campo de estudio indica la necesidad de elaborar e implementar programas validados que favorezcan el desarrollo de las competencias emocionales y la inteligencia emocional en el profesorado. Indica igualmente en este sentido que dichos programas dotarán al profesorado de las herramientas necesarias para la prevención del burnout, potenciando en el proceso el desarrollo del engagement.

#### Abstrac

The study which is here introduced takes as an essential target to achieve a bibliographical review of the scientific literature published in four databases, concerning burnout and engagement concepts . The studied databases are: ISOC, SCOPUS, Pro Quest Humanities education and PsycInfo. The search has been carried out based on 5 terms: a) emotional intelligence, b) emotional intelligence professorship, c) burnout professorship, d) engagement professorship and e) emotional skills. After the process of selection of all the documents that were containing the above mentioned concepts, reading of the same ones has limited the sample to a whole of 34 articles. The basic criterion for the selection has been that in the documents one was speaking about the existing relation between two or more of the selected terms for the bibliographical review. As soon as the above mentioned review was accomplished, it is possible to conclude that the specialized literature in the field of study indicates the need to prepare and to implement validated programmes which favour the development of the emotional competences and the emotional intelligence in the professorship. In addition, it indicates in this sense that the above mentioned programmes will provide to the professorship necessary tools for the prevention of the burnout, promoting in the process the development of the engagement.



**Comunicaciones: Bloque 6 Edificio Pignatelli – Sala 33**

**Tema: EMPRESA Y EMPLEABILIDAD**

*Coordina: Oscar Díaz  
Profesor Universidad San Jorge*

CL_EE_I_1	Carmen Vázquez de Prada Belascoaín y Santiago Vázquez Blanco	Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional y la felicidad en jóvenes recién titulados en situación de búsqueda de empleo.
CL_EE_I_2	Ezequiel Briz Villanueva	Inteligencia emocional y competencia de comunicación oral desde la perspectiva de la empleabilidad
CL_EE_I_4	Estrella Bernal Cuenca	Mindfulness para la gestión estratégica de RRHH en la empresa
CL_EE_T_1	Marta Peribañez Vela	Educación emocional 3.0 para la formación profesional
CL_EE_I_7	Silvia da Costa, Darío Páez, Xavier Oriol, Flor Sánchez, Sonia Gondim	Estructura de la escala de regulación emocional MARS y su relación con la creatividad y la creatividad emocional: un estudio en trabajadores españoles y latinoamericanos.



## **Afectividad, creatividad como rasgo y respuestas creativas**

### **Silvia da Costa**

*Lic. Psicopedagogía. Magister psicología de las organizaciones e intervención psicosocial.  
Facultad de Psicología, UPV/EHU*

### **Darío Páez**

*Dr. Prof. Psicología Social.  
Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento.  
Facultad de Psicología, UPV/EHU*

### **Flor Sánchez**

*Dra. Prof. Psicología Social.  
Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Madrid.  
Facultad de Psicología*

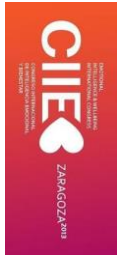
### **Sonia Gondim**

*Dra. Prof. Psicología Organizacional, Departamento de Psicología de las Organizaciones,  
Universidad de Bahía (Brasil)*

Dos meta-análisis encontraron que la afectividad positiva se asociaban a la creatividad  $r=.20$  (Baas et al., 2008,  $r=.15$ ; Davis, 2009,  $r=.25$ ). Ahora bien, este efecto era mayor en estudios experimentales que correlacionales y el tipo de tarea y el contexto influían sobre el efecto. Algunas emociones positivas pueden ser útiles para estimular el pensamiento creativo, facilitando el pensamiento y la capacidad de funcionamiento de las personas (Isen, 2007). Se ha planteado que la afectividad positiva está asociada a un procesamiento más creativo y heurístico mientras que la afectividad negativa estaría relacionada con uno más exhaustivo (Palfai y Salovey, 1993). Un rasgo similar a la inteligencia emocional es la emotional creativity (EC) o capacidad de atender y vivir emociones complejas -poco frecuentes o novedosas-, de forma auténtica y adaptativa (Averill, Chon & Haan, 2001; da Costa y Páez, 2014). Este rasgo disposicional tiene relación con el pensamiento divergente, con la capacidad de ser creativo y original en las vivencias personales (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007) y en la regulación emocional, aportando específicamente a ésta respuestas como la reevaluación, ambas



vinculadas a la creatividad. Se realiza AFC de la escala de creatividad emocional (Averill, 1999; Soroa, Gorostiaga, Aritzeta y Balluerka, 2013) en muestra de trabajadores de la educación e intervención social. Éste rasgo se asocia al bienestar en esta muestra medida por PHI. Se correlacionaron las emociones sentidas en la actividad laboral con las respuestas de originalidad y eficacia evaluada por jueces de las propuestas de mejora. Se constata que las emociones positivas de alta activación como interés, alegría, calma y esperanza se asocian a la eficacia y en menor medida a originalidad evaluada. En tareas de creatividad narrativa, las emociones de valencia negativa se asocian a la creatividad, sugiriendo que las emociones negativas movilizan para remover obstáculos, en este caso de tareas a resolver. Finalmente la alta activación negativa vinculada al estrés como nervioso se asocia a la creatividad, sugiriendo que el estrés motiva a cambiar un entorno desfavorable o de displacer.



## **Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional y la felicidad en jóvenes recién titulados en situación de búsqueda de empleo**

***Carmen Vázquez de Prada Belascoaín***

*Licenciada en Psicología. Responsable de RRHH*

*R Cable y telecomunicaciones*

**Introducción.** El interés por la inteligencia emocional (IE) se ha extendido en los últimos años tanto en el ámbito científico como en la población general desde que Daniel Goleman publicó su bestseller en 1997 (Bar-On, 2006; Salovey & Mayer, 1997; Boyatzis, Goleman & Hay Group, 2001). En este sentido, también han surgido numerosas intervenciones en el ámbito organizacional, pues se ha demostrado que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional (Fernández-Berrocal, P. Extremera Pacheco, N. 2004), por lo que las empresas compiten por talento que tenga buenos resultados académicos y también adecuados niveles de inteligencia socio-emocional y bienestar. Los jóvenes en búsqueda de empleo son un colectivo que necesita desarrollar estas habilidades para enfrentarse a realizar adecuadas entrevistas de selección y, sobre todo para adaptarse y desarrollar su potencial en un ambiente laboral cambiante y exigente.

**Objetivo.** El objetivo de este trabajo es compartir el diseño, aplicación y resultados de un programa de desarrollo de la inteligencia emocional y el bienestar ó felicidad. El programa “Aula Happiness” se desarrolló en 5 módulos presenciales, adaptando el modelo de Reuven Bar-on de los 5 factores ó bloques de la inteligencia emocional (factor intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad-flexibilidad y estado de ánimo general).

**Método.** Participaron un total de 124 jóvenes (31 hombres y 93 mujeres) con edades comprendidas entre los 21 y 51 años, aunque el 95% de la muestra tenía entre 22 y 30 años. El 79% estaban en situación de desempleo y más de la mitad (54%) estudiando bien su último año de carrera, o algún máster o doctorado (23%). El material de intervención consiste en un programa/taller para la mejora socioemocional de 25 horas presenciales, divididas en sesiones de 5 horas. Los ponentes fuimos un equipo de 5 personas de una dirección de recursos humanos de una empresa gallega del sector de las telecomunicaciones. El material de evaluación consistió en dos herramientas de tipo autoinforme: la escala del índice de felicidad



general subjetiva creada por SonjaLyubomirsky y H.S. Lepper, (Lyubomirsky&Lepper, 1999) donde el objetivo es medir el nivel de felicidad en relación con todos los ámbitos de la vida. Y el test de medición de la inteligencia emocional WLEIS de Wong y Law (Wong y Law, 2002) que consta de 16 preguntas, cuatro ítems por cada una de las cuatro dimensiones: autoconocimiento, empatía y relaciones sociales, gestión emocional y autocontrol. Las medidas se realizaron antes y después de la participación de los jóvenes en el programa. Resultados. Los datos indican mejoras significativas en todas las dimensiones al terminar el programa.

**Conclusiones.** Los resultados parecen alentadores, y nos animan a continuar realizando programas en esta dirección, aunque hay que ser cautos y realizar evaluaciones más exhaustivas donde se puedan comparar los resultados con un grupo control.



## **Inteligencia emocional y competencia de comunicación oral desde la perspectiva de la empleabilidad**

***Ezequiel Briz Villanueva***

*Profesor Facultad de Educación Universidad de Zaragoza*

El asunto tratado es la enseñanza de la competencia de comunicación oral en nuestro sistema educativo y los criterios necesarios para perfeccionarla y facilitar el acceso a la vida laboral y profesional. Para profundizar en dicho tema, presentamos los resultados de investigación obtenidos en una encuesta, desarrollada mediante un cuestionario denominado COFE (Comunicación oral y formación para el empleo), que fue validado de manera rigurosa por expertos y mediante encuesta piloto. Los participantes en el estudio de campo son una muestra amplia y representativa de directores de recursos humanos de organizaciones públicas y privadas de Aragón (150 informantes), a los que se les planteó un conjunto de preguntas acerca de las destrezas que componen la competencia de comunicación oral (CCO) que pueden contribuir a mejorar o dificultar la empleabilidad de los ciudadanos.

Uno de los aspectos esenciales para poder desarrollar la investigación consistió en elaborar una taxonomía de subcompetencias de la CCO. Para ello se tomaron en consideración diversas aportaciones interdisciplinares. Una de ellas se refiere a las concepciones actuales de la inteligencia humana. Se destacan en ese sentido la teoría de las inteligencias múltiples (inteligencia lingüística, intrapersonal, interpersonal, etc.) o la teoría de la inteligencia emocional. Ambas aportan información relevante para entender y mejorar la competencia de comunicación oral, así como la empleabilidad de las personas, de los alumnos del sistema educativo.

Los ejes principales que se abordarán desde la perspectiva señalada serán tres: pautas de evaluación de estas destrezas (según el nivel de cualificación y según los instrumentos utilizados por las organizaciones de trabajo), relevancia de las competencias transversales y técnicas para la empleabilidad y, finalmente, valoración de las destrezas propias de la CCO, agrupadas en ocho subcompetencias (personal, social, formal, directiva, grupal, lingüística, tecnológica y no lingüística), atendiendo a la medida en que su presencia o ausencia influye sobre el acceso al empleo. Los datos obtenidos presentan una alta fiabilidad y validez, y proporcionan información útil en relación con las destrezas que impiden o dificultan la





empleabilidad y aquellas que la facilitan, así como las orientaciones precisas para la mejora del currículum comunicativo y la formación en este ámbito de cara al futuro. Los resultados indican que las carencias en el ámbito de la inteligencia emocional interactúan de manera clara con la CCO de las personas y pueden actuar como prerrequisitos relevantes para el acceso al empleo.

La información recogida es de un especial valor, ya que los informantes son profesionales de alta preparación y responsabilidad en la selección de personal y la formación dentro de las organizaciones de trabajo. Sus puntos de vista surgen desde la experiencia directa en la realidad social y laboral, y ofrecen criterios válidos y constructivos para la mejora de la educación emocional, comunicativa y lingüística de los alumnos.



## **Mindfulness para la gestión estratégica de RRHH en la empresa**

***Estrella Bernal Cuenca***

*Dpto. Dirección y Organización de Empresas*

*Universidad de Zaragoza*

En este trabajo se expone cómo la práctica de Mindfulness se puede utilizar en el mundo de la empresa para hacer emerger valores profundos de las personas que puedan ser compartidos en la organización para generar un cambio de estrategia que pretenda un desempeño sostenible, es decir, no solo en el ámbito económico, sino también en el social y medioambiental. Se presenta una metodología de estudio de caso a través de proceso participativo con la Técnica de Grupo Nominal mejorada con aspectos de la metodología de prospectiva de escenarios. Concluiremos con la visión de dicha metodología desde el punto de vista de la persona facilitadora que ha de estar entrenada en la práctica de Mindfulness.

### **Abstract**

This paper presents how Mindfulness practice can be used in business organizations to make deep values of persons to emerge, values that can be shared in the organization to generate a change of strategy that pursues sustainability (not just in the economic but in the social and environmental aspects). A methodology of study case is presented through a participative process with Nominal Group Technique improved with Scenarios Prospective. Conclusion will show the perception that the person facilitator of the process (who must be trained in Mindfulness) has about the methodology results.



## Educación emocional 3.0 para la formación profesional

***Marta Peribañez Vela***

*Ingeniera Informática. Máster Oficial Universitario en Plataformas E-Learning y Redes Sociales.  
Profesora. Centro Público Integrado de Formación Profesional Los Enlaces (Zaragoza)*

Se presenta un nuevo Proyecto de Innovación en el ámbito del aprendizaje: “Educación Emocional 3.0 para Formación Profesional”. Una actuación que genera nuevas dinámicas en el ámbito educativo.

A través de este Proyecto, vamos a poner en colaboración a los centros de enseñanza y empresas con el ánimo de incorporar personal con la cualificación necesaria y actual que demanda el mercado laboral, que haya desarrollado las competencias técnicas pero también las competencias transversales necesarias para los distintos perfiles identificados.

Mediante la aplicación de las metodologías y/o recursos considerados idóneos para el desarrollo de ámbitos tan diversos como la inteligencia emocional, redes sociales, plataformas e-learning y tecnologías big data y web semántica, como piezas fundamentales para su desarrollo.

El objetivo de este proyecto se centra en adaptarnos a los nuevos tiempos y a las nuevas herramientas fusionando conocimientos afianzados e innovadores en la Formación Profesional aportándole valor y calidad a nuestra enseñanza para facilitar a los futuros trabajadores su incorporación al mercado laboral.

Educación Emocional 3.0 tiene un interés especial en la integración de las Tecnologías de Información y la Comunicación en el aula, pero no se excluyen las experiencias de 4 innovación en otros ámbitos como la inteligencia emocional llevada al ámbito de la Formación Profesional. Nuestro objetivo es desarrollar la I+D+i dentro del entorno educativo fusionando los recursos aplicados hasta ahora con herramientas TIC.

Se pretende difundir entre la comunidad educativa nuestro proyecto creativo Educación Emocional 3.0, aspirando a generar una colaboración bidireccional con Centros de Formación Profesional y empresas.

Se quiere destacar el carácter innovador que el proyecto Educación Emocional 3.0, abarca desde un plano teórico hasta la puesta en valor de nuestro proyecto creativo al crearse



una sinergia Empresa-Centro de F.P. en dos aspectos fundamentales, no solamente en cuanto a competencias técnicas, sino poniendo en “más” valor, si cabe, las competencias transversales, tan demandadas en la actualidad y que no se forman de manera exhaustiva dentro del ámbito educativo.

Todas las temáticas son tratadas en un proyecto común como piezas clave de un puzle, y en ningún caso han sido desarrolladas, hasta ahora, para el ámbito de la Formación Profesional.

Las empresas proveedoras de tecnología, y en especial del sector de las TIC, se encuentran con varias problemáticas en los procesos de reclutamiento y selección de personal:

1. La evolución constante de la tecnología y de las diferentes necesidades de los clientes, hace que en ocasiones los candidatos disponibles no cuenten con las competencias técnicas requeridas.
2. Para los diferentes perfiles, se hacen necesarias unas competencias transversales, que son clave para el desempeño de las actividades, por ejemplo las asociadas a la Innovación, la comunicación, el trabajo en equipo, y otras incluidas en el término “Inteligencia emocional” como la asertividad, habilidades sociales, etc.

Esta última competencia no se trabaja explícitamente en el currículo aragonés y por lo tanto no se desarrollan adecuadamente, encontrándonos con candidatos que en ocasiones están muy preparados técnicamente pero que carecen de estas competencias vitales para ofrecer servicios de calidad a los clientes en las empresas.

Es necesario, por tanto, poner en colaboración a los centros de enseñanza y empresas con el ánimo de incorporar personal con la cualificación necesaria y actual que demanda el mercado laboral, que haya desarrollado las competencias técnicas pero también las competencias trasversales necesarias para los distintos perfiles identificados.

Las actuaciones a mejorar en este proyecto se centran en competencias transversales e incluirían:

- Identificación de competencias transversales de los perfiles profesionales más habituales demandados del mercado actual.
- Establecer un diccionario competencial por niveles que permita evaluar el nivel de las distintas competencias a los candidatos, de forma objetiva.
- Establecer las actividades de aprendizaje necesarias para el desarrollo competencial acorde al nivel que se quiere alcanzar.



## **Estructura de la escala de regulación emocional MARS y su relación con la creatividad y la creatividad emocional: un estudio en trabajadores españoles y latinoamericanos**

***Silvia da Costa***

*Lic. Psicopedagogía. Magister psicología de las organizaciones e intervención psicosocial.  
Facultad de Psicología, UPV/EHU*

***Darío Páez***

*Dr. Prof. Psicología Social. Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología, UPV/EHU*

***Xavier Oriol***

*Dr. Prof. Psicología y Pedagogía. Departamento de Gestión y Políticas Públicas. Facultad de Economía de la Universidad de Santiago de Chile, USACH*

***Flor Sánchez***

*Dra. Prof. Psicología Social. Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología.  
Universidad Autónoma de Madrid*

***Sonia Gondim***

*Dra. Prof. Psicología Organizacional, Departamento de Psicología de las Organizaciones,  
Universidad de Bahía (Brasil)*

Se analiza el papel de la regulación afectiva en el ámbito laboral y su relación con la creatividad y la creatividad emocional. Se examinó la validez estructural de la escala de regulación afectiva MARS (Larzen & Prizmic, 2008) en tres tipos de muestra: estudiantes, deporte colectivo y trabajadores. La estructura de la escala se confirma. A los efectos de este estudio, se examinó la asociación entre las formas de regulación con el ajuste percibido después de enfrentar situaciones laborales estresantes, el bienestar psicológico, la creatividad emocional y la creatividad frente a un conflicto laboral. Los datos muestran que en el área de modificación de las situación y vínculos sociales, la regulación directa y la búsqueda de apoyo social, así como el bajo abandono y aislamiento sociales se asocian a al ajuste al estrés. En el área de reorientación de la atención y cambio cognitivo, la auto-recompensa y gratitud se



asocian al ajuste. Con respecto a la regulación de la respuesta afectiva, la reevaluación, la regulación fisiológica activa y la baja supresión, se asocian al ajuste percibido después de episodios estresantes. Además mostrando su validez convergente con rasgos personales, estas formas adaptativas se asocian a la reevaluación disposicional y al rasgo de creatividad emocional. Mostrando que ayudan a la creatividad, estas formas de regulación se asociaron a evaluaciones por jueces independientes de la originalidad y eficacia de las respuestas propuesta a un conflicto laboral. El bienestar predijo el ajuste mostrando una mediación total de las formas de regulación adaptativas y un efecto indirecto a través del bajo abandono y aislamiento social, la reevaluación y la gratitud, teniendo éstas una influencia específica en el ajuste. Se discuten las implicaciones prácticas de la auto-regulación para el individuo y el entorno organizacional. Se plantea que la cohesión grupal, clima positivo, liderazgo de calidad y claridad del rol laboral deben impedir la desesperanza e indefensión, enfatizar el apoyo social, evitar el aislamiento y reforzar el énfasis a atender y pensar en los aspectos positivos de la situación laboral.



**Comunicaciones: Bloque 7 . Edificio Pignatelli – Sala 31**

**Tema: Educación y creatividad- Investigaciones**

**Coordina: José Luis Soler Nages**

Profesor Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

CL_ED_P_9	Cesar Rodriguez Ledo, Reyes Prior Arauz, Oscar Díaz Chica y Jorge Luis Falcó Boudet	Evaluación y desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado del máster en educación socioemocional para el desarrollo personal y profesional (MAESE)
CL_ED_P_10	Pilar López Laboria y Ester Berdor Corrales	Escritura terapéutica: ¡Créate!
CL_ED_P_12	Consuelo Casas Matilla	Educación Socioemocional con adolescentes a través del uso de Metodologías Activas en el ámbito de las Ciencias Sociales
CL_ED_P_13	Claudia Alejandra Bejarano Confalonieri	Educación emocional: “rondas de convivencia”
CL_ED_P_14	Lucía González-Mendo Carmona	Problemas derivados de la ausencia de una educación afectivo-sexual de calidad. Revisión de cinco casos de menores condenados por delitos contra la libertad sexual.
CL_ED_P_4	Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús, Rosa M <sup>a</sup> Azucena Lozano Roy	El recreo un espacio sobre el que reflexionar. Una experiencia de intervención ante la soledad y la exclusión de algunos niños.



## **Evaluación y desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado del máster en educación socioemocional para el desarrollo personal y profesional (MAESE)**

### **César Rodríguez Ledo**

*Profesor del área de MIDE. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. Doctor en Psicología, coordinador del módulo de educación socioemocional del MAESE e investigador en el área de desarrollo personal.*

### **Reyes Prior Arauz**

*Estudiante del Máster en Educación Socioemocional para el Desarrollo Personal y Profesional (MAESE), Universidad de Zaragoza.*

### **Oscar Díaz Chica**

*Estudiante del Máster en Educación Socioemocional para el Desarrollo Personal y Profesional (MAESE), Universidad de Zaragoza.*

### **Jorge Luis Falcó Boudet**

*Estudiante del Máster en Educación Socioemocional para el Desarrollo Personal y Profesional (MAESE), Universidad de Zaragoza.*

En el curso escolar 2014/2015 se está llevando a cabo por primera vez el Máster propio de la Universidad de Zaragoza que tiene por título: Master en educación socioemocional para el desarrollo personal y profesional. En el mismo pretendemos no solo formar al alumnado en relación tema relacionados con competencias socioemocionales y su trabajo en diversos campos sino que además pretendemos desarrollar sus propias competencias de Inteligencia Socioemocional (ISE), Psicología Positiva, Coaching y Emprendimiento, para lo que hemos medido su nivel previo de habilidad en estas áreas mediante la prueba de habilidad MSECIT (MSCEIT: Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test, 2002) y diversas pruebas de autoinforme. Las puntuaciones concretas de los 30 participantes del máster y del estudio se presentan en esta comunicación. De igual modo, se analizan las acciones educativas concretas que se pretenden realizar con el objetivo de desarrollar tales competencias y se anticipan algunos posibles resultados que deberán contrastarse en la medida postest.





## ESCRITURA TERAPÉUTICA: ¡CRÉATE!

### **Pilar López Laboria.**

*Directora y educadora emocional. Bienpensar Educación Emocional.*

*Nacida en Zaragoza, afincada en el Pirineo, maestra, psicopedagoga y desde hace un año educadora emocional presencial y online.*

### **Ester Berdor Corrales**

*Escuela de escritura. Profesora y fundadora.*

*Nacida en Zaragoza, licenciada en Periodismo y afincada en el Pirineo.*

La escritura es un proceso complejo en el que intervienen múltiples funciones cerebrales desde el punto de vista neurológico y motor.

Desde la perspectiva psicológica, el pensamiento, las emociones, surgen en nuestra mente de una forma espontánea, automática, descontrolada y, sobre todo, desordenada. En muchas ocasiones nos cuesta explicar lo que nos ocurre o cómo nos sentimos porque sencillamente no lo tenemos nada claro. Consecuentemente, nos es muy difícil actuar como nos gustaría y el resultado en muchas ocasiones suele ser una sensación desagradable por no habernos comportado como deseábamos.

A través del lenguaje nos estructuramos, y podemos darle un poco de sentido a esa amalgama de informaciones de diferente índole que hemos ido recibiendo. La escritura aún aumenta el poder estructurador del lenguaje, puesto que supone organizar nuestros pensamientos en grupos organizados de palabras con sentido.

Escribir genera una intimidad con uno mismo, es el paso previo a expresarse en voz alta, que parece ser más difícil, más explícito, más patente. Supone la libertad de expresarte, tomar conciencia de ti mismo, de tus estados, de lo que quieres, de lo que eres.

En el momento en que experimentamos las cosas que nos ocurren, nos cuesta verlas con claridad, si no tenemos “estanterías” en las que recogerlas, las emociones suelen dificultar esta organización mental en el momento. Si después queremos organizar todo lo que hemos sentido y vivido, la escritura es un método absolutamente accesible a través del cual podemos ver ordenados nuestros pensamientos y nuestras emociones y así tener una visión más global y ajustada de lo que nos ha sucedido, lo que hemos sentido, lo que hemos pensado y la conclusión de lo que eso significa para nosotros y de qué forma nos construye.



En cuanto al término construir, este curso tiene mucho de cocreación. Primero, porque ha sido elaborado con la intención creativa, tanto en la propia escritura, rompiendo moldes, abriendo la mente, como en la propia persona. Si partimos de que el lenguaje describe nuestra propia realidad, y que no es inocuo el uso de unas u otras palabras, que algunas nos benefician y otras nos perjudican, podemos detectar cuáles nos afectan de qué forma y decidir usarlas o no.

El hecho de que tomemos conciencia del lenguaje que utilizamos supone que vamos a poderlo utilizar con la intención de crear la forma como interpretamos la realidad, lo que queremos conseguir en un futuro, incluso lo que nos ha pasado tiempo atrás y lo procesamos de forma que hoy en día no nos deja avanzar.

A través de este curso lo que pretendemos es proporcionar herramientas para que cada a alumno reflexione sobre su percepción de la realidad, pasada, presente y futura y tome conciencia de la capacidad de escoger el enfoque que quiera darle. Animamos a que éste sea el más proactivo, dinámico, positivo y optimista para cada uno, puesto que siendo así es muy probable que nos acerquemos a ser nuestra mejor versión.

También queremos que conozcan lo terapéutico que de por si es escribir, perderle el miedo y tomarlo como costumbre. Comenzar a crear ese hábito durante unas sesiones puede ser el comienzo de una gran relación entre el alumno y sí mismo.



## Educación socioemocional con adolescentes a través del uso de metodologías activas en el ámbito de las ciencias sociales

*Consuelo Casas Matilla*

Mi propuesta es que la utilización de Metodologías Activas de manera intencionada, planificada, sistemática y consciente en el ámbito de las ciencias sociales, en el que desarrollo mi labor docente, permite entrenar y fortalecer competencias socioemocionales muy valiosas para los adolescentes, consolidando los resultados de las aportaciones de los programas específicos para trabajar la educación socioemocional en la etapa de Secundaria Obligatoria.

Esta aportación es un puzzle construido a través de la observación, el debate con colegas, la escucha atenta al feedback y las reacciones de mis alumnos y alumnas durante el trabajo en clases de secundaria obligatoria. Se trata de aprendizajes recogidos en los últimos años, en un proceso de investigación, si se me permite llamarlo así, para tratar de redefinir el modelo de docente que era y el modelo de aprendizaje que proponía a los y las adolescentes en el aula, que quedaba convertida en un laboratorio compartido. Piezas que se han ido ensamblando además, gracias a lecturas, a la reflexión continua, a formación en asuntos aparentemente muy diversos como la mediación entre iguales, la convivencia en el aula, inteligencias múltiples, cultura de pensamiento, innovación en el aula, inteligencia emocional o coaching educativo, que sin embargo han ido confluyendo en mi objetivo último de colaborar en creación de oportunidades de experiencias satisfactorias de aprendizaje y de ocasiones de logro y de descubrimiento de fortalezas para la mayor cantidad posible de los alumnos y alumnas con los que he compartido espacios de aprendizaje.

Al hablar de *Metodologías Activas* me refiero en este caso a formas de trabajo en el aula como las basadas en Inteligencias Múltiples, que inicié hace 10 años con la intención de crear espacios más ricos e inclusivos de aprendizaje y que ha crecido en posibilidades desde entonces, al Aprendizaje Basado en Problemas, y al Aprendizaje y Servicio, que he ido incorporando progresivamente a las aulas, por ser las que más conozco y he aplicado en los diferentes cursos de ESO.

En cuanto a los aspectos que todas estas metodologías de trabajo en el aula aportan respecto a la educación emocional de los adolescentes, cabe destacar que permiten integrar aprendizajes que han ido adquiriendo en una primera fase de alfabetización emocional. Proporcionan espacios y ocasiones apropiados para vivenciarlos en situaciones reales de



relación con sus compañeros y sus profesores, unas relaciones que están además pautadas y cuidadas, y que se desarrollan en un entorno de trabajo lo más positivo posible. Si además el docente está formado en educación socioemocional y conoce los programas y los conceptos que han trabajado previamente podrá acompañarlos de manera más rica en esa vivencia.

Estas ocasiones vienen proporcionadas no sólo por el trabajo en equipo, sino por la necesaria reflexión individual, el planteamiento de preguntas, el sostenimiento de la curiosidad, tan vinculada a la emoción, la resolución de problemas, la expresión de ideas y de sensaciones, la valoración del propio trabajo y de los otros. Son situaciones que permiten transferir, y por lo tanto ir asumiendo como parte de los valores y la identidad propios, habilidades trabajadas como el autoconocimiento, la autoconfianza, la escucha, la asertividad, la empatía o la toma de decisiones.

Todas estas formas de aprendizaje implican necesariamente maneras diversas de evaluar, alejadas de la tradicional, que ofrecen ocasiones de mejora, de entrenar la tolerancia a la frustración, de adquisición de sentido crítico y autocrítico constructivo, o de celebrar el aprendizaje y que se basan en el ya conocido cuarto hábito de Covey de ganar/ganar.

El estilo de docente que generalmente liderará estas formas de trabajo comunicará pasión por el trabajo, buscará preguntas que motiven y muevan a los alumnos, tratará de mostrarles cómo buscar preguntas poderosas, respondiendo en gran medida a un modelo de docente coach, que acompaña y lidera y además valora la autonomía, creatividad e ideas propias de los alumnos.

A lo largo de la comunicación describiremos de manera más específica las competencias socioemocionales que cada una de estas metodologías permite entrenar y ejemplificaremos con algunos proyectos concretos desarrollados en el aula en diferentes materias de Ciencias Sociales, en alguna ocasión de manera interdisciplinar, así como con las impresiones de los alumnos sobre sus aprendizajes.

El objetivo de compartir esta reflexión es crear debate, hacer una pequeña aportación y recoger muchas más. Para mí día a día en el aula, la observación del progreso de mis alumnos, la verbalización de sus aprendizajes, es una muestra valiosa. Quizás pueda ofrecer un punto de partida para una investigación más rigurosa.

## **EDUCACIÓN EMOCIONAL: “RONDAS DE CONVIVENCIA”**



**Claudia Alejandra Bejarano Confalonieri**

*Directora Institución: Escuela Primaria Nº 1180 “Nuestra Señora de Fátima” Santa Fe de la Vera Cruz, República Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación. Experiencia en el área educativa desde cargos de dirección y docencia. Profesora en Talleres de Docencia para los profesorados de Educación Primaria y Secundaria. Asesora pedagógica en escuelas*

En estos tiempos globales, vertiginosos e inciertos pero de grandes oportunidades, “Aprender a vivir con otros” y mejorar la convivencia escolar se ha convertido en una prioridad pedagógica para las comunidades educativas de todos los niveles de enseñanza. Desde esta institución escolar con 50 años de labor, hemos encauzado esta temática desde una experiencia institucional que denominamos *Proyecto de Educación emocional: “Rondas de convivencia”*.

La población escolar a la que va dirigida, la constituye un alumnado con una matrícula de 851 entre niñas y niños cuyas edades oscilan entre los 6 a 13 años, provenientes de hogares en su mayoría con un nivel socio-cultural medio, que viven en una zona urbana y provienen de hogares con diversa conformación: del modelo clásico, monoparentales, familias reconstituidas o incompletas o disfuncionales. Algunos de nuestros niños o niñas han tenido que sortear experiencias negativas en esta etapa de su infancia y es, cuando en la escuela, tienen esa nueva oportunidad de recibir una influencia íntima positiva, la cual, opacar aquello que pudo haber salido mal tempranamente.

Hemos procurado que mediante actividades secuenciadas y estructuradas -acorde a las edades de los discentes- logren –progresivamente- en su trayectoria escolar, ir conociendo su mundo emocional y de sentimientos, es decir, poder nombrar adecuada y claramente, el estado de ánimo en el cual nos encontramos, identificar la manera en que éste afecta nuestro comportamiento y decidir la forma como expresamos los sentimientos que éstos generan.

Esta experiencia escolar está constituida sobre la base de un conjunto de competencias emocionales y comunicativas, de manera de utilizar efectivamente, dichos saberes cuando resulten necesarios en diferentes situaciones escolares y/o diversos contextos, con especial énfasis en un abordaje constructivo de conflictos y situaciones problemáticas. Fundamentalmente, esta experiencia se desarrolla, mediante el aprendizaje cognitivo, de estrategias y técnicas prácticas sobre el manejo de las emociones que nos *ayudan a ser competente emocionalmente*, de este modo:



- acceder al ejercicio libre de su pensamiento y la reflexión sobre los posibles motivos de los enfados, los miedos o las inseguridades como a la autoestima y el entusiasmo;
- discernir y tomar las decisiones más acertadas para luego actuar, de modo de comportarnos más asertiva, empática y proactivamente;
- ejercitarse perseverantemente en las técnicas;
- tener una mejor relación interpersonal y de convivencia con los demás, en definitiva, procurando que cada educando encuentre, tanto cuanto, su bienestar personal.

Consideramos las *Rondas de Convivencia* como espacios de encuentro reflexivo y habilitante de la circulación de la palabra, junto a otras formas de lenguaje desde las áreas artísticas y creativas, con el ejercicio democrático de los educandos. Básicamente, volverse más aptos para abrir su corazón a la expresividad y a la vinculación emocional (“*el corazón se vuelve más inteligente*”). Así el maestro y la maestra como facilitador y orientador, ejerce un rol de contención, compañía y apoyo confiable, permitiendo el protagonismo de los niños y las niñas. De este modo, mejorar la percepción de la escuela y el aula como ambientes seguros y con buenos climas institucionales.

Desde la metodología Taller, son reuniones periódicas donde cada grupo de niñas y niños guiados por su docente, sentados en ronda, en el espacio que elijan (aula, patio, parque, etc.) socializan y visibilizan sus percepciones en torno a conflictos escolares y proponen resoluciones pacíficas a los mismos pero el temario está abierto a las necesidades, intereses e inquietudes de los participantes. Están enmarcadas en la horizontalidad y pautas en los turnos de habla, buscando mejorar la coexistencia en el aula a través de la escucha, el respeto, el diálogo con igualdad de participación. Tampoco es solo catártico: así como se plantean quejas, también deben proponerse soluciones.

El territorio de los fundamentos filosófico, histórico-situacional, socio-antropológico, de las neurociencias, psicológico y pedagógico que sustentan el proyecto, se basan en estudiosos cualificados en el tema, los cuales vamos actualizando y nos señalan que estamos atravesando un período de reconocimiento del valor emocional, una preponderancia sobre lo racional y material que anticipa un cambio de paradigma –algo quizás relacionado a un gradual giro de una sociedad de dominio racional y masculino a una mayor igualdad y a una mayor admisión de las cualidades relacionadas históricamente con lo femenino.

La evaluación como comprensión y mejora permanente del proyecto se explicita en informes de tipo cualitativo que elabora cada docente y que luego comparte en un plenario (al cierre de cada cuatrimestre escolar) que nos invitan a reflexionar, retroalimentar la labor,



recibir orientaciones de la psicóloga del Gabinete de Orientación Escolar de la escuela, renovar estrategias y material y, definir las posteriores líneas de acción.

El impacto de esta experiencia institucional en cada grupo se significa y testimonia como altamente positiva, valorada y reconocida por los mismos protagonistas, como aportadora al bienestar personal y para aprender junto a los otros, en un proyecto común. Se muestran muy interesados, dispuestos y con buen ánimo para buscar caminos de entendimiento y encontrar “esa” respuesta que les ayude a solucionar sus problemas y evitar agravarlos.

Reclaman ser escuchados por los adultos. Confían en aquel maestro o maestra que los reconoce, cree en ellos y los ayuda. Se han podido detectar y atender desde los docentes, situaciones muy delicadas que los niños o las niñas les han confiado que viven en sus hogares. Han descendido notablemente, los niveles de conductas disruptivas y/o climas hostiles y conflictivos. Los espacios de recreación y hasta de trabajo en el aula se musicalizan cuando la tarea así lo permite. Expresan que tienen una escuela alegre como aquella “Casa Giocosa” del italiano Vittorino da Feltre pero vigente en el siglo XXI, a la que les gusta venir, que los acepta y los quiere.

Estamos convencidos que cuando se trabaja de este modo, en donde las instancias escolares se muestran cercanas y profundamente humanas y a la vez, altamente educativas cualifican el “encuentro pedagógico” que considera a todas las dimensiones de la persona, favoreciendo un inacabado proceso de personalización que promueva alcanzar los más elevados estratos de la unidad personal y comunitaria, constituyéndose la educación emocional en un signo que valoriza nuestro tiempo.

### **Problemas derivados de la ausencia de una educación afectivo–sexual de calidad. Revisión de cinco casos de menores condenados por delitos contra la libertad sexual.**

#### ***Lucía Glez–Mendiondo Carmona.***

*Responsable del Servicio de Prevención y Atención Sexológica del Ayto. de Huesca.  
Profesora Asociada. Dto. de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza. Profesora Colaboradora en el Máster en Sexología, Universidad Camilo José Cela. Profesora Colaboradora en el Máster en Sexología, Universidad de Alcalá de Henares.*



El objetivo de esta comunicación es poner sobre la mesa algunas de las consecuencias de la ausencia de una educación sexual y afectiva de calidad en la formación de adolescentes y jóvenes, así como de la sustitución de criterios pedagógicos por otros de índole penal y punitiva en la resolución de los conflictos entre iguales relacionados con la vivencia de la erótica.

A fin de profundizar en esta cuestión y evidenciar algunas de sus repercusiones educativas menos deseables, se exponen brevemente algunos casos de menores condenados por *delitos contra la libertad sexual* durante los últimos años (2010-2014) en el Municipio de Huesca. Desde el Servicio de Prevención y Atención Sexológica para Jóvenes del Plan Municipal de Infancia y Juventud del Ayuntamiento de Huesca, en colaboración con el Equipo Educativo de Medio Abierto de Huesca del Instituto Aragonés de Servicios Sociales —IASS—, atendí a estos menores durante los meses que duraron las condenas. Cabe destacar que las sesiones de asesoramiento sexológico y educación sexual formaban parte de las medidas socioeducativas que tenían que cumplir tras sus respectivas sentencias de libertad vigilada por lo que tenían para los menores un carácter obligatorio.

Atendiendo a los hechos recogidos en las sentencias y los testimonios de los menores condenados, así como a las opiniones de algunos de sus profesores y familiares, se tratará de evidenciar cómo el recurso a la denuncia —derivado del *discurso contra la violencia de género* asumido a nivel institucional y la lógica preventiva desde la que se suele abordar la llamada educación sexual— y la consecuente tendencia a la resolución de los conflictos por la vía judicial, puede estar entorpeciendo el camino hacia la educación igualitaria entre chicos y chicas al favorecer el victimismo de éstas y la consecuente criminalización de los chicos, así como la demonización del deseo erótico.

Frente a esta visión preventiva y combativa, considero que la tarea prioritaria de la escuela en lo que a la educación afectiva y sexual se refiere consiste en proporcionar a los alumnos los recursos, conceptos, ideas y saberes que les permitan comprender su realidad sexual y poder vivirla de manera coherente con todas sus consecuencias, dotar al sexo y la sexualidad del valor que tienen, pensar las finalidades de sus acciones y analizar las formas a través de las que alcanzarlas. Prevenir no es educar, sin embargo, educando se puede prevenir. Por lo que más allá de la prevención de la violencia, mi propuesta se fundamenta en la educación de los sexos y su convivencia.

Esta forma de entender la educación sexual en general y de la educación para la convivencia en pareja —más allá de la prevención de la violencia— en particular, supone, en





primer lugar, dejar de considerar la educación sexual una misión voluntariosa o un *asunto de pizcas* para empezar a abordarla desde el conocimiento, con el rigor y la formalidad propios de otras materias. Lo que supone una estructuración de sus contenidos como materia: el conocimiento del hecho de los sexos, así como una formación del profesorado suficiente para impartir dichos contenidos desde el rigor.



**El recreo, un espacio sobre el que reflexionar. Una experiencia de intervención ante la soledad y la exclusión de algunos niños.**

***Sandra Vázquez Toledo***

*Ayudante Doctor Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (Universidad de Zaragoza) Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio por la Universidad de Zaragoza. Actualmente Ayudante Doctor en el área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación reconocido: Educación y Desarrollo Rural. Miembro del grupo de innovación Aprendizaje-Servicio.*

***Marta Liesa Orús***

*Profesor Titular Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (Universidad de Zaragoza). Doctora en Psicología por la Universidad de Zaragoza y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Educación por la Universidad de Navarra. Decana de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (2012). Vicedecana de prácticas y de estudiantes, y coordinadora de la titulación de Magisterio de Educación Primaria de la misma Facultad desde 2005 hasta su nombramiento como Decana en 2012.*

***Rosa M<sup>a</sup> Azucena Lozano Roy***

*Profesor Titular Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (Universidad de Zaragoza). Profesora Titular del Departamento de Matemáticas y del Área de Didáctica de las matemáticas. Actualmente Vicedecana de prácticas y Coordinadora del grado de Maestro de Primaria. Sus líneas de investigación están en el desarrollo del pensamiento matemático en infantil y en el proyecto de ciudadanía de participación infantil, La ciudad de las niñas y los niños y el Aprendizaje-Servicio.*

En esta comunicación se presenta la apuesta metodológica que ha realizado un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, introduciendo en su práctica pedagógica experiencias de Aprendizaje-Servicio.

Dicha experiencia se ha materializado en un proyecto denominado recreos cooperativos e inclusivos, cuya repercusión es trascendente puesto que se está llevando a cabo en casi todos los centros públicos de la etapa de Educación Infantil y Primaria de la Ciudad de Huesca.



Este proyecto surge ante una necesidad manifestada por el entorno próximo, la exclusión social y las dinámicas segregacionistas y marginadoras que se ponían de manifiesto en los recreos.

Es un proyecto dónde colabora el E.O.E.P. Hoya-Monegros (dos orientadores y una trabajadora social) y la ludoteca municipal, además de seis colegios de educación infantil y primaria de Huesca.

Es de gran interés para la Institución Universitaria como apoyo a la Comunidad y para nuestros estudiantes que tienen la oportunidad de estar en contacto con niños de primaria en un contexto escolar lúdico.

Es un proyecto que encierra un enorme potencial en un doble sentido: por un lado, los alumnos aprenden de manera significativa, viendo utilidad y aplicabilidad a sus aprendizajes en situaciones reales y al mismo tiempo tocamos el tema de la responsabilidad social -compartir material para facilitar el trabajo de otros compañeros, el profesor como transformador social-. Así mismo, se da respuesta a una necesidad colectiva, dinamizar los recreos para mejorar la socialización, y crear nuevos lazos y relaciones positivas entre los alumnos de primaria de los colegios implicados en este proyecto.

¿Por qué lo planteamos?

El proyecto nos lo propusieron el orientador y la trabajadora social del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Hoya de Huesca, pues parece ser que era habitual en algunos colegios de nuestro entorno que la hora del “recreo”, paradójicamente, era para algunos niños y niñas un momento de soledad en algunas ocasiones y de tensión en otras.

En estos niños se observa que intentan quedarse en el aula con cualquier excusa y si se les invitaba a bajar al patio solían estar solos, observando cómo jugaban los demás o juntándose con algún otro niño o niña de sus mismas características. (Se puede decir que eran uniones “por exclusión” en lugar de “por elección o afinidad”).

También se daba una casuística diferente consistente en niños con escasa ‘competencia social’ que, más que aislados, acababan rechazados porque su forma de relacionarse con los compañeros era inapropiada y basada generalmente en un repertorio de conductas bruscas, de saltarse las normas de los juegos y de recurrir a la fuerza física.

En ambos casos, bien sea por timidez o por lo contrario, la situación tendía a cronificarse y no era raro que permaneciera con ligeras variaciones a lo largo de toda la etapa de primaria. Y ello a pesar de las frecuentes intervenciones de tutores y tutoras para reconducir la situación mediante entrevistas tutoriales y mediaciones para la resolución de conflictos. Intervenciones que en bastantes ocasiones sí alcanzaban el objetivo deseado.



Otro factor a considerar, de importancia cada vez más marcada, era la preponderancia que en las actividades del patio tenía el fútbol. Se había adueñado de tal manera de los recreos que “barría” las pistas de baloncesto y de todo tipo de juegos, y en los colegios grandes se llegaban a habilitar tres y hasta cuatro zonas distintas para que los distintos cursos pudieran jugar sus partidos y sus “ligas”.

En los colegios pequeños de la zona rural, al haber escaso número de alumnos, pasaba a ser la actividad prácticamente “única”, y al chico que no le gustaba o no se le daba bien, quedaba condenado al ostracismo, cuando no le acompañara la etiqueta de “raro”. En estas circunstancias, el presunto elemento de socialización se transforma en elemento de “exclusión”.

Si bien este panorama no era generalizado, sí parece realista afirmar que en la mayoría de las aulas había algún alumno que experimentaba esta problemática. Y si nos paramos a pensar en los sentimientos que debe generar esta situación a lo largo de toda o buena parte de su escolaridad, y de cómo debe repercutir en su autoconcepto, convendremos en que vale la pena buscar formas educativas de abordar de manera sistemática este estado de cosas.

Nos dimos cuenta que los estudiantes de Magisterio que tenían que hacer sus prácticas en los colegios que participan en este proyecto, podían beneficiarse del mismo.

Nos resultó tan interesante, que como ya se ha dicho anteriormente, que el año curso 2011-2012 se inició como Plan Piloto en el colegio Pedro J. Rubio de Huesca, el curso 2012-2013 se amplió a otro colegio de la ciudad el colegio Pirineos Pirineés. En el curso 2013-2014 se incorporaron dos colegios más el CEIP El Parque y el CEIP Pio XII al considerar necesario y beneficioso el implantar esta experiencia en sus centros. En la actualidad, el CEIP Alcoraz y San Vicente han decidido implementarlo también.

Estimamos que la metodología práctica de “Aprendizaje-Servicio”, además de lograr mayor formación profesional y personal por parte de nuestros estudiantes, contribuye, aunque sea modestamente, a devolver a la sociedad la confianza que ha depositado en nosotros como organización promotora de conocimiento y de compromiso social. Diversos estudios (Billig, Jesse y Root, 2006; Cabrera, 2002; Tapia, 2002) han demostrado que el Aprendizaje-Servicio (ApS) además de facilitar la adquisición de contenidos teóricos origina y promueve una serie de valores, como la responsabilidad y la solidaridad, tan necesarios en nuestra sociedad actual.



**Comunicaciones: Bloque 8 Edificio Pignatelli – Sala 33**

**Tema: EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD – Experiencias profesionales**

**Coordina: Alfonso Royo**

CL_ED_P_3	Patricia Torrijos Fincias, Judith Manzano del Ama, Blanca Conejero González, Juan Francisco Martín Izard y Juan Pablo Hernández Ramos	Diseño de un programa formativo para la promoción de competencias emocionales en profesionales de salud mental en ámbito residencial.
CL_ED_P_7	Ana Isabel Peinado Portero y Manuela Fernández Alarcón	Proyecto internacional de educación emocional: programa ESTHER educando emociones en Europa.
CL_ED_P_22	Conchita Berruete Martinez, César Rodríguez Ledo y Juan Carlos Bustamante	La gestión de uno mismo y el éxito académico, un proyecto de innovación educativa con alumnado universitario.
CL_ED_P_23	María Jesús Cardoso Moreno, Reyes de la Torre Sánchez- Romade y Elena Sánchez Molina	La inteligencia emocionante: cómo aprender de las emociones



## **Diseño de un programa formativo para la promoción de competencias emocionales en profesionales de salud mental en ámbito residencial**

### **Patricia Torrijos Fincias**

*Personal Docente Investigador de la Universidad de Salamanca en Formación, beneficiaria de una ayuda predoctoral concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU.2010). La línea de investigación de su tesis doctoral versa en torno a la Educación Emocional y a la promoción de Competencias Emocionales.*

### **Judith Manzano del Ama**

*Monitora en el Centro Residencial de Rehabilitación en Salud Mental (CRR) situado en Plasencia (Cáceres). Educadora social con experiencia en diferentes recursos de atención educativa especializada: Centros de Menores, educación de calle, atención a mujeres víctimas de violencia de género, etc.*

### **Blanca Conejero González**

*Psicóloga en el Centro Residencial de Rehabilitación en Salud Mental, (CRR) de Plasencia (Cáceres), centro que gestiona Grupo5 Gestión y Rehabilitación Psicosocial y cuyo organismo contratante es el Servicio Extremeño de Promoción de la Autonomía y Atención a la Dependencia (SEPAD) de la Junta de Extremadura.*

### **Juan Francisco Martín Izard**

*Profesor Contratado Doctor de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, concretamente en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Desde hace varios años participa en artículos y publicaciones de interés en torno a la Educación Emocional y a la Promoción de Competencias Emocionales.*

### **Juan Pablo Hernández Ramos**

*Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca: Área de métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Experto en el Empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la docencia.*

El presente trabajo constituye una estrategia formativa para la promoción de Competencias Emocionales en un colectivo de trabajadores del ámbito de la Salud Mental.



Dicha propuesta, ha sido elaborada a partir de un proceso de evaluación de necesidades previa, realizado con los profesionales que trabajan en el Centro Residencial de Rehabilitación (CRR) de Plasencia -Cáceres- de Septiembre a Diciembre de 2013, donde se evidenciaron las necesidades percibidas por parte de los mismos, su interés y potencial de desarrollo en las distintas dimensiones y competencias emocionales evaluadas. (Torrijos, Manzano, Conejero y Martín Izard, 2014). Presentamos una breve descripción del contexto, así como los objetivos, competencias, contenidos y la metodología; elementos clave que constituyen la actuación formativa que se prevé desarrollar con los profesionales del Centro, en miras a favorecer su propio bienestar personal y social y, por consiguiente, el bienestar de los usuarios con los que desempeñan su labor profesional.

Presentación del Centro Residencial de Rehabilitación (CRR) de Plasencia –Cáceres-

El CRR de Plasencia es un centro dependiente del Servicio Extremeño de Promoción de la Autonomía y Atención a la Dependencia (SEPAD). Desde que inició su andadura el 1 de Noviembre de 2010 es gestionado por Grupo 5 Gestión y Rehabilitación Psicosocial y constituye un recurso residencial para personas con Trastorno Mental Grave.

Como recurso residencial y, en régimen abierto, desde el Centro se proporciona alojamiento, manutención, supervisión las 24 horas, así como servicio rehabilitador a personas con enfermedades mentales de evolución crónica que presentan alta dependencia, deterioro psicosocial y posibilidades de recuperación funcional (<http://sepad.gobex.es>).

La dinámica del CRR se configura en torno a un espacio en el que conviven e interaccionan residentes, profesionales y personal de servicios, con el fin de favorecer un espacio de protección y apoyo individual en el que se trabaja de cara a fortalecer el proceso de rehabilitación y recuperación de cada uno de los usuarios (Sheperd, Boardman y Slade, 2008; Lascorz, Serrats, Ruíz, Córdoba y Grilló, 2014).

La atención de los usuarios y el acompañamiento de los profesionales. La necesidad de promover competencias emocionales

Los distintos estadios por los que pasan las personas con Trastorno mental grave (fases de estabilidad, pródromos, psicosis...), así como los distintos procesos vitales que acontecen a lo largo de su estancia en el centro (separación o encuentros familiares, nacimientos, pérdida de seres queridos, envejecimiento...) hacen necesario el acompañamiento y la implicación constante por parte de los distintos profesionales, que deben contar con un alto nivel de conocimientos teóricos entorno a la enfermedad mental, a los recursos disponibles o al tipo de técnicas de intervención más adecuadas a la hora de trabajar con este tipo de personas (Huizing, 2010; Sánchez Alber, 2013).



Sin embargo, en este proceso de acompañamiento y en miras a ofrecer una atención de calidad, no podemos olvidar que aun siendo fundamentales los conocimientos teóricos por parte de los agentes de intervención, existen también una serie de competencias que es necesario promover de cara a favorecer las relaciones terapéuticas, así como el bienestar personal y social de los distintos profesionales. (Rodríguez Cueto, 2011).

En este sentido, consideramos que la promoción de competencias emocionales tales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, constituye una interesante estrategia de formación permanente para dotar a los profesionales de herramientas personales y de relación social que les ayuden a hacer frente a los desafíos de su práctica profesional y a prevenir desajustes o problemas ligados a sentimientos de frustración, estrés, malestar o desmotivación, entre otros. (Álvarez González, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez, 2001; Bisquerra, 2013; Repetto y Pérez González, 2013).

Planteamiento de la propuesta formativa.

Atendiendo a los resultados obtenidos a partir del proceso de evaluación de necesidades previo, que tuvo lugar durante los meses de Noviembre y Diciembre de 2013, donde se evidenciaron las necesidades percibidas por parte de los profesionales, así como su interés y potencial de desarrollo en las distintas dimensiones y competencias emocionales evaluadas (Torrijos, Manzano, Conejero y Martín Izard, 2014), nos planteamos el diseño de un programa formativo para trabajar con profesionales de la salud mental.

Los objetivos generales de dicho programa se concretan a continuación:

- I- Potenciar el bienestar personal y el equilibrio emocional de los profesionales que trabajan en el CRR Plasencia: monitores, psicólogos, terapeuta ocupacional y director.
- II- Favorecer relaciones interpersonales saludables en el contexto residencial.

Para la consecución del objetivo I se han desarrollado una serie de contenidos en torno a 3 competencias intrapersonales: Conciencia emocional, regulación emocional y motivación. En función del objetivo II los contenidos versan en torno a competencias interpersonales, fundamentalmente en torno a la empatía y habilidades sociales, basándonos en los modelos, teorías y aportaciones de los autores más relevantes en materia de Inteligencia y Educación Emocional. (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Gardner, 1995; Goleman, 1999; Mayer y Salovey, 1997; Elias, Tobias y Friendlander, 1999).





El diseño de actividades responde a una metodología eminentemente práctica y vivencial, fomentando la participación, la experimentación de emociones y el intercambio entre compañeros, lo cual favorecerá la cohesión y el encuentro.

La evaluación de programa, la cual ha sido diseñada de manera rigurosa y exhaustiva, previéndose aplicar tanto técnicas de carácter cualitativo (cuestionarios) como medidas más cuantitativas y objetivas (test y pruebas estandarizadas), se realizará a lo largo del desarrollo del programa formativo de 30 horas de duración, al finalizar la propuesta y cómo estrategia de seguimiento.

Este tipo de evaluación nos permitirá no sólo ver hasta qué punto se han conseguido los objetivos de la intervención y hemos atendido a las necesidades detectadas, sino mejorar nuestras actuaciones y ver cuál es el impacto que se produce en el clima del centro, así como en las relaciones entre compañeros o en cuanto al proceso de acompañamiento que cada profesional desarrolla con cada uno de los usuarios.



## **Proyecto internacional de educación emocional: programa esther educando emociones en Europa**

### ***Ana Isabel Peinado Portero***

*Doctorando, Universidad de Murcia. Psicóloga, Máster en Investigación de Psicología Aplicada, actualmente implantando Programas Escolares de Inteligencia Emocional en CEIPS e IES de la Región de Murcia*

### ***Manuela Fernández Alarcón***

*Directora del CEIP Pedro Rodríguez Pérez. Coordinadora del Programa Esther*

El Programa Esther “Educando Emociones en Europa” es un proyecto Comenius subvencionado por la Iniciativa de la Unión Europea Erasmus+ que tiene por objeto desarrollar el conocimiento y la comprensión entre los jóvenes y el personal educativo de la diversidad de las culturas europeas, lenguas y valores y ayuda a los jóvenes a adquirir las aptitudes básicas para la vida y las competencias necesarias para su desarrollo personal, su futuro laboral y la ciudadanía activa.

El CEIP Pedro Rodríguez Pérez de Cieza (Murcia) en el marco de esta iniciativa europea está coordinando actualmente el desarrollo de un Programa de Educación Emocional (llamado Programa Esther: Educando Emociones en Europa) junto con colegios de primaria de Grecia, Portugal, Francia y Letonia.

El Programa Esther desarrolla a través de una serie de actividades diseñadas para la aplicación práctica en el aula, las competencias emocionales de:

- Reconocimiento de emociones
- autoestima,
- motivación,
- autogestión emocional,
- tolerancia a la frustración,
- relajación y mindfulness,
- empatía, asertividad



- Mediación y resolución de conflictos.
- Optimismo y felicidad

Estas actividades se aplican desde infantil de 3 años hasta sexto de primaria de forma coordinada en todos los centros educativos europeos participantes en el programa. El programa tiene una duración de dos cursos escolares (2014/2015 y 2015/2016). Junto con la aplicación en el aula se están llevando a cabo al mismo tiempo unas acciones formativas con padres y madres así como la asistencia formativa a los profesores. Al mismo tiempo, se desarrollan otras actividades prácticas relacionadas con competencias digitales y lingüísticas que permiten el acercamiento de todos los países integrantes del proyecto.

Se ha elaborado una página web que recoge la programación de actividades y las experiencias que todos los centros educativos europeos están obteniendo en el marco de este programa.

Las actividades que se están desarrollando se han planificado siguiendo el esquema de:

- Competencia Emocional a desarrollar
- Objetivos
- Metodología
- Procedimiento
- Materiales

A través de esta comunicación queremos exponer la experiencia llevada a cabo así como mostrar la programación de las actividades para la adquisición de competencias emocionales que se ha llevado a cabo y que se está ejecutando con el fin de que otros centros educativos de infantil y primaria puedan aplicar este programa de educación emocional basándose en actividades prácticas a desarrollar en el aula, formación a maestros y maestras y sensibilización a padres y madres. Mostraremos al mismo tiempo, las actividades llevadas a cabo en los países participantes a través de las fotografías y experiencias enviadas por los socios europeos del programa y comprobaremos cómo la educación emocional obtiene resultados extraordinarios en todos los países europeos en los que se está aplicando.

En el marco de esta experiencia, se ha llevado a cabo al mismo tiempo una valoración de la Inteligencia Emocional de los profesores y profesoras participantes en el proyecto (a través del TMMS-24), su nivel de optimismo (valorado por medio de la prueba LOT-R) y su nivel de burnout (a través del cuestionario MBI). Todos estos cuestionarios, validados científicamente van a permitir encontrar correlaciones entre estas tres variables y sus



diferencias en los países europeos participantes así como la comparación empírica del grado de inteligencia emocional y optimismo y su correlación con el “Síndrome de estar quemado” relacionado en la bibliografía científica con el malestar docente. Queremos comprobar si unas altas puntuaciones en IE y optimismo previenen el burnout docente.



**La gestión de uno mismo y el éxito académico, un proyecto de innovación educativa con alumnado universitario.**

**Conchita Berruete Martínez**

*Profesora del área de Psicología Evolutiva. Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza. Pedagoga y terapeuta, directora del centro pedagogía y terapia CB y formadora en el campo de la creatividad y el desarrollo personal (evolart.es).*

**César Rodríguez Ledo**

*Profesor del área de MIDE. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. Doctor en Psicología, coordinador del módulo de educación socioemocional del MAESE e investigador en el área de desarrollo personal.*

**Juan Carlos Bustamante**

*Profesor del área de Psicología Evolutiva. Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza. Doctor en Psicología e investigador en el área del desarrollo de competencias socio-afectivas en el ámbito educativo.*

Sabemos que la experiencia de ser productivo con el tiempo personal mejora el rendimiento y la autoconfianza, y que los mensajes mentales limitantes paralizan e impiden que los alumnos demuestren sus conocimientos y habilidades. Por este motivo queremos que los alumnos de magisterio tengan una formación específica con la que puedan aprender recursos de desarrollo personal y gestión del tiempo para ser más eficaces y felices en sus estudios. Así, durante el curso escolar 2014/2015 se está llevando a cabo por primera vez el proyecto de innovación docente que tiene por título: La gestión de uno mismo y el éxito académico. En el mismo se pretende formar al alumnado participante en el desarrollo de sus competencias a la hora de organizar su tiempo en sus tareas universitarias y sus futuras tareas profesionales. Por lo tanto, se pretende potenciar las capacidades de los sujetos participantes en torno a tres áreas: la gestión personal del tiempo (GTD), la programación neurolingüística (PNL) y la gestión emocional para el éxito académico. En tal sentido, se trata de que los alumnos/as aprendan a gestionar su tiempo, sus emociones y pensamientos ante situaciones de evaluación, con el objetivo de mejorar el rendimiento ante las tareas exigidas en el ámbito universitario y profesional. El proyecto concreto y sus características distintivas, la



implementación real llevada a cabo con alumnado de los grados de magisterio de primaria e infantil y la evaluación que del mismo hacen los sujetos participantes de él se presenta y discute aquí.



## **La Inteligencia Emocionante: cómo aprender de las emociones**

**María Jesús Cardoso Moreno**

*Colaboradora en proyectos de formación para Acción Familiar Aragonesa  
Docente Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza*

**Reyes de la Torre Sánchez-Romade**

*Coordinadora de proyectos docentes e intervención de Acción Familiar Aragonesa*

**Elena Sánchez Molina**

*Directora de Acción Familiar Aragonesa*

Los expertos consideran que la Inteligencia Emocional constituye el vínculo entre los *sentimientos, el carácter, y los impulsos éticos*, ya que además los expertos destacan que las actitudes éticas y morales que adoptamos en la vida se asientan en nuestras capacidades emocionales. Hay que tener en cuenta que el impulso es el vehículo de la emoción, por ello son tan fundamentales capacidades como el autocontrol, el altruismo (que radica en la empatía), la sensibilidad... Por lo tanto este modelo plantea que las emociones son fundamentales en el conjunto de aptitudes necesarias para vivir en sociedad.

Los nuevos hallazgos en ámbito de la psicología social llevados a cabo por Martha Nussbaum, reciente Premio Príncipe de Asturias, muestran que es el aprendizaje de las habilidades emocionales y no técnicas las que permitirían a la sociedad erradicar fenómenos como la marginación rencor, o la vergüenza y potenciar otras como la gratitud, la igualdad o la tolerancia.

Muestra de nuestro total descontrol sobre nuestras emociones lo que acaba llevándonos a situaciones dramáticas, a estados de tristeza y depresión, a arrebatos y arrepentimientos continuos que son fruto de la incapacidad de controlar aquellas emociones que son perjudiciales tanto para nosotros como para los demás.

Los padres y educadores deberíamos plantearnos de otra manera la forma en que educamos a nuestros niños para la vida; debemos aprender a reconciliar lo intelectual, lo



académico y lo emocional, unir mente y corazón, estar preparados para cambiar el paradigma educativo.

Basándose de conocidos trabajos de diferentes expertos en Inteligencia Emocional, Acción Familiar Aragonesa ha desarrollado un programa con el que pretende dotar a los hijos/hijas de capacidades y hábitos emocionales, que tienen tanta importancia (o más) que el resto de capacidades para el desarrollo de nuestra vida de forma plena.

El programa busca ofrecer un aprendizaje en la gestión de la propia Inteligencia Emocional con el fin de enseñar a hacer frente a las necesidades que reclama nuestra sociedad actual, globalizada y marcada por el cambio constante que requiere la continua adaptación por parte de los ciudadanos.

El reto es ser capaz de reconocer nuestras emociones y aprenderlas a manejar, eso nos hará libres para enfrentarnos a los retos de la vida. Comprender y *empatizar* con las emociones de los demás supone recorrer la mitad de este camino.

El programa consta de dos sesiones de 2 horas de duración realizadas con niños de 12 años de edad. Durante estas sesiones se trabajan el reconocimiento y el control de emociones y las habilidades sociales. El grado de satisfacción con dicho programa por parte de niños, padres y profesores ha sido muy elevado.

Las personas que hemos realizado este programa lo hemos hecho desde el convencimiento personal de la necesidad de construir una sociedad mejor, más sana y justa.

La educación emocional es una educación en valores esenciales, nosotros podemos decidir de qué emoción nos queremos contagiar y por lo tanto a través del aprendizaje y el entrenamiento ser capaces de evitar las emociones tóxicas y sobre todo, podemos hacer que independientemente de su capacidad académica nuestros hijos sean mejores personas, personas valiosas para los demás, que primen el SER frente al TENER, la cuestión es; ¿estamos preparados para afrontar ese reto? Desde Acción Familiar estamos convencidos de que sí podemos hacerlo.





**Comunicaciones: Bloque 10. Ibercaja Patio de la Infanta: Sala Pirineos**

**Tema: EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD – Experiencias profesionales**

**Coordina: Norberto Cuartero Requejo**  
 Consultor educativo. Neurocoach emocional.

CL_ED_P_5	Rosa María Serrano Pastor	TIC y creatividad lingüístico-musical
CL_ED_P_15	LLuvia Bustos Sepúlveda, Marta Bustos Sepúlveda e Irene Bustos Sepúlveda	Nuevos lenguajes: emociones, cuerpo y cognición.
CL_ED_P_16	María José Medina Fuentes	Con las estrellas aprendo las letras
CL_ED_P_1	Ana Rojo de la Vega	Mi mochila está llena de caritas
CL_ED_P_2	Adriana Navarro Álvarez	El Cortometraje de Animación Independiente como Herramienta Terapéutica para el Artista, el Paciente y el Profesional Sanitario. Una Aproximación a través de los Casos de Estudio: Tinta de Calamar y Pla C.



## TIC y creatividad lingüístico-musical.

**Rosa María Serrano Pastor**

*Profesora de Didáctica de la Expresión Musical, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza. Doctora por la Universidad de Alcalá y titulada superior en Solfeo y en Pedagogía Musical, así como Premio Extraordinario en Magisterio especialidad Música, compagina su trabajo en la Universidad con su docencia en un Centro de Infantil y Primaria.*

Se presenta en este documento una experiencia de creatividad lingüístico-musical en el ámbito de la educación primaria utilizando como recursos la nuevas tecnologías. Partimos de la base educativa de que la enseñanza musical especialmente en los primeros años no debe iniciarse desde el ámbito teórico sino de la práctica, siendo ésta la que llevará a la comprensión y profundización teórica. Del mismo modo consideramos que esta práctica debe estar enfocada hacia el ámbito de la expresión musical y la creatividad, siendo éstas las razones que den sentido a aspectos tales como la práctica continuada, la imitación, recreación y variación de piezas musicales y el esfuerzo y trabajo continuado para la creación de las propias y el desarrollo del gusto estético. Por otro lado, la enseñanza lingüística habitualmente se está trabajando en los centros escolares centrada en el libro escolar, de manera muy poco significativa, desde un enfoque poco realista y sin desarrollar todo el potencial creativo del alumno. Además, si nos ceñimos al trabajo sobre poesía y las reglas que lo rigen, suele hacerse desde un marco tedioso, de meras reglas memorísticas que el alumnado memoriza, o no, sin llegar a comprender su razón de ser, alejado de la realidad en la que vive y sin llegar a abordar la potencialidad creativa que posee. Teniendo en cuenta este marco y con el fin de favorecer el desarrollo creativo, el profesorado debe analizar los recursos existentes en cada momento socio-histórico, y así ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje lo más óptimo posible.

Este proyecto tenía como objetivo aunar el trabajo creativo en el lenguaje verbal y musical, con el fin de beneficiarse del enriquecimiento que supone el trabajo conjunto y coordinado de ambos, desde una experiencia motivadora y cercana a los alumnos como es la creación, textual y musical, de un rap. Para ello se utilizó como recurso tecnológico la página web [incredibox.com](http://incredibox.com), que permite de manera gratuita crear muy variadas bases musicales, pudiendo ser grabadas para su posterior utilización cantando sobre dichas bases. Es necesario resaltar que, en toda canción se da de forma natural la interrelación del discurso verbal y



musical y el estilo rap constituía una forma motivadora, sencilla y cercana a la realidad del alumnado de poder crear de manera autónoma en ambos discursos.

La experiencia se llevó a cabo con todo el alumnado de 1º y 6º de Educación Primaria de un Colegio Público de Infantil y Primaria de Zaragoza, en un total de 19 y 23 estudiantes, respectivamente. Se pretendía con ello observar la posibilidad de aplicación del proyecto en el inicio y final de la Educación Primaria y analizar las posibles diferencias entre unos y otros.

Se ha efectuado un análisis cualitativo de la experiencia, examinando sus puntos fuertes, teniendo en cuenta al profesorado y alumnado implicados, así como el proceso y creaciones realizadas. Los resultados encontrados muestran que la experiencia es valorada muy positivamente tanto por el profesorado como por el alumnado de los diferentes niveles. Los docentes destacan que ha sido más enriquecedor y motivador tanto para sus estudiantes como para sí mismos. Ellos han mejorado su propia labor educativa, potenciando más su creatividad a la hora de programar, profundizando en las relaciones entre el discurso verbal y musical, muchas de las cuales desconocían, y acercándose tanto al ámbito musical como tecnológico. En el caso del alumnado, tanto de uno como de otro nivel, se resalta su mayor motivación, esfuerzo e interés continuado a lo largo de todo el proceso, así como su elevada autoexigencia por realizar creaciones de calidad, elaboradas con detalle. Han mostrado igualmente mayor interés por aprender y comprender las características y reglas puestas en juego tanto en la creación poética como musical, valorando la coordinación adecuada entre ambas. En concreto, los contenidos lingüísticos verbo-musicales especialmente abordados han estado relacionados con la estructura de las piezas, en aspectos tales como estrofas, estrofa-estribillo y versos; y con las relaciones entre la acentuación prosódica y musical, la fluidez y la musicalidad, rítmica y melódica, de los versos. También se ha trabajado contenidos relacionados con las sílabas, contabilizándolas en los versos y manejando los conceptos de sinalefa y diéresis; así como los relacionados con la rima, como rima consonante y asonante y versos libres. Finalmente, también se ha favorecido su dominio y creatividad tecnológica, al integrar de manera natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje el uso de la página web [incredibox.com](http://incredibox.com), así como otros recursos como el email, el blog del colegio o los programas audiovisuales.

Como conclusiones se destaca que esta experiencia ha potenciado la creatividad tanto en el alumnado, en su proceso creativo lingüístico verbo-musical, como en el profesorado en su labor docente. La experiencia se propone como modelo a replicar y variar con el fin de obtener una base teórico-práctica que potencie la creatividad desde una visión amplia del discurso lingüístico, incluyendo el ámbito verbal y musical, y la tecnología.



## ***Nuevos lenguajes: emociones, cuerpo y cognición.***

### ***Lluvia Bustos Sepúlveda***

*Técnico de educación infantil, estudiante de grado de Psicología. Facilitadora de talleres de inteligencia emocional en marco educativo, co-autora de “Alicia y la libreta de las emociones”, realizadora de cuentacuentos.*

### ***Marta Bustos Sepúlveda***

*Enfermera, formadora y coach, co-autora de “Alicia y la libreta de las emociones”. Facilitadora de talleres de inteligencia emocional.*

### ***Irene Bustos Sepúlveda***

*Licenciada en químicas, trabajadora en la agencia europea de seguridad informática, coordinadora del proyecto de inteligencia emocional en Italia.*

Se toma a un grupo de escolares de entre 10 y 12 años de la Scuola Fra Salimbe de Parma (Italia) se le dan herramientas de IE en un curso escolar, al año siguiente demandan más y se incluye al profesorado en las actividades. Esto es lo que hicimos, cómo lo hicimos y qué se obtuvo.

#### **1er año**

##### **Grupo diana**

Escolares de entre 10 y 12 años (120 alumnos)

##### **Objetivos**

Dar herramientas para crecer en IE intrapersonal.

Aumento del vocabulario emocional.

Crecimiento en valores.

Implementación de hábitos de higiene emocional.

##### **Metodología**

Se trabajan 5 emociones básicas (alegría, rabia, tristeza, miedo y sorpresa) con cuatro dinámicas:

D.1 Reconocimiento kinestésico de cada emoción ¿En qué parte del cuerpo siento cada una de estas emociones? Anotación en una silueta.



D.2 Reconocimiento kinestésico de emociones en otros alumnos.

D.3 Escenificación de situaciones de la vida cotidiana de los alumnos y verbalización de que emociones están interviniendo y en qué grado (alto, bajo, medio)

D.4 Visión general de la diversidad de expresión de una misma emoción: subidos en un escenario el grupo teatraliza una misma emoción y se permite a diferentes integrantes del grupo hacer de observador para valorar las múltiples expresiones de una misma emoción.

### **Conclusiones**

Los participantes encuentran la actividad muy valiosa, provechosa y lúdica.

Refieren sentirse empoderados al aumentar su entendimiento emocional.

Refieren aumentar su grado de empatía, les resulta más sencillo entender su propio mundo emocional y el de sus compañeros.

Aumenta su vocabulario emocional (de modo cualitativo y cuantitativo)

Quedan tan contentos que se trabaja con estos 120 alumnos un segundo año.

Contribuciones del alumnado. Se observa que de modo espontáneo cuando se deja al alumnado expresarse emocionalmente alguno de ellos tiene iniciativas de este tipo: acuñan términos emocionales nuevos “enfa-triste”, regalan emociones a su maestro/a (la D.4 fue una invención de un alumno de la primera aula con la que trabajamos y decidimos incluirla en el resto de aulas, que quiso darle “una sorpresa a su maestra”) expresan de modo natural y sin complejos su mundo emocional, abrazando y mostrando gestos de cariño a las facilitadoras del taller (nosotras)

### **2º año**

#### **Grupo diana**

Alumnos de 11 y 13 años (que habían realizado el taller el curso escolar anterior)

Alumnos de entre 10 y 12 años que realizan el mismo taller que sus compañeros del año anterior.

Profesorado (hacen el taller por primera vez ese año)

**Alumnos por iniciarse en IE** (se trabaja del mismo modo que el año anterior)

**Alumnos ya iniciados en IE.**

#### **Objetivos**

Consolidación del propio mapa emocional.

Visión unificada de los componentes cognitivo y kinestésico de las emociones.

Trabajar con emociones complejas (desglosando a básicas según la teoría de Plunthik)

Refuerzo de hábitos de higiene emocional.



## Metodología

Narración de un cuento como hilo conductor. Se realizan varias dinámicas

D.1 Narración de momentos emocionales, explicando que emoción han sentido, y cómo era esa emoción cognitiva y kinestésicamente; posicionándose en la “casa” del cuerpo cuando relatan su vivencia kinestésica y en la “casa” de la razón cuando relatan su experiencia cognitiva, para darse cuenta de la estrecha relación entre ambos componentes.

D.2 Integración de D.1, refuerzo de hábitos de higiene emocional, ¿qué hago con mi cerebro cuando piensa así? Implementación de técnicas de TER adaptadas a niños ¿Y con mi cuerpo? Adecuación del movimiento, entendiendo que hay emociones que incitan a moverse y otras que invitan a quedarnos quietos.

D.3 Expresión de emociones desde el respeto (fórmula de la psicología transaccional; acción y emoción sin utilizar componentes subjetivos)

## Profesorado (se inicia en IE)

### Objetivos

Crecimiento en paralelo junto a sus alumnos en la adquisición de herramientas de IE

Explicación de conceptos básicos de IE:

- ¿Qué es una emoción?
- Emociones negativas/positivas versus emociones que acercan al placer o displacer.
- Función de cada emoción básica.
- Desglose de momentos emocionales.
- Comunicar emocionalmente desde el respeto.

### Metodología

D.1 Para clarificar los conceptos de emoción, emoción positiva y negativa vs placentera/displacentera, se emplea el debate socrático y se deja que el profesorado llegue a deducir la función de cada emoción según la doble vertiente cognitiva-kinestésica, para ello se les hace interactuar con cada emoción básica y se les invita a analizar cómo está su cuerpo y su cerebro con cada emoción básica.

D.2 Desglose de momentos emocionales. Una vez que han aprendido a reconocer sus emociones básicas se les enseña a desglosar momentos emocionales más complejos.

D.3 Se les enseña la comunicación basada en el respeto que promulga la psicología transaccional.

## Conclusiones

Se aprecia un grado de satisfacción muy positivo por parte de alumnos, docentes y dirección del centro.



Se programan actividades para años sucesivos con alumnos y profesores.  
Comienzan a implementar herramientas de IE en las actividades diarias.  
Los participantes refieren haber crecido como individuos y comunidad.

### **Con las estrellas aprendo las letras**

***María José Medina Fuentes***

*Tutora de Infantil 5 años, maestra de Educación Infantil. Máster en Innovación e investigación en Educación Infantil y primaria.*

A través del proyecto que hemos llevado a cabo en la Etapa de Infantil, concretamente en el nivel de 5 años, adentrándonos en el mundo de las letras de la mano de las estrellas, despertando en los niños y niñas un interés por contarles a las estrellas sus deseos, emociones e inquietudes, favoreciendo el desarrollo de todas las competencias básicas

El desarrollo del proceso lectoescritor lo hemos realizado con distintas experiencias, dando un tratamiento globalizado que fomentará la participación de las distintas áreas.

En el aprendizaje de las letras, con su lectura y escritura han recreado los niños y niñas emociones de forma oral, escrita y gráfica. Con las siguientes actividades o experiencias: ¿qué constelación me hace feliz?, ¿qué deseo le pido a la estrella fugaz?, y ¿adivina de quién es esa estrella?, les ha permitido apreciar y recrear, utilizando como recursos las nuevas tecnologías: pizarra digital , cámara de fotos, editor de fotos El acercamiento a las TIC ha favorecido aunar la realidad más inmediata del niño y niña con el mundo de las emociones y las letras.

La capacidad para crear ideas originales y plasmarla en soporte papel o digital ha marcado la siguiente propuesta en la que el pensamiento creativo ha sido estimulado.

Manifestar mediante la escritura creativa al otro sus emociones y sentimientos ha permitido cohesionar al grupo, y percibirse entre ellos de distinta forma; una escucha activa de sí mismo y del otro.

Objetivos de la propuesta:

- Potenciar las habilidades que sirven para expresar emociones y sentimientos.
- Desarrollar el pensamiento creativo en relación con la expresión de inquietudes y deseos.
- Plasmar en distintos formatos sus anhelos.



- Fomentar la escritura creativa.
- Estimular el pensamiento reflexivo.
- Dar a conocer al otro su yo interior.
- Desarrollar la capacidad de observación a través de la fotografía.

Los materiales utilizados por los niños y niñas en un aula de 5 años han sido diversos, folios, ceras, rotuladores, tijeras, colores, cartulinas. Al igual, que el uso y desarrollo que para esta propuesta hemos hecho de las habilidades y destrezas motrices finas, recortado, pegado, coloreado, diseño. Conjugamos un uso adecuado del material que fomente el deseo de expresar.

A nivel cognitivo, la imaginación, creatividad, capacidad de abstracción, desarrollo del lenguaje oral y gráfico, han marcado la propuesta.

La valoración de la actividad, así como los resultados es totalmente satisfactoria; ilusión, satisfacción, ambiente cordial, trabajo en equipo, y deseos de compartir. La implicación de las familias estimula los aprendizajes de niños y niñas, comparten sus experiencias con las familias en las entradas que realizamos semanalmente en el blog de aula, en el que descubren cuáles son los anhelos o inseguridades de sus hijos o hijas, cuando se expresan libremente sin la compañía de sus principales figuras de apego, papá o mamá. Niños y niñas de 5 años responden favorablemente a este tipo de propuesta en la que lo desconocido, las estrellas, y sus emociones afloran de forma lúdica y espontánea; propia de Educación Infantil con el fin de crear adultos seguros y equilibrados.





## **Mi mochila está llena de caritas.**

### **Ana Rojo de la Vega**

Tutora segundo de primaria y orientadora de infantil hasta tercero de primaria.  
Colegio Escuelas Pías. Zaragoza.

Mi proyecto es sobre inteligencia emocional para alumnos de segundo de primaria.

El principal objetivo de este proyecto es que alumnos trabajen el conocimiento de sí mismos, así desarrollaran la inteligencia emocional y serán capaces de gestionar sus emociones en grupo. A la vez trabajaran también dos de la inteligencias múltiples, **la inteligencia intrapersonal**, que es la capacidad de conocerse a uno mismo: las propias reacciones, emociones y vida interior, la autoreflexión y la metacognición; y **la inteligencia interpersonal**, que es la comunicación efectiva a nivel verbal y no verbal, la capacidad de entender los estados de ánimo, los sentimientos y las motivaciones de los demás.

Quiero con mis alumnos desarrollen su verdadera identidad, significa dejar que mis alumnos se expresen con libertad, enseñarles a nombrar, a identificar, sus emociones, a familiarizarse con ellas, a ponerlas en palabras para que no las expresen en acciones. Esto implica que ayudo a mis alumnos a crecer de manera que exista congruencia entre lo que sienten , lo que hacen y lo que dicen.

**¿Porqué trabajar las emociones?** Creo que vivimos en un mundo en constante cambio, quiero que mis alumnos sean capaces de expresar lo que sienten en cada momento no solo eso quiero que a través del dibujo pongan de manifiesto sus estado anímicos. Quiero que mis alumnos sean capaces de ponerse en el lugar de los demás.

El proyecto se estructura en tres partes, primera parte **¿qué llevo en mi mochila?**, es decir reconocer mis propias emociones, estoy feliz por algo, dibujar como me siento hoy, aprender a ordenar mis emociones, segunda parte **viajando al país de las emociones con mi mochila**, en esta parte aprenderemos a tener energía en los momentos más tristes, a conseguir lograr nuestros sueños, y tercera parte **mis compañeros de viaje**, en esta parte primero reflexiones si mis compañeros llevan la misma mochilo que yo, para aprender a convivir mejor con sus familias y sus compañeros de clase así podrán entender que les ocurre en cada momento.



**¿Porqué me propuse realizar este proyecto?** Hoy en día en las aulas hay mucha diversidad y creo que cada uno de mis alumnos llevan una mochila en la espalda llenas de experiencias vividas, ellas algunas alegres y otras traumáticas quiero que mis alumnos entiendan el mundo emocional como nos afectan las diferentes emociones a nuestra personalidad. Pretendo conseguir que se entiendan y se comprendan como grupo y sean capaces de animar al que esta triste, de calmar al que está enfadado, de controlar su rabia.

Los objetivos son:

- Ser capaz de expresar mis propias emociones.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Conocer las emociones básicas.
- Descubrir las emociones a través de cuentos.
- Dibujar los diferentes estados emocionales.

Contenidos

- Emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, rabia, calma
- La empatía, la ira, la frustración
- Los recuerdos.

Las sesiones se estructuran de la siguiente manera:

Primero los alumnos expresan como se sienten a través de caritas de sentimientos en nuestro caso, triste, apenado, entusiasmado, contento, enamorado, extrañado enfadado, sorprendido, cansado donde ponen su foto. Dicen como se sienten y explican el por qué, por ejemplo, hoy estoy entusiasmado porque voy a comer a casa de mis abuelos, hoy estoy contento porque voy a baloncesto, hoy estoy triste porque hace tres años que se murió mi tío.

Después descubrimos las diferentes emociones a través de cuentos , la profesora lee el cuento por ejemplo, “el racimo de uvas”, es una familia que se iban dejando el racimo de uvas hasta que finalmente volvió al padre de la familia y lo compartió con los demás. A través de este cuento comprenden que en esa familia eran capaces de ponerse en el lugar del otro y hacer felices a los demás. Posteriormente reflexionamos lo que ha pasado en esa familia porque se iban dejando el racimo de uvas. Como esa familia realizo acciones que hacían felices a los demás ahora nosotros pensamos alguna acción que pudiera a hacer felices a sus padres, cada alumno expone sus ideas libremente por ejemplo, a mi madre un beso y un dibujo, ir pasear con mi padre, recoger mis cosas de casa, unas vacaciones para mi madre,



unas entradas para ir al cine con mi madre y mi hermano... y una vez hecha la reflexión comprobamos si ya sabemos lo que significa la empatía, hacemos una lluvia de ideas, dicen que es compartir con los demás, hacer felices a los demás, animar a los que están tristes, hasta que entre todos formamos una definición.

Para finalizar hacemos un dibujo de la emoción trabajada en un cuaderno especial del proyecto y cada alumno explica lo que ha creado en su dibujo. Por ejemplo, una alumna dibujo a su compañera de mesa en estado triste y a ella animándole y le daba un flor para hacerle feliz.

También haremos recetas con las emociones, receta para perder el miedo, receta para estar alegre, receta para olvidar un enfado, receta para ser cariñoso, cada niño hará su propia receta.

A las familias se les ha informado de este proyecto y se han entusiasmado y se han implicado con él. De hecho comentaron que sus hijos en casa, les decían mama estás tristes, sonrío más, ¿cómo te sientes hoy papa?, ¿por qué estás enfadado?.

Para que veáis el proyecto in situ os pongo el enlace del vídeo que es una sesión del proyecto y esta publicado en el canal del colegio.

<https://www.youtube.com/watch?v=eGKlhm1ppf4>

Al finalizar el proyecto aprenderán a saber controlar sus emociones, a expresarlas, a decir lo que sienten, a comprender a los demás serán ciudadanos emocionales que serán capaces de enfrentarse a los cambios y experiencias vitales en el futuro.



**El cortometraje de animación independiente como herramienta terapéutica para el artista, el paciente y el profesional sanitario. Una aproximación a través de los casos de estudio: Tinta de calamar y Pla C.**

***Adriana Navarro Álvarez***

*Doctoranda en Arte: Producción e Investigación de la Universitat Politècnica de València. Su ópera prima Vía Tango ha sido nominada a los Premios Goya 2014 como Mejor Cortometraje de Animación.*

Cada vez es más frecuente encontrar ejemplos de películas animadas que reflejen realidades sociales que tienen que ver con el mundo de la salud, que evidencian la animación como un lenguaje universal que trata problemas de complejo calado médico y social, hasta el punto de llevarse a cabo la creación de congresos especializados, como Espacios de Arte y Salud, celebrado en el hospital de Denia (Alicante) en 2014.

Este artículo analiza *Tinta de Calamar* (2014) y *Pla C* (2015), dos cortos de animación independiente realizados por Adriana Baradri, cuyo enfoque conceptual es la enfermedad de Crohn y hepatitis C, respectivamente. Tomando como principales fuentes de inspiración la realidad diaria del paciente en *Tinta de Calamar*, y ciertas tareas del personal sanitario en *Pla C*, en ambas piezas, la animación se utiliza como vehículo terapéutico para fomentar valores sociales positivos, encaminadas a la sensibilización y la desestigmatización social de dichas enfermedades, acercándolas al público.

Así mismo, se subrayará la idea de la práctica de la animación como medio expresivo que encuentra aplicaciones en el campo de la salud, ya sea empatizando con enfermos y personal sanitario especialista, como haciéndoles partícipes de los valores artísticos de la imagen animada, a través del análisis de los cortometrajes propuestos, de gran carga alegórica, al valerse de animales como principales protagonistas para representar los síntomas de las enfermedades citadas anteriormente, sin depender de una estructura narrativa compleja ni movimientos muy elaborados.

El artículo profundizará la idea de la animación como un arte metafórico, que rechaza la objetividad habitual de la representación de *live-action* para concentrarse en la creación de un vocabulario propio, capaz de reflejar la enfermedad desde una perspectiva esperanzadora, plasmada mediante la abstracción y simbolización de los personajes y las situaciones que acontecen en la narración.



**Comunicaciones: Bloque 11. Edificio Pignatelli- Sala 12**

Tema: **EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD – Investigaciones**

**Coordina: Elena Escolano**

Doctora en Psicología. Profesora del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza.

CL_ED_I_1	Ainize Peña Sarrionandia y Maite Garaigordobil	Efectos de un programa de Inteligencia Emocional en factores socio-emocionales y síntomas psicossomáticos
CL_ED_I_6	Pilar Cancer Lizaga y M <sup>a</sup> Belén Serrano Valenzuela	Educación no formal: Satisfacción de los monitores en las Escuelas de tiempo libre de Aragón
CL_ED_I_13	Carlos García-Rubio, Raquel Rodríguez-Carvajal, Ruth Castillo Gualda, David Paniagua, Oscar Lecuona, María Belmonte Menor y Teodoro Luna Jarillo	Una intervención breve basada en Mindfulness aplicada al aula puede ayudar a reducir los problemas de conducta y mejorar las relaciones entre los alumnos
CL_ED_I_23	Irene Domínguez Vela	El aprendizaje emocional y creatividad en la educación alternativa: un estudio de caso etnográfico
CL_ED_I_24	M <sup>a</sup> Belén Serrano Valenzuela y Santos Orejudo Hernández	Programas juveniles de educación no formal a través del voluntariado: un estudio comparativo



## **Efectos de un programa de Inteligencia Emocional en factores socio-emocionales y síntomas psicósomáticos**

***Ainize Peña***

*Doctoranda de la Universidad del País Vasco que realiza la tesis bajo la dirección de Maite Garaigordobil. Cuenta con la beca predoctoral del Gobierno Vasco y recientemente ha realizado una estancia en la Université Catholique de Louvain bajo la tutela de Moïra Mikolajczak.*

***Maite Garaigordobil***

*Catedrática de Evaluación y Diagnóstico Psicológicos de la UPV. Dirige el grupo consolidado de Investigación "Evaluación psicológica: Diseño de instrumentos y evaluación de programas de intervención" financiado por la Consejería de Educación del Gobierno Vasco.*

Hoy en día son muy comunes los problemas como el bullying, el racismo, el sexismo, la depresión, la violencia...y todos ellos tienen algo en común: la relación con la inteligencia emocional. Estos problemas disminuirían significativamente desarrollando la empatía, mejorando las relaciones interpersonales, aprendiendo a regular las emociones, mejorando la expresión emocional... Por lo tanto, un programa psicoeducativo que desarrolle las habilidades socioemocionales será beneficioso tanto para prevenir estos problemas como para intervenir cuando ya hayan aparecido. En este contexto, el estudio tuvo dos objetivos: 1) evaluar los efectos de un programa que fomenta la inteligencia emocional en un abanico amplio de variables (inteligencia emocional, rasgos de personalidad, felicidad, síntomas psicósomáticos); y 2) explorar si el programa afectó diferencialmente en función del género y el nivel socioeconómico. La muestra se configuró con 148 adolescentes (13-16 años) que cursaban tercero de Educación Secundaria Obligatoria en tres centros educativos de Bizkaia. El estudio utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupos de control. Con la finalidad de evaluar los efectos del programa se administraron 4 instrumentos de evaluación antes y después del programa así como en la fase de seguimiento (un año después de finalizar la intervención): 1) EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional para niños y adolescentes (Bar-On y Parker, 2000; Bar-On, 2006; adapt. española Ferrándiz et al., 2012); 2) OHQ. Cuestionario de felicidad de Oxford (Hills y Argyle, 2002); 3) PHQ-15. *Patient Health Questionnaire* (Kroenke et al., 2002; adapt. española Ros et al., 2010); y 4) BFQ-NA.



Cuestionario “Big Five” de personalidad para niños y adolescentes (Barbaranelli et al., 1998; adaptación española Del Barrio et al., 2006). El programa consistió en realizar 20 sesiones de 1 hora de duración. El principal objetivo del programa es mejorar las habilidades socioemocionales y se compone de cinco módulos: autoconciencia, regulación emocional, comunicación, empatía y estado de ánimo general. El programa se compone de 31 actividades y lo puede implementar tanto un/a profesor/a como un/a psicólogo/a o psicopedagogo/a. Mientras que los resultados de los ANOVAs pretest no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre participantes experimentales y control, los ANCOVAs pretest-postest evidenciaron que significativamente el programa aumentó la inteligencia emocional, disminuyendo los síntomas psicósomáticos. La felicidad aumentó pero las diferencias no fueron estadísticamente significativas. Los ANCOVAs pretest-seguimiento evidenciaron un aumento de la inteligencia emocional y la felicidad, así como una disminución de los síntomas psicósomáticos y la inestabilidad emocional. No hubo diferencias significativas en función del nivel socioeconómico. En cuanto al género, los chicos disminuyeron significativamente más sus síntomas psicósomáticos en comparación con las chicas. El estudio presenta como aportaciones fundamentales: 1) El diseño de un programa de prevención e intervención dirigido a adolescentes; 2) La evaluación experimental de sus efectos en variables cognitivas, conductuales, emocionales y somáticas, con la finalidad de poder ofrecer a la comunidad educativa una herramienta para la intervención psicoeducativa eficaz para desarrollar la inteligencia emocional; y 3) la confirmación de la relación entre la inteligencia emocional y los síntomas psicósomáticos. Teniendo en cuenta que: 1) el suicidio es la tercera causa de muerte entre los adolescentes y jóvenes (10-30 años) habiendo incrementado el número de estas muertes en un 60% (Pérez, 2009); 2) el encuentro celebrado por las Naciones Unidas en 2011 concluyó que el costo acumulativo de las enfermedades (físicas no-contagiosas y mentales) en los próximos 20 años llegaría a los 46,7 trillones de dólares (Bloom et al. 2011); y que 3) los resultados de estudios recientes sobre bullying/cyberbullying (Garaigordobil, 2013) confirman una prevalencia digna de consideración (83,7% y 69,8% implicados en situaciones de bullying/cyberbullying respectivamente como víctimas, agresores y/o observadores) se puede considerar de gran relevancia la implementación de programas para fomentar el desarrollo socioemocional. De hecho, dado que los problemas anteriormente citados tienen un fondo emocional, se evidencia la necesidad de implementar programas de prevención que incidan en situaciones múltiples. Pero además de prevenir, es importante construir bienestar. Por lo tanto, una solución a esta problemática puede ser la aplicación de programas que desarrollen la inteligencia emocional y las habilidades interpersonales.



## **Educación no formal: Satisfacción de los monitores en las Escuelas de tiempo libre de Aragón.**

### ***Pilar Cancer Lizaga***

*Psicóloga, orientadora laboral para jóvenes del Instituto Aragonés de la Juventud. Actualmente, Doctorando en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales y profesora asociada en Facultad de Educación de Universidad de Zaragoza. Experiencia como Psicóloga Sanitaria y en el Área de Recursos Humanos. Docente y formadora en certificados de profesionalidad del área socio-sanitaria.*

### ***Belén Serrano Valenzuela***

*Psicóloga, Jefa de Servicio de Programas para jóvenes del Instituto Aragonés de la Juventud. Master de Investigación "Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales. Actualmente, Doctorando en Educación en Universidad de Zaragoza. Autora de la "Guía educativa para padres y madres" (Ed. 3ooks, 2010). Docente en Academias de psicología y Escuelas de tiempo libre de Aragón.*

Las actividades de Educación no formal, según las directrices de Comisión Europea, son esenciales para fomentar las competencias en jóvenes y favorecer su empleabilidad. Velar por su reconocimiento e impulsarlo son algunas de sus Recomendaciones (CE, 2014).

El Ocio y Tiempo Libre es una opción de desarrollo para jóvenes voluntarios y comprometidos y, al mismo tiempo, es una opción para la realización de itinerarios educativos que mejoren su trayectoria profesional.

El Instituto Aragonés de la Juventud (IAJ) tiene la competencia de regular la formación de los monitores de tiempo libre desde 1986. En los últimos años, el IAJ ha realizado estudios anuales para valorar la satisfacción de este colectivo y velar por la calidad formativa de las Escuelas de tiempo libre (ETL). Asimismo, se analiza la evolución de las ocupaciones vinculadas al tiempo libre, detectando que a pesar de la crisis, se mantienen en el tiempo los contratos en esta materia.

Ya en el año 2002, Penacho y Pérez habían realizado un estudio similar en el que analizaban "el perfil del monitor de tiempo libre". Doce años después la realidad social ha cambiado, la creación de ETL ha ido en aumento, así como el reconocimiento de esta titulación





y los jóvenes voluntarios y profesionales siguen encontrando con esta titulación una opción de desarrollo personal.

El objetivo de esta Comunicación es exponer este Estudio “Valoración de las Escuelas de tiempo libre de Aragón” (IAJ, 2014), dando a conocer la realidad que tenemos en Aragón.

El desarrollo personal y las competencias transversales que implica este tipo de formación en el ocio y tiempo libre, se ve reflejada en la capacidad de poder trabajar en ello y demostrar esas habilidades adquiridas. El estudio parte de la base de la satisfacción y apuesta por el incremento de este tipo de cursos y formaciones para seguir desarrollando esos valores y competencias que “no están escritas y sólo se desarrollan con el día a día”. La calidad y el fomento de la participación son dos pilares fundamentales para poder seguir desarrollando este sector.

Educar desde actividades que resultan gratificantes para las personas, ayuda a ver este tipo de formación como una opción y salida, tanto para aquellos que ya la conocen como para los nuevos que entran en ella por primera vez. (Calvo, 2001). Conseguir obtener satisfacción de este tipo de formación no reglada sigue siendo la primera premisa para la planificación de programas de calidad.



## **Programas juveniles de educación no formal a través del voluntariado: un estudio comparativo.**

### ***Belén Serrano Valenzuela***

*Psicóloga, Jefa de Servicio de Programas para jóvenes del Instituto Aragonés de la Juventud. Máster de Investigación “Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales. Actualmente, Doctorando en Educación en Universidad de Zaragoza. Autora de la “Guía educativa para padres y madres” (Ed. 3ooks, 2010). Experiencia en voluntariado y educación no formal.*

### ***Santos Orejudo Hernández***

*Psicólogo, Profesor Titular en Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza. Director del Departamento de Psicología y Sociología de Universidad de Zaragoza.*

Las actividades de educación no formal, ya desde sus inicios a principios del siglo XX, destacan por su interés educativo en la formación de niños y jóvenes. En el presente se está despertando un interés renovado por conocer los aprendizajes que se logran en las mismas y que prepararan a los jóvenes para desarrollar competencias para la vida.

Este estudio se analiza los cambios en valores de jóvenes de 14 a 19 años que participan en dos programas de educación no formal relacionados con valores sociales y personales a través del voluntariado. Según Oliva et al. (2011), los valores constituyen una de las dimensiones del desarrollo positivo adolescente que han de ser consideradas a la hora de trabajar con jóvenes y adolescentes.

La muestra recoge un total de 146 jóvenes, de los cuales el 56,8% pertenecen a Scouts y el 43,2% a Campos de Trabajo. El 77% declararon vivir habitualmente en Aragón y el 23% restante en otros municipios de la geografía española. La edad media de este grupo es de 16,60 años, con una D.T. de 1,23. De ellos, el 48,3% son chicos y el 51,7% chicas.

Los jóvenes seleccionados para la investigación rellenaron al empezar y al finalizar la actividad el Cuestionario de Valores de Oliva et al. (2011), así como otros datos relacionados con su participación previas en actividades de educación no formal, así como la implicación de las familias en las mismas, el nivel socioeconómico y el nivel de estudios de los jóvenes, entre otros.



Se detectan diferencias notables respecto al grupo normativo antes de la participación en las actividades respecto a los valores sociales que presentan estos jóvenes. Este resultado se da tanto en los chicos como en las chicas. Más concretamente, entre los participantes en el estudio, se encuentran algunas diferencias previas en función de su grado de participación en actividades de educación no formal, el sexo y de la participación de las familias en asociaciones. Un sub-grupo de jóvenes ( $n=12$ ) que dicen acudir obligados a las actividades muestran un perfil distinto de sus iguales, con puntuaciones más bajas en compromiso social y responsabilidad.

En el análisis a lo largo de las dos semanas de duración de ambas actividades, campos de trabajo y campamento Scout, se observa una evolución en los valores de los jóvenes, con diferencias estadísticamente significativas tanto en la muestra total en valores sociales ( $t= -4,392$ ;  $p<.001$ ) como en los personales ( $t= -3,284$ ;  $p=.001$ ), y con ello, de algunas de las escalas que las componen. Además, se observan algunas diferencias adicionales en términos de los tamaños del efecto del cambio, ligeramente más altos en los jóvenes scouts, por ejemplo, en compromiso social (Sig.0,019 d -0,29) o en valores individualistas. Por el contrario, los participantes en campos de trabajo presentan ligeras mejorías en justicia e igualdad. (Sig. 0,027 d -0,21). De manera adicional, aquellos jóvenes que decían acudir obligados a la actividad, logran equipararse con su grupo de iguales al finalizar la actividad.



**Una intervención breve basada en Mindfulness aplicada al aula puede ayudar a reducir los problemas de conducta y mejorar las relaciones entre los alumnos.**

**Carlos García-Rubio**

*Personal Docente Investigador en Formación (FPU). Universidad Autónoma de Madrid. Doctorando. Integrante Equipo Estrés y Salud UAM. Máster Universitario en Psicología General Sanitaria (UAM). Experto en Mindfulness en Contextos de Salud (UCM).*

**Raquel Rodríguez-Carvajal**

*Profesor Contratado Doctor. Universidad Autónoma de Madrid. Doctor Europeo en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Integrante-coordinadora del Equipo de Estrés y Salud de la UAM.*

**Ruth Castillo Gualda**

*Investigadora con una beca Postdoctoral "Juan de la Cierva" como integrante del Equipo de Estrés y Salud de la UAM. Experta en Inteligencia Emocional. Doctora en Psicología por la Universidad de Málaga.*

**David Paniagua**

*Integrante del Equipo de Estrés y Salud de la UAM. Máster Oficial en Metodología de las Ciencias del Comportamiento y de la Salud. Experto en análisis de datos.*

**Oscar Lecuona**

*Integrante del Equipo de Estrés y Salud de la UAM. Máster Oficial en Metodología de las Ciencias del Comportamiento y de la Salud. Experto en análisis de datos.*

**María Belmonte Menor**

*Estudiante de cuarto año de grado en la Facultad de Psicología de Universidad Autónoma de Madrid.*

**Teodoro Luna Jarillo**

*Experto en Mindfulness en Contextos de Salud (UCM). Experto en la aplicación de Mindfulness a distintas poblaciones. Entrenado en el protocolo Mindful Schools para acercar el mindfulness a los niños y adolescentes.*

*Mindfulness o Atención plena se puede describir como una forma especial de prestar atención con apertura, aceptación y sin juicio a la experiencia, interna y externa, que emerge momento a momento. En los últimos años el número de intervenciones basadas en Mindfulness se ha incrementado drásticamente en población adulta, tanto en población normal como en población clínica. Sin embargo, su aplicación en el contexto educativo es aún muy reciente y limitada. Las Intervenciones basadas en Mindfulness en el contexto escolar se*

pueden incluir dentro del conjunto de intervenciones que promueven el aprendizaje socioemocional. Hasta ahora son escasas las investigaciones que han indagado sobre la influencia de la práctica de *Mindfulness* en el aula y la investigación al respecto se encuentra en su infancia. Dada la naturaleza de la práctica de *Mindfulness*, observación sin juicio de los pensamientos, emociones, sensaciones, o estímulos externos, uno de los resultados que se ha observado en adultos como resultado de la práctica de *Mindfulness* es un incremento de la autorregulación, una reducción de los estados emocionales negativos, y una mejora en la capacidad para relacionarse. Parece que este modo de contemplar la experiencia ayuda a promover una capacidad de observación reflexiva que permite generar un espacio entre un estímulo y una respuesta. En otras palabras, la práctica de *Mindfulness* parece ayudar a aprender a parar, y con ello puede ayudar a generar un mayor estado de calma y a disminuir un modo de reacción reactivo e impulsivo. Desde esta perspectiva se hipotetiza que la práctica de *Mindfulness* adaptada para la población infantil puede ayudar a mejorar su comportamiento en el aula, disminuyendo problemas de conducta, mejorando la atención, reduciendo conductas hiperactivas, mejorando las relaciones sociales, y disminuyendo estados emocionales negativos. Para su análisis se llevó a cabo una *Intervención Breve basada en Mindfulness*, cuatro sesiones de 50 minutos una vez a la semana y dos audios de 5 minutos dos veces en semana, a un grupo de 3º de Primaria (N=24). El grupo control fue otro grupo de 3 de Primaria que compartía la misma tutora que el grupo experimental. La intervención se desarrolló en un colegio privado de la Comunidad de Madrid durante el trimestre del año escolar 2013/2014. Los ejercicios utilizados fueron los comunes de las *Intervenciones basadas en Mindfulness* pero adaptados para la edad de 8 años. En la primera sesión se trabajó la atención a la respiración (*mindfulness* en la respiración), en la segunda la atención a los sentidos y sensaciones corporales (Body-Scan), en la tercera atención a las emociones y la amabilidad, y el cuarto fue una sesión resumen de asentamiento de lo trabajado. Entre sesión y sesión la tutora del grupo experimental puso en el aula dos veces a la semana un audio con la práctica correspondiente a esa semana. La evaluación se realizó tanto a nivel del alumnado como a nivel de profesorado. Los participantes rellenaron antes y después de la intervención el cuestionario Staic-Rasgo (ansiedad o estado emocional negativo) y el cuestionario KindScreen (Calidad de Vida), y la tutora de ambos grupos relleno antes y después de la intervención el cuestionario Conners (problemas de conducta e hiperactividad) para cada uno de los alumnos. Para el análisis de los datos se realizó en SPSS 21.0 una prueba de Medidas Repetidas. Los resultados muestran efecto significativo de la interacción tiempo x grupo en algunas variables. Se observa una reducción significativa de los problemas de conducta ( $p < 0,005$ ), con un tamaño del efecto elevado (0,152), y una disminución significativa en los problemas de relaciones sociales ( $p < 0,005$ ), con un tamaño del efecto medio (0,089), en el grupo



experimental respecto del grupo control. Además, se observó una clara tendencia en la disminución de conductas hiperactivas ( $p = 0,063$ ) en el grupo experimental respecto al grupo control. No se observaron efectos significativos de la interacción tiempo x grupo en la atención ( $p=0,151$ ), en los estados emocionales negativos (ansiedad) ( $p=0,778$ ), ni en la calidad de vida ( $p=0,185$ ). La intervención fue muy bien valorada y acogida por parte de los alumnos. Informaron, de forma media, que la intervención gustó (9,04 sobre 10), que resultó de ayuda (9 sobre 10), que les gustaría que se hiciese más veces en el colegio (8,79/10) y más largo (8,70/10), además de ayudarles a sentirse más cerca de sus compañeros de clase (8,62/10) y sentirse más felices en el colegio (8,75/10) y en el día a día (8,37/10). Se concluye que una *Intervención Breve basada en Mindfulness* aplicada al aula puede ayudar a disminuir los problemas de conducta en el aula, así como mejorar las relaciones entre los alumnos, de un modo que los alumnos valoran muy positivamente. Las limitaciones más importantes del estudio son el tamaño de la muestra, su aplicación en un solo aula y colegio, y la brevedad de la intervención. Se hace necesaria la investigación con muestras de mayor tamaño, aplicada en colegios de diversa condición (públicos, concertados), en un mayor rango de edades, y con intervenciones de mayor duración. Igualmente, es importante el estudio de los mecanismos que subyacen al cambio en las *Intervenciones basadas en Mindfulness* en población infantil así como el uso de instrumentos de evaluación más objetivos. En cualquier caso, dada la brevedad de la intervención, y aunque hay que acoger los resultados de este estudio con cautela dadas sus limitaciones, los resultados observados son alentadores, y deben servir para promover la introducción de la práctica adaptada de Mindfulness al aula y como un impulso a su investigación.

### **El aprendizaje emocional y creatividad en la educación alternativa: un estudio de caso etnográfico.**

***Irene Domínguez Vela***

*Maestra de Educación Especial, Audición y Lenguaje y Psicopedagogía. Actualmente acompañante en escuela alternativa en Zaragoza. Especializada en Educación para el Desarrollo. Acreditada como coach educativo por la Asociación Coaching Educación y Formación. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación.*

El aprendizaje emocional y la creatividad son pilares en el crecimiento personal del ser humano, y de su posibilidad de desarrollo, conciencia y emancipación, dependerá la personalidad de cada individuo como ser social.

Una visión emancipadora de la educación ha sido aportada por paradigmas y modelos educativos a lo largo de la historia. En la actualidad, existen iniciativas pedagógicas alternativas que apoyan el desarrollo de este objetivo emancipador, a través de una educación centrada en el respeto a los procesos vitales, la libertad y el aprendizaje activo y vivencial, y bajo las cuales el aprendizaje emocional, autoconocimiento y crecimiento personal son los cimientos del desarrollo natural humano. Encontramos algunas de ellas en Zaragoza, como “La Escuelita”, nombre ficticio de una iniciativa pedagógica alternativa, para respetar su privacidad. Se trata de un proyecto de aprendizaje vivencial comunitario, que se encuentra en un barrio al sur de Zaragoza, creado por varias familias comprometidas con otro tipo de educación, donde acuden niños y niñas entre uno y cuatro años, y donde los adultos forman parte de las decisiones del día a día.

Se llevó a cabo un estudio de caso etnográfico en dicha escuela, cuyo objetivo se relacionaba con la comprensión en profundidad de las dinámicas que en esta realidad se estaban generando. Dado que bajo un diseño de carácter etnográfico es posible la utilización de diversas técnicas que permitan conseguir la información necesaria para cumplir los objetivos propuestos, la recogida de datos en esta investigación se apoyó en técnicas y estrategias que posibilitaron conocer los significados de contextos y situaciones específicas desde la visión de los protagonistas. Además permitieron a los participantes expresar sus opiniones y percepciones acerca de la realidad que acontecía. Bajo esta perspectiva, el estudio de caso etnográfico fue llevado a cabo a través de técnicas como la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos internos.

El análisis de datos se llevó a cabo bajo la “Teoría Fundamentada en los hechos”, o “Grounded Theory”, referente teórico que legitima la generación de conocimiento teórico en la investigación etnográfica. Bajo el *método comparativo constante*, se plantearon tres fases que son las que seguimos en nuestro estudio: en primer lugar, un intento inicial de desarrollar categorías intuitivas emergentes de los datos, identificando temas y desarrollando conceptos: las pre-categorías; en segundo lugar, la saturación de las categorías: a través de la codificación, se crearon categorías agrupando las pre-categorías iniciales; y en tercer lugar, el desarrollo de las categorías para que pudieran tener una aplicación fuera del contexto objeto de estudio.

De los resultados obtenidos a partir de este análisis de datos, se resaltan a continuación algunas de las categorías encontradas directa o indirectamente relacionadas con el aprendizaje emocional y la creatividad: *Educación Emocional*, relacionada con las habilidades para conocer y gestionar las emociones; la *Creatividad*, entendida como la capacidad que desarrollan los protagonistas de nuestro caso objeto de estudio para crear; la *Libertad*, referida a la capacidad para actuar desde la propia voluntad, de forma autónoma a lo largo de la vida; el *Respeto*, como la base para una convivencia sana y pacífica entre los



miembros de una sociedad, como la consideración que una persona debe a sí misma y a sus semejantes, el medio ambiente, los seres vivos y la naturaleza; la *Asertividad*, entendida como el modo de comunicarse ni pasivo ni agresivo, a través del cual se exponen las ideas, necesidades y derechos con respeto y de forma pacífica; los Conflictos, desde el punto de vista de como se viven y resuelven de manera natural; y el Autoconocimiento y trabajo personal, capacidad y habilidades para conocerse uno mismo en su totalidad, teniendo en cuenta su historia y vivencias, sus conflictos personales y carencias, para desaprender y aprender. Supone un fuerte trabajo personal cuya decisión forma parte de la propia persona interesada.

Este estudio muestra que existen iniciativas pedagógicas creadas para generar un aprendizaje y conciencia de las emociones propias y grupales de forma natural, como pilar del desarrollo humano. Alternativas emancipadoras de vida y aprendizaje a través del respeto, la libertad, el amor y la aceptación incondicional.





**Comunicaciones: Bloque 12. Edificio Pignatelli – Sala 35**

**Tema: EDUCACION y CREATIVIDAD - Investigaciones**

**Coordina: Alejandra Cortés Pascual**

CL_ED_I_7	Martín Pinos Quílez	El Proyecto Alegría: La abeja Berta y el abuelo Li. Experiencia y evaluación de un programa de desarrollo integrado de las competencias y los valores del alumnado
CL_ED_I_9	Jarie, Laurane y Raquel Noé	La influencia de la ansiedad lingüística (motivación y autoestima) sobre el aprendizaje de la lengua extranjera francés
CL_ED_I_10	Luis Del Barrio Aranda	La evaluación de la práctica creativa musical libre en Educación Primaria. Diseño de un modelo de plantilla de análisis.
CL_ED_I_12	Rosa María Serrano Pastor	La creación de bandas sonoras: una propuesta interdisciplinar
CL_ED_I_41	Ignasi Brunet Icart y Esther Puyal Español	Formación profesional, creatividad e innovación



## ***El Proyecto Alegría: La abeja Berta y el abuelo Li. Experiencia y evaluación de un programa de desarrollo integrado de las competencias y los valores del alumnado***

**Martín Pinos Quílez**

Asesor de innovación, mejora educativa y organización escolar  
CIFE Juan de Lanuza de Zaragoza.

Profesor de E.G.B, Especialista universitario en Educación Física, Grado de Educación Primaria, Máster en Educación a lo largo de la vida en contextos multiculturales, doctorando en Educación (UNIZAR), Primer premio nacional de Innovación Educativa en el 2005, formador de formadores, autor de diversas publicaciones educativas.

Esta comunicación pretende exponer una experiencia didáctica, basada en la aplicación de un programa educativo, y su evaluación a través de una investigación evaluativa. *El Proyecto Alegría: la abeja Berta y el abuelo Li* (Pinos, 2011), nace en el *CPEIP María Moliner de Zaragoza*, en el curso 2009/2010 con la finalidad de mejorar la calidad educativa desde el doble compromiso de mejorar las competencias básicas y la educación en valores de alumnado de 4º de primaria. Desde entonces se viene aplicando en este centro que presenta un alto porcentaje de población inmigrante, superior el 50%, con alumnado de más de 17 nacionalidades, una presencia mantenida de minorías étnicas y la aspiración de ayudar a formar alumnos más competentes y felices. Dado que se trata de un recurso libre y puesto a disposición de la comunidad educativa, en el curso 2013/2014 se aplicó además en dos de las cuatro aulas del *CPEIP Hilarión Gimeno* de Zaragoza, y en la única clase de 4º del *CPEIP Fernández Vizarra* de Monzalbarba (Zaragoza).

El Proyecto Alegría, es un programa integrado de desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores. Siete cuentos y los siete valores presentes en ellos (autoestima, amistad, la paz, la resolución de conflictos, empatía, la tolerancia y el amor) son el centro de interés a partir del cual se despliegan diversas tareas competenciales incorporando los contenidos de las áreas curriculares e integrando corazón y cerebro, competencias y emociones.

Con el objeto de comprobar la validez y eficacia del programa procedimos a evaluarlo, desde la propia percepción de los usuarios (docentes y alumnos), durante el curso 2011/2012. A partir de un modelo ya muy consolidado científicamente, como el CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto) de Stufflebeam (1987), la pregunta de partida fue simple: ¿Cómo se relaciona la implementación del Proyecto Alegría con el desarrollo de las competencias



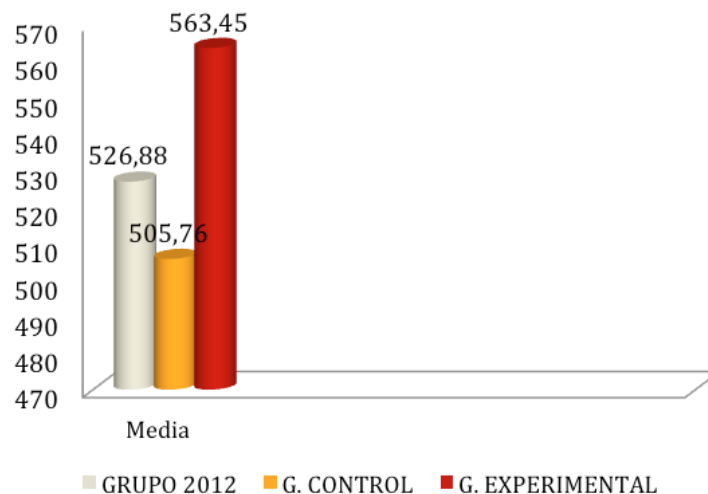
básicas, la educación en valores y, de forma secundaria, la motivación del alumnado de 4º de Educación Primaria? El citado estudio se orientó desde un diseño de investigación evaluativa, con un enfoque metodológico complementario, recurriendo a instrumentos cualitativos (entrevistas individuales y grupales, grupos de discusión) y cuantitativos (cuestionarios) que nos han permitido evidenciar importantes mejoras en los tres constructos abordados: competencias, educación en valores y motivación del alumnado hacia el trabajo con el programa. En el curso 2013/2014, aprovechando la circunstancia de que sólo dos de las cuatro aulas del *CPEIP Hilarión Gimeno* iban a aplicar el proyecto, se propuso a los cuatro tutores participar como grupos experimentales o de control en una investigación sobre la competencia lingüística de sus alumnos, a partir de un diseño cuasiexperimental de pretest y postest con grupos no equivalentes en la tipología de Stanley y Campbell (1995).

La relevancia y pertinencia de esta investigación se justifica, entre otras consideraciones, por la abrumadora carencia de investigaciones que dirijan su atención a evaluar programas educativos orientados al desarrollo de las competencias del alumnado, y menos aun de forma integrada con la educación en valores. En un momento en que el peso institucional en educación se inclina ostensiblemente hacia la evaluación, especialmente de algunas de las competencias clave, se constata que si bien han sido estudiadas desde múltiples ópticas y con notables contribuciones, todavía son insuficientes los trabajos de investigación que aporten rigor y evidencia sobre programas que las desarrollen. Estimo que este trabajo puede ser también relevante al facilitar al profesorado de 4º nivel de primaria recursos, avalados por la evidencia científica, que le ayuden a desarrollar de manera sencilla las competencias y algunos valores básicos para la convivencia y el desarrollo personal.

La información obtenida a lo largo de esta investigación ha aportado una gran cantidad de datos para el perfeccionamiento del proyecto y la mejor comprensión de los fenómenos implicados en su aplicación. A pesar de las limitaciones de procedimiento, el profesorado manifiesta de forma unánime una muy alta satisfacción personal por la aplicación del programa y opina que les ha resultado útil y volverían a ponerlo en práctica en sucesivos cursos. La investigación nos confirma que en los casos estudiados el programa resulta de utilidad para promover mejoras en el nivel de motivación del alumnado, su desarrollo de las competencias básicas y su sensibilización hacia los valores fundamentales de la convivencia, aportando herramientas eficaces al profesorado. O lo que es lo mismo, que realmente el Proyecto Alegría interviene favorablemente sobre esas variables, y que, con las oportunas cautelas que las limitaciones derivadas de un estudio de casos imponen, pudiera ser útil en otros centros educativos con contextos similares a los del estudio.

Respecto a la evaluación cuasiexperimental de la competencia lingüística, los resultados mostrados entre el grupo experimental y el grupo de control evidencian mejoras significativas en la variable investigada. Además, la comparación con respecto a la cohorte del 2012 que realizó dos años antes la misma prueba (postest), también muestra que los resultados de los alumnos que han seguido el programa son significativamente mejores.

Comparación resultados del postest en competencia lingüística entre G. Experimental, G. Control y G. 2012



#### T de Student

G. Experimental vs G. Control	Sig. <b>0,0017</b>
G. Experimental vs G. 2012	Sig. <b>0,0185</b>
G. Control vs G. 2012	Sig. <b>0,1458</b>

Los resultados han sugerido líneas de avance y mejora que han contribuido a perfeccionar el programa y a establecer un punto de partida más consistente y riguroso para construir futuros programas que sean útiles a las finalidades de la educación. Finalidades que sin queremos que no se alejen de la mejora de la condición humana y la sociedad, deberán contemplar el pleno desarrollo de la personalidad del niño... y su felicidad.



Pinos, M. (2011). Proyecto Alegría: La abeja Berta y el abuelo Li. Proyecto globalizado de desarrollo de las competencias básicas y la educación en valores a partir del cuento motor y las tareas competenciales. CD-ROM. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Stanley, J. y Campbell, D. (1995). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós/MEC.

**La influencia de la ansiedad lingüística (motivación y autoestima) sobre el aprendizaje de la lengua extranjera francés**

The influence of language anxiety (motivation and self-esteem) in the learning process of french foreign language

**Laurane, Jarie**

Licenciada en Ciencias de la Educación, doctorando en Ciencias de la Educación,

**Raquel Noé**

Psicopedagogía, doctorando en Ciencias de la Educación

Hoy en día el manejo y uso de idiomas extranjeros, además de su idioma materno, se está convirtiendo en un requisito indispensable para poder desenvolverse en los diferentes ámbitos de nuestras sociedades actuales. Dentro del contexto de las diferentes políticas europeas que invitan al intercambio intercultural, la competitividad, la movilidad estudiantil y laboral así como a la construcción de una sociedad del conocimiento, el saber emplear un idioma extranjero se ha convertido en una condición necesaria en la vida de los europeos. Sin embargo, seguimos constatando, a nivel europeo, desigualdades y dificultades en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en las competencias lingüísticas y comunicativas. Los últimos estudios realizados en el ámbito didáctico y pedagógico han puesto de relieve que la enseñanza y el aprendizaje de un idioma no se limitan a cuestiones didácticas y/o formativas, sino que incluyen otro tipo de variables como la de la afectividad.

Los aspectos afectivo-emocionales se han destacado, pues, como especialmente influyentes en el aprendizaje de una lengua extranjera. De esos diferentes componentes, la ansiedad lingüística sobresale como un factor clave ya que es específico, propio e intrínseco al aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, se sigue careciendo de un conocimiento real sobre este constructo ¿Cuáles son sus características, su influencia, su aparición y su evolución a lo largo de los cursos? ¿Cuál es su impacto en la competencia lingüística de los alumnos? Y, asimismo, ¿Cómo se puede prevenir o reducir dentro de las aulas? Por estos motivos, resulta enriquecedor a nivel teórico y útil para la praxis educativa en el ámbito de las lenguas extranjeras, definir con más claridad el constructo de ansiedad lingüística, estudiar su aparición y evolución en las diferentes etapas educativas, apreciar sus posibles variaciones según la exposición curricular del alumnado al idioma extranjero (segunda lengua o bilingüe). Desde el descubrimiento de la importancia de la afectividad en el aula (Hilgard, 1963), hasta saber que las características afectivas que influían significativamente en el aprendizaje y en las diferentes habilidades cognitivas (Chastain, 1975) se ha replanteado el papel que tiene frente al aprendizaje y el rendimiento en idiomas extranjeros. La ansiedad lingüística, o “language anxiety”, se entiende como un tipo de ansiedad debida o causada por el aprendizaje o uso de otro idioma. Es distinta de la ansiedad general (Gardner y MacIntyre, 1991) ya que viene causada por una situación particular, la del aprendizaje y empleo de una LE. Como el título indica, el presente trabajo tiene como objetivo fundamental investigar los niveles de ansiedad lingüística (motivación y autoestima) en los participantes de la investigación así como valorar el impacto de estas variables sobre el aprendizaje del idioma así como sobre la competencia de expresión e interacción oral en la lengua extranjera.

El problema de investigación consistía en saber si la ansiedad lingüística influye en el nivel de competencia de expresión oral de alumnos 4º de la ESO que se encuentran en contextos académicos de inmersión bilingüe o francés segunda lengua. La presente investigación se plantea como un estudio que procura averiguar la existencia de una relación entre las diferentes variables estudiadas. También se estudiara la influencia de variables como la autoestima y la motivación. En nuestro trabajo contamos con varias variables de estudio, las variables independientes que son los factores afectivos de la motivación, autoestima y ansiedad lingüística. Y la variable dependiente del rendimiento académico en contexto bilingüe y en la cual sospechamos que influyen esos factores. Para realizar el estudio hemos aplicado una metodología *ex post facto* con un el diseño *ex post facto* prospectivo complejo. Consiste en seleccionar los sujetos por sus valores en la variables independientes (Crochard, 2007). Luego se procede a la formación de los grupos, tantos grupos como combinaciones posibles relativamente a los niveles de cada variable, y,

al final, se mide la variable dependiente determinando así qué relación existe entre las variables (Fonte de Garcia et al., 2001). La muestra se componía pues de 23 alumnos proviniendo de dos clases de 4° de la ESO del mismo centro con un total de 12 mujeres (52%) y 11 varones (48%) y de entre 15 y 16 años de edad. Se trataba de un estudio exploratorio que actualmente se está realizando con una muestra de N=389. Para la medición de la variable independiente de la ansiedad lingüística el instrumento empleado fue la versión española de la escala FLCAS, del inglés *Foreign Language Classroom Anxiety*, elaborada para medir los niveles de ansiedad ante el aprendizaje y uso de la lengua extranjera y elaborada por Horwitz y Cope en 1986. Para medir la variable de la motivación hemos utilizado el cuestionario del M.A.P.E.-II elaborado por Montero y Tapia en 1992. Para medir la variable de la autoestima hemos utilizado la versión reducida y adaptada del cuestionario IAME (*Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar*) elaborado por García en 1995 (García, 1995). Se realizaron diferentes tratamientos estadísticos

Nuestra investigación ha permitido asentar el hecho de que existe una relación, o mejor dicho una alta correlación, entre los diferentes factores afectivos estudiados y el rendimiento en contexto bilingüe ( $p < 0,05$ ). Resalta la gran importancia ( $r = ,903$ ;  $R^2 \text{ corregida} = ,806$ ;  $\beta = ,903$ ) de la motivación que aparece como la más influyente estadísticamente hablando, la autoestima y la ansiedad lingüística juegan igualmente un papel muy importante llevándose la “segunda y tercera plaza” respectivamente ( $r = ,844$ ;  $r = -,730$ ). Estos resultados concretamente nos indican que cuanto más motivación y autoestima mejor es el rendimiento en contexto bilingüe de los alumnos, y que, cuanto más ansiedad lingüística peor es el rendimiento. La novedad de la presente investigación se encuentra en dos puntos. Primero, un estudio de los factores afectivos en contexto bilingüe aparece ya como novedoso en sí mismo por el hecho de que la modalidad del bilingüismo escolar en Aragón es muy reciente y que todavía no se ha investigado en ella. Y, segundo, hemos podido conocer mejor el constructo de “ansiedad lingüística” y cómo influye al rendimiento en contexto bilingüe. Este constructo aparece como muy relevante en la modalidad bilingüe ya que esta ansiedad es específica a los idiomas, el estudio nos permite asentar que los alumnos que padecen este tipo de ansiedad pueden ver su rendimiento afectado en más medida. Sin embargo, no hay que olvidar que, en este trabajo, la motivación ha aparecido como la más influyente.



## **La evaluación de la práctica creativa musical libre en Educación Primaria. Diseño de un modelo de plantilla de análisis**

Evaluation of free musical creative practice in Primary Education. Design of a template model analysis.

**Luis del Barrio Aranda**

Maestro de educación musical y profesor asociado del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza. Doctor en Pedagogía Musical por la Universidad de Barcelona

Nuestro trabajo se fundamenta en el estudio y el diseño de un instrumento de evaluación de la práctica creativa musical en la etapa de Educación Primaria. De un modo más concreto, la elaboración de esta herramienta didáctica permite la evaluación del conjunto de parámetros musicales que integran las producciones musicales de los alumnos. Su consideración pretende facilitar al docente de educación musical el análisis de estos contenidos curriculares referidos a la práctica creativa.

Educación la motivación del alumno es un principio pedagógico fundamental que todo docente musical que está dispuesto a trabajar para obtener el máximo rendimiento de sus alumnos considera en su modelo didáctico. Para lograr mantener la motivación del alumno, el niño debe sentirse comprometido en su propio proceso educativo, por lo que la educación de la reflexión, la iniciativa y la creatividad son factores educativos fundamentales. Las directrices curriculares y las orientaciones metodológicas educativas más recientes proporcionan gran importancia a la consideración que debe tener la dimensión emocional y creativa en los proyectos educativos. La educación en la creatividad requiere al maestro la configuración de un entorno didáctico en el que la implicación del niño es el elemento clave para la construcción del conocimiento, pues en la medida que el niño crea conocimiento, siente que el mundo le pertenece. En este camino, el objetivo último es proporcionar a los niños las herramientas adecuadas para que sepa activar los recursos necesarios para seleccionar y relacionar datos y conceptos, y para que sea capaz de desenvolverse intelectualmente por sí mismo. Un entorno en el que se potencia la reflexión, la imaginación, la autonomía, el intercambio de ideas, la flexibilidad, la discusión, el análisis crítico y la construcción del conocimiento. La práctica creativa musical en los medios de expresión corporal, vocal e instrumental es uno de los contenidos fundamentales que figuran en el currículo educativo musical en la etapa de Educación Primaria en los diferentes niveles educativos. En la educación artística, el carácter “efímero” de la producción musical, solo apreciada mientras se interpreta, requiere en su evaluación el análisis de multitud de patrones musicales que nos ayudan a





comprender y valorar de manera objetiva su significado. Nuestro problema. La evaluación de las producciones musicales de los niños necesita la utilización de instrumentos que permitan el registro inmediato y pormenorizado del conjunto de elementos musicales que definen cada obra musical. Los **objetivos** de nuestro trabajo son los siguientes: 1. Diseñar un instrumento impreso de recogida de información de los distintos aspectos musicales que identifican las producciones musicales de los niños. 2. Validar este instrumento por sistema de validación de jueces con el fin de mejorar su utilidad. 3. Aplicar y evaluar la plantilla de evaluación en la práctica didáctica musical cotidiana con diferentes grupos-clase, con el fin de analizar su aplicabilidad y eficiencia. 4. Considerar su utilización como un instrumento de evaluación básico de la práctica creativa, cuyo diseño flexible puede adaptarse a la finalidad de la tipología de producción artística examinada. **Metodología.** La elaboración de una plantilla de evaluación de la práctica creativa musical ha requerido la continua revisión en la propia aplicación como requisito imprescindible para la definición de la misma. El trabajo que ha conllevado el diseño definitivo se ha llevado a cabo durante el curso escolar 2013/2014 con grupos-clase de diferentes edades con el fin de ofrecer un modelo de evaluación lo más adecuado posible a nuestros objetivos didácticos y a la realidad del contexto escolar estudiada. En su confección el modelo ha sido sometido al sistema de validación de cinco jueces, tres maestros de educación musical y dos profesores universitarios de educación musical, cuyas valoraciones han proporcionado una mayor objetividad y aplicabilidad reflejadas en su diseño final.

**Conclusiones.** El diseño de una plantilla de análisis de la práctica creativa musical en Educación Primaria ha facilitado la evaluación sistemática y pormenorizada del conjunto de elementos musicales, procedimentales y actitudinales que caracterizan la elaboración e interpretación de una producción musical. La consideración de elementos y sistemas de creación, representación e interpretación musical, mediante el uso de lenguajes convencional y no convencional ha posibilitado la evaluación global de la práctica creativa musical en cualquiera de las modalidades utilizadas. La aplicación práctica de esta plantilla en el trabajo de aula con diferentes grupos-clase y el uso de sistema de validación de jueces, han sido dos elementos fundamentales en la concreción del diseño final de la plantilla. La continua revisión y acotación de este instrumento ha contribuido a la incorporación y adecuación de indicadores de evaluación según los objetivos didácticos seleccionados.



## **La creación de bandas sonoras: una propuesta interdisciplinar**

The soundtrack creation: an interdisciplinary approach

**Rosa María Serrano Pastor**

Profesora de Didáctica de la Expresión Musical, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

Doctora por la Universidad de Alcalá y titulada superior en Solfeo y en Pedagogía Musical

El estudio que se presenta analiza un proyecto de animación a la lectura y escritura llevado a cabo en un Colegio Público de Zaragoza. El objetivo de dicho estudio se centró en examinar la influencia del proyecto sobre el desarrollo escolar con especial hincapié en la competencia lecto-escritora y la creatividad, así como observar qué estrategias didácticas lo habían favorecido. Este objetivo se concretó en los siguientes:

- Analizar las dimensiones favorecidas en el alumnado en el ámbito de la competencia lecto-escritora; así como el impulso de otras competencias.
- Observar qué efectos ofrecía en la creatividad del alumnado y en su comprensión y sensibilización por todos los lenguajes trabajados.
- Observar las estrategias didácticas que habrían favorecido este desarrollo competencial.

El proyecto se llevó a cabo en un Centro Público de Infantil y Primaria situado en el extrarradio de Zaragoza, en una zona de nivel socio-económico medio-bajo. Se llevó a la práctica con todos los alumnos de Educación Primaria del Centro, en un total de 138 niños y niñas de 1º a 6º, con edades comprendidas entre los 6 y 13 años. El programa tenía como finalidad potenciar la competencia lecto-escritora del alumnado mediante una propuesta innovadora, interdisciplinar y globalizadora, con un objetivo realista, motivador y significativo para los niños y niñas que les llevara a desarrollar su creatividad. Dicho proyecto consistía en la realización de bandas sonoras para diferentes tipos de obras tales como historias, cuentos y relatos presentadas en muy diferentes formatos: películas de todo tipo incluyendo las mudas y de dibujos animados, teatro, marionetas, cómics, etc. Se pretendía con ello que los propios alumnos elaboraran sus propias historias y la representación visual de las mismas y a ellas les crearan la banda sonora que las enriqueciera y complementara, consiguiendo un desarrollo conjunto y globalizado de los diferentes lenguajes puestos en juego: musical, lingüístico, artístico, plástico y dramático. En el proyecto se pudieron distinguir diferentes fases. Se partió en un primer momento de

la observación y análisis de ejemplos de diferentes estilos, tanto de bandas sonoras como de tipos de historias mostradas en diferentes formatos. Se continuó con la búsqueda por el propio alumnado de ejemplos para su análisis comunitario hasta llegar a la realización por parte del alumnado de propuestas creativas cada vez de mayor complejidad y globalidad.

El estudio se ha realizado en el marco de la investigación cualitativa, desde la investigación-acción y la observación participante llevada a cabo por todo el profesorado de primaria que ha trabajado de manera coordinada. Para el análisis se han examinado los datos obtenidos desde muy diferentes herramientas, destacando los sumarios y registros anecdóticos de las sesiones con el alumnado y las reuniones con el profesorado, las grabaciones y fotografías y las producciones de los alumnos.

Entre los resultados, cabe subrayar el notable desarrollo de la competencia lecto-escritora entendida desde un enfoque amplio, desde la doble perspectiva tanto del discurso verbal como musical. Destacaron las siguientes dimensiones:

- Escucha activa comprensiva: tanto del lenguaje verbal oral como del lenguaje musical auditivo así como la relación entre ambos y de estos con la imagen expresada en los múltiples formatos trabajados. Los maestros destacaron que el alumnado mostraba en el proyecto gran capacidad de comprensión de lo sucedido en la historia y mayor memorización de datos y detalles que con metodologías más tradicionales. Observaron una mayor comprensión de las causas y consecuencias de los hechos de la historia y mayor capacidad para comprender y expresar verbalmente las relaciones entre los diferentes discursos.

- Lectura e interpretación de los discursos verbales y musicales: tanto en escritura convencional como no convencional, tales como pictogramas o símbolos que representan las cualidades de las sonoridades. Además aumentaron su fluidez y dominio prosódico.

- Escritura: que, tal como sucedía en el anterior, trabajó tanto la escritura convencional como no convencional como paso previo y recurso de ayuda para la comprensión y la motivación por utilizar la convencional. Mejoraron en la riqueza de historias, su redacción, estructuración, cuidado por la no repetición de palabras y utilización de un vocabulario más amplio.

En el ámbito de la creatividad se ha observado un gran desarrollo y capacidad, una vez que se les ha permitido y facilitado el camino para ello, tanto en el discurso verbal y musical, como artístico, plástico y dramático. Además, el alumnado ha mostrado una gran valoración e interés por todos los discursos así como por el enriquecimiento que supone la creación globalizadora e interrelacionada entre todos ellos.

Todo esto ha conllevado un mayor desarrollo de las competencias de conciencia y expresiones culturales, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y de aprender a



aprender. En este sentido se destaca una mayor motivación, interés y capacidad de esfuerzo por llegar a un resultado creativo de calidad; así como mayor valoración crítica y de exigencia, tanto a los demás como a uno mismo y mayor autonomía y trabajo emprendedor.

El análisis de las estrategias didácticas que han posibilitado este desarrollo nos lleva a destacar, como la más importante, el propio enfoque educativo hacia el proceso creativo, que los libros escolares no suelen ofrecer. También sobresale la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre objetivos reales, como es la creación de una banda sonora o una historia coordinando los diferentes lenguajes a su disposición. Esto nos lleva a subrayar otro aspecto muy relacionado como es la interdisciplinariedad y globalización, frente al desafortunadamente más habitual trabajo de ejercicios inconexos y sin relación entre un área y otra. Finalmente es necesario destacar la estrategia del trabajo internivelar, mostrando el resultado a otros cursos y recibir el realizado por compañeros de otros niveles; por su influencia en la capacidad de implicación por las tareas y el esfuerzo por el trabajo creativo y de calidad.

Como conclusiones destacar que el proyecto ha conseguido desarrollar diferentes e importantes dimensiones de la competencia lecto-escritora a la vez que potenciar la capacidad creativa del alumnado. Se considera necesario seguir trabajando en esta línea.



## **Formación profesional, creatividad e innovación**

Professional formation, creativity and innovation

### **Ignasi Brunet Icart**

Catedrático de Sociología en la Universidad Rovira i Virgili (URV)  
Director del grupo de investigación Análisis Social y Organizativo  
Director de la revista científica Revista Internacional de Organizaciones  
Director del comité de investigación sobre sociología organizacional de la Federación Española de Sociología.

### **Esther Puyal Español**

Profesora Titular de Sociología en la Universidad de Zaragoza  
Grupo de investigación La sociedad del riesgo

El objetivo de esta comunicación es avanzar en el conocimiento de las relaciones entre los centros de formación profesional y las empresas, con especial atención a las nuevas funciones que comienzan a desarrollar los centros y a la incidencia que ello tiene en el estímulo de la creatividad y de los procesos de innovación de las empresas, para el caso de la comunidad de Aragón. Esta investigación, basada en entrevistas semiestructuradas a Centros Integrados de Formación Profesional, se ha efectuado bajo el marco de un aspecto destacable en España, y que es el bajo porcentaje de personas con formación secundaria postobligatoria. Aun cuando está ampliamente reconocido el valor de la formación profesional en el desarrollo económico y social, el estado español presenta unos índices bajos si se compara con los principales países europeos. Esta situación tiene efectos graves para el desarrollo de España y de sus comunidades autónomas.



**Comunicaciones: Bloque 13. Edificio Pignatelli - Sala 12**

Tema: **EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD – Experiencias profesionales**

**Coordina: José Martín-Albo**

Profesor Titular en el área de Psicología educativa y del desarrollo en la Facultad de Ciencia Sociales y Humanas de Teruel, Universidad de Zaragoza.  
Grupo Evaluación, Regulación y Ajuste (ERA).

CL_ED_I_27	José Ramiro Viso Alonso	Inteligencia Emocional auto-informada y percibida y salud mental en alumnos y tutores de Educación Primaria
CL_ED_I_30	Patricia Garrido Natarén	La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de Educación Media Superior.
CL_ED_I_20	César Rodríguez Ledo	Programa SEA: una propuesta de intervención directa en el aula para el desarrollo de las habilidades socioemocionales y de atención plena (mindfulness).
CL_ED_I_21	Santos Orejudo Hernández	Variables psicopedagógicas y temor a hablar en público en estudiantes universitarios argentinos. Diferencias entre estudiantes de primer año y de cursos superiores
CL_ED_I_26	Javier Sevil Serrano	Análisis de la motivación y el burnout en maestros de Educación Física: un estudio piloto



## **Inteligencia Emocional auto-informada y percibida y salud mental en alumnos y tutores de Educación Primaria**

***José Ramiro Viso Alonso***

*Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación de la Universidad Europea de Madrid.*

***Esther Moraleda Sepúlveda***

*Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Biomédicas. Universidad Europea de Madrid.*

La teoría de la IE señala que las personas con mejores niveles de IE muestran unos niveles de psicopatología más bajos (Brackett, Ríos y Salovey, 2011; Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Los meta-análisis realizados con muestras de adultos señalan, por una parte, asociaciones positivas entre la IE y la salud mental, psicológica y psicosomática, tanto con pruebas de rendimiento máximo como con auto-informes (Martins, Ramalho y Morin, 2010; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke, 2007), y por otra parte, que una IE baja se relaciona con una mayor tasa de adicciones (Kun y Demetrovics, 2010), lo cual sugiere que la IE se asocia con un menor desajuste psicológico y un mejor bienestar en adultos. En los últimos años, el estudio de la IE y la salud mental en la adolescencia ha despertado gran interés. Un reciente meta-análisis señala que el aumento de la IE se asocia con un menor desajuste psicológico en adolescentes, independientemente del tipo de medida utilizado –autoinforme versus pruebas de habilidad-, en concreto, los adolescentes con mayor IE, evaluada mediante auto-informes o a través de pruebas de rendimiento máximo, mostraron mejor ajuste emocional y mejores estrategias de afrontamiento, menos estrés percibido, menos problemas de internalización, menos ansiedad y depresión y un número menor de conductas de riesgo y de estrategias desadaptativas (Resurrección, Salguero y Ruiz-Aranda, 2014). Estos resultados, por tanto, sugieren que la IE tiene validez incremental para predecir el ajuste psicológico, más allá de otros predictores como el optimismo / pesimismo, las habilidades verbales, la autoestima, la personalidad y la inteligencia general (Davis y Humphrey, 2012; Frederickson, Petrides y Simmonds, 2012; Rivers, Brackett, Reyes, Mayer, Caruso y Salovey, 2012; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011). También se ha encontrado que las puntuaciones en las diferentes dimensiones del TMMS pueden predecir inadaptación psicológica después de un año de seguimiento: atención emocional predijo angustia psicológica, con altos niveles de atención asociados con peor sintomatología depresiva y

ansiosa, mientras que reparación emocional predijo menos depresión y mejor salud mental (Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012).

El objetivo de este estudio fue analizar en qué medida la salud mental de alumnos y tutores se encontraba relacionada con la IE auto-informada y la IE percibida.

La muestra estuvo compuesta por 2210 alumnos escolarizados en 5º y 6º de Educación Primaria y sus respectivos 116 tutores. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), una escala de IE auto-informada; el PTMMS-24 (Sánchez, 2007), para evaluar la IE percibida; y el Mental Health-5 (MH-5; Alonso, Prieto y Antó, 1995), una escala para evaluar la salud mental.

Los resultados mostraron, en primer término, que los alumnos presentaban índices significativamente más bajos de salud mental que los tutores ( $t=-2.73$ ,  $p<.01$ ). En segundo término, al relacionar la IE auto-informada con la salud mental, se halló que la salud mental de los tutores presentaba una relación significativa negativa con su atención auto-informada ( $r=-.302$ ,  $p<.01$ ) y una relación significativa positiva con su claridad y reparación auto-informadas ( $r=.142$  y  $.293$ , respectivamente,  $p<.01$ ) y, de manera similar, que la salud mental de los alumnos se relacionaba negativamente con su atención auto-informada ( $r=-.172$ ,  $p<.01$ ) y positivamente con su claridad y reparación auto-informadas ( $r=.094$  y  $.217$ , respectivamente,  $p<.01$ ). En tercer término, al considerar la IE percibida, la salud mental de los alumnos se asociaba de manera positiva con Claridad y Reparación del alumno según es percibida por los tutores ( $r=.043$ ,  $p<.05$  y  $r=.133$ ,  $p<.01$ , respectivamente) mientras que, en el caso de los tutores, solo el factor Reparación del tutor según es percibida por los alumnos se asociaba de manera positiva con su salud mental ( $r=.059$ ,  $p<.01$ ). Por último, teniendo en cuenta los objetivos del estudio y los resultados de estas correlaciones, se realizaron dos bloques de análisis de regresión múltiple, en la modalidad jerárquica, cuyas variables dependientes fueron respectivamente: a) la salud mental de los tutores y b) la salud mental de los alumnos. En ambos casos, los predictores o variables independientes fueron: las puntuaciones en los factores de la IE auto-informada de los alumnos; las puntuaciones en los factores de la IE auto-informada de los tutores; las puntuaciones en los factores de la IE de los alumnos según es percibida por los tutores, y, por último, las puntuaciones en los factores de la IE de los tutores según es percibida por los alumnos. Los resultados señalan que atención auto-informada ( $\beta=-.348$ ,  $p=.000$ ), claridad auto-informada ( $\beta=.076$ ,  $p=.001$ ) y reparación auto-informada ( $\beta=.285$ ,  $p=.000$ ) explican el 19.7% de la varianza de la salud mental de los tutores; y que el factor atención del alumno según es percibida por el tutor ( $\beta=-.058$ ,  $p=.012$ ) y el factor reparación del tutor según es percibida por los alumnos ( $\beta=.066$ ,  $p=.009$ ) solo añaden un 0.5% y un 0.4%, respectivamente, a la explicación de la varianza. Por tanto, la variable que predice con más fuerza la salud mental de los tutores es su propia IE auto-informada. En el caso de la salud





mental de los alumnos, los resultados señalan que atención auto-informada ( $\beta=-.279, p=.000$ ), claridad auto-informada ( $\beta=.098, p=.000$ ) y reparación auto-informada ( $\beta=.254, p=.000$ ) explican el 11.3% de la varianza de la salud mental de los alumnos; y que el factor reparación del alumno según es percibida por el tutor ( $\beta=.134, p=.000$ ) y el factor claridad del tutor según es percibida por el alumno ( $\beta=.070, p=.014$ ) solo añaden 1.5%, y 0.1% , respectivamente, a la explicación de la varianza. Por tanto, la variable que predice con más fuerza la salud mental de los alumnos es su propia IE auto-informada.

Se discuten las posibles repercusiones de estos resultados en relación a las estrategias que la IE pueda proporcionar para mejorar la salud mental de alumnos y tutores.



## **Programa SEA: una propuesta de intervención directa en el aula para el desarrollo de las habilidades socioemocionales y de atención plena (mindfulness)**

***César Rodríguez Ledo***

*Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.*

***Laura Celma Pastor***

*Psicóloga clínica. Clínica del Pilar de Zaragoza.*

Se presenta aquí el diseño y procedimiento de aplicación del programa de educación socio-emocional y de mindfulness SEA. Este programa se diseña con el objetivo de potenciar las competencias socioemocionales de: atención y comprensión emocional, de regulación y reparación emocional, de regulación y adaptación social y de atención plena o mindfulness mediante una intervención directa en el aula. La misma se lleva a cabo mediante 18 actividades a implementar durante 20 sesiones en el contexto educativo. El programa de intervención se diseña en base a la propuesta de modelo teórico denominada SEA, que se discute también en este trabajo. Tal programa está diseñado de manera que cumpla con las consideraciones de calidad de programas de desarrollo de tales competencias, que tal y como describen Durlak et al. (2011) se corresponde con el acrónimo SAFE (secuenciado, activo, focalizado y explícito) y que está en la base de los programas que más eficientes y efectivos para el desarrollo de tales habilidades. Se discute también la mejor manera de trabajar la ISE (Inteligencia Socioemocional) en el aula y las técnicas concretas de trabajo grupal e individual que aseguran el éxito para su potenciación con alumnado joven adolescente.



## **Variables psicopedagógicas y temor a hablar en público en estudiantes universitarios argentinos. Diferencias entre estudiantes de primer año y de cursos superiores**

**Sonia Tifner,**

*Universidad Nacional de San Luis (Argentina).*

**Santos Orejudo Hernández,**

*Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza*

**Teresa Fernández-Turrado,**

*Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza*

El miedo a hablar en público (MHP) conlleva un proceso emocional que influye notablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las tasas de prevalencia señalan que afecta a que lo sufren entre el 20 y 30% de la población universitaria (Bados, 2009) y que hasta el 76,3% evitan en algún momento esta situación y casi un 50% presenta mucho o muchísimo miedo en esta circunstancia (Montorio, Izal, Lázaro y López, 1996). Desde la perspectiva académica, se asocia con bajas calificaciones (Baptista et al, 2012), limita la participación de los alumnos en el aula (Orejudo et al, 2008) y, en el peor de los casos, se asocia el abandono de los estudios (Straham, 2003). Su relevancia es máxima cuando se plantea una formación por competencias condicionando tanto la participación del estudiante en el aula al incorporar metodologías activas como al plantear el desarrollo de la competencia de comunicación oral en público, clave en un gran número de profesiones (Briz, 2014).

Este trabajo trata de identificar algunas variables personales y académicas que puedan explicar el mantenimiento y la evolución del temor a hablar en público en estudiantes universitarios argentinos. Para ello, se ha partido de un modelo teórico de Orejudo et al. (2006).

Para poner a prueba este modelo se han recopilado los datos de 773 estudiantes argentinos de la universidad Nacional de San Luis, Argentina, correspondientes a estudios de Ciencias Sociales. Cuentan con una edad media de 21,59 años (d.t.=5,02) y el 50,2% son de primer curso mientras que el resto lo son de 2º a 5º curso. El 79,3% son mujeres y el 20,7% hombres. A los mismos se les han recogido las variables de interés al inicio del curso y al finalizar el cuatrimestre.



Se han realizado dos modelos de ecuaciones estructurales, uno con los estudiantes de primer año y otro con los de 2º a quinto curso. En el caso de los estudiantes de 1º curso el modelo da cuenta del 30% de varianza explicada de la autoeficacia, del 45,8% del temor a hablar en público, del 49,5% de la ansiedad situacional y del 23,7% de las conductas ante el aula al hablar en público. En el caso de los estudiantes de 2º a 5º curso, se explica el 32,6% de la autoeficacia, el 55% del temor a hablar en público, el 60,2% de la ansiedad situacional y el 28,7% de las conductas. Se encuentran algunas diferencias en los predictores de la autoeficacia entre los estudiantes noveles y los más expertos.

Se pone de manifiesto que los estudiantes argentinos experimentan, como el resto, temor a hablar en público. La autoeficacia se convierte en un importante mediador de la mayor parte de las variables personales y contextuales, y a través de la misma se puede plantear la intervención en este contexto formativo. Se encuentran algunas diferencias entre los estudiantes de primer año y el resto, por lo que se debería tener en cuenta esta condición en los procesos de acogida de estos estudiantes.



## **Análisis de la motivación y el burnout en maestros de Educación Física: un estudio piloto**

**Javier Sevil Serrano**

*Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. (Universidad de Zaragoza)*

**Silvia Paradelo Marcos**

*Facultad de Formación del Profesorado. (Universidad de Extremadura)*

**Ángel Abós Catalán**

*Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. (Universidad de Zaragoza)*

**José Antonio Julián Clemente**

*Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. (Universidad de Zaragoza)*

**Luis García-González**

*Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. (Universidad de Zaragoza)*

Los docentes de Educación Física (EF) se configuran como un grupo vulnerable a experimentar estrés en su desempeño profesional. Tomando como marco teórico la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), el objetivo del estudio fue analizar la relación entre la regulación motivacional y el burnout de docentes de EF. En el estudio participaron 52 maestros de EF ( $M = 35.28$ ;  $DT = 6.81$ ) de diferentes centros de enseñanza en España. Las variables estudiadas y los instrumentos utilizados fueron: la regulación motivacional, a través de la Escala de Motivación Extrínseca e Intrínseca en el Trabajo (WEIMS) y el burnout, a través del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT-PE). Los resultados de las correlaciones bivariadas indicaron que la motivación más autónoma de los docentes de EF se relaciona negativamente y significativamente con el desgaste psíquico y la indolencia. En sentido contrario, la desmotivación se relaciona positivamente y significativamente con el desgaste psíquico y la indolencia. Los hallazgos encontrados destacan la importancia que adquiere la regulación motivacional en los docentes de EF para evitar el burnout. Entre las posibles iniciativas se discute la importancia de que los agentes



responsables de los diferentes centros de enseñanza, traten de promover en los docentes las formas de motivación más autodeterminadas mediante el apoyo de los tres nutrientes psicológicos (i.e., autonomía, competencia y relaciones sociales). Todo ello puede suponer un menor agotamiento físico y mental de los docentes de EF que repercuta en una mayor satisfacción con el trabajo y calidad de la enseñanza.

### **Abstract**

Physical Education teachers (PETs) are configured as a vulnerable group to experience stress in their professional job. According to self-determination theory (Ryan & Deci, 2000), the aim of the study was to analyze the relationship between motivational regulation and PE teacher burnout. 52 PETs ( $M = 35.28$ ,  $SD = 6.81$ ) from different schools in Spain were involved. The variables and instruments used for PE teachers were motivational regulation using Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (WEIMS) and burnout, using the “Spanish Burnout Inventory” (CESQT-PE). The results of the bivariate correlations indicated that more autonomous motivation of PETS teachers was negatively and significantly related to psychological exhaustion and indolence. In the opposite, the amotivation was positively and significantly related to psychological exhaustion and indolence. These results suggest the importance of motivational regulation in education to prevent PETS burnout. The school policy members and agents responsible for different schools should promote autonomous motivation by supporting teachers’ basic psychological needs for autonomy, competence and relatedness. This may involve less physical and mental exhaustion of PETs and a greater impact on job satisfaction and quality of teaching.



**Comunicaciones: Bloque 14 Edificio Pignatelli – Sala General**

**Tema: Educación y Creatividad**

**Coordina: Raquel Noé**

Maestra de Audición y Lenguaje. Psicopedagoga. Orientadora en el Colegio Hijas de San José (Zaragoza). Tema de investigación: Inteligencia Emocional y adolescencia temprana.

CL_ED_I_44	Elena Escolano Pérez, M <sup>a</sup> Ángeles Bravo Álvarez y M <sup>a</sup> Luisa Herrero Nivelá	Análisis del apego en futuros docentes: factor potenciador de un desarrollo infantil óptimo.
CL_ED_I_18	Verónica Muñoz, Jorge Serna y Pere Lavega	Influencia de la biografía deportiva en los estados de ánimo mientras se realizan prácticas introyectivas.
CL_ED_I_22	Pilar Rueda, Gemma Filella y Alejandra Cortés	Diseño, Implementación y Evaluación del videojuego Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en Educación Secundaria Obligatoria.
CL_ED_I_38	Daniel Puertas y Santos Orejudo	Influencia de los dominios emocionales en las estrategias de afrontamiento.
CL_ED_I_42	Felipe Jiménez	Resiliencia en el ámbito de la educación intercultural.



## **Análisis del apego en futuros docentes: factor potenciador de un desarrollo infantil óptimo.**

**Elena Escolano Pérez**

*Doctora en Psicología. Profesora del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza.*

**M<sup>a</sup> Ángeles Bravo Álvarez**

*Doctora por la Universidad de Zaragoza. Profesora del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza. Psicóloga especialista en Psicología Clínica.*

**M<sup>a</sup> Luisa Herrero Nivelá**

*Doctora en Psicología. Profesora del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza.*

Todo ser humano desarrolla mejor sus competencias y habilidades, y se siente mejor, si cuenta a su alrededor con personas de confianza que aceptan sus peculiaridades, cooperan en sus metas y acuden incondicionadamente (o puede acudir a ellas) en caso de que surjan problemas y dificultades. Esta necesidad de disponer de una base segura y de confianza forma parte de la naturaleza social del ser humano, siendo especialmente relevante en la etapa infantil.

Así, el contexto familiar, primeramente, y el escolar, posteriormente, constituyen los dos microcontextos fundamentales en la vida de todo ser humano en las sociedades avanzadas para desarrollarse como tal, dado que lo que sucede en los primeros años de vida es la base de todo el desarrollo ulterior.

Tanto en el contexto familiar como en el escolar, el niño puede establecer un vínculo afectivo con una, o incluso más, figuras de apego a las que se acercará en busca de proximidad y contacto, apoyo emocional, protección y cuidados físicos y/o emocionales cuando se sienta en peligro, asustado o amenazado. Es evidente que si en el contexto familiar la madre es, por lo general, la principal figura de apego del niño, en el contexto escolar lo es el docente. Consecuentemente, y dado que la finalidad de la Educación Infantil es el desarrollo integral del alumnado, las competencias sociales y emocionales del profesorado para dar respuesta adecuada a las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos cobran especial relevancia en su quehacer diario.





Estudios anteriores indican que profesores sensibles, es decir, profesores que perciben adecuadamente las señales infantiles, las interpretan correctamente, seleccionan las respuestas adecuadas a las mismas y ejecutan de manera efectiva dichas respuestas, frente a profesores que no son sensibles, crean un clima más adecuado en el aula y actúan como base segura para el desarrollo de sus alumnos, repercutiendo de manera positiva en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de estos. Este tipo de profesorado sensible puede incluso llegar a neutralizar las consecuencias negativas de algunas de las posibles situaciones de riesgo a las que pueden estar expuestos los alumnos en su contexto familiar y social. Estas competencias del profesorado sensible parecen estar influidas por su propio estilo de apego, siendo el apego seguro el que más se ha asociado con un buen desarrollo infantil.

En relación con ello, el objetivo de este trabajo es conocer el tipo de apego de 80 futuros maestros de Educación Infantil. Para ello se les administró el Cuestionario de Apego Adulto (Melero y Cantero, 2008) que, atendiendo a la combinación de las puntuaciones obtenidas en cuatro escalas (1.- “Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo”; 2.- “Resolución hostil de conflicto, rencor y posesividad”; 3.- “Expresividad emocional y comodidad con las relaciones”; 4.- “Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad”) permite identificar cuatro estilos de apego adulto: apego “seguro” y tres tipologías de apego inseguro (“temeroso hostil”, “preocupado” y “alejado”).

Los resultados indican que los participantes se caracterizan, principalmente, por niveles moderados de autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo (38,75% de los participantes); niveles también moderados en el uso de estrategias hostiles para la resolución de conflictos, rencor y posesividad (31,25% de los participantes); baja/moderada expresividad emocional y comodidad con las relaciones (31,25% de los participantes) y moderada/alta autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad (37,5% de los participantes). Destaca la puntuación baja/moderada obtenida en la escala 3: “Expresividad emocional y comodidad con las relaciones”, ya que esta escala hace referencia a la fluidez que caracteriza a un buen funcionamiento interpersonal, mostrando así los participantes carencias en este aspecto.

Por otra parte, tras llevar a cabo un análisis de conglomerados, los resultados muestran que solo el 2,5% de los participantes encaja en alguno de los cuatro estilos de apego identificados por el cuestionario. En concreto, este 2,5% de participantes muestra un apego temeroso-hostil, caracterizado por baja autoestima, miedo al rechazo, dependencia, problemas de inhibición conductual y emocional, tendencia al enfado, rencor, hostilidad y posesividad, escasa sociabilidad y poca facilidad para expresar sentimientos, además de elevada necesidad de individualidad, prioridad de la autonomía frente al establecimiento de lazos afectivos y evitación del compromiso emocional.



De este modo, entre los principales resultados obtenidos destaca el alto porcentaje de estudiantes que no encaja en ninguno de los estilos de apego identificados por el cuestionario al mostrar combinaciones particulares de valores en las escalas del mismo; y muy especialmente, el hecho de que ninguno de los participantes muestre un apego seguro.

Dado que el apego es modificable, y un apego de tipo seguro en el profesorado supone un factor potenciador para el buen desarrollo del alumnado, consideramos que sería necesario llevar a cabo una intervención que potencie en estos futuros maestros las características propias de un apego seguro. Para ello, y atendiendo a los resultados obtenidos, dicha intervención debería tener como objetivos específicos aumentar su capacidad para expresar sus emociones y su sociabilidad, disminuir la necesidad de aprobación y de miedo al rechazo así como la necesidad de individualidad y de autosuficiencia emocional; además de desarrollar estrategias bilaterales de resolución de conflictos.

Si en futuros estudios como el presentado aquí los resultados indicaran nuevamente la carencia en futuros docentes de habilidades propias de un estilo de apego seguro, deberíamos reflexionar acerca de la necesidad de trabajar más y mejor estas competencias transversales durante su formación.

### **Influencia de la biografía deportiva en los estados de ánimo mientras se realizan prácticas introyectivas.**

***Verónica Muñoz Arroyave***

*Licenciada en INEF, Universidad de Lleida.*

*Grupo de Investigación en juegos deportivos (GREJE, SGR 2009 1404).*

***José Serna Bardavío***

*Universidad San Jorge*

*Grupo de Investigación en juegos deportivos (GREJE, SGR 2009 1404).*

***Pere Lavega***

*Licenciado en INEF, Universidad de Lleida.*

*Grupo de Investigación en juegos deportivos (GREJE, SGR 2009 1404).*



Las prácticas introyectivas son un tipo de prácticas motrices que tienen como objetivo la estimulación del autoconocimiento el cual consiste en ser consciente en cada uno de los ejercicios que se proponen basados en la respiración, el estiramiento, el control postural, entre otros (Rovira et al., 2014). Este tipo de prácticas se sitúan dentro de dos dominios de acción motriz: el dominio psicomotor (en solitario) y el dominio de cooperación (con compañeros) (Parlebas, 2001).

Los participantes cuando intervienen en las prácticas introyectivas o de autoconocimiento actúan a través de sus conductas motrices activando de manera unitaria diferentes dimensiones como son la biológica (respiración, control de la frecuencia abdominal, contracción y relajación muscular, entre otros), la relacional (cooperando con el compañero con las técnicas que se requieren) y la afectiva (disfrutando del placer de la actividad, estando en paz y encontrando un estado de “flow”).

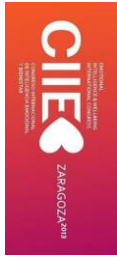
Es esta última dimensión, la afectiva que está compuesta por las emociones, los estados de ánimo, los sentimientos, las motivaciones, entre otros, la que ha estado más abandonada históricamente por la Educación física y que ahora toma un papel protagonista ya que todas las conductas motrices están teñidas del color del afecto (Parlebas, 1969).

Por tanto, las situaciones motrices introyectivas se convierten en un instrumento muy válido para desarrollar competencias básicas tan abandonadas y tan importantes como son el autoconocimiento personal y la relación interpersonal para el bienestar del prójimo. De este modo, se descubre un nuevo concepto de Educación Física, la denominada Educación física Emocional (Lavega et al., 2011). Donde los profesores de educación física deben de conocer cómo impactan afectivamente las diferentes situaciones motrices que presenta a sus alumnos para poder ir regulando al grupo-clase y a cada uno de sus participantes.

Hay evidencias científicas (Duran, et al 2014) que confirman que la experiencia deportiva o historial deportivo deja una huella muy importante en la biografía personal de las personas. Lo que no se conoce todavía es cómo esta biografía deportiva puede afectar a los estados de ánimo al desarrollar otras prácticas motrices. Es decir, se puede pensar que una persona que haya tenido muchas experiencias en el fútbol (dominio de cooperación-oposición) tendrá ciertas transferencias con otras situaciones motrices del mismo dominio de acción motriz. Faltan evidencias científicas que confirmen estas relaciones intra-dominio de acción motriz y conocimiento empírico de qué es lo que sucede con inter-dominio.

Esta investigación trató de estudiar los efectos de las experiencias motrices (historial deportivo) en los estados de ánimo de alumnos universitarios mientras desarrollaban prácticas introyectivas.

## **Material y Método**



## **Participantes**

Este estudio se llevó a cabo con la participación de 459 estudiantes de Huesca, Girona, Barcelona y Zaragoza durante los cursos 2011-2012, 330 hombres (71.9%) y 129 mujeres (28,1%), con un rango de edades de 18 a 48 años ( $M = 22.6$ ). Todos los participantes entregaron antes del comienzo de las sesiones su consentimiento para participar voluntariamente en esta. Además esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Lleida.

## **Instrumento**

Para las valoraciones de los estados de ánimo de los estudiantes se eligió el Profile of MoodStates (POMS) de McNair, Lorr y Droppleman (1971), versión reducida, adaptada y validada al español (Fuentes, Balaguer, Meliá, García, 1995). Los ítems eran valorados de 0 (nada) a 4 (muchísimo) y se agrupaban en seis factores: Puntuación Global (PG); Tensión-Ansiedad (TA), Depresión-Abatimiento (DA), Rabia-Hostilidad (RH), Fatiga-Inmovilidad (FI), y Vigor-Actividad (VA).

## **Procedimiento**

Los estudiantes participaron en dos sesiones psicomotrices introyectivas, con una duración de 1,30 minutos.

En cada sesión los alumnos rellenaron el cuestionario POMS al iniciar y al finalizar. A los participantes se les pidió que apuntaran el valor que mejor se ajustaba a su estado de ánimo en cada momento. Después de cada sesión el profesor recogió los formularios.

Los datos se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado, basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gausiana de correlación intercambiable.

Se estudiaron los efectos de las experiencias motrices (historial deportivo) sobre la intensidad en los seis factores de estados de ánimo: Puntuación Global (PG); Tensión-Ansiedad (TA), Depresión-Abatimiento (DA), Rabia-Hostilidad (RH), Fatiga-Inmovilidad (FI), y Vigor-Actividad (VA) . Se empleó el software estadístico SPSS v.19.0.



## Resultados

Se observaron diferencias significativas entre los dominios de acción motriz de procedencia de los participantes y los estados de ánimo que mostraron en la sesión de E.F. introyectiva. Se observa un menor aumento en el estado de ánimo negativo en los participantes provenientes de deportes psicomotrices en T-A ( $M = .10$ ,  $p = .013$ ), D-A ( $M = -1.06$ ,  $p = .007$ ), R-H ( $M = -1.65$ ,  $p = .001$ ) PG ( $M = 88.78$ ,  $p = .001$ ) en comparación con los participantes provenientes de deportes cooperativos T-A ( $M = 8.24$ ), D-A ( $M = 4.85$ ), R-H ( $M = 11.97$ ), PG ( $M = 125.37$ ).

Así mismo, los participantes provenientes de deportes psicomotrices presentaron menor incremento en T-A ( $M = .10$ ,  $p = .003$ ), F-I ( $M = .78$ ,  $p = .007$ ) y PG ( $M = 88.78$ ,  $p = .002$ ) en comparación con los participantes provenientes de deportes de oposición T-A ( $M = 3.82$ ), F-I ( $M = 4.93$ ) y PG ( $M = 102.58$ ).

Igualmente, los participantes provenientes de deportes psicomotrices presentaron menor incremento en T-A ( $M = .10$ ,  $p = .001$ ), D-A ( $M = -1.06$ ,  $p = .004$ ), R-H ( $M = -1.65$ ,  $p = .001$ ), F-I ( $M = .78$ ,  $p < .001$ ) y PG ( $M = 88.78$ ,  $p < .001$ ) en comparación con los participantes provenientes de deportes de cooperación-oposición T-A ( $M = 5.13$ ), D-A ( $M = 2.27$ ), R-H ( $M = 3.18$ ), F-I ( $M = 8.09$ ) y PG ( $M = 113.81$ ).

Los deportistas provenientes de deportes psicomotrices presentaron un aumento significativo en los valores de V-A ( $M = 9.62$ ,  $p = .002$ ;  $M = 9.62$ ,  $p = .012$ ) en comparación con los participantes provenientes de deportes de oposición y cooperación-oposición respectivamente ( $M = 3.97$ ;  $M = 4.63$ ).

## Conclusiones

El historial deportivo de procedencia se convierte en una variable a tener en cuenta para los profesionales de la EF y el deporte para adaptar las sesiones a esa experiencia previa. Aquellos participantes que vinieron del dominio psicomotor presentaron menores cambios en sus estados de ánimo negativo en comparación con quienes procedían de deportes sociomotrices (Cooperación, oposición, cooperación-oposición). El Vigor-Actividad tuvo un aumento significativo en los deportistas con experiencias motrices en oposición.



## **Diseño, Implementación y Evaluación del videojuego Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en Educación Secundaria Obligatoria.**

### ***Pilar Rueda Carcelén***

*Estudiante de Doctorado bajo la dirección de la Dra. Gemma Filella (Universidad de Lleida) y Dra. Alejandra Cortés (Universidad de Zaragoza).*

### ***Gemma Filella***

*Profesora Titular de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida.  
IP del GROU-Lleida. Coordinadora del Postgrado en Educación Emocional de la Universidad de Lleida*

### ***Alejandra Cortés***

*Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.  
Directora del Grupo de Investigación "Coaching y Emprendimiento".*

La finalidad del proyecto que presentamos es el diseño, implementación y evaluación de un software (Happy 12-16) que permite entrenar la gestión de las emociones y la resolución asertiva de conflictos en la etapa de la adolescencia (12-16 años).

El software/videojuego Happy 12-16 es una herramienta que ayuda a profesores a educar las emociones de los adolescentes, haciendo especial hincapié en el proceso de regulación emocional, para que sus alumnos adquieran las habilidades sociales necesarias para resolver los conflictos cotidianos con asertividad, y de esta forma, mejorar la convivencia y la cohesión social en los centros.

Actualmente hay un consenso en señalar que muchas de las agresiones de los jóvenes a sus iguales no son debidas a un exceso de hostilidad, sino que tiene más relación con una falta de habilidades y estrategias para resolver los problemas sociales de forma eficaz. Actualmente no hay ningún software que entrene la regulación emocional y de esta manera, potencie la resolución de conflictos de forma asertiva.

Los dos grandes pilares del marco teórico son la Educación Emocional y la Resolución de Conflictos (Bisquerra y Pérez 2007). La conclusión general de las revisiones realizadas a nivel internacional sobre el impacto de programas de aprendizaje en habilidades emocionales y sociales es contundente. Estos programas promueven el desarrollo integral de los jóvenes y



actúan como un factor de prevención de problemas en su desarrollo y mejora el rendimiento académico (por ejemplo, Riggs, Greenberg, Kusche i Pentz 2006; Murray, 2005, Weissberg, Durlak, Taylor, Dymniki y O'Brien, 2007).

Por lo que el diseño, implementación y evaluación del software Happy 12-16 se sostiene bajo la siguiente hipótesis “Si entrenamos las competencias emocionales a través del software <Happy 12-16> mejorarán las siguientes variables dependientes (independientemente de la edad y del sexo)”

- Competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades sociales y habilidades de vida).
- Clima de patio.
- Rendimiento académico.
- Disminución de ansiedad.
- Reducción de número de conflictos.

El diseño de la investigación es cuasi experimental con pretest, postest y grupo control. Para la recogida de información se han utilizado tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos. La muestra está formada por diez Institutos de Educación Secundaria (primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria) un total de 1200 alumnos.

Los instrumentos para la recogida de información son los siguientes: registro de observación de conflictos de patio, cuestionario de autoevaluación de ansiedad estado y rasgo (STAIC-T), Escala de autoestima de Rosenberg, cuestionario de desarrollo emocional (QDE-SEC). Cuestionario clima de patio alumnado, cuestionario clima de patio de profesorado, cuestionario de valoración alumnado de Happy 12-16, cuestionario de valoración de profesorado Happy 12-16, registro notas académicas.

El proceso de diseño, implementación y evaluación del videojuego se está llevando a cabo durante este curso escolar 2014-2015. Para el mismo, se ha diseñado el manual para el profesorado de intervención en las aulas. Éste contempla la metodología, las estrategias de regulación emocional, el proceso de regulación emocional y la puntuación de las estrategias elegidas durante la sesión de Happy 12-16.

El software presenta veinticinco conflictos contextualizados tanto en el entorno educativo (patio y pasillos del Instituto) como en el entorno familiar (conflictos entre hermanos)

El análisis, resultados y prospectiva se prevé llevarlo a cabo al finalizar la implementación del videojuego en los Institutos. A partir de junio de 2015.



## **Influencia de los dominios emocionales en las estrategias de afrontamiento**

***Daniel Puertas***

*Licenciado en Psicopedagogía. Profesor de atención individual en la fundación Federico Ozanam desde el curso 2012/2013. Máster de aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales.*

***Santos Orejudo***

*Doctor en Psicología. Profesor Titular de Universidad, Facultad de Educación. Miembro del Grupo de Investigación Emprendimiento y Coaching: Desarrollo Social y Personal.*

Las investigaciones sobre inteligencia emocional han puesto de manifiesto la relevancia de esta dimensión personal en la adaptación, el ajuste o el bienestar. Sin embargo, menos es conocido sobre los mecanismos que subyacen a estas relaciones. Una de las hipótesis más plausibles es que la inteligencia emocional correlaciona con el uso de estrategias de afrontamiento. El presente estudio pretende ahondar en los mecanismos que rigen dichas relaciones, profundizando en los distintos dominios de la inteligencia emocional según el modelo de Salovey y Mayer (1991), atención, claridad y reparación. Además se estudiarán las relaciones de ambas variables como otro constructo de la psicología, como el sentido de coherencia (Antonovsky, 1991), dimensión central en la dimensión salutógena de la personalidad y que se relaciona igualmente con el uso de estrategias de afrontamiento.

Para ello, una muestra de 160 estudiantes universitarios de primer año (edad media 18,96 años, S.D.=3,02, 35% chicos y 65% chicas), tanto de ramas de ciencias sociales como científicas, han rellenado tres cuestionarios distintos que evalúan los mencionados constructos: inteligencia emocional percibida (TMMS-24), estrategias de afrontamiento (COPE-28) y sentido de coherencia (SOC-13).

Encontramos también que el dominio de claridad únicamente correlaciona con las estrategias de apoyo social y el dominio de reparación correlaciona con afrontamiento cognitivo y búsqueda de apoyo social. Es decir, que las estrategias de afrontamiento que se consideran más activas requieren implicación activa se relacionan con los dominios emocionales de claridad y reparación emocional.





Desde una perspectiva más amplia e incluyendo tanto la inteligencia emocional como el sentido de coherencia en modelos de regresión, vemos que las estrategias centradas en el bloqueo del afrontamiento son explicadas en un 14% por la sub-escala de significatividad del sentido de coherencia ( $\beta=-.310$ ) y la atención emocional ( $\beta=.243$ ). Por lo que respecta al apoyo social, es explicado, en un 20% por el dominio de atención (.447). Por su parte, el afrontamiento cognitivo es explicado en un 19.9% por los dominios de reparación emocional (.299) y atención (.273). Por último, el uso de la religiosidad viene explicada, en un 3.9% por la atención (.197) , es decir, que existen evidencias estadísticas de que hacerse consciente del propio estado emocional predice el uso de estrategias relacionadas con la religiosidad.

En conclusión, los distintos dominios de la inteligencia emocional se relacionan de manera diferencial con las estrategias de afrontamiento, quedando menos claras las relaciones con otros constructos como el sentido de coherencia. Nuevas investigaciones han de profundizar en el significado de estas relaciones y el valor adaptativo de las distintas estrategias de afrontamiento.



## **Resiliencia en el ámbito de la educación intercultural.**

**Felipe Jiménez**

*Maestro en Educación musical y Educación Infantil (UCLM).*

*Licenciado en Pedagogía por la U.N.E.D. y Máster en Educación Inclusiva por la Universidad de Córdoba. Actualmente doctorando en educación por la Universidad de Castilla-La Mancha.*

Este trabajo presenta parte de los resultados de una investigación realizada en el ámbito de la Educación Intercultural, donde la resiliencia se presenta como elemental objeto de estudio y clave para comprender el desarrollo de las diferentes estrategias educativas llevadas a cabo en un centro concreto.

Nos situamos en un centro educativo de Educación Primaria de la localidad de Puertollano (Ciudad Real). En este centro se escolarizan 100 alumnos de los cuales 97 (97%) son de etnia gitana. Del trabajo de campo emerge la necesidad de analizar la capacidad de adaptación del profesorado, procedente de entornos culturales muy diversos a los que presenta el alumnado, y que en la mayoría de ocasiones suponen el verdadero caballo de batalla de la práctica educativa desde la Teoría Intercultural de la educación.

Emergiendo pues el concepto de Resiliencia, entendemos este como un proceso dinámico que tiene por resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad (Luthar: 2000). Se trata de un término adaptado por las ciencias sociales a través del que se caracterizan a aquellas personas que a pesar de vivir en entornos y situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas (Rutter, 1993).

Se trata de la “habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva” (ICCB,1994)

Si extrapolamos el término al ámbito escolar podríamos hablar de la habilidad o la capacidad de adaptación de un sector concreto de la comunidad educativa a unas determinadas circunstancias.

El ámbito escolar se constituye como un elemento cambiante, diverso. Las “culturas escolares” se manifiestan variables por naturaleza, se constituyen como indefinibles (Kuper: 2001) y de esa manera demandan ser asumidas. Y el maestro, la maestra, el profesor y profesora, y cualquier agente educativo directo, mantiene entre sus funciones la de gestionar este hecho educativo en aras del éxito del alumnado, de su desarrollo integral y de su felicidad.



Tales tareas exigen un nivel de competencia, pero también de compromiso y aceptación de la diversidad y la variabilidad escolar, que coloca en la propia adaptación del docente al contexto concreto de trabajo, el verdadero objeto y reto escolar.

Este hecho se acentúa cuando la “brecha cultural” entre profesorado y alumnado, representante directo de la “cultura escolar” de un contexto concreto, se muestra demasiado extensa o es asumida como excesivamente extensa por parte del profesorado (Aguado: 1998). La educación en entornos escolares denominados como de “difícil desempeño” obliga a poner sobre la mesa el concepto de resiliencia con mayor urgencia que en otras situaciones. Los maestros y maestras, activos de estos centros, tienen ante sí un reto de enorme magnitud, de un lado la gestión de la propia respuesta educativa, y de otro, la propia adaptación a un medio socio-educativo muy diverso del contexto del que proceden y del que reciben valores, ideología, pero también métodos, estrategias y herramientas educativas.

Ponemos sobre la mesa la Teoría educativa para la Interculturalidad, que en algunos escenarios como este se reduce (nada menos) que a la interacción entre profesorado y alumnado, a esa lucha entre “culturas escolares” (Aguado: 1998) de la que antes hablábamos. La Educación Intercultural, no solo implica el desarrollo de técnicas, de procedimientos y métodos específicos (Santos Guerra: 2011) sino que exige el cambio, la adaptación del profesorado a un sistema de valores y conductas que en muy pocas ocasiones, o casi ninguna, se va a situar en la línea de nuestras percepciones y posicionamientos (Essomba: 2006).

La resiliencia en el ámbito escolar y concretamente en escenarios donde se desarrolle la Teoría Intercultural, a través de todos sus mecanismos se hace objeto imprescindible de estudio, un elemento básico y análisis a través del que podamos mejorar la predisposición del profesorado hacia la función docente en estas situaciones concretas con el objetivo último y clave de mejorar los procesos, avanzar hacia el éxito educativo y conseguir el desarrollo integral y la felicidad del alumnado.

**Comunicaciones: Bloque 15. Edificio Pignatelli - Sala 12**

Tema: **EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD – Investigación**

**Ana Rodríguez-Martínez**

Profesora. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.  
 Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).  
 Universidad de Zaragoza

CL_ED_I_43	Marian Acero-Ferrero y M <sup>a</sup> Luisa Herrero Nivelá	Intervención en funciones ejecutivas: repercusión en el ámbito afectivo
CL_ED_I_24	Enric Cabello Cuenca, Dra. Núria Pérez-Escoda, Gemma Filella Guiu, M <sup>a</sup> Àngels Cabasés i Piqué y M <sup>a</sup> Concepció Vendrell Seres	Implementación y Evaluación del videojuego (Happy 8-12) para la resolución asertiva de conflictos en el Ciclo Superior de Educación Primaria
CL_ED_I_16	M <sup>a</sup> Ángeles Bravo Álvarez, Beatriz Cuartero Tabuenca y Elena Escolano-Pérez	Desarrollo de la adquisición de competencias socio-emocionales en la asignatura de música en alumnos con necesidades educativas especiales
CL_ED_I_17	Verónica Muñoz Arroyave, Pere Lavega y Jorge Serna Bardavío	¡¡¡Qué aburrido es jugar en solitario!!!
CL_ED_I_19	Pilar Martín Hernández, Pilar Ripoll Botell y Sonia Agut Nieto	Inteligencia emocional, autoeficacia e innovación en estudiantes universitarios: un estudio longitudinal



## **Intervención educativa para la mejora de procesos inhibitorios: implicaciones en el ámbito socio-afectivo**

***Marian Acero-Ferrero***  
*Universidad de Zaragoza*

***M<sup>a</sup> Luisa Herrero-Nivela***  
*Universidad de Zaragoza*

Numerosos estudios señalan la importancia que tiene el desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia, especialmente en los primeros años de la vida, estas desempeñan un papel fundamental en el funcionamiento cognitivo, en la conducta y en las interacciones sociales. Uno de los componentes ejecutivos imprescindible para la regulación y el control de la conducta es la inhibición. Este componente hace referencia a la inhibición y control de respuestas afectivas, cognitivas y conductuales, a la supresión de información irrelevante y de respuestas sobreaprendidas o predominantes. La inhibición influye en el rendimiento académico, la interacción psicosocial y la autorregulación necesaria para las actividades cotidianas.

Las alteraciones en alguno o todos los componentes de las funciones ejecutivas se manifiestan en diversas patologías y trastornos del desarrollo, como es el autismo.

El presente estudio muestra la evolución de las conductas de autorregulación e inhibición que manifiesta un niño con autismo en una intervención dirigida a la mejora de estos procesos. La metodología observacional posibilitará extraer en contexto natural los distintos patrones de interacción social que se van produciendo a lo largo de la intervención entre el adulto y el niño así como las respuestas de tipo emocional que este último genera durante la intervención.

Los resultados muestran que el niño va progresivamente autorregulando su acción haciéndola más adaptativa. No necesita tanto la intervención del adulto, ni sus correcciones puesto que es capaz de reconocer sus errores y las interacciones sociales se van enriqueciendo progresivamente, mostrando patrones cada vez más complejos.



## **Implementación y evaluación del videojuego (happy 8-12) para la resolución asertiva de conflictos en el ciclo superior de Educación Primaria**

**Enric Cabello Cuenca:** *Jefe de estudios del Centro de Formación de Adultos “Enric Granados” de Lleida. Estudiante de Doctorado desde el año 2013 bajo la dirección de la Dra. Gemma Filella (UdL) y Dra. Núria Pérez-Escoda (UB)*

**Dra. Núria Pérez-Escoda:** *Profesora Titular de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Directora del GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). Especialización en Educación Emocional: <http://stel.ub.edu/grop>.*

**Dra. Gemma Filella Guiu:** *Profesora Titular de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. IP del GROP-Lleida. Coordinadora del Postgrado en Educación Emocional de la Universidad de Lleida. <http://scholar.google.es/citations?user=XwVH5ysAAAAJ&hl=ca>*

**Dra. M<sup>a</sup> Àngels Cabasés i Piqué:** *Profesora Titular del Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Lleida. Miembro del Grupo de Investigación Economía Aplicada y del Centro de Estudios Jurídicos Europeos y mediación (CEJEM): <http://web.udl.es/dept/econap/recerca/grup1.html>*

**Dra. M<sup>a</sup> Concepció Vendrell Seres,** *Profesora Titular de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Departamento de Pedagogía y Psicología. Especialización en Psicología Evolutiva, psicología escolar y problemas de aprendizaje: <http://contic.udl.cat/es/elgrupo/conxitavendrell>*

La finalidad del proyecto que presentamos es diseñar, implementar y evaluar un programa/software que permita entrenar la gestión de las emociones y la resolución de conflictos en los niños de 8 a 12 años a través de la simulación de situaciones reales en que se puedan encontrar. El videojuego Happy 8-12 es una herramienta que ayuda a los profesores a educar las emociones de los niños, para que sus alumnos aprendan a resolver los conflictos cotidianos con su grupo de iguales con asertividad, y de esta forma, mejorar la convivencia y la cohesión social en los centros.



Se ha elaborado un software-videojuego Happy 8-12 a partir de la investigación llevada a cabo durante más de 15 años sobre las competencias emocionales (GROP 1997) y teniendo en cuenta todos los avances empíricos internacionales en neurociencia para niños de 8 a 12 años.

Actualmente hay un consenso en señalar que muchas de las agresiones de los niños no son debidas a un exceso de hostilidad, sino que tiene más relación con una falta de habilidades y estrategias para resolver los problemas sociales de forma eficaz. Actualmente, en el mercado español no hay ningún otro software que entrene la conciencia y la regulación emocional y trabaje la resolución de conflictos de forma asertiva.

Los dos grandes pilares del marco teórico son la Educación Emocional y la Resolución de Conflictos (Bisquerra y Pérez 2007; GROP 2009). La conclusión general de las revisiones realizadas a nivel internacional sobre el impacto de programas de aprendizaje en habilidades emocionales y sociales es contundente. Estos programas promueven el desarrollo integral de los niños y actúan como un factor de prevención de problemas en su desarrollo y mejora del rendimiento académico (por ejemplo, Riggs, Greenberg, Kushe i Pentz 2006; Murray 2005, Weissberg, Durlak, Taylor, Dymniki i O'Brien, 2007).



***Desarrollo de la adquisición de competencias socio-emocionales en la asignatura de música en alumnos con necesidades educativas especiales***

***M<sup>a</sup> Ángeles Bravo Álvarez***

*Profesora del departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza con docencia en la Facultad de Educación. Doctora por la Universidad de Zaragoza*

***Beatriz Cuartero Tabuena***

*Magisterio en educación musical. Profesora de música en el Colegio Público de Educación Especial Rincón de Goya*

***Elena Escolano-Pérez***

*Profesora del departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza con docencia en la Facultad de Educación. Doctora en Psicología.*

Esta investigación analiza la mejora en la capacidad de autorregulación emocional y desarrollo de habilidades pragmáticas en alumnas escolarizadas en un colegio público de educación especial, mediante la utilización de un programa basado en psicodrama educativo insertado en la dinámica del aula de clase de música. La muestra estuvo constituida por 4 participantes, 3 con discapacidad intelectual de funcionalidad moderada y 1 con discapacidad intelectual de funcionalidad moderada y trastorno del espectro del autismo, con un rango de edad entre 14 y 18 años ( $M=16$ ;  $DS=1,63$ ). En el estudio se aplicó un doble diseño. Por un lado, un diseño de línea base múltiple para analizar la mejora en la capacidad de autorregulación emocional analizando los resultados en base a su significación clínica y estadística; por otro, un diseño pretest-postest de un solo grupo para comprobar los avances en el desarrollo de habilidades pragmáticas. El programa fue aplicado a lo largo de cuatro meses consecutivos. Los resultados del análisis intrasujeto en base a criterios de significación clínica y estadística indican una mejora en la capacidad de autorregulación emocional en las tres participantes con discapacidad intelectual, no surgiendo efecto en la otra participante. A su vez, los resultados del análisis pretest-postest no mostraron diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de habilidades pragmática aunque, a nivel descriptivo, se ha observado un aumento en la frecuencia de expresión emocional en las participantes con discapacidad intelectual. Se concluye que el psicodrama educativo puede resultar una técnica adecuada para trabajar la regulación emocional en alumnos que presentan discapacidad intelectual de funcionalidad moderada teniendo efectos importantes sobre aspectos referidos al desarrollo de la inteligencia intrapersonal.





### **iiiQué aburrido es jugar en solitario!!!**

**Verónica Muñoz Arroyave**

*Inefc. Universidad de Lleida*

**Pere Lavega**

*Inefc. Universidad de Lleida*

**Jorge Serna Bardavío**

*Inefc. Universidad de San Jorge*

El juego motor es una herramienta de primera magnitud en el contexto educativo que permite vivir experiencias motrices enriquecedoras por sus componentes lúdicos, sociales y emocionales (Alonso, García, & Lucas, 2013; Lavega, March&Filella, 2013; Parlebas, 2009).

Tanto los juegos motores como el resto de situaciones motrices disponen de un reglamento o lógica interna que marca el funcionamiento del juego, son las tablas de la ley que los participantes deben de respetar al introducirse en el juego (Parlebas, 2001)

Dicha lógica interna permite organizar las prácticas motrices en cuatro dominios de acción motriz en función de la relación entre los participantes: a) psicomotriz, en estas situaciones motrices el jugador no tiene ni compañeros ni adversarios; b) cooperación, en estas situaciones motrices el jugador tiene compañeros pero no adversarios; c) oposición, en estas situaciones motrices el jugador sólo tiene adversarios; y finalmente, d) cooperación-oposición, en el cual el jugador tiene compañeros y adversarios (Parlebas, 2001). Además de la relación entre los participantes, las prácticas motrices pueden tener o no un objetivo competitivo, es decir, que acabe la partida con un ganador o un perdedor, o por el contrario que no se busque este fin competitivo de la práctica (Etxebeste, 2012). Este objetivo guía las acciones del participante y los estados afectivos que experimenta (Lavega et al 2014)

Cuando se interviene en cualquier práctica motriz los participantes actúan a través de sus conductas motrices activando de manera unitaria diferentes dimensiones como son la biológica, la decisional, la relacional y la afectiva (Parlebas, 2001). Esta última dimensión ha suscitado el interés de la comunidad científica (Goleman, 1996; Salovey& Mayer, 1990) ya que una persona que se introduzca en un juego está activando toda su biografía personal con sus emociones, estados de ánimo, y sentimientos. De este interés ha surgido un nuevo paradigma: Educación Física Emocional (Lavega et al., 2011). Se ha demostrado científicamente la relación que hay entre el papel que juega la dimensión afectiva en el deporte de alto rendimiento



(Hanin, 2000; Lazarus, 2000; Serna, 2014) y la educación física universitaria (Lavega et al., 2011)

Por tanto, mientras los médicos disponen de medicamentos, los fisioteraputas de tratamientos o técnicas manipulativas, los profesionales de la educación física disponen de las prácticas motrices para ayudar a las personas a mejorar la calidad de su vida y su bienestar (Duran, Lavega, Planas, Muñoz, Pubill, 2014).

Es por ello que el papel de la educación física es fundamental porque gracias a las prácticas motrices genera un escenario perfecto para promover relaciones entre personas de diferente género, raza o condición social (Sáez de Ocariz, 2011) tomando partido en la adquisición de competencias básicas para la vida como son la resolución de conflictos (Sáez de Ocariz, 2011) la autonomía emocional (Bisquerra, 2000) y la correcta relación entre las personas favoreciendo entornos de convivencia y respeto.

Esta investigación trató de estudiar los efectos de las prácticas psicomotrices en los estados de ánimo de alumnos universitarios.



## **Inteligencia emocional, autoeficacia e innovación en estudiantes universitarios: un estudio longitudinal**

***Pilar Martín Hernández***

*Profesora Contratada Doctora del Departamento de Psicología y Sociología, Área de Psicología Social, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel). Miembro del Grupo de Investigación Consolidado (reconocido por la D.G.A.) Bienestar y Capital Social.*

***Pilar Ripoll Botella***

*Profesora Titular, Área de Psicología Social, Universidad de Valencia. Miembro del Instituto de Investigación en Psicología de los Recursos Humanos, del Desarrollo Organizacional y Calidad de Vida Laboral (IDOCAL) de la Universidad de Valencia.*

***Sonia Agut Nieto***

*Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Área de Psicología Social, en la Universidad Jaime I de Castellón. Representante CIT.*

La incorporación a la universidad ha sido señalada con frecuencia como una de las transiciones más importantes que como individuos podemos experimentar a lo largo de nuestras vidas. Para muchos jóvenes puede llevar aparejados cambios considerables de los que pueden derivarse notables consecuencias para su salud, tanto física como psíquica. Es así como a menudo, y por ejemplo, ha sido identificada como un período potencialmente estresante. Pero la vida universitaria constituye no sólo un período de cambios potencialmente negativos en aquello que se refiere al bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. Es también una

importante etapa de desarrollo de diversas y variadas competencias clave en términos de una adecuada y exitosa inserción sociolaboral. Antes de que esa incorporación al mercado laboral se produzca, es en este contexto educativo que la universidad constituye donde tales estudiantes hoy, trabajadores mañana, han de desarrollar tales competencias, así como algunas de sus actitudes, valores, capacidades y recursos. Así, y por ejemplo en nuestro actual entorno laboral, cada vez más la innovación de los trabajadores está siendo identificada como un resultado laboral esencial en términos de la capacidad innovadora de las organizaciones, y de su eficacia, eficiencia y supervivencia. Al tiempo que existe abundante literatura que muestra como la autoeficacia – o dicho de otro modo la creencia generalizada en las propias

capacidades para poner en práctica aquellos cursos de acción que se requieran para alcanzar un objetivo dado – constituye un constructo fundamental a la hora de entender y predecir la conducta humana, y sus potenciales consecuencias, en diversos y variados contextos. Diversos estudios han puesto de manifiesto una asociación positiva entre autoeficacia y rendimiento académico, bienestar psicológico, y desempeño laboral. Autoeficacia e innovación que a tenor de algunos resultados de investigación se ven influidos por otro elemento clave en el contexto que nos ocupa: la inteligencia emocional. Autores relevantes en este ámbito se refieren a la importancia de educar en inteligencia emocional a los estudiantes, no sólo por la incidencia que la misma tiene en su desarrollo socioemocional. Existe abundante literatura que muestra cómo la inteligencia emocional se relaciona con aspectos tan variados y relevantes como la satisfacción, el compromiso, la capacidad de liderazgo, y también con las percepciones de autoeficacia y la capacidad del individuo para ser creativo, e innovar. Sin embargo, mucho menos se sabe sobre los efectos de la inteligencia emocional en la percepción de autoeficacia de los estudiantes universitarios y en sus conductas de innovación a lo largo del tiempo, siendo necesarios un mayor volumen de estudios de naturaleza longitudinal.

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo general explorar el papel que las distintas facetas de la Inteligencia Emocional desempeñan en relación con las conductas de innovación y a la percepción de autoeficacia de los jóvenes estudiantes universitarios, desde un punto de vista longitudinal. Los análisis de regresión realizados sobre una muestra de 250 estudiantes en tiempo 1 y 77 en tiempo 2, de diferentes grados en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, aportan evidencia para la influencia que algunas de sus facetas ejercen sobre las percepciones de autoeficacia de los jóvenes estudiantes a lo largo del tiempo, de tal manera que la claridad y la reparación emocional en la etapa de incorporación a la universidad, producen una mayor percepción de autoeficacia un año después. Desde este trabajo se discuten las implicaciones prácticas que de estos resultados pueden derivarse así cómo se realizan sugerencias para la investigación futura.

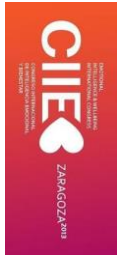


**Comunicaciones: Bloque 16. Ibercaja Patio de la Infanta: Sala 35**

Tema: **EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD – Investigación**

**Coordina: Lucía Aparicio Moreno**  
Profesora Universidad de Zaragoza

CL_ED_I_15	Carmen Vázquez de Prada Belascoaín y Silvia López Larrosa	Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional en alumnos de 4º de primaria
CL_ED_I_28	Irene Rubio Galtier y Yolanda López del Hoyo	Relación entre la capacidad de mindfulness y ansiedad, estrés y rendimiento académico en alumnos de Bachiller.
CL_ED_I_29	Isabel María Merchán Romero y Juan de Dios González Hermosell	Autopercepción socio-emocional de maestros de educación primaria: estudio comparativo entre maestros en formación y maestros en activo de la ciudad de Badajoz.
CL_ED_I_40	Francisco Javier Zarza Alzugaray, Alfonso Miquel Catalán Catalán	La ansiedad escénica en estudiantes de conservatorios profesionales de música y su relación con el optimismo, la autoeficacia y el feedback.



## **Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional en alumnos de 4º de primaria**

***Carmen Vázquez de Prada Belascoaín***

*Licenciada en Psicología (UCM)*

*Doctorando Universidad de La Coruña.*

***Silvia López Larrosa.***

*Profesora titular en la Universidad de La Coruña.*

El interés por la inteligencia emocional (IE) se ha extendido en los últimos años tanto en el ámbito científico como en la población general desde que Daniel Goleman publicó su bestseller en 1997 (Bar-On, 2006; Salovey & Mayer, 1997; Boyatzis, Goleman & Hay Group, 2001). En este sentido, también han surgido numerosas intervenciones en el ámbito educativo con el objetivo de desarrollar competencias socio-emocionales en los niños (Humphrey, Curran, Morris, Farrel, & Woods, 2007). Las competencias socioemocionales actúan como factores protectores en la edad adulta, y por eso intervenir en tercer ciclo de primaria (preadolescencia) ayuda a construir personas más autónomas e independientes, y con mayor grado de consciencia para una adecuada y adaptativa toma de decisiones (Castillo, M<sup>ª</sup>A. & Pérez-Escoda, N., 2013). El profesorado del siglo XXI se enfrenta a grandes retos y cambios sociales y tecnológicos, por lo que dotarles de un entrenamiento eficaz en su gestión emocional y social resulta imprescindible y de gran impacto para ellos y para sus alumnos.

El objetivo de este trabajo es analizar las mejoras en las competencias emocionales de niños de 4º de primaria que recibieron entrenamiento por parte de sus profesores en un total de 12 sesiones de intervención. El programa incidió en el desarrollo de las cinco dimensiones de las competencias emocionales siguiendo el modelo de Bisquerra y Pérez (2007): conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Participaron un total de 48 niños (28 niños y 20 niñas) de 4º de primaria con una media de edad de 9 años ( $DE=.041$ ). El material de intervención consiste en un programa para la mejora socioemocional, R.I.E.S (Respira Inteligencia Emocional y Social) dirigido a profesores y alumnos de 4º, 5º y 6º de educación primaria. El material de evaluación es el cuestionario CDE-9-13 del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la



Universidad de Barcelona. Se trata de un instrumento de autoinforme que mide la competencia emocional total además de contar con las subescalas de conciencia, autonomía, regulación, competencia social, competencia para la vida y el bienestar. Las medidas se realizaron antes y después de la participación de los niños en el programa.

Los datos indican mejoras significativas en todas las dimensiones menos en regulación al terminar el programa. Los resultados parecen alentadores en alumnos de 4º de primaria pero se debe ser cauto dada la disparidad de resultados cuando se aplica este tipo de programas en diversas poblaciones.

### **Relación entre la capacidad de mindfulness y ansiedad, estrés y rendimiento académico en alumnos de Bachiller.**

***Irene Rubio Galtier.***

*Maestra de Educación Infantil en el CEIP Montecanal de Zaragoza.*

*Licenciada en Psicopedagogía.*

***Yolanda López del Hoyo***

*Licenciada en Psicología, profesora en el departamento de Psicología y Sociología.*

*Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza.*

Estudios anteriores han mostrado que el mindfulness puede considerarse como una capacidad cuyo entrenamiento puede resultar beneficioso, entre otros aspectos, para reducir la ansiedad y el estrés. Mindfulness o la “atención plena” se define como “prestar atención intencionadamente en el momento presente y sin juzgar”. En el ámbito educativo se ha encontrado que la práctica de mindfulness ayuda a focalizar la atención y aumentar la concentración. En este contexto existen altos niveles de ansiedad y estrés que dificultan el rendimiento académico de los alumnos, sobre todo en etapas con mayor presión académica, como es el 2º curso de Bachiller.

A través de la práctica regular de la meditación se puede alcanzar un estado en el que nuestro cuerpo se encuentra relajado y nuestra mente tranquila y concentrada, percibiendo las sensaciones del momento presente. Así, conseguimos focalizar nuestra atención y nos distanciarnos de nuestros pensamientos, obsesiones y preocupaciones, simplemente



contemplándolos como momentos transitorios; de esta manera nos distanciamos del estrés y de la ansiedad.

Por ello, es interesante que sepamos si existe una relación entre mindfulness, ansiedad, estrés y rendimiento académico en los alumnos de secundaria. Se trata de un estudio descriptivo correlacional cuyo objetivo es analizar la capacidad de mindfulness en relación con la ansiedad, estrés y rendimiento académico en alumnos de 2º de Bachiller. La muestra está formada por 30 estudiantes de este curso del IES “Virgen del Pilar” de la ciudad de Zaragoza.

#### **Método:**

Los alumnos completaron varios cuestionarios durante una sesión del horario regular de las clases teniendo permiso del docente. Los cuestionarios se entregaron de forma presencial por parte de la estudiante investigadora. Se explicó la finalidad de la investigación y los alumnos voluntarios firmaron el consentimiento informado después de leer las instrucciones. El tiempo empleado osciló entre los 20 y 25 minutos. Los instrumentos utilizados para medir las variables fueron: escala MAAS para medir la capacidad de mindfulness; la ansiedad evaluada mediante el cuestionario STAI-E, y el IAES para evaluar el estrés académico. También se obtuvieron datos del rendimiento académico a través de la nota media del 1er trimestre del curso de 2 de Bachiller y otras variables conductuales de los alumnos como fumar, realización de ejercicio físico y meditación a través de otro cuestionario ad hoc.

#### **Resultados:**

Se ha confirmado que existe relación entre las variables estudiadas. La correlación entre capacidad de mindfulness y estrés ha resultado ser muy significativa, en frecuencia de inquietud ante situaciones estresantes ( $r = -0,65$ ;  $p < 0,000$ ), al igual que ocurre con la ansiedad ( $r = -0,52$ ;  $p < 0,05$ ). Se han encontrado diferencias entre ambos sexos, los hombres obtuvieron mejores resultados en el cuestionario de atención plena y de la misma forma encontramos diferencias en el estrés y la ansiedad, presentando las mujeres puntuaciones más bajas. Se comprueba que las personas con mayor capacidad de focalizar la atención se encuentran menos estresadas y ansiosas. También se ha encontrado que las personas que no fuman y que realizan ejercicio físico presentan unos niveles de capacidad de mindfulness superiores respecto a los que dicen fumar y no realizar ejercicio.

#### **Conclusiones:**

El entrenamiento de mindfulness sería apropiado para mejorar el rendimiento académico y el bienestar de los alumnos. Tendría consecuencias muy positivas en el ámbito





académico de nuestro entorno, al igual que lo que han encontrado otros autores en sus investigaciones, la práctica del mindfulness mejoraría el clima del aula y como consecuencia el rendimiento académico. Se comprueba también que la práctica del mindfulness se relacionaría tanto de manera terapéutica como preventiva. Gracias al mindfulness se podría conseguir mejorar la vida de las personas, no solo en el ámbito académico, sino que podría resultar beneficioso en cualquier otro ámbito. Así pues, sería conveniente seguir investigando sobre los beneficios de la práctica del mindfulness para ampliar el campo de conocimiento que existe actualmente.



## **Autopercepción socio-emocional de maestros de educación primaria: estudio comparativo entre maestros en formación y maestros en activo de la ciudad de Badajoz.**

***Isabel María Merchán Romero.***

*Doctoranda en Facultad de Educación en la Universidad de Extremadura.*

***Juan de Dios González Hermosell.***

*Orientador de Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Badajoz 1. Profesor Dpto de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.*

Este estudio forma parte de un proyecto transfronterizo en el que participa la ESE del IPCE de Castelo Branco-Portugal y la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, cuya finalidad es analizar la influencia de la competencia emocional en el clima social de un aula y en el rendimiento académico de los alumnos. Está demostrada la importancia de que los docentes posean competencias emocionales para mejorar su práctica educativa y favorecer el desarrollo personal y social de los alumnos, sin embargo los maestros no reciben formación en este sentido ni en su formación académica inicial ni durante el desarrollo de su profesión. Los estudios realizados con la finalidad de conocer el desarrollo y evolución profesional de los docentes a lo largo de su periodo laboral defienden la existencia de distintas fases en los años de experiencia laboral. La mayoría de estos estudios coinciden en la existencia de seis grandes períodos: formación inicial, iniciación, estabilización, nuevas preocupaciones, alejamiento o responsabilidad, y declive profesional cuando se aproxima la edad de la jubilación. En estos periodos se producen cambios en la acción educadora, ya que ésta no es una actividad técnica, que pueda repetirse de igual modo para todos los alumnos, todos los días y todos los años, sino que es un proceso de comunicación que implica una relación personal entre profesor y alumnos y requiere reflexión. De igual modo, explicitan la necesidad de que los docentes tomen conciencia de los objetivos para alcanzarlos de forma satisfactoria.

No conocemos si los educadores tienen adquiridas estas competencias desde el inicio de su labor docente y si existen diferencias significativas entre las competencias emocionales de los docentes en formación y los docentes en activo, es decir, si los años de experiencia profesional contribuyen al desarrollo de las competencias emocionales.



Para dar respuesta a esta cuestión, el estudio que se presenta pretende conocer si el grado de Autopercepción Emocional en Profesores de Enseñanza Básica de centros educativos de la ciudad de Badajoz es diferente en el periodo de formación universitaria y el de actividad docente, con la finalidad de saber si los años de experiencia laboral influyen en el desarrollo de las competencias emocionales.

Para ello se ha tomado de manera aleatoria una muestra de 87 sujetos, de los cuales 45 son maestros en activo de centros públicos de educación infantil y primaria y 42 son estudiantes del primer curso de grado de maestro de la Facultad de Educación. Se diseñó una investigación cuantitativa, en la que se implementó un Test de Autopercepción de Inteligencia Emocional a ambos grupos de sujetos y se compararon los resultados obtenidos.

Al analizar los resultados con el Programa Estadístico SPSS v.21 se observa, como conclusión general, que la autopercepción emocional y social de los docentes en periodo de formación académica es menor que la de los profesores en activo, no existiendo diferencias significativas. La inexistencia de diferencias significativas demuestra que los años de profesión no constituyen una variable influyente en el nivel de autopercepción emocional sino que para el desarrollo de las competencias emocionales es necesario el entrenamiento directo en habilidades emocionales.



## **La ansiedad escénica en estudiantes de conservatorios profesionales de música y su relación con el optimismo, la autoeficacia y el feedback.**

***Francisco Javier Zarza Alzugaray.***

*Profesor asociado. Universidad de Zaragoza. Doctor en educación, concertista internacional, profesor de piano en el Conservatorio Municipal de Zaragoza*

***Alfonso Miquel Catalán Catalán***

*Profesor de clarinete en Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza. Máster en aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales. Concertista internacional*

La ansiedad escénica en músicos es uno de los grandes problemas a los que deben enfrentarse en su día a día. Distintos trabajos han mostrado además cómo supone un problema real que propicia el abandono de prometedoras carreras musicales. En este sentido, trabajos previos muestran cómo en torno al 20% de los estudiantes de conservatorios de grado profesional abandonan los estudios o evitan acceder a grado superior por la ansiedad escénica y además, de las personas que continúan sus estudios musicales, bien en universidades, bien en conservatorios superiores, entre el 40% y el 60% ven perjudicada su ejecución musical debido a la incapacidad de control que tienen del problema de la ansiedad escénica.

En el presente trabajo se ha investigado la relación entre la ansiedad escénica y variables psicológicas y variables pedagógicas, entre una muestra de 63 alumnos de diferentes especialidades instrumentales del Conservatorio Profesional de Música de Alcañiz (Teruel). Concretamente se trataba de examinar si la percepción que tienen los alumnos de su propio optimismo, su autoeficacia y su sensibilidad hacia la recompensa y el castigo (feedback) actúan como factores moderadores (reductores) de la ansiedad escénica. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que los alumnos manifiestan que los estudiantes reportan diferentes niveles de ansiedad en situaciones de tocar solo, en ensayo o en grupo. Las relaciones entre las variables psicológicas y pedagógicas son diferentes para cada una de estas condiciones, de manera destacada los alumnos con mayores niveles de optimismo experimentan menor ansiedad escénica, así como encontramos diferencias de sexo siendo las mujeres las más expuestas a problemas de ansiedad y edad siendo los



alumnos que comenzaron los estudios más tarde los que mayores niveles de ansiedad reportan, así como relación entre la sensibilidad percibida al castigo y los niveles de ansiedad. Se concluye con la importancia que tiene conocer los determinantes de la ansiedad escénica en músicos, y las variables con ellos relacionadas con el fin de poder mejorar la formación musical de los estudiantes en esta etapa.

**Comunicaciones: Bloque 17. Edificio Pignatelli - Sala 31**

Tema: **SALUD Y EDUCACIÓN**

**César Rodríguez Ledo**

Profesor del área MIDE departamento Ciencias de la Educación.  
Universidad de Zaragoza

CL_ED_I_39	Albaladejo-Blázquez, Natalia	Programa Compartir Emociones: resultados preliminares
CL_EE_I_3	Isabel Sanclemente Vinué, Carmen Elboj Saso y Tatiana Íñiguez Berrozpe	La prevención del síndrome de burnout en la enfermería española. Revisión bibliográfica.
CL_EE_I_5	Yolanda Poyatos Romero y Natzaret Domènech	Experiencia y estudio de un programa para mejorar la inteligencia emocional a profesionales sanitarios
CL_SA_I_11	MJ Cardoso, Lucía Tomás y Sara Baquero	Cohesión familiar y recuperación postquirúrgica
CL_ED_I	Rosa Serrano Muñoz	Moda Gráfica: Bienestar, creatividad y cooperación.
CL_SA_T_3	Verónica Cala y Encarnación Soriano Ayala	Emponderamiento corporal, una estrategia transcultural de educación para la salud. Claves teóricas y metodológicas para la intervención en prevención de adicciones con jóvenes migrantes



## Programa Compartir Emociones: resultados preliminares

Emotions Share Program : preliminary results

### **Natalia Albaladejo-Blázquez**

*Departamento de Psicología de la Salud. Área de personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Universidad de Alicante.*

### **Agustín CaruanaVañó**

*Doctor en medicina. Licenciado en Psicología. Asesor del Cefire de Elda (Alicante). Catedrático de Orientación Educativa.*

### **Carlos Ruíz Ramírez**

*Director IES Radio Exterior (Alicante). Coordinador del proyecto Crecer Emocionalmente de innovación educativa.*

### **Laura Molina Tortosa**

*Profesora del IES Azorín (Petrer). Profesora que participa en el programa de Compartir Emociones de alfabetización emocional.*

Las competencias socioemocionales son un aspecto fundamental de las habilidades interpersonales y un importante indicador de ajuste psicosocial en los adolescentes. Existe un gran acuerdo en la afirmación de que la reflexión consciente sobre la experiencia emocional produce un aumento de la conciencia emocional, así como contribuye la calidad de vida y el bienestar de los jóvenes. Sin embargo, pocos son los estudios con evidencia científica que han analizado el impacto y la eficacia de la aplicación real en las aulas españolas de los programas de educación emocional (Górriz y Ordoñez, 2014).

Conscientes de esta situación iniciamos *Crece Emocionalmente*, que consiste en un proyecto de innovación docente cuya finalidad es diseñar, aplicar y evaluar un programa de alfabetización emocional en centros educativos. Este proyecto plantea un doble objetivo, en primer lugar potenciar la formación del profesorado de institutos de Educación Secundaria, con el compromiso, por parte del profesorado, de poner en práctica el programa con su alumnado.

El objetivo principal de esta comunicación es informar de los efectos del programa en su primer año de implantación. Describiremos el diseño, el proceso formativo, y los resultados tras el primer año de implantación. En cuanto al programa, la metodología es eminentemente práctica y activa, utilizando actividades individuales y grupales donde los participantes construyen su aprendizaje a partir de sus propias experiencias personales.



El diseño de la investigación es prospectivo cuasi-experimental pretest-intervención-posttest, con grupo experimental y otro control. Han participado en este estudio un total de 410 alumnos/as de institutos de Educación Secundaria de cuatro centros de secundaria de la zona del Medio Vinalopó de la provincia de Alicante, en el curso escolar 2013/2014. El alumnado fue evaluado con los siguientes instrumentos de medida: cuestionario de calidad de vida relacionado con la salud KIDSCREEN-52 que evalúa las dimensiones: bienestar físico, bienestar psicológico, estado de ánimo, autopercepción, autonomía, relación con los padres y vida familiar, recursos económicos, amigos y apoyo social, entorno escolar, aceptación social (bullying); versión española del *Personal Strengths Inventory-2*, *PSI-2* que evalúa las cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, establecimiento de metas, empatía y competencia social ; escala de satisfacción con la vida, escala de felicidad subjetiva y clima social del centro escolar.

Los resultados obtenidos indican que el desarrollo en esta primera fase del proyecto ha causado un impacto relevante en conciencia emocional, empatía, competencia social, bienestar psicológico y en el clima escolar en los adolescentes del grupo experimental con respecto a los del grupo control. Podemos concluir que el programa compartir emociones dirigido a adolescentes de centros de educación secundaria ha mostrado su efectividad para mejorar las habilidades emocionales, así como para la mejora del bienestar psicológico y social de los adolescentes.

Górriz, A.B. & Ordóñez, A. (2014). Cómo desarrollar la competencia emocional de los adolescentes: programas de educación emocional. En *Recursos para educar en emociones. De la teoría a las acción*. Editorial Pirámide.





## **La prevención del síndrome de *burnout* en la enfermería española. Revisión bibliográfica**

### ***Isabel Sanclemente Vinué***

*Diplomada en Enfermería y Fisioterapia, D.U.E. en el Hospital San Jorge de Huesca, Máster en Gerontología Social, Doctoranda de segundo curso en el Doctorado de Sociología de las Políticas Públicas y Sociales.*

### ***Carmen Elboj Saso***

*Doctora en Sociología. Profesora Titular del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza en la facultad de Educación. Editora de la Revista Internacional de Sociología de la Educación (RISE) de la editorial Hipatia Press.*

### ***Tatiana Íñiguez Berrozpe***

*Doctora en Sociología. Profesora Titular de la Escuela Universitaria de Turismo de Zaragoza (Universidad de Zaragoza). Desarrolla su investigación principalmente en el área de Sociología de la Educación. Secretaria de edición de la International Journal of Sociology of Education.*

El síndrome de *burnout* es, según Gil Monte (2005)<sup>[1]</sup>, “una forma de acoso psicosocial en el trabajo. Es una situación en la que el trabajador se ve desbordado y se percibe impotente para hacer frente a los problemas que le genera su entorno laboral, en especial su entorno social. Los individuos se sienten desgastados y agotados”. Este síndrome además, tiene una mayor prevalencia en todos aquellos profesionales que realizan su práctica habitual en contacto con personas, y en el caso de la enfermería en España su importancia queda demostrada ya que las cifras de este síndrome entre sus profesionales se sitúan entre un 18%<sup>1</sup> y un 33%<sup>2</sup>.

El objetivo de la presente revisión es conocer las metodologías de prevención utilizadas para el abordaje de este síndrome en la enfermería española, para lo que se realizó una búsqueda bibliográfica en bases de datos (PubMed, Fisterra, Web of Knowledge, Cuiden, Cuidatge, Teseo, Cochrane Plus y Dialnet) recogiendo artículos originales que cumplieran los requisitos. Tras eliminar todos aquellos artículos repetidos y que no cumplieran los requisitos de búsqueda, analizamos 8 artículos originales<sup>3-10</sup> de los cuales únicamente tres abordaban



directamente del síndrome de *burnout* en relación con la enfermería (Gómez Gascón 2013; Garrosa 2008; Suñer-Soler 2013).

La prevención del síndrome de *burnout* se plantea en estas publicaciones como un eje fundamental para poder dar unos cuidados de calidad a los usuarios de los servicios de salud, mejorar la salud de los trabajadores y mejorar la gestión y productividad de los centros sanitarios, pero únicamente en dos de los artículos analizados se establecen entre sus objetivos intervenciones para reconocer y controlar las dificultades percibidas en el trabajo (Gómez Gascón 2013; Arranz 2005). Las estrategias de prevención trazadas hasta el momento en la enfermería española se basan en proporcionar mayores capacidades a los profesionales para gestionar el estrés, implementar la inteligencia emocional, mejorar las técnicas de toma de decisiones y el trabajo en equipo, entre otros.

La inteligencia emocional, definida por Goleman como la capacidad de trabajar bien con los individuos y con los grupos, permite la gestión de conflictos, la gestión del estrés, desarrollar la competencia emocional, promover la empatía y las relaciones humanas<sup>[2]</sup> entre otros, por lo que es comprensible que el desarrollo de estas capacidades permita reducir la incidencia del síndrome de *burnout* en los profesionales de enfermería, e incluso, tal y como aseveran otros autores, el desarrollo de la inteligencia emocional en estos profesionales podría incluso provocar que éstos tuvieran un mayor deseo de trabajar con enfermos terminales<sup>[3]</sup>, un tipo de paciente que por sus características especiales provoca un mayor estrés y ansiedad.

La importancia que representa el síndrome de *burnout* en los profesionales de enfermería, unido a la poca formación que estos profesionales reciben en cuanto a habilidades de control de la emoción e inteligencia emocional y a la importante sobrecarga que sufren, hace que nos planteemos la necesidad de realizar una revisión sobre las medidas preventivas utilizadas en España para el control y prevención de este síndrome.



## **Experiencia y estudio de un programa para mejorar la inteligencia emocional a profesionales sanitarios**

***Yolanda Poyatos Romero***

*Educadora y fundadora de Espai psicoeducativo 46*

***Natzaret Domènech Yago***

*Psicopedagoga y fundadora de Espai psicoeducativo 46*

Para la realización de estudio nos hemos basado en el marco teórico de Daniel Goleman, Meyer y Caruso en cuanto al concepto de la Inteligencia emocional. Y entendiendo la Inteligencia emocional como una competencia que se puede aprender en el desarrollo vital de cualquier persona

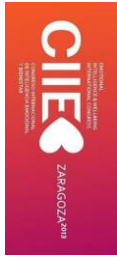
Transmitir a la sociedad valores que permitan a las personas estar más capacitadas en frente a las adversidades, como la potenciación de la autonomía social y emocional, y reforzar la capacidad de adaptación a los cambios constantes, mejora de la cohesión social y minimizar los sentimientos de aislamiento, del "no ser útil", riesgo de la "sociedad líquida" en la que nos contextualizamos, son las finalidades que definen a "Espai 46" Psicoeducativo como corporación.

Así pues, uno de nuestros objetivos principales en la realización de este estudio, es mostrar el impacto de un programa psicoeducativo de inteligencia emocional en un ámbito aplicado, a través de un estudio cuantitativo y cualitativo del incremento de la inteligencia emocional en un grupo de trabajadoras del ámbito sanitario, concretamente en un centro de atención primaria de titularidad pública.

Seguidamente, nos proponemos como objetivo, evaluar cuantitativamente y cualitativamente, el impacto del programa de IE a través de test estandarizados de IE y evaluación psicopedagógica del proceso de aprendizaje de la IE.

Nuestro proyecto nace del interés de evaluar la hipótesis que mediante la psicoeducación, y concretamente el método de "Espai" Psicoeducativo 46, se puede entrenar y mejorar la Inteligencia emocional de un grupo de profesionales del ámbito sanitario y también disminuir o prevenir el estrés laboral percibido.

El grupo experimental está formada por 14 mujeres (doctoras, enfermeras, trabajadoras sociales, RR.HH y administrativas) con edades comprendidas entre los 35-48



años. El grupo control esta formado por 14 mujeres equivalentes al grupo experimental en edad, zona de residencia y profesión.

La Participación es de carácter voluntario y sin remuneración económica, previa firma del consentimiento informado, de profesionales del ámbito de la salud del CAP Apenins Montgalà. El centro esta ubicado en la Ciudad de Badalona perteneciente a Barcelona.

Los instrumentos de análisis utilizado en dicho estudio son:

- el test de manejo emocional MSCEIT (versión española Extremera y Fernández Berrocal, 2009). El MSCEIT, se engloba en el grupo de tests de habilidad. cuestionarios previos al programa y posterior al programa para la valoración cualitativa de la IE y del nivel de estrés. (mutirespuesta, escala likert y respuestas abiertas).
- Emociograma: la persona valora las emociones vividas durante un periodo de tiempo y las valora del 1 al 10.
- Representación del cuerpo donde los participantes anotan las partes del cuerpo con sensaciones al experimentar diferentes estados emocionales.

Los resultados esperados por dicho programa psicoeducativo son;

- la obtención de una mayor puntuación en el test MSCEIT en el grupo experimental que en el grupo control.
- Respuestas en el cuestionario final del grupo experimental, avatar que recoge las emociones percibidas en el cuerpo, emociograma, que denotan un incremento de la IE teniendo en cuenta las 4 competencias descritas por Meyer i Caruso (Mayer, Salovey, y Caruso 2000; Mayer y Salovey, 1997,2007), percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional.

El programa psicoeducativo está basado en la experiencia grupal y experimental, de 12 horas de duración, divididas en sesiones semanales de 1,5 hora, realizada en el mismo centro de trabajo.

Desde una perspectiva constructiva, tratamos a la persona de forma integral de forma integral (cognitivo-emoción-corporal). Creamos experiencias, actividades facilitando el proceso de aprendizaje significativo. Para facilitar los procesos de aprendizaje significativos, nos adaptamos a la persona y a su entorno para que cada participante pueda transferir i revertir los nuevos aprendizajes a este entorno inmediato, traduciéndolos en bienestar, salud, participación, comunicación, conciencia social y calidad de vida.

En el programa utilizamos las siguientes técnicas:

- Hipnosis Ericksoniana: relajación, fantasías guiadas adaptadas a las necesidades del grupo experimental para aprender a autorelajarse, y para reforzar los aprendizajes del curso, resignificaciones.



- Técnicas teatrales: expresión corporal, técnicas de respiración, proyección vocal para la escenificación de situaciones conflictivas en el área laboral y conectar con las emociones.
- Reencuadre de significado, técnicas de comunicación y NLP, técnicas de recogida de información; para el manejo de las competencias interpersonales. Comunicación asertiva y empática. Mejora de la interacción profesional-paciente.
- Técnicas de mindfulness para potenciar la conciencia plena y el reconocimiento emocional y conexión corporal).”

Los contenidos del curso son;

- cadena del estrés (cuerpo, mente, emoción)valores,
- propósitos y objetivos, motivación.
- Comunicación asertiva y habilidades sociales,
- las emociones básicas ¿positivas o negativas?,
- identificación y manejo de las emociones,
- creatividad
- atención: “flow” y autorelajación.

Nuestra intención al compartir el estudio al congreso es ofrecer esta experiencia como una prueba de los beneficios de invertir en programas de IE también en edades adultas, así como investigar en modelos de evaluación de esta. Contamos también con una voluntaria del programa que está dispuesta a ser parte testimonial del programa en el Congreso para exponer y compartir su experiencia de forma pública.



## **Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional en alumnos de 4º de primaria**

### ***Carmen Vázquez de Prada Belascoáin***

*Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente realizando su tesis doctoral en la Universidad de la Coruña sobre el impacto de un programa de inteligencia emocional en la escuela. Además, es responsable de recursos humanos en una empresa de telecomunicaciones gallega.*

### ***Silvia López Larrosa***

*Licenciada y doctora en Psicología por la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente es profesora titular en la Universidad de la Coruña. Acreditada como terapeuta familiar; compagina su labor docente, con la investigación y la divulgación en las escuelas y en grupos de padres*

Introducción. El interés por la inteligencia emocional (IE) se ha extendido en los últimos años tanto en el ámbito científico como en la población general desde que Daniel Goleman publicó su bestseller en 1997 (Bar-On, 2006; Salovey & Mayer, 1997; Boyatzis, Goleman & Hay Group, 2001). En este sentido, también han surgido numerosas intervenciones en el ámbito educativo con el objetivo de desarrollar competencias socio-emocionales en los niños (Humphrey, Curran, Morris, Farrel, & Woods, 2007). Las competencias socioemocionales actúan como factores protectores en la edad adulta, y por eso intervenir en tercer ciclo de primaria (preadolescencia) ayuda a construir personas más autónomas e independientes, y con mayor grado de consciencia para una adecuada y adaptativa toma de decisiones (Castillo, M<sup>ª</sup>A. & Pérez-Escoda, N., 2013). El profesorado del siglo XXI se enfrenta a grandes retos y cambios sociales y tecnológicos, por lo que dotarles de un entrenamiento eficaz en su gestión emocional y social resulta imprescindible y de gran impacto para ellos y para sus alumnos.

Objetivo. El objetivo de este trabajo es analizar las mejoras en las competencias emocionales de niños de 4º de primaria que recibieron entrenamiento por parte de sus profesores en un total de 12 sesiones de intervención. El programa incidió en el desarrollo de las cinco dimensiones de las competencias emocionales siguiendo el modelo de Bisquerra y Pérez (2007): consciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar

Método. Participaron un total de 48 niños (28 niños y 20 niñas) de 4º de primaria con una media de edad de 9 años (DE=.041). El material de intervención consiste en un programa



para la mejora socioemocional, R.I.E.S (Respira Inteligencia Emocional y Social) dirigido a profesores y alumnos de 4º, 5º y 6º de educación primaria. El material de evaluación es el cuestionario CDE-9-13 del Grupo de Investigación en Orientación

Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona. Se trata de un instrumento de autoinforme que mide la competencia emocional total además de contar con las subescalas de conciencia, autonomía, regulación, competencia social, competencia para la vida y el bienestar. Las medidas se realizaron antes y después de la participación de los niños en el programa.

Resultados. Los datos indican mejoras significativas en todas las dimensiones menos en regulación al terminar el programa.

Conclusiones. Los resultados parecen alentadores en alumnos de 4º de primaria pero se debe ser cauto dada la disparidad de resultados cuando se aplica este tipo de programas en diversas poblaciones.



## **Moda Gráfica: Bienestar, creatividad y cooperación.**

***Rosa Serrano Muñoz***

*Asociación ATADES*

El proyecto Moda Gráfica es un proyecto creativo e inclusivo promovido por la Asociación Atades donde han cooperado personas con y sin discapacidad unidas por lo que tienen en común: sus capacidades creativas y el placer que les reporta el trabajo con el arte y el diseño. El principal objetivo ha sido procurar un bienestar psico-social a los participantes, sirviéndonos de diversas metodologías siempre para construir un proyecto inclusivo en relación con el arte y el diseño. Participar en el mundo del arte y la cultura ha tenido como resultado material una pequeña colección de moda y diseño textil llamado Moda Gráfica exhibida en el Instituto Aragonés de Arte y Cultura Contemporáneos (IAACC) Pablo Serrano en 2014.

### Abstract

The project Moda Gráfica is a creative and inclusive project by Atades Association. In Moda Gráfica persons with and without disability have cooperated together joined by his creative capacities and the pleasure that the work with the art and the design brings. The principal aim has been to try a psico-social well-being to the participants, being served diverse methodologies always to construct an inclusive project in relation with Art and Design. To take part into the world of Art and Culture has taken a material result: a small fashionable collection called Colección Moda Gráfica exhibited at the Instituto Aragonés de Arte y Cultura Contemporáneos (IAACC) Pablo Serrano of Zaragoza, Spain, in 2014.





## **Cohesión familiar y recuperación postquirúrgica**

***MJ Cardoso***

***Lucía Tomás***

***Sara Baquero***

El objetivo del presente trabajo es constatar los posibles efectos beneficiosos que aporta el tener un buen apoyo familiar en el postoperatorio. Está ampliamente constatada la ansiedad que supone someterse a una intervención quirúrgica. Parte de esa ansiedad viene determinada por la incertidumbre que provoca el no conocer el resultado de dicha intervención. La muestra de nuestro estudio estuvo compuesta por 42 pacientes que iban a ser sometidos a una intervención quirúrgica en el Hospital Infanta Cristina de Badajoz perteneciente al Área sanitaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Para evaluar el comportamiento familiar, se administró el cuestionario FACES-II. La evolución del paciente se determinó mediante un protocolo diseñado para este estudio. Los resultados muestran una relación entre cohesión familiar y recuperación. Encontramos que los pacientes con una mayor Cohesión familiar presentaron una mejor recuperación postquirúrgica. Estos datos nos indican que disponer de un buen apoyo social en momentos de gran incertidumbre tiene efectos beneficiosos sobre la salud física y mental.



**Empoderamiento corporal: una estrategia transcultural de educación para la salud. Claves teóricas y metodológicas para la intervención en prevención de adicciones con jóvenes migrantes.**

**Verónica C. Cala**

*Universidad de Almería*

**Encarnación Soriano Ayala**

*Universidad de Almería*

Uno de los principales retos de la educación para la salud consiste en generar estrategias y herramientas preventivas que contemplen las diferencias culturales entre el alumnado autóctono e inmigrante. En el caso de la prevención hacia las conductas adictivas (con o sin sustancias) la perspectiva transcultural se hace especialmente importante dada la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las personas migrantes.

La estrategia preventiva del “body empowerment” o “empoderamiento corporal” fue desarrollada para llevar a cabo programas de educación sexual con mujeres en situación de riesgo, sin embargo muestra un enorme potencial para trabajar la prevención de adicciones con población adolescente migrante. Este enfoque concibe el cuerpo como un espacio que atraviesa y traspasa las culturas. El cuerpo como el patrimonio personal y social donde tiene lugar la vida y los procesos de salud-enfermedad, y sobre el que inciden los elementos claves para el desarrollo de las adicciones. Así entendido trabajar los cuerpos diversos y su empoderamiento permite generar estrategias de control, resistencia y afrontamiento hacia las situaciones y factores socioculturales que generan adicciones.

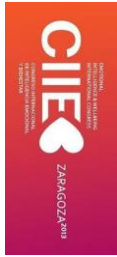
Este documento recoge los principios teóricos y las características que definen la estrategia educativa transcultural llevada a cabo por el grupo de investigación HUM-665 en la provincia de Almería.

---

[1] Gil Monte, P.R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Barcelona: Ediciones Pirámide

[2] Marriner Tomey, A. (2009). *Guía de gestión y dirección de enfermería*. Barcelona: Elsevier España.

[3] Colell Brunet, R. (2008). *Enfermería y cuidados paliativos*. Lérida: Ediciones de la Universidad de Lleida.



**Comunicaciones: Bloque 18 . Edificio Pignatelli – Sala 33**

Tema: **SALUD Y DEPORTE –**

**Coordina: José Javier Pedrosa**

Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales. Director de L’Astragal

CL_SA_i_1	Vicente Loscos, Víctor	Efectos de la práctica deportiva en el bienestar psicológico: una revisión de la literatura (2010-2015)
CL_SA_P_1	Yon Berastegui Martínez, Juan Carlos López Ubis y Luki Iriarte Echeverría	Diseño y aplicación de un Programa de Educación Socio-emocional para los entrenadores y técnicos deportivos de los equipos de fútbol
CL_SA_P_2	Yon Berastegui Martínez, Juan Carlos López Ubis y Luki Iriarte Echeverría	Diseño, aplicación y evaluación de un Programa de Intervención Socio-emocional para la mejora del rendimiento deportivo de los jugadores de los equipos infantiles y cadetes del club Real Sociedad de Fútbol
CL_SA_i_5	Cristina Corella Escriche, Sheila Rodríguez Muñoz, Alberto Abarca-Sos, Berta Murillo y José Martín-Albo	Las necesidades psicológicas básicas y la actividad física moderada vigorosa en los estudiantes universitarios del campus de Teruel
CL_SA_i_6	Sheila Rodríguez Muñoz, Cristina Corella Escriche, Alberto Abarca-Sos, Alberto Aibar y Javier Zaragoza	Concepto físico y estados de cambio en los estudiantes universitarios del campus de Teruel

**Efectos de la práctica deportiva en el bienestar psicológico:  
una revisión de la literatura (2010-2015)**



**Víctor Vicente Loscos**

*Profesor de la Universidad San Jorge (Zaragoza)*

El número de actividades físicas dirigidas a la mejora de la salud física y mental han aumentado en los últimos años. Tendencia que se justifica no sólo en los beneficios metabólicos, sino también en los sociales, personales y emocionales que los propios deportistas experimentan. Los resultados alcanzados en algunas investigaciones indican que la realización de la actividad física y el deporte influyen en el bienestar interior e incluso llegan a sostener que cuanto mayor es el nivel de ejercicio físico más alto es el nivel de bienestar mental que los deportistas experimentan con independencia de su edad, entre otras variables.

Con la pretensión de constatar el consenso existente en las investigaciones desarrolladas proponemos este trabajo. Su principal objetivo es conocer las herramientas de investigación y los resultados alcanzados en las publicaciones científicas que han abordado los efectos de la práctica deportiva en el bienestar psicológico. La revisión documental será ejecutada en la base de datos SPORTDiscus, en el periodo 2010-2015. El trabajo verificará si existe una tendencia favorable o desfavorable, en relación con las conclusiones alcanzadas, en las investigaciones que analizan los efectos de la práctica deportiva en el bienestar psicológico, además de conocer las herramientas más utilizadas para medir este constructo. Por otra parte consideramos que el trabajo empírico también permitirá comprobar si existe alguna relación entre los tipos de resultados que arrojan las investigaciones y las herramientas de investigación utilizadas.

**Palabras clave:**

Bienestar psicológico, actividad física, revisión documental, herramientas de investigación



**Diseño y aplicación de un Programa de Educación Socio-emocional para los entrenadores y técnicos deportivos de los equipos de fútbol formación de la Real Sociedad de Fútbol, S. A. D. (Donostia – San Sebastián)**

Designand implementation of a Socio-emotional Education Program for football coaches and technical trainingof the Real Sociedad de Fútbol, SAD(Donostia-San Sebastián).

***Yon Berastegui Martínez.***

*Licenciado en Psicopedagogía, Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad del País Vasco).*

***Juan Carlos López Ubis.***

*Licenciado en Psicología, Responsable externo del Programa*

***Luki Iriarte Echeverría.***

*Diplomado en Magisterio, Entrenador Nacional de Fútbol, Responsable de Equipos Internos (Real Sociedad de Fútbol, S. A. D.)*

En esta comunicación se presenta una experiencia formativa llevada a cabo con un amplio grupo de entrenadores y técnicos de fútbol base (preparadores físicos, fisioterapeutas y técnicos de apoyo) del club Real Sociedad de Fútbol, S. A. D. de Donostia – San Sebastián.

La propuesta se materializó en un proyecto de adaptación y rediseño del plan de formación del programa de aprendizaje social y emocional dirigido al ámbito educativo para ser implementado en el ámbito deportivo de formación. Hay que considerar que casi todas las acciones formativas ofrecidas para entrenadores deportivos se centran en los contenidos técnicos y tácticos de las diversas actividades, y que las menos, se dirigen a los aspectos psicológicos del deporte y de los deportistas. Pues bien, dentro de estas últimas, la experiencia que presentamos implica una innovación en el ámbito de la formación y capacitación del entrenador de fútbol, en cuanto a que desarrolla un programa de entrenamiento en competencias socio-emocionales. En nuestro diseño hemos utilizado el marco conceptual de la *educación emocional* que propone el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2000). Los entrenadores, entrenadoras y demás técnicos a quienes se dirigió el plan de formación fueron los de los equipos de las categorías infantiles, cadetes y juveniles masculinos así como el equipo femenino. Hay que tener en cuenta que, con los deportistas de estas edades, el rol de los entrenadores tiene un gran componente educacional y que su propia



figura representa un modelo de comportamiento, en este caso, un modelo de referencia socio-emocional.

Los propósitos que guiaron el proyecto fueron: incidir en la importancia de la Inteligencia Emocional en el deporte de formación, fomentar el desarrollo personal y la mejora de la capacitación profesional de los entrenadores y técnicos del club y conseguir que dicho personal contribuya a la estimulación y educación de sus jugadores y jugadoras, todo ello con el objetivo de conseguir una mejora del rendimiento deportivo, tanto individual como de equipo. Y, además, tratando de establecer en las áreas formativas del club un espacio deportivo emocionalmente inteligente.



**Diseño, aplicación y evaluación de un Programa de Intervención Socio-emocional para la mejora del rendimiento deportivo de los jugadores de los equipos infantiles y cadetes del club Real Sociedad de Fútbol, S. A. D. (Donostia – San Sebastián)**

Design, implementation and evaluation of a Socio-emotional Education Program for football children players of the Real Sociedad de Fútbol, S.A.D. (Donostia-San Sebastián).

***Yon Berastegui Martínez.***

*Licenciado en Psicopedagogía, Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad del País Vasco).*

***Juan Carlos López Ubis.***

*Licenciado en Psicología, Responsable externo del Programa*

***Luki Iriarte Echeverría.***

*Diplomado en Magisterio, Entrenador Nacional de Fútbol, Responsable de Equipos Internos (Real Sociedad de Fútbol, S. A. D.)*

En este trabajo se describe un programa de intervención psicopedagógica en educación emocional desarrollado a lo largo de las temporadas 2012-2013 y 2013-2014 con los cuatro equipos de las categorías infantil y cadete de la Real Sociedad, S. A. D. de Donostia – San Sebastián. Su finalidad es promover el aprendizaje social y emocional de los jóvenes jugadores con el objetivo de que este aprendizaje redunde en una mejora del rendimiento deportivo. Parte de un modelo de desarrollo de competencias socio-emocionales, entendidas estas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en diferentes contextos de interacción social (Bar-On, 1997; Bisquerra, 2003). En este caso, la interacción se enmarca en los procesos habituales que tienen que ver con la actividad deportiva (entrenamientos, competición, relaciones con entrenadores, compañeros y técnicos, situaciones de lesión, las propias familias, etc.). El planteamiento de intervención va más allá del diseño y puesta en práctica de un entrenamiento mental o psicológico cuyo fin sea dotar de herramientas psicológicas a los jugadores para que hagan frente a las distintas vicisitudes que acontezcan en su actividad deportiva. Es una propuesta que concede una gran



importancia a la toma de conciencia de las emociones propias y ajenas (Damasio, 2001; Bisquerra, 2003), a la regulación emocional y al desarrollo de competencias socio-emocionales que ayuden tanto en el proceso de construcción de la identidad personal como en el proceso de socialización. Se considera que esta es una base firme para potenciar, en este caso, la mejora del rendimiento deportivo tanto individual como colectivo. El trabajo llevado a cabo directamente con los jugadores tiene dos vertientes íntimamente ligadas: la implementación de un programa de formación y desarrollo personal y un apartado de intervención, que incluye también a los entrenadores y técnicos. Puesto que este programa forma parte del día a día de las rutinas de entrenamiento de los jugadores, se contextualiza su situación en los procesos formativo-deportivos del Club. Se presenta también el diseño y la programación del plan formativo, la metodología empleada, el diseño de una sesión tipo, la valoración del programa por parte de los jugadores y la valoración de los entrenadores y técnicos responsables del área de fútbol-formación del Club.





## **Las necesidades psicológicas básicas y la actividad física moderada vigorosa en los estudiantes universitarios del campus de Teruel**

**Sheila Rodríguez-Muñoz**  
*EFYPAF. Universidad de Zaragoza*

**Cristina Corella Escriche**  
*EFYPAF. Técnico del SAD en Teruel. Universidad de Zaragoza*

**Alberto Abarca-Sos**  
*EFYPAF. Profesor Universidad de Zaragoza*

**Berta Murillo**  
*EFYPAF. Profesora Universidad San Jorge*

**José Martín-Albo**  
*Profesor Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Teruel. Universidad de Zaragoza*

Dentro de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), el grado de satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), competencia, autonomía y relación con los demás, va influir directamente sobre el tipo de motivación para la práctica de actividad física (AF) (Decy & Ryan, 2000). Igualmente, Gucciardi & Jackson (2015) señalan que la satisfacción de las NPB en jóvenes adultos predice la continuidad en la práctica de AF, por lo que, es importante conocer en profundidad el grado en el que cada uno de estos factores pueden influir en la práctica de AF de cara a promover estrategias futuras de intervención para promocionar la práctica de AF en población universitaria.

El principal objetivo del estudio fue relacionar los niveles de Actividad Física Moderada Vigorosa (AFMV) con las Necesidades Psicológicas Básicas y ver cual de ellas puede tener una mayor influencia sobre la misma.

En función de los resultados obtenidos se observa que la AFMV correlaciona de forma significativa con las tres necesidades psicológicas, lo que es importante tener en cuenta, ya que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas esta asociada con actitudes positivas y de comportamiento, lo que predice la continuidad en el deporte en población joven



(Gucciardi & Jackson 2015). La percepción de competencia es la única que ofrece datos significativos, lo que puede estar en sintonía con los resultados de otros estudios en los que los 4 estudiantes más activos, con un mayor dominio, son más propensos a satisfacer sus necesidades psicológicas básicas en el ejercicio (Fernandez-Ozcorta, Almagro & Saenz-Lopez, 2014). Por lo tanto, es importante conocer cómo y en qué proporción, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas puede favorecer la adherencia a largo plazo a la práctica deportiva en población adulta (Springer, Lamborn & Pollard, 2012), lo que ayudara a profesionales de la actividad física y el deporte a incidir en las mismas para favorecer un estilo de vida activo en la población.

### **Abstract**

Basic psychological needs and moderate-vigorous physical activity in university students of Teruel

The main purpose of the study was to relate the levels of Moderate to Vigorous Physical Activity (MVPA) to the three Basic Psychological Needs and analyse which need has a greater influence on it.

536 undergraduates who study in Teruel (170 men and 366 women) were part in this study. The men's average age was  $20.32 \pm 3.65$  and the women's  $19.21 \pm 3.53$ . Their Basic Psychological Needs were measured by the Psychological Needs Satisfaction in Exercise (PNSE) scale and PA levels were assessed by a short version of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ).

The results showed significant correlations between MVPA and the three BPNs – competence, autonomy and relatedness. The regression analysis shows that competence is the only need which provides significant data.

It is important to take these significant correlations into account, as BPN satisfaction is linked to a positive behaviour. This may mean that young people might continue practising sports. Competence is the only BPN that displays significant data. This can be closely related to the results of other studies in which the most active students, that is to say, the ones with a better command, are more likely to meet their Basic Psychological Needs when they do sports. It is important to know how and to what extent BPN satisfaction can make adults do more sport in the long term. That is why physical activity experts and sportspeople should develop a number of strategies whose purpose would be to work on these needs in order to encourage an active lifestyle.



## Concepto físico y estados de cambio en los estudiantes universitarios del campus de Teruel

**Sheila Rodríguez-Muñoz**

*EFYPAF. Universidad de Zaragoza*

**Cristina Corella Escriche**

*EFYPAF. Técnico del SAD en Teruel. Universidad de Zaragoza*

**Alberto Abarca-Sos**

*EFYPAF. Profesor Universidad de Zaragoza*

**Alberto Aibar**

*EFYPAF. Profesor Universidad de Zaragoza*

**Javier Zaragoza**

*EFYPAF. Profesor Universidad de Zaragoza*

Diversos estudios llevados a cabo con población española han demostrado que los estudiantes universitarios no tienen un estilo de vida activo (e.g. Gil Madrona, González, Pastor & Fernández, 2010; Ruiz, De Vicente & Vegara, 2012). Se ha constatado que a medida que aumenta la edad, los niveles de actividad física disminuyen drásticamente (Ortega, Konstabel, Pasquali, Ruiz, Huntigwennlof et al, 2013). Por ello, el Modelo Transteórico (TTM; Prochaska & DiClemente, 1983), explica la conducta y el cambio del comportamiento respecto a la práctica de AF de un sujeto (Marcus & Forsyth, 2009). Este modelo presenta una serie de estados de cambio (pre-contemplación, contemplación, preparación, acción y mantenimiento) que definen la intención y práctica actual de actividad física de los estudiantes. Por otro lado, existen estudios desarrollados con población adulta-joven (Lindwall & Hassmen, 2004) que asocian la práctica de actividad física con diferentes factores relacionados con el autoconcepto físico.

El principal objetivo del estudio fue analizar las diferencias entre tres dimensiones del autoconcepto en función de los estados de cambio del Modelo Transteórico.

Se contó con la participación de 536 estudiantes universitarios del campus de Teruel (170 hombres y 366 mujeres) con una media de edad de  $20,32 \pm 3,65$  para los chicos y de  $19,21 \pm 3,53$  para las chicas. Los estados de cambio se midieron con una escala compuesta por un único ítem creada por Kearney, De Graaf, Damkjaer y Engstrom (1999) en la que se señala: “no hago ejercicio y no tengo interés” (Precontemplación); “no hago ejercicio, pero quiero hacer” (Contemplación); “haga ejercicio de vez en cuando” (preparación); “hago ejercicio regularmente (varias veces por semana) desde hace menos de 6 meses” (acción); “hago ejercicio regularmente desde hace más de 6 meses” (mantenimiento). El autoconcepto físico se midió a través del Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) elaborado por Goñi, Ruiz de Azúa y Liberal (2004), seleccionando únicamente los siguientes factores: atractivo físico (AF), autoconcepto físico general (AFG) y autoconcepto general (AG). El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS Statistics versión 21.

Con respecto a los resultados, existen diferencias significativas en base a los estados de cambio para el AF ( $F(g1,g2)= 7.07$ ;  $p=.001$ ), encontrando diferencias entre el grupo de mantenimiento y los grupos de contemplación, preparación y acción, siendo el grupo de mantenimiento el que obtiene mayores valores. También encontramos diferencias significativas para el AFG, ( $F(g1,g2) = 17.40$ ;  $p=.001$ ), concretamente entre el grupo de mantenimiento y los grupos de contemplación, preparación y acción. Entre los dos grupos sedentarios, el que no tiene intención de práctica en el futuro obtiene una media más alta. Igualmente existen diferencias para el autoconcepto general (AG) ( $F(g1,g2)= 13.59$ ;  $p=.001$ ), encontrando diferencias entre el grupo de mantenimiento y los grupos de contemplación y acción siendo mayor el primero, también se encuentran entre el grupo de mantenimiento y preparación.

Según los resultados obtenidos, se observa que existen diferencias entre las dimensiones del autoconcepto estudiadas y los estados de cambio, obteniendo valores superiores en el estado de mantenimiento, tal y como señalan Esnaola y Revuelta (2009) que afirman que las personas activas obtienen mayores puntuaciones en las diversas dimensiones. Destacar que la media obtenida por el grupo de precontemplación en relación a la AFG es mayor que la del grupo de contemplación. Pensamos que esto podría deberse a que aquellos sujetos con un autoconcepto más bajo, el grupo de contemplación, son los que verdaderamente tienen intención de cambio. Para finalizar, señalar que a la edad universitaria se produce un descenso en el autoconcepto físico (Goñi, Rodríguez & Esnaola, 2010). Conocer para cada estado de cambio sus niveles, así como otras variables a nivel emocional, será fundamental para establecer intervenciones concretas, focalizándolas en población que presente intención de cambio, ya que el modelo transteórico permite seleccionar a aquellos sujetos que tienen intención de ser físicamente activos (Marcus & Forsyth, 2009).



**Comunicaciones: Bloque 19 Ibercaja Patio de la Infanta: Sala Pirineos**

**Tema: Educación y Creatividad**

**Coordina:**

**José María Marco**

Doctor en Medicina y Cirugía por la Universidad de Zaragoza, Master en Gestión Pública.  
Catedrático de Formación Profesional en el I.E.S. Río Gállego de Zaragoza

CL_ED_P_2 4	Marco Pérez, José M <sup>a</sup> y Jiménez Bernadó, M <sup>a</sup> Pilar	La inteligencia emocional en la formación profesional española
CL_ED_T_5	Laurane Jarie y Raquel Noé	Para un mejor entendimiento del constructo de Ansiedad Lingüística en el aprendizaje de idiomas
CL_ED_T_6	Marta Sanjuán Álvarez	Los factores emocionales en el aprendizaje literario
CL_ED_T_7	Maite García Fradua	Construyendo el coaching infantil
CL_ED_T_8	Ramón García Perales	Sexo femenino y capacidad superior



## **Para un mejor entendimiento del constructo de Ansiedad Lingüística en el aprendizaje de idiomas**

***Laurane Jarie***

*Profesora de Francés, doctorando en Ciencias de la Educación, especializada en Psicolingüística.*

***Raquel Noé***

*Orientadora, profesora de Inglés, doctorando en Ciencias de la Educación*

El factor-afectivo de la ansiedad puede afectar negativamente al aprendizaje de los alumnos, se han encontrado correlaciones muy altas entre niveles altos de ansiedad y bajo rendimiento. De forma más precisa, se ha podido establecer que la ansiedad afecta directamente al aprendizaje y a la memoria de un estudiante (Eysenck, 1979), impidiendo el buen funcionamiento de los procesos cognitivos necesarios para la realización de las tareas y que, en caso contrario, un estudiante con menos ansiedad puede utilizar sus recursos cognitivos para poder realizar la tarea, también la realización de la tarea y su posible éxito aumenta la autoestima y la motivación del estudiante que percibe su auto-eficacia. En el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje de idiomas, niveles altos de ansiedad pueden inducir en el estudiante un bloqueo frente al idioma (Eysenck, 1979; Wilikinson, 2011) y se ha descubierto que existía una ansiedad particular al aprendizaje de idiomas llamada la “ansiedad lingüística”. La ansiedad lingüística en principio, y según Coulombe, “ es una ansiedad de estado” (Coulombe, 2000:7), es decir, que consiste en una respuesta genérica de ansiedad frente a una variedad de situaciones específicas percibidas como peligrosas en un momento dado. MacIntyre et Gardner (1989) explican este aspecto afirmando que la ansiedad resentida durante las primeras clases y experiencias en clase de idioma es una ansiedad de tipo de estado en el sentido de que no es específica de la clase de idiomas. Pero en el caso de que se repitan experiencias negativas se puede desarrollar una ansiedad situacional específicamente vinculada con la situación de aprendizaje de idiomas, y de ahí la ansiedad lingüística. Esta primera aproximación nos permite acercarnos al concepto de ansiedad lingüística. La ansiedad lingüística, o “language anxiety”, se entiende como un tipo de ansiedad debida o causada por



el aprendizaje o uso de otro idioma. Es distinta de la ansiedad general (Gardnery MacIntyre, 1991) ya que viene causada por una situación particular, la del aprendizaje y empleo de una LE. Horwitz, primero en descubrir la ansiedad lingüística (Horwitz y Cope, 1986), la define como:

*“Un fenómeno complejo, distinto de la ansiedad general, que se relaciona con el autoconcepto, las creencias, los sentimientos y los comportamientos que aparecen en una clase de idioma y que provienen de la unicidad del proceso de aprendizaje de idioma, puede provocar comportamientos específicos relacionados con la clase, un bloqueo” (Horwitz y Cope, 1986:126).*

Este tipo de ansiedad aparece en los estudios de Horwitz, Horwitz y Cope (1991) , que hacen la hipótesis según la cual el aprendizaje de una lengua extranjera implica factores emocionales positivos o negativos que pueden afectar al proceso de aprendizaje y el rendimiento en la lengua extranjera en cuestión, uno de los factores que resulto ser determinante fue el de la ansiedad lingüística (Delicado, 2011). A partir de allí, Horwitz y Cope desarrollaron una teoría que demostró la magnitud de la influencia de este factor en el aprendizaje académico de una lengua extranjera (Delicado, 2011; Horwitz, 2001). Este constructo de ansiedad lingüística viene, sobre todo, muy relacionado con las tareas comunicativas, o sea a la hora de hablar en el idioma, ya que se pueden considerar como uno de los pilares del aprendizaje y del uso, real[1], de un idioma: “la esencia del aprendizaje de una lengua extranjera es la transmisión de mensajes conversacionales apropiados y personalmente significativos a través de sistemas fonológicos, sintácticos, semánticos y sociolingüísticos que no dominan” (Young, 1999:XII). Conviene remarcar la pluralidad de este fenómeno, de hecho Dewaele insiste sobre el hecho de que “la ansiedad lingüística es un fenómeno multidimensional y complejo” (Dewaele, 2007:392). Este constructo psicológico, a pesar de la implantación de nuevas metodologías educativa dentro del marco de las enseñanzas de idiomas en Europa, sigue generalizándose en las personas y sigue provocando un déficit en el dominio de las lenguas extranjeras por parte de los ciudadanos europeos, y, este déficit, no para de aumentar según los últimos estudios realizados, lo que hace de su estudio una necesidad educativa actual. La ansiedad lingüística se ha vuelto, hoy en día, uno de los mayores obstáculos para el aprendizaje de idiomas y se transforma en la enfermedad de los siglos XX et XXI para los profesores de lenguas extranjeras. En estudios anteriores se ha podido establecer que la ansiedad lingüística consiste la aparición de una emoción negativa, definida como ansiógena al momento de hablar o tratar un idioma extranjero, los sujetos que padecen esta situación asocian la clase de idiomas a un entorno nocivo lo que implica que, una vez la asociación hecha, los sujetos siempre padecerán ansiedad lingüística al tratar con el idioma. Es un fenómeno, pues, asociativo y repetitivo que Tóth (2008) define como la



combinación de la aprensión a la comunicación y de una auto-evaluación negativa por parte del sujeto sobre su eficacia en la LE. En otros términos, el sujeto vive el uso de la LE como una tarea “metacognitiva” que le priva de su capacidad de comunicación en su lengua materna y “le obliga a expresarse con un instrumento que no domina” Tóth (2008: 58). Esta asociación hace que los alumnos vean el acto de comunicación en LE como un reto casi inalcanzable que puede provocar, si se atreven a comunicar, un cambio, por parte de los otros interlocutores, en la manera del percibir al propio sujeto, en otras palabras, el sujeto aprehende una pérdida de su imagen como persona subjetiva al no poder hablar en su idioma materno, y, el temor a esta pérdida de identidad, afecta a la autoestima y sube los niveles de ansiedad lingüística, tal y como en un círculo vicioso que impide la comunicación en la LE. Existe, dentro de la ansiedad lingüística, la ansiedad específicamente comunicativa que impide la comunicación oral en la LE, sabemos que los estudiantes tienen niveles de ansiedad lingüística más altos frente a situaciones de expresión y comprensión oral y que ésta se concretiza por el rechazo de comunicar en el idioma.





## Los factores emocionales en el aprendizaje literario

**Marta Sanjuán Álvarez**

*Profesora Titular en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación,  
Universidad de Zaragoza*

La enseñanza de la literatura, que durante muchos años se ha sostenido en el pilar fundamental del historicismo y en la adquisición de nociones culturales sobre la literatura, busca nuevos caminos que la conviertan en una verdadera educación literaria, que oriente a los alumnos hacia el deseo de leer y de seguir leyendo fuera de la escuela, a disfrutar de la experiencia lectora y a interpretar con criterios cada vez más maduros el texto literario.

Este trabajo presenta, en una primera parte, el estado de la cuestión en lo que se refiere a la educación literaria que se está desarrollando en nuestro país. El análisis abarca tres aspectos: 1) una revisión de los enfoques metodológicos predominantes y de algunas líneas de innovación que se han ido desarrollando desde los años 80; 2) una síntesis de los datos estadísticos más relevantes acerca de hábitos de lectura de la población escolar; 3) una síntesis de los resultados obtenidos en una amplia investigación etnográfica (tesis doctoral) acerca de la educación literaria que se está practicando en el contexto escolar y el peso que adquiere el componente emocional de la lectura literaria en los modelos de aprendizaje literario vigentes (Sanjuán, 2011; 2013). El trabajo de investigación ha partido de la presunción de que las prácticas más habituales de educación literaria podrían estar poniendo el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura como hecho cultural e histórico, a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura, la posibilidad de que la literatura transforme al lector. Tras un complejo proceso de progresiva reducción de los numerosos datos que se han obtenido del retrato descriptivo realizado por los informantes, los resultados han confirmado en gran medida la hipótesis inicial, ya que no podemos contestar afirmativamente a las preguntas clave planteadas en la investigación: ¿Favorece la educación literaria que reciben los niños y adolescentes su descubrimiento de la experiencia lectora? ¿Adquiere la literatura un papel determinante en su formación como individuos y en la construcción de su identidad social y cultural?

Estos resultados, así como el análisis general del estado de la cuestión, conducen, en una segunda parte, a una revisión teórica de aquellos factores emocionales del aprendizaje



que serían determinantes para construir un modelo de educación literaria que tuviera como uno de sus ejes fundamentales el componente emocional. La revisión incluye conceptos generales como la *inteligencia emocional*, la *motivación*, la *creatividad*, el *filtro afectivo*, el *shock cultural* y la *aculturación*, que se aplican, de forma específica, al aprendizaje literario. Por otro lado se desarrolla el concepto de *experiencia de la lectura* como concepto clave para complementar con la perspectiva emocional de la lectura literaria los actuales modelos de educación literaria, centrados en el desarrollo de las habilidades lectoras y las competencias cognitivas. El concepto de *experiencia de la lectura* abre unas ricas posibilidades formativas que suponen un replanteamiento de la función de los profesores y de las prácticas de lectura literaria en el aula, la cual deberá considerar con amplitud no sólo los procesos cognitivos, sino también todos los procesos emocionales que intervienen en la recepción e interpretación de un texto por parte de un lector individual.

En definitiva, el trabajo defiende que la dimensión emocional de la literatura resulta ineludible si lo que se pretende es abordar la educación literaria de niños y jóvenes desde un enfoque humanístico, esto es, desde la perspectiva de cómo la literatura les puede hacer crecer como personas y como individuos pertenecientes a una cultura.



## CONSTRUYENDO EL COACHING INFANTIL

**Maite García Fradua**

*Logopeda y Coach de Origami Coaching y Aprendizaje*

En la actualidad son muchos, por no decir excesivos, los entornos dónde se usa la palabra *coach* o *coaching*. Desgraciadamente, en la mayoría de los casos, con un desconocimiento absoluto acerca de esta disciplina.

Son pocas las ofertas de formación públicas en esta materia, y las que existen, son exclusivamente a nivel postgrado. Lo que complica más aún el acceso a estos conocimientos.

Estos dos aspectos han favorecido que se creen muchas creencias en torno al coaching, que van desde el desprestigio en el que cualquiera sin conocimientos ni competencias en la materia puede ser coach, hasta el enaltecimiento de la disciplina a nivel gurú, donde sólo unos pocos saben descifrar el código secreto del coaching.

Teniendo en cuenta este panorama actual, se hace más indispensable que nunca, crear unas bases sólidas de esta disciplina, que incluyan una base teórica y unos principios claros a la hora de su aplicación.

Son muchos profesionales lo que actualmente están trabajando en esta líneas, y poco a poco, el coaching se va abriendo camino en España, principalmente en el ámbito organizacional, pero también entre otros ámbitos como el individual (life coaching) pareja etc.

Desde mi punto de vista ha llegado el momento de sacar el máximo provecho de esta disciplina, y ver todas las posibilidades que nos ofrece para trabajar en el marco de la educación y el desarrollo de nuestros alumnos. En otras palabras, ha llegado el momento de construir un marco para el coaching infantil.

Para ello, resulta indispensable:

- ü Realizar una revisión exhaustiva e interdisciplinar de los orígenes e influencias del coaching.
- ü La posterior construcción de los principios teóricos y metodológicos de esta disciplina, así como, una comparación entre la metodología con adultos y de niños.
- ü La definición del perfil profesional del coach infantil.
- ü Y por último reflexionar sobre las posibles situaciones dónde se pudiera aplicar.



## Orígenes e influencias

El coaching, es el resultado de las influencias de 4 disciplinas:

- **Filosofía**

El coaching tiene una gran influencia de la filosofía clásica.

Conceptos actuales del coaching como la importancia *de la reflexión previa a la acción*, la idea del lenguaje *como vehículo para el aprendizaje*, así como la *construcción de hábitos saludables* para alcanzar nuestro bienestar, tiene su origen en estos grandes pensadores.

En el **método socrático**, el diálogo era la base del aprendizaje, y la pregunta socrática, es la llave a la reflexión. También prestaba especial atención al hecho de entender el lenguaje como un código que interpretamos, y por eso se hace indispensable definir lo que significa el mismo, para poder tener un diálogo óptimo.

Posteriormente **Platón**, también recogió estos principios, y destacó la importancia de una *escucha activa*, y vio el poder de estos principios aplicados a la educación de sus discípulos.

Por último **Aristóteles**, definió la diferencia entre lo que somos (*acción*) y lo que podríamos llegar a ser (*potencia*). Nos indicó la importancia de la *reflexión previa a la acción*, para dar lugar a nuestra forma e ir desarrollando progresivamente nuestro ser. También nos introdujo otro término de *virtudes*, como *cualidades estables que se consiguen a base de repetición de actos*, como clave para la felicidad

- **Psicología**

De las corrientes humanista, gestáltica y conductista, el coaching se nutre de diferentes conceptos como, dar *importancia al alumno como individuo original y único*, *percibir sin juzgar*, la importancia de la *elección libre* y del *enfoque no directivo de la terapia* (psicología humanista).

De la psicología de la gestalt, toma, entre otras, la *importancia de la autoconciencia* para generar el cambio y el trabajo con las *polaridades*.

Por último también resaltar la influencia de la corriente conductista, en principios como poner el *foco en la acción*, la importancia de los *condicionamientos* y los *refuerzos*.

Y por último comparten muchos de los principios de la Programación Neuro Lingüística (PNL)

- **Consultoría, formación y desarrollo**



De la convivencia de estas prácticas, ambas disciplinas han salido muy enriquecidas.

El coaching ha cogido de la consultoría numerosas *técnicas de entrevista y recogida de información*, herramientas de *medición del desempeño* y de *análisis* así como, *herramientas de seguimiento esenciales*, como la elaboración de *planes de acción*.

### · **Deporte**

Algunos de los máximos exponentes actuales del coaching, así como personajes que han contribuido notablemente a la construcción del mismo como disciplina, como es el caso de John Whitmore, provienen del mundo del deporte.

Como deportistas, y sobre todo como entrenadores, buscaban una mejora constante en el desempeño, y observaron que en muchas ocasiones, las principales barreras para mejorar el rendimiento, se encontraban en el interior del jugador. Por tanto, para mejorar un resultado, debían aprender a liberar el potencial del jugador para que llevar su rendimiento al máximo.

### **Definir el coaching infantil vs. Coaching para adultos**

A la hora de realizar esta revisión, para construir el marco teórico y metodológico del coaching infantil, un aspecto muy positivo a tener en cuenta, serán las sinergias interdisciplinares entre profesionales de estas categorías (educadores, terapeutas, filósofos, entrenadores y deportistas, consultores etc.)

Un vez revisadas y rescatados los principios, visión y valores de las diferente fuentes, el siguiente paso será, construir el marco teórico y metodológico del coaching infantil, comparando con el mismo marco teórico y metodológico del coaching para adultos.

### **Definir el perfil del coach infantil y sus espacios de actuación**

Otros aspecto crucial será definir los conocimientos y competencias que deberá tener cualquier profesional que quiera utilizar esta metodología, así como, detallar los espacios dónde será adecuado llevarla a cabo.

### **Casos que podrían beneficiarse de esta herramienta**



A través de mi experiencia profesional como logopeda, planteo algunas situaciones en las que considero que podría ser beneficioso el uso de esta metodología en niños. Como en el caso de alumno con alteraciones del lenguaje o alumnos con alta capacidad.

### **Bibliografía**

- ACOSTA, E. (1992) *Platón. Menéxeno en Diálogos II. Traducción*. Madrid, Gredos
- BERGUA, J. B. (1998) *Platón. Diálogos, Traducción, Estudio preliminar y Estampa Socrática*. Ibéricas S. A., Madrid,
- CAMARERO, A (1997) *Platón. La República, Trad., Estudio Preliminar y Notas de L. Farré,* Eudeba , Buenos Aires.
- CALONGE, J.(1998) *Platón. Gorgias, Traducción .*, Planeta-Agostini, Madrid.
- GAARDER, J (1994) *El Mundo de Sofía*. Santa Fe, Bogotá. Siruela
- GARDNER, H (1993) *Inteligencias Múltiples. La Teoría en Práctica*. Barcelona. Paidós.
- GOLEMAN, D (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairós
- PERLS FRITZ (1976) *El Enfoque Gestalt y Estilos de Terapia*. Chile. Cuatro Vientos.
- PIAGET (1984) *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid, Morata.
- ROBINSON, K (2009) *El Elemento. Descubrir tu Pasión lo Cambia Todo*. Barcelona, DeBolsillo.
- OLIVE PIBERNAT , V (2014) *PNL & Coaching: Una Visión Integrada*. Ridgden
- WITHMORE, J. (2009) *Coaching. El Método para Mejorar el Rendimiento de las Personas*. Madrid. Paidós



## **Sexo femenino y capacidad superior**

***Ramón García Perales.***

*Doctor en Educación por la UNED.*

*Profesor de Orientación Educativa en el CEIP “Nuestra Señora del Rosario” de Hellín  
(Albacete)*

### **INTRODUCCIÓN**

Con esta comunicación, en primer lugar, se pretende realizar un acercamiento al concepto de coeducación, prestando una especial atención a la situación de la población femenina e incidiendo en la necesidad de poner en acción prácticas coeducativas en los centros escolares. Hoy en día existen ámbitos de la vida en los que se observa una clara desigualdad en la valoración de lo masculino y lo femenino, por lo que incidir en la concienciación social sobre ello es una destacada prioridad.

Después se hace un acercamiento a la realidad de los más capaces. Actualmente el número de casos detectados de estos alumnos es reducido. Esta situación resulta más preocupante si cabe en el caso de la población femenina, cuyas cifras de diagnóstico son sensiblemente inferiores a las de los hombres. Es por ello que resulta imprescindible conocer sus características y motivaciones con la finalidad de darle a las más capaces la respuesta educativa que precisan en cada momento de su escolaridad.

### **OBJETIVOS**

Nuestra sociedad está avanzando de forma progresiva hacia una igualdad de oportunidades cada vez mayor, aunque una paridad en toda su amplitud entre hombres y mujeres está aún lejos de conseguirse. Uno de los ámbitos fundamentales para el desarrollo de actuaciones igualitarias es el educativo.

El objetivo principal de esta comunicación es hacer hincapié que todavía hoy perduran desigualdades entre sexos, prestando especial atención al campo de los más capaces, donde las mujeres muestran una prevalencia mucho menor que la de sus compañeros varones y cuyas características diferenciadoras resulta imprescindible conocer para una atención educativa ajustada a sus necesidades.



## *DESARROLLO*

A lo largo de esta apartado se realiza un acercamiento a las características específicas de las niñas más capaces. Su comportamiento presenta diferencias claras a lo largo del proceso de escolaridad, manifestándose ya desde la edad preescolar con relación a los chicos en diversos aspectos de la personalidad. Estas diferencias se hacen más evidentes en la adolescencia donde el miedo al éxito se presenta con mayor fuerza, resolviendo este conflicto a favor de la búsqueda de una aceptación social y a costa de su desarrollo intelectual y personal.

Algunos de los problemas que podrían presentar las mujeres más capaces para resolver con éxito situaciones de la vida cotidiana serían los siguientes (Valadez, 2004): mayor dificultad en su identificación, aparición de conflictos entre talento y feminidad, intereses y aficiones diferentes a los chicos superdotados, bajo nivel de autoestima y transmisión de mensajes contradictorios por parte del sistema educativo a la hora de desarrollar sus capacidades.

En definitiva, en el tratamiento educativo de las mujeres con alta capacidad se deberá de tener presente una doble peculiaridad, sus necesidades educativas como alumno con altas capacidades y sexo femenino. Como puede observarse el análisis de sus características muestra una gran diversidad de líneas de estudio, lo que permite no solo comprender su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo.

## *CONCLUSIONES*

Las prácticas coeducativas son un referente fundamental de los centros escolares para el fomento de unos procesos de enseñanza y aprendizaje democráticos y equitativos. Para ello los esfuerzos normativos en distintos campos son fundamentales para el fomento de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Además en esta labor el profesorado cumple un papel destacado para eliminar los estereotipos y prejuicios existentes ofreciendo modelos adecuados de conducta y favoreciendo la autocrítica de sus propios alumnos.

En la actualidad se necesitan más y mejores actuaciones para fomentar la igualdad de oportunidades pasando de meros compromisos y acuerdos al desarrollo de experiencias y resultados concretos y funcionales en pro de una igualdad real y efectiva. Además se requieren mejores sistemas de rendición de cuentas para hacer un verdadero seguimiento de los progresos en la igualdad de género y cumplir los compromisos nacionales e internacionales





sobre los derechos de las mujeres, poniendo en marcha las acciones que se valoren como oportunas y necesarias en cada momento. También se deberán de fomentar actitudes críticas hacia cualquier tipo de discriminación sobre la mujer, luchando contra aquellos estereotipos y prejuicios que más o menos conscientemente perviven y se transmiten de distintas formas, es el caso por ejemplo a través del lenguaje.

Por último, en el caso de los más capaces, se deberán de desarrollar actuaciones específicas prestando una especial atención a la población femenina. Estas actuaciones podrían estar guiadas por objetivos básicos para su desarrollo como: detectar y definir las características psicoafectivas más relevantes del alumnado con altas capacidades, dar a conocer al profesorado estas características para saber cómo trabajar en el aula teniéndolas presente, ofrecer una respuesta educativa integral acorde con los intereses y motivaciones manifestados por el alumnado a través del desarrollo de distintas actividades y otorgar a la tutoría un papel determinante en el desarrollo de estos aspectos a través de programas específicos sobre autoestima, autoconcepto, motivación, habilidades sociales y convivencia escolar.

#### REFERENCIAS

- GARCÍA PERALES, R. (2014). «Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Rendimiento matemático de los alumnos más capaces». Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- INSTITUTO DE LA MUJER (2014). «Datos estadísticos». Recuperado el 15 de noviembre, 2014, de <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/portada/home.htm>
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2013). «PISA 2012: Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2014). «El desarrollo del talento: Educación y alta capacidad. Lección Inaugural del Curso Académico 2014-2015 de la UNED». Madrid: UNED. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/21559>.
- VALADEZ, M.D. (2004). «Niñas, superdotación y contexto social». *Educar*, 53-58.



## **La Inteligencia Emocional en la Formación Profesional española**

Emotional intelligency in spanish VET

***M<sup>a</sup> Pilar Jiménez Bernadó***

*Profesora de Formación Profesional de la especialidad de Informática y Jefa del Departamento de Calidad y Mejora continua en el Centro Público Integrado de FP “Los Enlaces” de Zaragoza.*

***José M<sup>a</sup> Marco Pérez***

*Catedrático de Formación Profesional de la especialidad de Procesos diagnósticos clínicos y productos ortoprotésicos en el IES Río Gállego de Zaragoza.*

Desde la década de los 90 la formación profesional de nuestro país se ha organizado, al menos nominalmente, como una respuesta más o menos nítida a las demandas de cualificaciones –o de competencias- realizadas por las empresas.

Ya en el siglo XXI, a partir de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional, el referente para el diseño de los títulos y certificados de formación es el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP). Este catálogo se ha elaborado a partir de un exhaustivo análisis de las competencias profesionales demandadas por las organizaciones de nuestro país, término en el que se incluyen las empresas.

Este análisis ha sido realizado por expertos tecnológicos, representantes de los sectores productivos y docentes que han participado facilitando su experiencia para detectar las competencias exigidas en los diversos puestos de trabajo y traducir las necesidades de competencia en unidades formativas que garanticen la adquisición de la competencia.

El abordaje de la formación profesional como una respuesta a las necesidades de recursos humanos cualificados en las organizaciones, más que como un fin en sí misma, ha tenido momentos de mayor o menor controversia, pero finalmente se ha desarrollado desde el punto de vista normativo. Así se consagra el planteamiento de que la formación profesional en España debe ser una formación basada en competencias (FBC), concepto que goza de simpatizantes y detractores en los entornos pedagógicos.



Hablamos de competencias profesionales como punto de partida. ¿Y dónde quedan las tan reclamadas competencias transversales? ¿No son estas las más vinculadas al constructo Inteligencia Emocional?

Obviamente el análisis de las cualificaciones profesionales no entra técnicamente en esta categoría de competencias transversales, pues los técnicos que han realizado y realizan los análisis tienen una perspectiva más próxima al entorno empresarial que al psicopedagógico. No obstante sí que han marcado, partiendo de las directrices de la Administración estatal, elementos que inciden plenamente en el contexto de la Inteligencia Emocional.

Así, las cualificaciones profesionales se dividen en Unidades de Competencia, estas se desglosan en Realizaciones Profesionales (lo que un profesional debe saber hacer) y estas a su vez lo hacen en Criterios de Realización (marcan cómo debe realizarse el trabajo). Es en este desglose, al que muy pocos llegan, donde se identifican numerosas referencias al trabajo bien hecho y a la demostración de la adquisición y desarrollo de competencias que asociamos a la Inteligencia Emocional.

Este enfoque es muy evidente en algunos módulos profesionales presentes en todos los títulos, como Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE), donde se abordan los temas relacionados con trabajo en equipo, emprendimiento, liderazgo, relaciones laborales... Pero también se abordan muchas de estas cuestiones en otros módulos profesionales de los de carácter marcadamente técnico. Esto es claramente visible en los títulos vinculados a los servicios a las personas, pero se pueden encontrar referencias en todos los títulos de formación profesional.

A pesar de su ya cierta “tradicción” se ha profundizado muy poco en estas cuestiones y en las metodologías de trabajo que se podrían desarrollar. Tal vez se deba en parte al perfil técnico del profesorado de FP, más preocupado en general por la actualización técnica que por la metodológica.

Por todo ello consideramos necesario abordar nuevas vías de formación para los docentes. Por una parte es imprescindible que conozcan las interioridades del sistema, desglosando los títulos y practicando una disección de la formación como instrumento para conseguir la cualificación profesional. A esta necesidad de formación se le puede dar respuesta por la vía de la teleformación. También hace falta otro tipo de actuaciones para desarrollar habilidades y mejorar la metodología de trabajo en el desarrollo de competencias transversales por parte de los docentes. Esto debería realizarse en forma de talleres prácticos que deberían acercarse a los equipos docentes de los centros y debería ser liderado de forma decidida por la Administración competente.



Por otra parte es necesario que los orientadores, educativos y laborales, conozcan con más detalle la formación profesional y las competencias que se deben desarrollar y así mejorar sus posibilidades de actuación ayudando en los momentos de elección teniendo en cuenta lo que el itinerario formativo elegido va a exigir al ciudadano. Estas actividades se pueden desarrollar de forma modular y mediante teleformación.

En la comunicación se hacen propuestas para mejorar esta formación.



**Comunicaciones: Bloque 20 Edificio Pignatelli – Sala 35**

**Tema: Educación y Creatividad**

**Coordinan:**

**Carlos Salavera Bordás**

Doctor en Psicología por la Universidad de Zaragoza. Profesor Facultad de Ciencias de la Salud.  
Universidad de Zaragoza.

**José Luis Soler Nages**

Profesor Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

CL_ED_I_25	Juan Carlos Bustamante	Niveles de autoeficacia percibida en el profesorado universitario y su relación con el “Efecto Marco”: resultados preliminares
CL_ED_I_31	Amador Cernuda Lago	El ajedrez y el desarrollo de la inteligencia emocional
CL_ED_I_32	Raquel Zaldívar Sansuán	El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía
CL_ED_I_33	Álvaro Balaguer Estaña	Variables psicológicas individuales y su influencia como activos para el desarrollo positivo adolescente
CL_ED_I_35	M <sup>a</sup> Rosario Romero Martín	Prácticas cooperativas de expresión motriz y emociones en estudiantes de Actividad Física; género e historial deportivo.



## **Niveles de autoeficacia percibida en el profesorado universitario y su relación con el “Efecto Marco”: resultados preliminares**

Perceived self-efficacy in the professor and its associations with the “Framing Effect”:  
preliminary results

### **Juan Carlos Bustamante\***

*Profesor Ayudante doctor. Universidad de Zaragoza. Su línea de investigación actual se centra en el estudio de competencias socioafectivas y socioemocionales y su relación con el contexto educativo.*

### **José Luis Antoñanzas Laborda\***

*Profesor Ayudante doctor. Universidad de Zaragoza. Su línea de investigación actual se centra principalmente en el estudio de las estrategias de aprendizaje.*

### **Eva Tomás del Río\***

*Licenciada en Sociología que obtuvo el DEA en Septiembre de 2005 por la Universidad Pública de Navarra. Su Línea de investigación actual está vinculada al ámbito relacionado con los espacios institucionales de participación ciudadana.*

*\*Miembros del Grupo de Investigación Consolidado OPICS: Observatorio para la Investigación e Innovación en Ciencias Sociales (Universidad de Zaragoza).*

#### **Contextualización:**

La autoeficacia es un juicio autorreferente que determina que la persona es capaz de ejecutar una tarea bajo unas circunstancias con el propósito de conseguir algún fin. La percepción de las personas sobre su capacidad de logro se ha relacionado con la adecuación de los resultados en el proceso de toma de decisiones en diversos contextos tales como el educativo, laboral, etc.

Las personas a la hora de tomar una decisión basan dicho proceso en su representación mental del problema y/o de las opciones con las que cuenta. En este sentido, una determinada situación puede verse de distintas maneras según cómo se plantee o lo que implique. Así, cuando la descripción de las situaciones se produce en términos de aspectos

positivos (por ejemplo, “ganancias”) suelen darse patrones conductuales de toma de decisiones que evitan el riesgo. Por otra parte, los patrones arriesgados suelen aparecer cuando las situaciones son descritas en términos negativos (por ejemplo, “pérdidas”). A este efecto se le conoce con el nombre de Efecto Marco (del inglés Framing Effect).

En este sentido, y teniendo en cuenta la relación entre la autoeficacia percibida y la adecuación de los procesos de toma de decisiones, el objetivo de este trabajo es presentar evidencias preliminares de la posible asociación entre los niveles de autoeficacia percibida y patrones conductuales de toma de decisiones arriesgados (teniendo en cuenta el Efecto Marco). Específicamente, se busca presentar resultados que corroboren si el hecho de que el profesor universitario se considere capaz para enfrentarse a las distintas demandas que se le presentan se relaciona con mayores o menores niveles de riesgo a la hora de tomar una decisión.

#### **Metodología:**

En el estudio participaron 15 profesores universitarios provenientes de la Universidad de Zaragoza con una edad comprendida entre los 30 y 60 años. Las participantes no presentaban ninguna enfermedad neurológica o médica grave, ni tampoco presencia de trastornos psicopatológicos del DSM-IV y/o consumo de sustancia o fármacos psicoactivos de forma recurrente o prescrita.

Los participantes autocumplimentaron la adaptación española de la Escala de Autoeficacia General (EAG) de Baessler y Schwarzer (1996), y además se recogieron datos conductuales en términos de porcentajes respecto a la elección de la opción arriesgada en situaciones de ganar y en situaciones de perder en una tarea de toma de decisiones.

Una vez fueron recogidos los datos se llevaron a cabo los análisis estadísticos pertinentes en una estación de trabajo con sistema operativo Windows 7 mediante el paquete estadístico SPSS v.22. Dada las características de la muestra (un tamaño muestral reducido,  $n < 30$ ) se optó por utilizar la prueba de normalidad Shapiro-Wilk. Los resultados mostraron que los datos no siguen una distribución normal ( $p < 0.05$ ). En este sentido, se llevó a cabo un análisis de correlación no paramétrica (correlación de Spearman) entre las puntuaciones obtenidas en la EAG y el porcentaje de respuestas arriesgadas, tanto en la situación descrita en términos positivos (de “ganancia”) como en las situaciones descritas en términos negativos (de “pérdida”). En suma, se llevó a cabo una comparación de medias para dos muestras independientes (grupo alta puntuación en la EAG vs. grupo baja puntuación en la EAG) de los porcentajes de respuestas arriesgadas, en las dos situaciones antes mencionadas, mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

**Resultados:**

Los resultados mostraron una correlación positiva entre la puntuación total de autoeficacia percibida y el porcentaje de respuestas arriesgadas en las situaciones de “pérdida”;  $\rho$  Spearman= 0.570,  $p < 0.05$ . Además, también se observaron diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -2.613$ ,  $p < 0.05$ ) entre aquellos profesores que obtienen puntuaciones altas en la EAG y aquellos que obtienen puntuaciones bajas en el porcentaje de respuestas arriesgadas ante las situaciones de “perdida”.

**Conclusiones:**

Nuestros resultados preliminares muestran que aquellos profesores que puntúan alto en niveles de autoeficacia percibida (y por tanto se consideran claramente capaces de enfrentarse a las demandas del entorno; por ejemplo se sienten eficaces a la hora de tomar decisiones) suelen mostrar patrones de conductas más arriesgados cuando se enfrentan a una situación de decidir. En este sentido, parece que el hecho de que se sientan seguros de sus capacidades les lleva a tomar más riesgo cuando consideran la posibilidad de una pérdida segura (patrón esperado según el Efecto Marco). Así, se obtienen nuevos datos en relación al perfil cognitivo que caracteriza al docente como un agente central en la toma de decisiones en el contexto universitario.





## **El ajedrez y el desarrollo de la inteligencia emocional**

The chess and the development of the emotional intelligence

***Amador Cernuda Lago***

*Universidad Rey Juan Carlos*

En estos momentos en nuestro país esta de moda en las noticias de los medios de comunicación la situación de que se va a introducir el ajedrez en educación, esta medida que debía haber sido aplicada hace mucho tiempo incide realmente se un modo positivo en los procesos cognitivos de los niños y adolescentes que desarrollan actividad a este nivel. El ajedrez es un juego de mesa que pocede del “chaturanga” ( en sánscrito “cuatro miembros”), que se practicaba en la India en el siglo VI. Se desarrolla sobre un tablero cuadrado de 64 casillas (8 x 8), alternando sus colores entre claros y oscuros. Juegan dos bandos y cada uno dispone al principio de la partida de 16 piezas, con diferentes funciones y valores.

Destacados investigadores han reconocido los múltiples beneficios que brinda el Ajedrez en las áreas del desarrollo de la capacidad intelectual y de las habilidades de inteligencia emocional y afirman que el milenario juego constituye una herramienta para el mejoramiento del cociente intelectual y el rendimiento escolar

La fortuna de haber trabajado como psicólogo en los mundiales de ajedrez y de haber sido entrenador psicológico de uno de los campeones del mundo de esta actividad me llevó a profundizar en este apasionante juego al observar las destrezas cognitivas y emocionales de sus protagonistas

Participar en una partida de Ajedrez requiere de un alto grado de control emocional. Un jugador no se puede dejar llevar por la ira o la frustración ante una mala jugada realizada, pues podría no lograr recuperarse y perder la partida. Ante una mala jugada propia, el ajedrecista debe actuar de forma fría para que el oponente no lo perciba y definir una nueva estrategia para superar los errores cometidos. El Ajedrez ayuda a aprender a controlar sentimientos de frustración ante la derrota y reconvertirlos en motivación para afrontar los próximos retos superando las incidencias erróneas cometidas

A lo largo del desarrollo de una partida de ajedrez y sea cual sea el resultado final, dado que no es un juego de azar, intervienen una serie de destrezas emocionales (euforia, tristeza, irritabilidad, inquietud...) sobre las que es necesario incidir desde el punto de vista educativo.



Algunas habilidades que son necesarias para la práctica del ajedrez, se retroalimentan a lo largo de las experiencias del jugador, el ajedrez es sin duda una excelente herramienta para educar y mejorar la inteligencia emocional de quienes lo practican.

En el ajedrez es muy importante comprender la estrategia del oponente e interpretar sus emociones para anticiparse a sus iniciativas y acciones.

### **Metodología**

Se han tomado medias de inteligencia emocional a 63 ajedrecistas (jugadores de alto nivel, maestros internacionales y jóvenes ajedrecistas) estudiado sus perfiles, se les ha aplicado el MSCEIT de Mayer, Salovey y Caruso Test de inteligencia emocional y se les ha aplicado también el STAI (test de ansiedad rasgo-estado) de Spielberger.

### **Resultados**

La mayoría de los ajedrecistas medidos de diferentes niveles de experiencia han mostrado un alto nivel de inteligencia emocional y una ansiedad rasgo moderadamente baja.

### **Conclusiones**

En las personas que se han ejercitado en esta disciplina se han desarrollado elementos muy positivos para la vida que influyen en su capacidad de rendimiento, su equilibrio emocional y su salud, con lo que consideramos muy positivas las acciones legislativas conducentes a introducir el ajedrez en la educación, porque puede ser un elemento dinamizador del desarrollo cognitivo y la inteligencia emocional.



## **Abstract**

In these moments in our country fashionable this one in the news of the mass media the situation of which one is going to introduce the chess in education, this measure that owed been credit applied a lot of time ago affects really positive way in the cognitive processes of the children and teenagers who develop activity to this level. The chess is a board game that pcedede of the "chaturanga" (in Sanskrit " four members "), that was practised in the India in the 6th century. It develops on a square board of 64 cabins (8 x 8), alternating his colors between clear and dark. They play two decrees and each one has initially the item of 16 pieces, with different functions and values.

Out-standing investigators have recognized the multiple benefits that the Chess offers in the areas of the development of the intellectual capacity and of the skills of emotional intelligence and affirm that the thousand-year-old game constitutes a tool for the improvement of the intellectual quotient and the school performance.

To have been worked as psychologist at the world championship of chess and of been credit psychological trainer of one of the champions of the world of this activity led me to penetrating into this exciting game on having observed the cognitive and emotional skills of his protagonists

Along the development of a game of chess and be which is the final result, provided that it is not a game of chance, they control a series of emotional skills (euphoria, sadness, irritability, worry ...) on that it is necessary to affect from the educational point of view. Some skills that are necessary for the practice of the chess, feedback along the experiences of the player, the chess is undoubtedly an excellent herramienta to educate and to improve the emotional intelligence of those who practise it.

## **Methodology**

There have taken averages of emotional intelligence to 63 chess-players (high-level, main international players and young chess-players) studied his profiles, there has been applied to them the MSCEIT of Mayer, Salovey and Caruso Test of emotional intelligence and the STAI has been applied to them also (test of anxiety trait and state) of Spielberger.

## **Results**

The majority of the measured chess-players of different levels of experience have showed a high level of emotional intelligence and a trait anxiety moderately fall

## **Conclusions**



In the persons who have exercised in this discipline very positive elements have developed for the life that they influence his capacity of peak performance, his emotional balance and his health, with what we consider to be very positive the legislative conducive actions to introduce the chess in the education, because it can be a revitalizing element of the cognitive development, and he emotional intelligence.



## **El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía**

***Raquel Zaldívar Sansuán***

*Universidad Complutense de Madrid*

En este trabajo se explora el papel que puede tener en el desarrollo de la conciencia emocional de los adolescentes la lectura y comentario de textos poéticos que abordan diferentes emociones y sentimientos del ser humano. Así, el objetivo principal del estudio es el diseño e implementación de una secuencia didáctica dirigida a estudiantes de 3º de ESO, que cursan Diversificación curricular, con el fin de valorar hasta qué punto el hecho de conocer las emociones expresadas por otros puede facilitar el desarrollo de la conciencia emocional individual.

### **Abstract**

This paper explores the role that reading and commenting poetic texts which address different emotions and sentiments of the human being play the development of the emotional conscience of adolescents. Thus, the main objective of this investigation is the outline and implementation of a didactic unit for students who attend third level of compulsory secondary education (ESO), in order to evaluate to what extent the fact of being acquainted to emotions expressed by others can help the development of the individual emotional conscience.



## **Variables psicológicas individuales y su influencia como activos para el desarrollo positivo adolescente**

Individual psychological variables and its influence as positive youth development assets

**Álvaro Balaguer Estaña**

*Colaborador grupo de investigación Emprendimiento y Coaching.*

La psicología positiva ha experimentado un gran avance en la ciencia psicológica en los últimos años, especialmente desde la propuesta de Seligman (2002) desde el nuevo enfoque orientado a la promoción de la salud. Atendiendo al concepto de desarrollo positivo adolescente ha emergido una visión desde la perspectiva de la adquisición de competencias que sitúan una relevancia mayor al contexto en que se desarrollan los adolescentes.

Pese al predominio del modelo centrado en el déficit, en los últimos años ha surgido un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia. De acuerdo con este enfoque, una adolescencia saludable y ajustada y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo. Así, el modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Oliva et al., 2008).

En torno a ello han surgido un buen número de constructos psicológicos que han ampliado y desarrollado esta aproximación, la cual no supone un cambio de paradigma, aunque ha proporcionado el realce de los aspectos funcionales y áreas de investigación que proyectan una contribución importante a la psicología especialmente en áreas educativas.

A nivel teórico, estos constructos se basan en modelos de comportamiento de autorregulación y son de gran utilidad de cara a la predicción del ajuste psicológico. Además proporcionan una orientación para la investigación educativa fundamentada en la psicología positiva en población adolescente.

Así, en este estudio analizamos las relaciones entre cuatro constructos cognitivos emergentes de la psicología positiva –optimismo disposicional (Carver y Scheier, 2005),



esperanza (Snyder et al., 1991; Snyder, Rand y Sigmon, 2005), autoeficacia (Bandura, 1997; Maddux, 2005) y sentido de coherencia (Antonovski, 1991) - en una muestra de 1507 estudiantes de Educación Secundaria, PCPI, FP y Bachillerato.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes adolescentes de diferentes grupos de edad y género, más allá de otras condiciones sociodemográficas como su procedencia o el tipo de centro.

Asimismo, la propuesta se centra en la identificación de las condiciones individuales que promueven el desarrollo de competencias y habilidades adaptativas, las cuales predicen el posterior éxito personal y profesional. Por tanto, este enfoque se basa en la necesidad de comprender los elementos personales que contribuyen a la adaptación positiva a los diferentes entornos en que participa el adolescente.

En esta línea, el modelo de análisis factorial confirmatorio sostiene la hipótesis de un perfil de desarrollo que abarca elementos comunes a trayectorias académicas distintas.

Además, se han encontrado interrelaciones entre las variables psicológicas individuales mencionadas que definen un perfil de desarrollo positivo adolescente, las cuales constituyen diferentes elementos del funcionamiento humano que hay que conocer y desarrollar para promover el desarrollo positivo de los adolescentes.



**Prácticas cooperativas de expresión motriz y emociones en estudiantes de Actividad Física; género e historial deportivo.**

Practices Cooperatives Body Expression and Emotions in Students of Physical Activity; Gender and Sports History.

**M<sup>a</sup> Rosario Romero Martín**  
*Universidad de Zaragoza*

**Paula Gelpi Fleta**  
*Universidad de Zaragoza. Instituto de Ecología Emocional Zaragoza*

**Mercé Mateu Serra**  
*INEFC, Universidad de Barcelona*

**Pere Lavega Burgués**  
*Universidad de Lleida*

El objetivo de este estudio es analizar las implicaciones de experimentar prácticas motrices expresivas de carácter cooperativo, en la vivencia emocional de alumnado universitario y la influencia que puede ejercer el género y su historial deportivo. Para ello se implementó un programa de tareas motrices y el cuestionario GES (Games and Emotion Scale) de Lavega,

March y Filella (2013) a 172 estudiantes de Actividad Física de dos universidades. Se aplicaron ecuaciones de estimación generalizadas (GEE) y muestran la importante y positiva activación emocional ante este tipo de prácticas con, cierta particularidad en las mujeres, así como mayores puntuaciones si el deporte practicado por los sujetos es sociomotor o si se practica de manera recreativa en comparación con el alto rendimiento.

### **Introducción**

Se parte de dos perspectivas teóricas: la de la praxiología motriz de Pierre Parlebas, mediante la cual se analiza la lógica interna de las actividades motrices expresivas de carácter cooperativo y de la propuesta de organización de las emociones de Bisquerra (2000) y Lazarus





(2000). Se analiza la bibliografía al respecto y se centra la atención en las variables género e historial deportivo entendiendo que ambas pueden marcar diferencias en la intensidad emocional que manifiesten los participantes.

### **Metodología**

Participaron 172 estudiantes universitarios de primero de CC de la Actividad física y el Deporte y de Maestro especialidad en Educación Física, de dos universidades españolas.

Para la identificación de la intensidad emocional de cada tarea, se aplicó la escala de juegos y emociones GES (Games and Emotion Scale) validada por Lavega et al. (2013), consistente en una planilla con trece ítems, uno por emoción y organizadas en positivas, negativas y ambiguas (Bisquerra, 2000; Lazarus, 2000), puntuados con una escala Likert de 0 a 10 (de mínima a máxima intensidad). Las principales propiedades psicométricas de esa escala fueron: (1) Aceptabilidad: los valores de asimetría ( $< 2.0$ ) y curtosis ( $< 7.0$ ) cumplieron los criterios de normalidad; (2) Fiabilidad: coeficiente alpha de Cronbach ( $n = 851$ ;  $\alpha = .92$ ) con valores similares para cada tipo de emoción: positiva ( $\alpha = .92$ ), negativa ( $\alpha = .88$ ) y ambigua ( $\alpha = .93$ ).

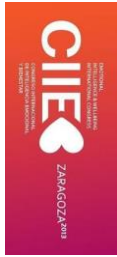
El análisis factorial confirmatorio reprodujo de manera adecuada la estructura de la escala y mostró índices aceptables (CMIN/g.l. = 7.014; NFI = .813; IFI = .836; CFI = .833; RMSEA = .08; LO90 = .072 – HI90 = .09).

El programa aplicado contenía 12 tareas motrices expresivas de carácter cooperativo según la propuesta de Parlebas (2001). Tras cada tarea los alumnos completaban la escala GES.

La variable dependiente fue la intensidad de las emociones y las independientes: tipo de emociones, género de los participantes y características del historial deportivo. Los datos, tras aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se trataron mediante Ecuaciones de Estimación Generalizadas (GEE)

### **Resultados**

Aunque se está en fase de desarrollo del trabajo, los resultados iniciales nos aportan algunos datos significativos que resumimos en la tabla adjunta



	Chi-cuadrado de Wald	gl.	Sig.
Tipo de emoción (emo_3)	277.365	2	<.001
Género	.903	1	.342
Historial deportivo (tipo de interacción)	39.790	3	<.001
Historial deportivo (tipo de espacio)	.749	1	.387
Historial deportivo (categoría)	47.001	2	<.001

De la misma manera aparecen también interacciones significativas entre determinadas variables.

### Referencias

- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Parlebas*, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Barcelona

Nota: Este trabajo se enmarca en otro de mayor envergadura denominado “La perspectiva de género en las emociones suscitadas en los juegos deportivos psicomotores y de cooperación”, dirigido por el Dr. Pere Lavega i Burgués y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011.



**PROGRAMA DE PÓSTERES DINÁMICOS**  
**Domingo 24 de mayo, 9,00-10,30h**

**PO-1 Sala Aragón Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 1ª)**

**ÁREA: EDUCACION Y CREATIVIDAD - INVESTIGACIÓN**

**Coordina: Carlos Hué**

Psicólogo. experto en Educación Emocional

CL_ED_I_34	Álvaro Balaguer Estaña	Cambios evolutivos en el patrón de actividades extraescolares en adolescentes
CL_ED_I_45	Ramón García Perales	Actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje de las matemáticas: análisis de los resultados de los más capaces
CL_ED_I_46	M <sup>a</sup> Jesús Rubio Martín, M <sup>a</sup> Luz López Delgado y José Miguel Latorre Postigo	La Inteligencia Emocional Percibida y la Satisfacción con la vida en los estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha.
P_ED_I_1a	Nelly Lagos San Martín, José Manuel García-Fernández, Cándido Inglés Saura, Carolina González-Maciá y María Vicent-Juan	Perfiles de Inteligencia Emocional: estudio preliminar con estudiantes de educación secundaria chilenos
P_ED_I_1b	Nelly Lagos San Martín, José Manuel García-Fernández, Cándido Inglés Saura, Carolina González-Maciá, y María Vicent-Juan	Relación entre Inteligencia Emocional y Ansiedad Escolar: estudio con una muestra de estudiantes chilenos de Educación Secundaria.

P_ED_I_3	José Víctor Orón Semper y Ibarrola-García, Sara	Educación emocional y creencias acerca de la inteligencia y la personalidad del adolescente
P_ED_I_4	Natalia Larraz Rábanos, Irlanda Serrano Casaus, José Luis Antoñanzas Laborda, Pilar Teruel Melero y Raquel Noé López	La educación de las emociones: la inteligencia emocional y el optimismo en el profesorado
P_ED_I_5	López Viera, Laura	Hay que tener Valor
P_ED_I_6	López Díaz-Villabella, Sonia María y Raquel Gilar Corbí	Implementación y evaluación de un programa socio-afectivo en Educación Primaria
P_ED_I_7	Patricia Torrijos Fincias y Nuria Pérez-Escoda	Evaluación de Competencias Emocionales en maestros de Educación Infantil y Primaria de Cataluña
P_ED_I_8	Ernesto Méndez-Ibáñez, Virginia Romero-Reignier, Carmen Giménez-Espert, Ruth León-Pinilla, Lynn Summerfield, Vicente Prado-Gascó y José Martí-Parreño	Gamificación y Educación Superior: el papel de las emociones y las Tics en la innovación docente
P_ED_I_9	Virginia Romero-Reignier, Ernesto Mendez-Ibáñez, Carmen Giménez-Espert, Ruth León-Pinilla, Lynn	La importancia de la autoestima y las emociones en el bienestar de los estudiantes de Educación Secundaria

	Summerfield, Vicente Prado-Gascó, y José Martí-Parreño	
P_ED_I_10	Carlos Salavera, Irene Chaverri, Nerea Gracia, Paula Aure Mercedes Delpueyo	Inteligencia emocional y creatividad en alumnos de primaria
P_ED_I_11	Carlos Salavera, Andrea Chato, Raquel Vera, Silvia Pérez y Laura Jiménez	Felicidad y afrontamiento de estrés en alumnos de secundaria



## **Cambios evolutivos en el patrón de actividades extraescolares en adolescentes**

Evolutionary Changes In The Pattern In Youth School Activities

**Álvaro Balaguer Estaña**

*Colaborador grupo de investigación Emprendimiento y Coaching.*

Diversos estudios recientes han puesto de manifiesto la relación entre la participación en actividades extraescolares con niveles altos de compromiso académico y mejores resultados académicos (Cooper et al., 1999; Eccles y Barber, 1999), niveles menores de abandono escolar (Davalos et al., 1999; Mahoney, 2000), y niveles más bajos de conductas delictivas (Eccles y Barber, 1999; Mahoney y Stattin, 2000).

Las actividades extraescolares proporcionan a los adolescentes una alta estructuración de su tiempo de ocio, en la cual pueden ejercer el control y expresar su identidad a través de la toma de decisiones de las actividades y las acciones dentro del ajuste. Precisamente Mahoney y Stattin (2000) ponen de manifiesto que las actividades organizadas abarcan horarios de participación regulares, implicación con unas normas guiadas, dirección por parte de adultos y un énfasis en la habilidad de desarrollo que aumenta constantemente con el nivel de complejidad y el reto.

Lo anterior conlleva una mejora de la actividad que requiere una atención activa y una retroalimentación clara dirigida a la mejora. A ello cabe añadir el potencial orientado a los procesos de desarrollo que influyen en el adolescente, principalmente a la naturaleza de sus relaciones sociales. En particular, debido a que las actividades organizadas estructuran su tiempo de ocio (Osgood et al., 1996).

Las actividades extracurriculares también constituyen uno de los contextos que suponen una toma de contacto habitual con adultos no familiares fuera del horario escolar (Darling et al., 2003). Estudios recientes han dado cuenta de la relación entre la participación en actividades extracurriculares con altos niveles de rendimiento y mejora académica (Cooper et al., 1999; Eccles y Barber, 1999; Jordan y Nettles, 1999), menores tasas de abandono (Davalos et al., 1999; Mahoney, 2000; Mahoney y Cairns, 1997; McNeal, 1995) y menores niveles de delincuencia y detenciones (Cooley et al., 1995; Eccles y Barber, 1999; Larson, 1994; Mahoney, 2000; Mahoney y Stattin, 2000).

Partiendo de la participación en actividades extraescolares de adolescentes aragoneses atendiendo al entorno –rural o urbano- de la localidad a la que pertenecen, y al tipo de adscripción –público o concertado- del centro al que asisten analizamos sus relaciones con



variables de desarrollo social y personal. Estas variables muestran, por un lado, una relación significativa con la titulación académica de los padres y con la nota media del curso anterior de los alumnos. Por otro lado, los resultados muestran la relación existente entre las diversas actividades que realizan los alumnos en horarios extracurriculares, a diversos niveles –no formal, informal, a nivel individual y a nivel grupal, etc.- con variables de desarrollo positivo adolescente, tales como el Optimismo Disposicional (Scheier y Carver), la Esperanza (Snyder), la Autoeficacia (Bandura) y el Sentido de Coherencia (Antonovsky).

La mencionada encuesta ha sido aplicada de forma colectiva a adolescentes estudiantes de los cursos 1º y 3º de E.S.O., P.C.P.I., 1º de C.F.G.M. y 1º de Bachillerato, y evalúa diversas modalidades de actividades extraescolares que, añadiendo a las ya mencionadas, también distinguen entre físicas o deportivas y culturales o artísticas, el momento de su realización, con quiénes las llevan a cabo y cuáles son estas últimas. Finalmente, el cuestionario también recoge datos acerca de su utilidad para el futuro y de la oferta del centro.

### **Actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje de las matemáticas: análisis de los resultados de los más capaces**

The students' attitudes toward the learning of the mathematics: analysis of the results of the most capable

**Ramón García Perales.**

*Doctor en Educación por la UNED. Profesor de Orientación Educativa en el CEIP "Nuestra Señora del Rosario" de Hellín (Albacete).*

### **INTRODUCCIÓN**

Desde el inicio de la escolaridad los alumnos utilizan procedimientos elementales para buscar solución a situaciones problemáticas que nos indican cómo van estructurando su pensamiento matemático. Entre los objetivos del aprendizaje de las matemáticas está lograr que el alumno desarrolle un conocimiento flexible, ágil y aplicable que se pueda reinventar de forma continua adaptándolo a situaciones nuevas. Lamentablemente este objetivo no es fácil



de alcanzar y con frecuencia los alumnos se quejan sobre los fracasos en la educación matemática, sobre todo por el rechazo que a veces suele inspirar esta disciplina, derivando en una actitud negativa hacia su aprendizaje.

### OBJETIVOS

Esta comunicación consiste en un estudio descriptivo cuyo objetivo es conocer, explorar e interpretar las relaciones existentes en un conjunto de datos de carácter cuantitativo analizados a partir de una variable definida en el estudio sobre la competencia matemática, en este caso *interés y motivación hacia el área de matemáticas desde el punto de vista del propio alumno y resultados en la batería BECOMA*.

Al final de esta comunicación se realiza un acercamiento a los resultados de los alumnos más capaces para la matemática según esta variable. La consideración de más capaz se establece a partir del logro de una puntuación elevada tras la administración de la batería BECOMA.

### METODOLOGÍA

En esta comunicación nos centramos en estas actitudes que muestran los alumnos hacia las matemáticas. Para su análisis utilizaremos los resultados obtenidos del proceso de construcción de la *Batería de Evaluación de la Competencia Matemática (BECOMA)*, un instrumento de evaluación que mide la competencia matemática de los alumnos de 5º de Educación Primaria, centrándonos en la variable *interés y motivación hacia el área de matemáticas según el propio alumno* analizada a lo largo del proceso de validación de la batería. En la última parte de esta comunicación nos centramos en los resultados en esta variable de los alumnos más capaces para la matemática.

### RESULTADOS

Al poner en relación las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la batería con su interés y motivación hacia el área de matemáticas según su propio punto de vista, se ha obtenido un coeficiente de correlación de *Pearson* = .72, siendo la correlación significativa al nivel .01 bilateral. El índice obtenido muestra una asociación estrecha entre ambas variables.

Para analizar las diferencias en las puntuaciones en el conjunto de la batería se ha transformado la variable en otra categórica repartida en tres niveles: *bajo* (nada y poco,  $n = 147$ , 20.7%), *medio* (regular,  $n = 231$ , 32.4%) y *alto* (bastante y mucho,  $n = 334$ , 46.9%). La puntuación media en cada una de las categorías ha sido de 20.03 ( $DT = 9.02$ ) para el nivel bajo, 29.45 ( $DT = 9.19$ ) para el medio y 42.69 ( $DT = 10.13$ ) para el alto. Los resultados del ANOVA





muestran diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos considerados, sugiriendo que las puntuaciones de los alumnos en el conjunto de la batería difieren en función de las categorías dentro de esta variable.

En el caso de los alumnos más capaces, los alumnos del nivel 6 consideran que tienen un interés y motivación hacia las matemáticas de bastante y mucho y en el caso del nivel 7, el superior de este instrumento, de mucho. Se constata que cuanto mayor interés y motivación muestran los alumnos hacia esta área mayor es su desempeño en esta batería BECOMA.

### CONCLUSIONES

En la relación entre la variable *interés y motivación hacia el área de matemáticas desde el punto de vista del propio alumno* con los resultados en la batería BECOMA, se ha obtenido un índice de correlación de .72, es decir, alta y significativa. Para analizar las diferencias en las puntuaciones se ha transformado la variable *interés y motivación hacia el área de matemáticas desde el punto de vista del propio alumno* en otra categórica con tres niveles: *bajo* (nada y poco), *medio* (regular) y *alto* (bastante y mucho). La comparación de medias ha derivado en puntuaciones de 20.03 ( $DT = 9.02$ ) para el nivel bajo, 29.45 ( $DT = 9.19$ ) para el medio y 42.69 ( $DT = 10.13$ ) para el alto. Los resultados del ANOVA muestran diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en relación con las puntuaciones de los alumnos en la batería. Estos resultados están en conexión con los obtenidos en otras investigaciones respecto a esta variable.

En el caso de los más capaces se ha observado que cuanto mayor interés y motivación de los alumnos hacia esta área más elevado es su rendimiento en la batería BECOMA. Existen evidencias de estudios e investigaciones que muestran que los alumnos con mayor interés y motivación en las matemáticas tienden a conseguir mejores resultados y mayor rendimiento que el resto, lo que deriva en que una disposición positiva hacia esta área resultará ser por sí misma un importante objetivo educacional.

### REFERENCIAS

- CUELI, M., GARCÍA. T. & GONZÁLEZ-CASTRO, P. (2013). «Autorregulación y rendimiento académico en Matemáticas». *Aula Abierta*, 41 (1), 39-48.
- GARCÍA PERALES, R. (2014). «Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Rendimiento matemático de los alumnos más capaces». Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación. Facultad de Educación. UNED.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2013). «PISA 2012: Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



## **La Inteligencia Emocional Percibida y la Satisfacción con la vida en los estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha**

Perceived emotional intelligence and life satisfaction in students from the University of Castilla-La Mancha.

**José Miguel Latorre Postigo**

*Doctoranda. Universidad de Castilla-La Mancha*

**M<sup>a</sup> Luz López Delgado**

*Doctora. Profesora Asociada. Facultad de Educación. Universidad de Castilla-La Mancha.*

*Campus de Ciudad Real*

**José Miguel Latorre Postigo**

*Doctor. Profesor Titular. Facultad de Medicina. Universidad de Castilla-La Mancha. Campus de Albacete.*

El objetivo del presente trabajo ha sido analizar la relación entre la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y la Satisfacción con la vida en una muestra de 1782 estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha. Los participantes han respondido a tres cuestionarios: la “Escala de inteligencia emocional percibida” (TMMS-24), compuesta de tres factores: atención, claridad y reparación, la “Escala de Satisfacción con la Vida” (SWLS), así como a un cuestionario ad hoc recogiendo datos sociodemográficos. Los resultados indican que los participantes con mayor claridad y reparación emocional tienen puntuaciones más altas y estadísticamente significativas en satisfacción con la vida. En las mujeres la claridad y reparación emocional tiene un efecto predictivo positivo sobre la satisfacción, mientras que en los hombres solo se encuentra en el factor reparación emocional.



## **Perfiles de Inteligencia Emocional: estudio preliminar con estudiantes de educación secundaria chilenos**

***Nelly Lagos San Martín***  
*Universidad del Bío-Bío*

***José Manuel García-Fernández***  
*Universidad de Alicante*

***Cándido Inglés Saura***  
*Universidad de Alicante*

***Carolina González-Maciá***  
*Universidad de Alicante*

***María Vicent-Juan***  
*Universidad Miguel Hernández*

La investigación científica ha llegado a determinar que los adolescentes con mayor inteligencia emocional se caracterizan por presentar un mejor ajuste psicológico y un menor malestar personal en general. Es por ello que surge la necesidad de identificar los perfiles de inteligencia emocional en la idea de conocer los aspectos claves para la formación de adolescentes emocionalmente inteligentes. El estudio reclutó a 1255 adolescentes chilenos de 13 a 17 años de edad, quienes cumplieron el cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) que mide tres componentes de la Inteligencia Emocional: Atención emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional. Los análisis de conglomerados permitieron identificar cuatro perfiles diferenciados: Un grupo con un perfil de altas puntuaciones en los tres componentes de inteligencia emocional (AIEG) integrado por el 24.25% de los estudiantes reclutados. Un segundo grupo con altas puntuaciones en Reparación y bajas en Percepción (ARBP) conformado por el 20.53% de los chicos evaluados, un tercer grupo con puntuaciones altas en Percepción y bajas en Reparación (APBR) compuesto por el 39.56% de los estudiantes, y finalmente un grupo con bajas puntuaciones en los tres factores (BIEG) formado por el 15.66% de los estudiantes. Estos datos permiten visualizar la necesidad, por parte de un grupo superior al 50% de los estudiantes, de intervenciones educativas ajustadas a las dificultades personales derivadas de sus perfiles emocionales.



Este trabajo fue desarrollado en Chile, bajo el patrocinio del proyecto MECESUP UBB0704-D2011 y en el contexto de una tesis doctoral, por la Universidad de Alicante.



## **Relación entre Inteligencia Emocional y Ansiedad Escolar: estudio con una muestra de estudiantes chilenos de Educación Secundaria**

Relationship between Emotional Intelligence and School Anxiety: study with a sample of Chilean students of Secondary Education

**Nelly Lagos San Martín**

*Universidad del Bío-Bío, Chile, Doctoranda en la Universidad de Alicante*

**José Manuel García-Fernández**

*Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante*

**Cándido Inglés Saura**

*Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación de la UMH*

**Carolina González Maciá**

*Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante*

**María Vicent-Juan**

*Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante*

La literatura ha relacionado la inteligencia emocional con distintas variables de ajuste psicológico; salud física y mental de las personas. En este estudio nos hemos propuesto relacionarla con la ansiedad escolar, analizando la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre la ansiedad escolar en una muestra de 1263 estudiantes chilenos de entre 14 y 18 años ( $M=15.10$ ;  $DT=1.30$ ). Para ello se evaluó la Inteligencia Emocional con el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) y la ansiedad escolar con el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES). Los análisis de regresión logística revelaron que altas puntuaciones en atención emocional se relacionan positiva y significativamente con altos niveles de ansiedad escolar, así como también con bajas puntuaciones en comprensión y reparación emocional, revelando con ello que los estudiantes con una mayor ansiedad se caracterizan por presentar un perfil de inteligencia emocional basado en altos niveles de atención emocional y una pobre confianza en la capacidad para comprender y regular sus propios estados emocionales. Estos datos



indican que una constante atención a los estados emocionales propios, si no se acompañan de una adecuada comprensión y regulación de los mismos, pueden dar lugar a una intensificación y mantenimiento de un estado emocional desagradable, con lo cual sería necesario enfatizar el desarrollo de una mejor comprensión y reparación emocional evitando así tal condición.

Este trabajo fue desarrollado en Chile, bajo el patrocinio del proyecto MECESUP UBB0704-D2011 y en el contexto de una tesis doctoral, por la Universidad de Alicante.



## **Educación emocional y creencias acerca de la inteligencia y la personalidad del adolescente**

Emotional education and teenager beliefs' about intelligence and personality

***José Víctor Orón Semper***

*Investigador del grupo mente-cerebro (ICS) UNAV*

***Sara Ibarrola-García***

*Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra*

Durante la adolescencia se produce la maduración neuropsicológica de algunas áreas cerebrales que pueden ser claves para la educación emocional del adolescente (Blakemore 2006, 2008 y Crone, 2012). La investigación arroja cada vez más luz en este sentido. Recientemente se ha descubierto que el proceso madurativo neuropsicológico durante la etapa adolescente se desarrolla en tres áreas cerebrales: las funciones ejecutivas, la identidad y la socialización. Tener en cuenta esta tríada en la educación emocional de los alumnos es todavía un enfoque incipiente y novedoso que puede aportar recursos valiosos. En concreto en el presente trabajo se resalta la importancia de la identidad en la educación emocional. La identidad puede ser el elemento integrador que garantice que el adolescente pueda ir realizando actos emocionales cada vez más personales, más propios, desde la forja de su propio camino.

A partir de este marco teórico nos centramos específicamente en el estudio de las creencias y su relación con la educación emocional. En concreto ahondamos en dos tipos de mentalidad que pueden identificarse en el adolescente: la mentalidad fija y la mentalidad incremental (Dweck, 2000).

Por un lado la mentalidad incremental se construye sobre la creencia de que la inteligencia y la personalidad pueden mejorar aumentando el nivel de esfuerzo, actuando de forma distinta, rectificando errores, pidiendo ayuda, poniendo metas a corto plazo y alcanzables y siendo paciente. Por otro lado, la mentalidad fija gira en torno a la creencia de que no se puede hacer nada por mejorar la inteligencia y la personalidad de manera que cualquier problema o dificultad es el límite que descubre hasta dónde se podía llegar.



El presente trabajo persigue estudiar estas dos variables en una muestra de alumnado de 1º ESO (n=61) de un centro educativo navarro: Escolapios Tafalla. Para ello se aplican varios instrumentos y se analizan los resultados obtenidos.





## La educación de las emociones: la inteligencia emocional y el optimismo en el profesorado

Emocional teaching: the emotional intelligence and the optimism in in teachers

**Natalia Larraz Rábanos\***

*Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.*

**Irlanda Serrano Casaus**

*Estudiante de Magisterio de Educación Infantil*

**José Luis Antoñanzas Laborda\***

*Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza*

**Pilar Teruel Melero\***

*Universidad de Zaragoza*

**Raquel Noé López\***

*Maestra de Audición y Lenguaje, Psicopedagoga*

\* Miembros de OPICS Observatorio para la Investigación e Innovación en Ciencias Sociales.  
Universidad de Zaragoza.

El tema de la Inteligencia Emocional se encuentra muy presente en las aulas de hoy en día, ya que el desarrollo de las competencias emocionales se considera un aspecto esencial de la educación integral del alumnado. Sin embargo, no se concede el valor suficiente a la necesidad de potenciar dichas habilidades en el colectivo docente. El presente trabajo se centra principalmente en el desarrollo de dos habilidades: la empatía y la asertividad, que suponen la base de una buena acción docente. También, en la positiva influencia que ejerce un profesor optimista en sus alumnos. Una sana inteligencia emocional generará en el profesor unos niveles elevados de engagement o ilusión por el trabajo, aumentando su bienestar personal, social y laboral, y, al mismo tiempo, favoreciendo la motivación y el aprendizaje de sus alumnos. A través de un estudio descriptivo se evaluó a una muestra de 68 profesores de Educación Infantil los niveles de engagement a través de la versión abreviada de la Escala Utrecht Work Engagement Scale (UWES) los niveles medios de los tres componentes que



conforman el engagement (vigor, dedicación y absorción). Los resultados del estudio, han puesto de manifiesto que la mayoría de los docentes gozan de unos niveles de vigor, dedicación y absorción llamativamente elevados (Media: 4,89 sobre 6). Tras el análisis de las diversas aportaciones acerca de la inteligencia emocional en el colectivo docente, hemos descubierto cómo ésta puede ayudar al profesorado a desempeñar su labor educativa de manera más efectiva e incrementar el *engagement*, o capacidad de ilusionarse por el trabajo.



## **Implementación y evaluación de un programa socio-afectivo en Educación Primaria** Implementation and evaluation of a socio-affective Primary Education program

***Sonia López Díaz-Villabella,***  
*C.E.I.P Enric Valor de Alicante*

***Raquel Gilar Corbí.***  
*Universidad de Alicante*

A través de este estudio se trató de conocer el nivel de competencia emocional del alumnado de un centro de educación primaria, con la finalidad de diseñar un programa que respondiera a las necesidades detectadas en educación emocional del alumnado del centro. Se trata de un centro público situado en un entorno urbano en la ciudad de Alicante. La competencia emocional fue evaluada por el profesor, por el propio alumno y por un compañero de éste. A partir de los datos obtenidos en la evaluación inicial, se diseñó un programa basándonos en las carencias detectadas. Se seleccionaron dos grupos: a) experimental, b) control. A continuación, se implementó el programa por parte del profesorado perteneciente al grupo experimental. La muestra de alumnado participante fue un total de 135 alumnos pertenecientes a los tres ciclos de educación primaria. Las sesiones fueron impartidas durante una hora semanal en el horario de tutoría, con una duración total de 20 semanas, mediante una metodología lúdica, activa y participativa. Posteriormente se analizaron y evaluaron los efectos del programa en función del nivel inicial de competencia emocional del alumnado. Dicha evaluación fue realizada nuevamente por el profesor, el propio alumno y un compañero. La mayor parte de las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en la evaluación que realiza el profesor, concretamente en cuatro de las seis variables analizadas.

Por otra parte fue evaluado el grado de satisfacción de los participantes con el programa, tanto el de los profesores como el de los alumnos participantes. Encontramos un alto grado de satisfacción con el programa realizado por parte de los participantes.

### **Evaluación de Competencias Emocionales en maestros de Educación Infantil y Primaria de Cataluña**



## Evaluation of Emotional Competencies in Teachers of Childhood and Primary Education in Cataluña

**Patricia Torrijos Fincias**  
*Universidad de Salamanca*

**Nuria Pérez Escoda**  
*Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Facultat de Pedagogia de la UB*

La promoción de competencias emocionales en el profesorado se ha convertido, en los últimos años, en una necesidad que es preciso abordar de cara a favorecer el bienestar personal y social y prevenir desajustes asociados a los sentimientos de malestar, estrés o frustración a la hora de hacer frente a los múltiples desafíos de la práctica docente (Bisquerra, 2005; Cabello, Ruíz Aranda y Fernández Berrocal, 2010, Palomares, 2014).

Entendiendo la evaluación como el eje vertebrador que nos permitirá adaptar las propuestas formativas a las necesidades de los destinatarios, detectando puntos fuertes y aspectos de mejora (Pérez Juste, 2006), presentamos una propuesta de evaluación inicial que nos permitirá conocer el nivel de competencia emocional percibido del profesorado, utilizando como muestra un grupo de 137 maestros de Educación Infantil y Primaria de Cataluña.

Para la realización de dicha evaluación utilizamos dos instrumentos: El Cuestionario de Desarrollo Emocional en Adultos -CDE-A- (Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010) y el Spanish Modified Version of the Trait Meta- Mood Scale (TMMS-24) (Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos, 2004).

Los estadísticos descriptivos de las distintas variables a las que atienden ambos instrumentos, como medidas de autoinforme, muestran un nivel medio en competencia e inteligencia emocional, con un considerable potencial de mejora, principalmente en aquellas dimensiones que tienen que ver con la autonomía y la regulación emocional.

Estos primeros resultados nos llevaron a analizar si existe relación entre los aspectos evaluados con ambos instrumentos. Tras realizar un análisis de correlación (utilizando el coeficiente de correlación de Pearson), observamos que hay una correlación destacable entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional del modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990), en el que se centra el TMMS-24 y las distintas dimensiones de la competencia



emocional desde el modelo pentagonal del GROPE (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007), que sirve de marco teórico a través del cual se elaboró el QDE.A del GROPE.

Por lo tanto, y más allá de entrar en las diferencias y controversias que pueden existir entre ambos modelos teóricos, podemos afirmar que, ambos instrumentos constituyen medidas en las que podemos apoyarnos para fundamentar la necesidad de promover competencias afines a la Inteligencia Emocional. Ambas pruebas son de fácil aplicación y, como medidas de autoinforme, nos permiten conocer el nivel de competencia emocional percibido, configurando el punto de partida en el que apoyarnos a la hora de plantear actuaciones formativas que resulten útiles e interesantes para los maestros que participan en el presente estudio.

#### Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19,95-114.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cabello, R., Ruíz Aranda, D. y Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente competentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Extremera, N., Fernández -Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version on the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Palomares, A. (2014). Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales de los docentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 116 – 129.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21 (2), 367-379.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.



## **Gamificación y Educación Superior: el papel de las emociones y las Tics en la innovación docente**

Gamification and Higher Education: the role of emotions and ICT in teaching innovation

**Ernesto Méndez-Ibáñez**

*Profesor Asociado. Universidad Europea de Valencia*

**Virginia Romero-Reignier**

*Profesora Asociada. Universidad Europea de Valencia*

**Carmen Giménez-Espert**

*Profesora Asociada. Universidad Europea de Valencia*

**Ruth León-Pinilla.**

*Profesora Asociada. Universidad Europea de Valencia*

**Lynn Summerfield**

*Profesora Asociada. Universidad Europea de Valencia*

**Vicente Prado-Gascó**

*Profesor Titular. Universidad Europea de Valencia*

**José Martí-Parreño**

*Profesor Titular. Universidad Europea de Valencia*

La sociedad española lleva décadas de grandes transformaciones motivadas por el proceso de convergencia con Europa (por ejemplo, el proceso de Bolonia). Entre estas transformaciones se puede destacar la necesidad de utilizar metodologías de enseñanza-aprendizaje que sitúen al estudiante en el centro del proceso educativo (Zabalza&Zabalza, 2012) y que sean capaces de motivar e implicar al estudiante en su propio proceso educativo (Neo, 2005; Purdie, Hattie& Douglas, 1996). Desde esta perspectiva, durante los últimos años



se ha incrementado el interés por el concepto de gamificación, esto es, la incorporación de elementos lúdicos a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La gamificación no sólo implica nuevos diseños en los programas educativos sino también un nuevo pensamiento a la hora de plantearlos (Kapp, 2012); el objetivo fundamental de la gamificación es mejorar la experiencia del estudiante a través de experiencias lúdicas, por ejemplo mediante videojuegos, que puedan incidir positivamente en las emociones que experimenten los estudiantes, haciéndolo a su vez en su motivación e implicación y, en último término, en su rendimiento académico.

Desde esta perspectiva se ha diseñado un proyecto de investigación cuyo objetivo principal es analizar el papel de la gamificación y de las emociones en el rendimiento, la motivación y la implicación de los estudiantes.

La hipótesis fundamental es que la gamificación promoverá emociones positivas en los estudiantes potenciando su motivación e implicación con su proceso de aprendizaje e incrementando su rendimiento académico.

Para tal fin en el proyecto se utilizará un diseño cuasi-experimental intra-sujetos mixto (cualitativo/cuantitativo) con triangulación de los datos. La recogida de datos incluirá: i) medidas cualitativas (entrevistas en profundidad y grupos focales) y ii) medidas cuantitativas (autoinformes mediante cuestionarios). La población objeto de estudio estará conformada por todos los estudiantes de la Universidad Europea de Valencia que asisten al programa de aprendizaje de inglés de la red Laureate (“Laureate English Program”) (400 estudiantes aproximadamente). La muestra será expuesta a tres dinámicas de enseñanza (gamificada, tradicional y audiovisual). En la aplicación de las condiciones se controlará el efecto de presentación, intercambiando el orden de presentación de las mismas.

En este póster presentaremos pormenorizadamente el proyecto haciendo un especial hincapié en las diferentes condiciones de aprendizaje que se utilizarán.



## **La importancia de la autoestima y las emociones en el bienestar de los estudiantes de Educación Secundaria**

The impact of self-esteem and emotions in the psychological well-being of high school students

**Virginia Romero-Reignier**

*Profesora Asociada. Universidad Europea de Valencia*

**Ernesto Mendez-Ibáñez**

*Profesor Asociado. Universidad Europea de Valencia*

**Carmen Giménez-Espert**

*Profesora Asociada. Universidad Europea de Valencia*

**Ruth León-Pinilla**

*Profesora Asociada. Universidad Europea de Valencia*

**Lynn Summerfield**

*Profesora Asociada. Universidad Europea de Valencia*

**Vicente Prado-Gascó**

*Profesor Titular. Universidad Europea de Valencia*

**José Martí-Parreño**

*Profesor Titular. Universidad Europea de Valencia*

*Los estudiantes de Educación Secundaria pasan por un momento evolutivo importante y complejo en su vida, la adolescencia, donde experimentan muchos cambios emocionales que le ayudan a forjarse su identidad para la vida adulta. Estudios previos han demostrado que la autoestima, entendida como el juicio que hace la persona de sí misma (Baumeister et al., 2003), es un factor que influye en esa construcción de la identidad adulta del adolescente y en su vida social, académica y extraacadémica. Por otro lado, las emociones, y específicamente la inteligencia emocional, juegan un papel fundamental en las relaciones sociales en la adaptación escolar de los adolescentes y, en último término en su bienestar (Gil, Palomera*





*&Brackett, 2006; Nasir&Munaf, 2011)). Por todo ello, el objetivo del estudio es doble: por un lado estudiar los niveles de autoestima, la inteligencia emocional y el bienestar en una muestra de estudiantes que cursan 4º de la E.S.O.; y por otro, cómo afectan al bienestar de los adolescentes y por otro lado analizar la relación existente entre estas variables. En base a estos objetivos se hipotetizó que tanto la inteligencia emocional como la autoestima presentan una correlación significativa y positiva con los niveles de bienestar de los adolescentes.*

*Para la realización del estudio se ha recurrido a una muestra de 797 estudiantes de 4º de la E.S.O. de 22 centros educativos de la Comunidad Valenciana. Las edades de los encuestados oscilan entre los 14 y los 18 años (media = 15 años;  $\pm 2,29$ ). En el estudio se utilizó un cuestionario auto administrado compuesto por las siguientes escalas: La adaptación española de la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004). Se trata de una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que evalúa, a través de 24 ítems, las diferencias individuales en las destrezas con las que los individuos perciben prestar atención a sus propias emociones, discriminar entre ellas y su capacidad percibida para regularlas. Los sujetos deben responder el grado de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala tipo Likert de 5 puntos (1=Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). La adaptación al castellano de la Rosen-berg'sSelf-EsteemScale (RSE) (Rosenberg, 1965). Esta escala facilita una medida unidimensional de la autoestima compuesta de 10 ítems con un formato tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo).*

*La adaptación española de la escala SPANE (Diener et al., 2010). Evalúa, a través de 12 ítems, los sentimientos positivos (SPANE-P) y negativos (SPANE-N). Así como el equilibrio afectivo (SPANE-B). Los participantes deben responder en base a un formato tipo Likert con cinco anclajes (1=Muy raramente o nunca y 5= Muy a menudo o siempre).*

*Los resultados del estudio confirman las dos hipótesis planteadas y demuestran la relación entre las variables objeto de estudio.*



## **Inteligencia emocional y creatividad en alumnos de primaria**

Emotional intelligence and creativity in childrens

### **Carlos Salavera**

*Profesor Universidad de Zaragoza. Director Grupo de Investigación Consolidado OPICS Observatorio para la Investigación e Innovación en Ciencias Sociales: aspectos psicológicos y sociales, salud y educación. Universidad de Zaragoza.*

### **Irene Chaverri**

*Psicóloga. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado OPICS. Universidad de Zaragoza.*

### **Nerea Gracia**

*Terapeuta Ocupacional. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado OPICS. Universidad de Zaragoza*

### **Paula Aure**

*Trabajadora Social. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado OPICS. Universidad de Zaragoza.*

### **Mercedes Delpueyo**

*Trabajadora Social. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado OPICS. Universidad de Zaragoza.*

Creatividad e inteligencia emocional son dos constructos muy interesantes a la hora de hablar del desarrollo de nuestros alumnos/as, que pueden ayudar mucho en su desarrollo personal y en su rendimiento académico. El objetivo de este estudio ha sido describir la inteligencia emocional y la creatividad en alumnos/as de Primaria, así como la relación existente entre ambas. Para ello, se evaluaron estos dos constructos en estudiantes de 1º y 2º de Primaria que cursaban estudios en distintos centros educativos de la comunidad autónoma de Aragón. La muestra estuvo formada por 631 alumnos/as (327 chicos y 304 chicas) de entre 6 y 8 años.



Los resultados en cuanto a inteligencia emocional en función de la edad muestran diferencias significativas en los apartados de adaptabilidad, manejo del estrés e interpersonal; respecto al género, cuatro de los cinco apartados de IE son significativos (estado de ánimo, adaptabilidad, manejo del estrés e interpersonal).

En cuanto a creatividad, los cuatro apartados que mide la prueba: originalidad, fluidez, elaboración y flexibilidad, observaron diferencias significativas respecto a la edad. En cuanto al género se hallaron diferencias en todos los apartados excepto en originalidad.

La investigación revela cómo mientras la creatividad, se muestra influida por edad y género, aspectos de la inteligencia emocional como el estado de ánimo o la IE interpersonal, no experimentan diferencias por edad.

Además, el género no media en aspectos como la IE intrapersonal o la Originalidad en la creatividad. Por tanto, se puede concluir que mientras la creatividad en general, mantiene relación con la edad y el género, la inteligencia emocional, no depende tanto de la edad como del género. Los resultados avalan la necesidad de trabajar específicamente la creatividad, dado los márgenes de mejora que existen en este aspectos. Además, desarrollar programas de inteligencia emocional que incidan en aspectos inter e intrapersonales y del estado de ánimo en esta etapa de la vida se antoja clave para la formación y desarrollo de estos alumnos/as no sólo en el ámbito académico, sino también, para trabajar, desarrollar y mejorar su satisfacción, felicidad y bienestar, tanto a nivel psicológico, como personal y social.



## **Felicidad y afrontamiento de estrés en alumnos de secundaria**

Happiness and coping stress in high school students

### **Carlos Salavera**

*Profesor Universidad de Zaragoza. Director Grupo de Investigación Consolidado OPICS Observatorio para la Investigación e Innovación en Ciencias Sociales: aspectos psicológicos y sociales, salud y educación. Universidad de Zaragoza.*

### **Andrea Chato**

*Psicóloga. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado OPICS. Universidad de Zaragoza.*

### **Raquel Vera**

*Trabajadora Social. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado OPICS. Universidad de Zaragoza.*

### **Silvia Pérez**

*Enfermera. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado OPICS. Universidad de Zaragoza.*

### **Laura Jiménez**

*Profesora de Educación Secundaria. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado OPICS. Universidad de Zaragoza.*

La felicidad es algo que el ser humano busca, una de las cuestiones que dificultan o favorecen esa sensación de felicidad es la gestión que se hace del estrés, es decir, cómo se afronta ese estrés, como estímulo, como respuesta o como interacción, cuestiones que ya planteó y definió Selye (1956). El objetivo de este estudio ha sido describir la percepción de la felicidad y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes en las distintas situaciones de estrés que les suceden en su vida cotidiana. Para ello, se evaluó a estudiantes de 1º y 4º de la ESO que cursaban estudios de Secundaria de distintos IES de la comunidad autónoma de Aragón. La muestra estuvo formada por 1.056 alumnos/as (583 chicos y 473 chicas) de entre 12 y 17 años.



Los resultados, muestran como la felicidad en los adolescentes de la muestra, mantiene una correlación positiva con los factores de estrategias de afrontamiento (AF) a través del grupo ( $,366^{**}$ ), AF constructivo ( $,271^{**}$ ), ayuda externa ( $,220^{**}$ ) y AF como distracción ( $,429^{**}$ ), mientras existe una relación inversa entre la felicidad y AF negativo ( $-,354^{**}$ ). En cuanto al género, vemos que existen diferencias significativas en el empleo y manejo de estrategias como: Buscar apoyo social, Reducción de la tensión, Acción social, Ignorar el problema, Reservarlo para sí, Buscar ayuda profesional y Distracción física.

Por último, se realizó una regresión para ver qué factores tenían un mayor peso en la percepción de la felicidad de los adolescentes, mostrando que las estrategias de afrontamiento del estrés permiten pronosticar en un 75,6% la felicidad del adolescente, no entrando el Afrontamiento Constructivo en esa ecuación.

Como conclusiones, señalar que la investigación revela cómo chicos y chicas utilizan distintas estrategias de afrontamiento (EF) ante situaciones estresantes. Además, las EF son un buen pronosticador de la felicidad, aún cuando el Afrontamiento constructivo (preocuparse, concentrarse en resolver el problema y esforzarse y tener éxito) no tiene influencia en esa percepción de la felicidad a estas edades.



**PO-2 Sala Rioja Ibercaja Patio de la Infanta (Planta -1)**

**ÁREA: EDUCACION Y CREATIVIDAD - EXPERIENCIAS PROFESIONALES – REVISIÓN TEÓRICA**

**Coordina: Fermín Carrillo**

Director de Proyectos y Relaciones Internacionales de ISEP

Director ISEP Zaragoza

P_ED_P_5	Cristina Albendea Saornil	Aplicación práctica de la inteligencia emocional en la escuela infantil
CL_ED_T_1	Carlos García-Rubio	Beneficios de la práctica de Mindfulness en el aula: una revisión
CL_ED_P_17	Paula Gelpi Flet	Programa capa para escuelas éticas y emocionalmente ecológicas: aplicación educativa en la zer moianés levant.
P_ED_P_4	Juan De Dios González Hermosell	Autopercepción de la ansiedad: estudio comparativo entre maestros en activo y estudiantes de maestrado de la ciudad de castelo branco
P_ED_P_3	Anaís Isarre Parrilla	Competencias Interpersonales a través del Universo Clown.
CL_ED_P_3	Ana María López Expósito	Nube, cuéntame un cuento
P_ED_P_6	Laura López Martínez	Educando mis emociones
CL_ED_P_20	Azucena	El Parque del Encuentro. El desarrollo de las

	Lozano Roy	competencias emocionales mediante la participación infantil escolar en la mejora del entorno próximo.
P_ED_P_2	Jasone Mondragón Lasagabaster	Adaptaciones curriculares creativas o cómo disfrutar de aprender
CL_ED_P_19	Icía Nadal García	El proceso creativo a través de las emociones, el sonido y la palabra.
CL_ED_T_2	José Víctor Orón Semper	La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica
P_ED_P_7	Alicia Pascual Fernández	Cuerpos, autorretrato y miradas.
P_ED_P_4	Javier Rodríguez Fernández	Proyecto explora. Taller Feli. Promoción del desarrollo emocional en el marco de la atención a los alumnos, con más curiosidad, motivación o capacidad.
CL_ED_P_11	Elena Sáiz Aranda	Emociónate con la música
CL_ED_P_21	María Sierra Berdejo	Apoyo escolar dirigido a niños-as de primaria y tutelado por alumnos-as del Grado de Maestro para favorecer el desarrollo de la Inteligencia Emocional y el Bienestar Social de la población infantil en riesgo de exclusión.



## ***Aplicación práctica de la inteligencia emocional en la escuela infantil***

***Albendea Saornil, Cristina***

*Directora de Emotiva CPC*

*Maestra de Educación Especial*

*Especialista en Inteligencia Emocional, Coaching, Psicología positiva Y PNL.*

***Carolina Pérez Ruíz***

*Educadora Infantil. Maestra en Audición y Lenguaje.*

*Especialista en Psicología positiva e Inteligencia Emocional.*

***Marta Bermúdez Crespo***

*Licenciada en Psicología*

*Especialista en Inteligencia Emocional y Coaching*

En Emotiva, nuestro para qué diario es integrar la educación en positivo en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el niño. Trabajamos con familias, con profesionales de la educación y directamente con el niño, apoyándonos en herramientas como la Psicología positiva, la Inteligencia Emocional y el Coaching, considerándolas claves para fomentar el bienestar de la persona, para alcanzar el éxito en las relaciones, mejorar el rendimiento y en definitiva, ser más felices.

Defendemos una pedagogía emocional, centrada en la experiencia de la persona, como recurso vehicular hacia un desarrollo armónico en la infancia y como fortaleza de un buen equipo educativo. Por ello, en esta experiencia que queremos compartir, actuamos directamente con ambos grupos: profesores y niños.

### **EXPERIENCIA: APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA INFANTIL**

En Emotiva la formación de educadores y maestros parte de la idea de “quererse y cuidarse para querer y cuidar”, trabajarse a nivel individual el crecimiento y bienestar personal, para poder ser coherentes como modelos emocionales.

Algunos aspectos básicos para alcanzar una práctica pedagógica positiva serían:

- Establecer vínculos afectivos seguros, fomentando la independencia.
- El educador como observador, acompañante y guía.





- Comprender la individualidad y adaptarse al momento evolutivo del niño.
- El uso de las emociones como motor de acción, entendiendo el conjunto y variedad de emotividad de una persona como algo saludable.
- Fomentar la automotivación y sentido de responsabilidad, programando para la autonomía.
- Ser un modelo de resolución de conflictos “estilo comunicativo asertivo”.
- Construir una autoestima sana, fomentando el interés por el aprendizaje como refuerzo positivo en sí mismo.

Este proyecto se desarrolla en Salamanca, dentro de un programa de formación práctica para futuras Técnicas Superiores en Educación Infantil. El objetivo es el de complementar la parte de formación de este proyecto, cuyo planteamiento es acercar la Inteligencia Emocional a la Escuela Infantil, con una práctica directa en aula con niños de estas edades, para que vean la aplicación de los contenidos trabajados con las alumnas.

Por la mañana, acudimos a las escuelas para trabajar con los niños. En las aulas trabajamos con dos grupos de edad:

- En 3 aulas de 2-3 años, realizando actividades distintas de identificación emocional a partir de un cuento (“El Monstruo de los colores”):
  - o Psicomotricidad.
  - o Plástica.
  - o Asociación-manipulativa.
- Con el aula de 5 años, también identificación emocional a partir de un cuento (“La vocecita”) y con imágenes para intuir situaciones asociadas, como desencadenantes de la emoción.

Por la tarde, estuvimos con las futuras educadoras para dar la formación y compartir la experiencia en las aulas.

Nuestro enfoque ha sido acercarles la Inteligencia Emocional como un valor intrínseco a la persona, que se construye desde edades tempranas y que ellas deben trabajar en primera persona también como referentes que van a ser para los niños.

A partir de los 5 pilares básicos de la Inteligencia Emocional (autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y asertividad), les hemos introducido algunas dinámicas de integración de contenidos, acompañadas de la práctica llevada a cabo con ellas en aulas de infantil, en las que han participado de observadoras principalmente. Además, lo



hemos combinado con imágenes de nuestro día a día en Emotiva trabajando la Psicología Positiva e Inteligencia Emocional, en intervención con niños con dificultades de aprendizaje y conductuales, como consecuencia directa de una mala gestión emocional y falta de habilidades socioemocionales trabajadas a lo largo de su experiencia escolar.

Palabras clave: *Psicología Positiva, Inteligencia Emocional, Educación En Positivo, Educación Infantil, Formación Profesorado.*

### **Beneficios de la práctica de Mindfulness en el aula: una revisión**

#### **Carlos García-Rubio**

*Personal Docente Investigador en Formación (FPU). Universidad Autónoma de Madrid. Doctorando. Integrante Equipo Estrés y Salud UAM. Máster Universitario en Psicología General Sanitaria (UAM). Experto en Mindfulness en Contextos de Salud (UCM).*

#### **Raquel Rodríguez-Carvajal**

*Profesor Contratado Doctor. Universidad Autónoma de Madrid. Doctor Europeo en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Integrante-coordinadora del Equipo de Estrés y Salud de la UAM.*

#### **Sara de Rivas-Hermosilla**

*Integrante del Equipo de Estrés y Salud de la UAM. Doctora en Psicología Clínica y de la Salud en la UAM, Máster de Especialización en Psicología de la Salud (UAM) y en Terapias Contextuales de Aceptación y Compromiso y Analítico Funcional (instituto ACT).*

#### **Marta Herrero**

*Personal Docente Investigador en Formación (FPI). Integrante del Equipo de Estrés y Salud de la UAM. Máster de Especialización en Psicología de la Salud (UAM).*

#### **Jennifer E. Moreno**

*Estudiante de primer año de Máster Universitario en Psicología General Sanitaria (UAM). Integrante del Equipo de Estrés y Salud de la UAM.*

#### **Luz Sofía Vilte**



*Estudiante de segundo año de Máster Universitario en Psicología General Sanitaria (UAM).  
Integrante del Equipo de Estrés y Salud de la UAM.*

Hoy en día, en nuestra compleja y demandante sociedad, las exigencias formativas puramente académicas son cada vez más exigentes. Las instituciones y los colegios ponen su foco principal de atención en la consecución de un mejor rendimiento académico por parte del alumnado como meta final relevante. Sin embargo la disminución progresiva de inversión para recursos en el ámbito educativo en los últimos años así como el aumento del índice de fracaso escolar en el Sistema Educativo Español hace necesario un replanteamiento del modelo. Poco a poco está siendo cada vez más reconocido que una educación efectiva es aquella que incluye no solo el aprendizaje de conocimientos puramente académicos y declarativos, sino aquella que promueve directamente el aprendizaje de competencias socio-emocionales. Sin embargo, la inclusión en las aulas de actividades y metodologías que promuevan el desarrollo de dichas competencias todavía es escasa y limitada. Investigaciones recientes ponen de manifiesto que existen en la actualidad numerosas intervenciones que promueven el desarrollo de competencias socioemocionales, y que el desarrollo de las mismas predice el rendimiento académico y el bienestar psicológico de los alumnos. Se conoce que el nivel de autorregulación a edades muy tempranas predice el comportamiento prosocial, el rendimiento escolar, así como la salud o el éxito a lo largo de la vida. Una nueva metodología de reciente investigación que está obteniendo resultados alentadores en su utilidad para el desarrollo de competencias socio-emocionales es el Mindfulness. El Mindfulness se define como una forma especial de prestar atención sin juicio y en el momento presente. Es un estado mental de concentración y atención a las experiencias que emergen momento a momento, ya sean internas (pensamientos, emociones, sensaciones corporales) o externas (sonidos), desde el que conocer la realidad de un modo no elaborativo y no reactivo. Promueve una actitud de aceptación y no resistencia ante los eventos internos y externos que surgen en cada momento.

Estudios muy recientes observan como la aplicación de diversas intervenciones basadas en mindfulness en el aula ayudan a promover entre el alumnado un aumento de la atención y la concentración, una mejora de la autorregulación emocional, cognitiva y conductual, una mejora en la conducta prosocial, y una mejora en el rendimiento académico. La práctica de mindfulness, además, parece ayudar a promover la capacidad de resiliencia ante situaciones complicadas en edades tempranas mediante su influencia en el fortalecimiento de los procesos top-down y bottom-up (cortico-límbicos y viceversa). Se sabe, hoy en día, que el momento de mayor plasticidad cerebral es la infancia, y parece, por tanto, un momento adecuado para enseñar hábitos mentales saludables. Las prácticas de mindfulness aplicadas en el aula a alumnos de pre-escolar, primaria o secundaria, pueden ayudar a promover la función



reflexiva de la mente. En la actualidad hay algunos programas protocolizados cuya propósito central es la aplicación de Mindfulness en el aula. La metodología de aplicación con niños y adolescentes es generalmente experiencial y adaptada. Algunos ejercicios comunes son mindfulness en la respiración, el body-scan, o mindfulness en los pensamientos o emociones. A pesar de ser un área emergente en la práctica e investigación en el contexto educativo, se propone realizar una revisión de los efectos más relevantes encontrados hasta la fecha en la aplicación de Mindfulness en el contexto escolar. Dadas las posibles (y enormes) implicaciones que la práctica de Mindfulness desde edades tempranas puede tener para el desarrollo humano en vista de los estudios actuales y recientes, resulta interesante una revisión actualizada de los efectos que han mostrado hasta ahora las distintas intervenciones en Mindfulness aplicadas al contexto escolar. Los buenos resultados obtenidos hasta la fecha hacen considerar la posibilidad de introducir la práctica de Mindfulness en el contexto escolar como un medio hábil para el desarrollo de competencias socio-emocionales entre el alumnado, no solo como un medio para la mejora del alumnado en el momento presente, sino como un medio que ayude a prevenir el alto índice de fracaso escolar que se produce en España en la actualidad.

Palabras clave: *Mindfulness, aprendizaje socioemocional, contexto educativo, revisión, clase*

### **Programa capa para escuelas éticas y emocionalmente ecológicas: aplicación educativa en la zer moianés llevant.**

***Paula Gelpi Fleta***

*Coordinadora del Instituto de Ecología Emocional de Zaragoza y Formadora PROGRAMA CAPA*

***Roser Farrás Prat***

*Formadora del Programa CAPA IEE BARCELONA*

***Ingrid Colom i Garcia***

*Formadora del Programa CAPA IEE BARCELONA*

***Ester Alsina Arqués***

*Formadora del Programa CAPA IEE BARCELONA*



**Isabel Cordón**

*Coordinadora del Programa CAPA y del IEE Barcelona*

**Mercè Conangla**

*Directora del PROGRAMA CAPA y del IEE Barcelona*

El programa CAPA es un programa de Ecología emocional para promover escuelas éticas y emocionalmente sostenibles, orientado al desarrollo de personas creativas, autónomas, pacíficas y amorosas que sepan vivir con mayor bienestar emocional, dispongan de mayor resiliencia y capacidad de gestión de la incertidumbre en el siglo XXI que nos toca vivir. Hemos aplicado dos módulos del Programa CAPA entre el 2013-2015, en una intervención de 80 horas con profesorado de las escuelas rurales de Primaria de la ZER Moianès (Barcelona). El resultado es satisfactorio en cuanto a compromiso docente, mejora del clima en el claustro y en el aula, adquisición de herramientas de gestión emocional y resolución de conflictos y traducción del trabajo de formación en la aplicabilidad en el aula. Como comunidad educativa han incluido el modelo de la Ecología Emocional en su proyecto de ZER y empiezan a trazar rutas y proyectos de mejora para ir integrando en todos los sentidos todo aquello que han vivido.

*Palabras clave: Ecología emocional, programa, profesorado, crecimiento personal*

#### Abstract

The CAPA program is an emotional Ecology to promote ethical and emotionally sustainable schools, aimed at developing creative, independent, peaceful and loving people who can live in wellbeing, increase resilience and can manage uncertainty in XXI century in which we live. We applied two modules of the CAPA program between 2013-2015, in a speech 80 hours with teachers in rural schools Primary Moianès ZER (Barcelona). The result is satisfactory in terms of teacher commitment, improving weather in the cloister and in the classroom, acquiring tools for emotional management and resolution of conflicts and translation of educational work in the applicability in the classroom. As an educational community have included the model of Emotional Ecology in its draft ZER and begin to trace routes and improvement projects to be integrated in every way all that they have experienced.



## **Autopercepción de la ansiedad: estudio comparativo entre maestros en activo y estudiantes de maestrado de la ciudad de castelo branco**

***Juan de Dios González Hermosell***

*Orientador de Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Badajoz 1. Consejería de educación, Junta de Extremadura. Profesor Dpto de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Badajoz*

***Isabel María Merchán Romero***

*Doctoranda en Facultad de Educación en la Universidad de Extremadura. Licenciada en Psicopedagogía y Máster Universitario en Investigación y en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*

Este estudio forma parte de un proyecto transfronterizo en el que participa la ESE del IPCE de Castelo Branco-Portugal y la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, cuya finalidad es analizar la influencia de la competencia emocional en el clima social de un aula y en el rendimiento académico de los alumnos.

Está demostrado que la docencia es un trabajo fascinante que facilita el aprendizaje y el desarrollo de las personas, pero esto implica también que sea una labor muy exigente que provoca estrés y en algunos casos ansiedad a las personas que la desempeñan. Las fuentes implicadas en la aparición del estrés laboral dentro del contexto educativo son múltiples, incluyéndose aspectos organizativos, como son conflictos con compañeros, escasez de recursos materiales, espaciales o personales o la falta de reconocimiento social del docente; aspectos relativos a las tareas, tales como la ambigüedad y conflicto de rol, presiones de tiempo, elevada ratio profesor-alumno, necesidades de atención a la diversidad; aspectos interpersonales, como la falta de motivación de los estudiantes, las conductas disruptivas, o la falta de colaboración familiar; y por último aspectos personales, por ejemplo expectativas laborales no cumplidas y nivel de autoestima.

Teniendo en cuenta que la mayor parte de los estudios se centran en conocer el nivel de ansiedad de los docentes en la educación secundaria, así como a expresar estos datos en términos de porcentajes de bajas docentes o de docentes que sufren estrés o bournout, nos disponemos a presentar un estudio cuyo objetivo ha sido conocer la presencia de estrés y



ansiedad en docentes de educación primaria que se mantienen en su puesto de trabajo, diferenciando entre los tres tipos de manifestaciones experimentan en mayor medida, y si existen diferencias entre estos niveles y los que presentan alumnos en periodo de formación universitaria para la docencia.

Para ello, se ha tomado de manera aleatoria una muestra de 55 sujetos, de los cuales 27 son maestros en activo de centros públicos de educación infantil y primaria de la Ciudad de Castelo Branco y 28 son estudiantes de Mestrado de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Castelo Branco. Se diseñó una investigación cuantitativa, en la que se implementó un Test de Autopercepción de Ansiedad a ambos grupos de sujetos y se compararon los resultados obtenidos con el Programa Estadístico SPSS v.21.

Posteriormente, se valoran pormenorizadamente los resultados obtenidos a través de un análisis estadístico inferencial, mediante el cual se conoce el grado en que los docentes en activo y los docentes en formación presentan manifestaciones fisiológicas, cognitivas y motoras en estas situaciones. Los resultados ponen de manifiesto que los maestros en activo sufren mayor grado de ansiedad que los maestros en formación, aunque las diferencias no son significativas. Del mismo modo, puede percibirse que las manifestaciones cognitivas y fisiológicas de ansiedad son más elevadas que las motoras en el caso de los maestros en activo, sucediendo lo contrario en los maestros en formación. Como conclusión, cabe destacar la necesidad de formar en técnicas para el control de la ansiedad a ambos grupos de población.

Palabras clave: *Ansiedad, estudiantes, maestros.*



## Competencias Interpersonales a través del Universo Clown

**Anaís Isarre**

*Graduada en Educación Social especializada en Coaching Educativo Familiar para Madres y Padres, Coaching de Vida Personal, Formación en Competencias Interpersonales, Clown y Danzaterapia. Autónoma.*

El 28/04/2014 presentaba mi trabajo de Fin de Grado de Educación Social titulado “El universo clown en la formación de profesionales de la Educación Social y otros agentes de intervención socioeducativa”.

Lo que comenzó siendo una idea de estudio, fundamentación y justificación del uso del universo clown en la formación de agentes socioeducativos, se convirtió para mí en un proyecto apasionante con el que cada día aumentaba mi ilusión por poder desarrollarlo y ponerlo en práctica. Me apasioné tanto con el proyecto que continué trabajando en base al mismo, una vez entregado y aprobado el trabajo de fin de grado, creando una formación en competencias interpersonales completamente innovadora.

A pesar de que en numerosas ocasiones nos encontramos con reticencias en torno al uso del humor ante cosas “serias”, la utilidad del sentido del humor positivo es algo que está suficientemente demostrado y su utilización no debería limitarse en ningún ámbito de la vida, y por lo tanto, tampoco en la formación.

Aprender a utilizar el sentido del humor de forma positiva resulta muy útil en todas las facetas de la vida. Conocernos, aprender a reírnos de nosotros mismos y desdramatizar ante pequeños conflictos y situaciones complicadas, son algunas de las habilidades que podemos adquirir a través del conocimiento de nuestra faceta payasa.

La finalidad última de la propuesta formativa desarrollada es que las personas participantes en dicha formación adquieran las competencias interpersonales planteadas a través del encuentro con su propio “clown personal”. No se trata de realizar posteriormente sus intervenciones socioeducativas desde su “ser en estado clown” sino, más bien, de impregnarse del “espíritu payaso” y ser capaces de conectar con esa faceta suya en cualquier momento, aprendiendo a transferir esos conocimientos y recursos que le aportará esta “nueva mirada” a su trabajo diario.

Algunos de los objetivos que se pretenden conseguir son:

- Desarrollar la inteligencia emocional.





- Aprender a mirar las cosas desde una mirada crítica mediante el sentido del humor positivo.
- Aprender a reírse de uno mismo y de los demás desde un enfoque positivo.
- Potenciar la búsqueda de nuevas alternativas y nuevas soluciones ante las intervenciones socioeducativas en diferentes contextos.
- Mejorar la confianza de las personas en sí mismas y en su capacidad para la intervención socioeducativa.
- Mejorar la capacidad de empatía en diferentes contextos y con distintos interlocutores.
- Disfrutar de aprender a través de una nueva disciplina.

La metodología está basada en la pedagogía del placer, favoreciéndose un aprendizaje significativo desde el disfrute con lo que se está haciendo. Se trabaja en torno a estos tres pilares: lo lúdico, la participación y la improvisación.

Palabras clave: *Competencias Interpersonales. Clown. Formación. Educación*



## **Nube, cuéntame un cuento**

**Ana María López Expósito**

*Profesora de español trabaja en SAI Sur Madrid (Servicio de asesoramiento y apoyo a alumnos inmigrantes), escritora, guionista de cine, experta en inteligencia emocional, animación a la lectura y bibliotecas escolares*

¿Te gustaría ser el profesor que ayude a sus alumnos a ser personas emocionalmente sanas, con una actitud positiva ante la vida, que sepan expresar y controlar sus sentimientos, que conecten con las emociones de otras personas, que tengan autonomía y capacidad para tomar decisiones y puedan superar las dificultades y conflictos que surgen en la vida? ¿Quieres ser el centro educativo que plantee enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de los efectos negativos? ¿Pretendes conocer los ingredientes que, bien combinados, hacen que unas personas sean más felices que otras? ¿Piensas en la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos? ¿Te interesa mejorar tu inteligencia emocional y habilidades sociales seas quién seas?

Si es así, este es tu proyecto. Nube, cuéntame un cuento es un proyecto de cuentos dirigido a alumnos con diferentes edades (E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria), profesores y todas aquellas personas que deseen mejorar su inteligencia emocional.

### **Abstract**

¿Would you like to be the teacher to help students to be emotionally healthy people with a positive attitude to life, who can express and manage their feelings, to connect with the emotions of others, which have autonomy and ability to make decisions and can overcome the difficulties and conflicts that arise in life? ¿Wanna be the school that raises teach students to be more emotionally intelligent, providing them with basic emotional strategies and skills to protect them from the negative effects? ¿Are you trying to find the ingredients well combined, make some people happier than others?¿ Do you think emotional intelligence as the ability to recognize own and others' feelings, and the ability to handle? ¿Interested in improving your emotional intelligence and social skills you are who you are?



If so, this is your project. Cloud, tell me a story is a story project aimed at students with different ages (E. Child, E. Primary and Secondary Education), teachers and all those who wish to improve their emotional intelligence.



## **Educando mis emociones**

**Laura López**

*Directora Formación Instituto DEIAP  
Especialista en Inteligencia Emocional y Psicología Positiva*

**M<sup>a</sup> Carmen Alonso**

*Directora Apoyo Centro de Psicología  
Psicóloga*

**Alejandro Bernabéu**

*Director IES Antonio José Cavanilles*

Son diversas las situaciones que reclaman una intervención educativa en el ámbito de la Inteligencia Emocional. El bajo nivel de competencia emocional del colectivo de adolescentes demuestra un observable “analfabetismo emocional” (Goleman, 1996) que desemboca en comportamientos desadaptativos (Bisquerra, 2003). Por otra parte, las últimas investigaciones realizadas sobre el papel de las emociones en la toma de decisiones (A. Damasio) y por consiguiente la demostración de la poca relevancia por si misma del CI (inteligencia académica) en el camino al logro profesional de las personas (Fernández Berrocal y Extremera, 2002), enfatiza la importancia del desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo.

Desde el punto de vista psicopedagógico, se ha observado la necesidad de la intervención socio-emocional (Álvarez, 2001) debido a los altos índices de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, dificultades en la relación con los compañeros y compañeras.

El desarrollo de la inteligencia emocional y, por lo tanto, el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra 2000 y Goleman, 1995), se centra en la prevención de factores de riesgo en el aula (Ibarrola, 2004) con el fin de mejorar las calificaciones, la falta de motivación y las agresiones (Casel, 2003). Asimismo, trata de mejorar las relaciones interpersonales del alumnado y su bienestar subjetivo (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Por los motivos anteriormente expuestos se elabora el programa “Educando mis emociones” el cual se dirige al alumnado del Instituto de Educación Secundaria IES Antonio José Cavanilles (Alicante), donde ha participado un total de 180 alumnos/as de primero y



segundo de educación secundaria. Con el objetivo de desarrollar las competencias emocionales del alumnado, promoviendo la construcción de entornos de aprendizajes ricos y motivadores.

**Método:** El programa ha utilizado una metodología experiencial y cooperativa donde se integra la formación, la propia experiencia y la aplicación de dinámicas y actividades didácticas asociadas al desarrollo de competencias emocionales imprescindibles para aprender a emplear diversas estrategias emocionales como la identificación emocional propia y ajena, la regulación emocional, la empatía, la autoestima y la resolución de conflictos. Para evaluar el impacto del programa el alumnado cumplimentó unas preguntas criteriosales encaminadas a evaluar los aprendizajes adquiridos.

**Resultados:** Los resultados obtenidos por el alumnado confirman que el programa “Educando mis emociones” potencia positivamente las dimensiones trabajadas. El alumnado considera que la educación emocional es necesaria y muestran su claro interés en aprender a gestionar adecuadamente sus emociones. El alumnado a su vez reconoce: haber aprendido a identificar emociones propias y ajenas; haber obtenido herramientas de gestión emocional; la necesidad de comunicar las emociones de una forma saludable y la importancia y beneficios de decir cosas positivas a los demás. Por último el alumnado ha evaluado el programa proporcionando una puntuación media de valoración global del programa de 0-10 con una nota de 8,58, mostrando un claro interés por el mismo.

Los resultados proporcionados por el IES Antonio José Cavanilles con relación a la convivencia y a los resultados académicos, una vez finalizado el programa, señalan que se ha reducido el número de expedientes disciplinarios en un 30%. Con respecto a los resultados académicos, tanto en primero como en segundo de educación secundaria, se ha producido una mejoría de alrededor del 10% en cuanto al alumnado que a estas alturas tiene posibilidades de aprobar, pero lo más significativo es que actualmente los grupos están más cohesionados y consolidados sin una pérdida llamativa de matrícula como ocurrió el año pasado.

**El Parque del Encuentro. El desarrollo de las competencias emocionales mediante la participación infantil escolar en la mejora del entorno próximo.**

**Isidro Garrido Jiménez**

*Maestro y psicopedagogo. Educador de calle. Máster en aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales y experto en métodos cooperativos. Trabaja en el CEIP Pío XII de Huesca.*



### **Azucena Lozano Roy**

*Profesora Titular del Área de Didáctica de las matemáticas de la Universidad de Zaragoza. Sus líneas de investigación están en el desarrollo del pensamiento matemático en infantil y en el proyecto de ciudadanía, La ciudad de las niñas y los niños.*

Presentamos la experiencia realizada en el Colegio Pío XII de Huesca con los alumnos y alumnas de 6º curso de Educación Primaria diseñando un parque para todos. La zona arbolada que está próxima al colegio se había convertido en una frontera entre el barrio y la ciudad por su estructura urbanística, por la dejación en su cuidado y por el uso inadecuado de los usuarios del mismo.

#### **La colaboración como base del proyecto**

La idea nació tras una entrevista que el grupo de alumnos-as mantuvo con F. Tonucci en el acto de adhesión del Ayuntamiento de Huesca a la red de “La ciudad de los niños”. Paralelamente, se comenzó a diseñar una tesis doctoral con el propósito de investigar “qué sucede, en el plano conceptual y en el actitudinal, cuando unos alumnos entran en contacto directo con la realidad social y urbana de su entorno y se constituyen en protagonistas y responsables de proponer su modificación real”. Por su parte, el tutor de aquellos chicos y chicas llevaba tiempo planteándose su propia enseñanza sobre el medio por ser demasiado dependiente del libro de texto y con una gran carga de lo memorístico.

Esta convergencia de intereses se concretó en un acuerdo de colaboración para plantear a los alumnos-as un proyecto de transformación del entorno próximo concebido como ejercicio real de participación ciudadana. La propuesta didáctica se hizo desde un planteamiento innovador basado en el desarrollo de una tarea auténtica, la estructuración cooperativa de la actividad, su abordaje a través de la metodología de proyectos de trabajo y la inspiración en la filosofía de ciudad propuesta desde la red de “Ciudades de las niñas y niños” en la que se plantea un nuevo modo de pensar la ciudad basada en la participación infantil.

#### **El proyecto y la inteligencia emocional**

Se presentó a las alumnas y alumnos provocando un encuentro directo mediante una actividad de orientación por el barrio que finalizaba en el parque. Al llegar se vivenció el mal



estado del pinar y, ante la propuesta de si se podría mejorar el parque, la aceptación de la clase fue unánime.

En la primera fase del proyecto se trabajó la necesidad del cambio. Se comenzó con el conocimiento del parque y se realizaron actividades como la “caja de pensamientos” para expresar qué nos gusta y qué no nos gusta del espacio actual, “rodea tu parque” para medir y sentir las dimensiones del pinar o el “mapa emocional” del parque en el que se identificaban las zonas preferidas, las que daban miedo y las deseadas para estar y jugar. Nos visitó el responsable municipal de medio ambiente lo que dio pie a la redacción colectiva de una “carta a la alcaldesa” buscando el compromiso del Ayuntamiento de aceptar las propuestas como garantía de que su trabajo realmente serviría para algo. En esta fase de descubrimiento se utilizaron las habilidades prácticas de inteligencia emocional del área de intrapersonal puesto que se trabajó la autoconciencia, el control emocional y después de estudiar la situación del espacio y su posición afectiva sobre él decidieron hacer una propuesta de modificación.

En la segunda fase se identificaron las expectativas de los demás. Se exploraron las necesidades y deseos que tenían los niños del colegio sobre el futuro parque con un cuestionario de recogida de opiniones. Se diseñó y pasó una entrevista al vecindario y, por último, se organizó una mesa redonda moderada por los propios alumnos-as que seleccionaron a representantes del profesorado y de la AMYPA, vecinos mayores y jóvenes del barrio y personas representativas de colectivos inmigrantes y de otras culturas minoritarias.

Para la tercera fase de ampliar la mirada, se propuso por parte de los estudiantes visitar otras zonas verdes de la ciudad y hacer visitas online a parques de otras localidades y países, lo que sirvió para recoger ideas alternativas respecto a la modificación del espacio y para desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

En la cuarta fase cada alumno-a hizo una propuesta teniendo en cuenta toda la información recogida. Cada proyecto individual se discutió en equipos cooperativos y negociaron una única propuesta grupal del nuevo parque. Se realizó una presentación y defensa al resto de grupos para la que previamente se trabajaron habilidades de comunicación y exposición (cómo hablar en público, cómo argumentar, cómo aceptar críticas, etc.) hasta llegar a un acuerdo justificando las decisiones y elegir un único proyecto común. Este proyecto se materializó en una maqueta y un informe-memoria. Por último, se preguntó al alumnado del centro sobre cuál debería ser el nombre del nuevo parque, y el más votado fue “El Parque del Encuentro”.

Fue presentado por los niños y niñas a la alcaldesa y el ayuntamiento en pleno aceptó la propuesta, hizo la reserva presupuestaria y elaboró un proyecto de ejecución dando soluciones técnicas a las propuestas infantiles. Actualmente el proyecto se encuentra en fase



de ejecución y se trabaja en un plan de seguimiento de la obras por parte de otros alumnos y alumnas del centro educativo.

## Conclusiones

En el desarrollo del proyecto se ha recurrido a casi todas las áreas del currículo de primaria con lo que se ha logrado que el alumnado sea capaz de integrar saberes conceptuales, destrezas y actitudes para aplicar estos conocimientos en contextos reales y cercanos a su vida cotidiana (enfoque competencial). Además han tomado conciencia de sus emociones, han comprendido los sentimientos y pensamientos de los demás, se han enfrentado a las presiones y frustraciones del trabajo, han trabajado en equipos de trabajo cooperativo, han adoptado actitudes empáticas, y han trabajado desde el primer momento para hacer del nuevo parque un espacio de encuentro y convivencia armónica, características todas ellas básicas de la inteligencia emocional (Goleman, 1997).

Siendo conscientes de las posibilidades de mejora del proyecto nos quedamos con la satisfacción que nos produjo oír a sus protagonistas, los alumnos y alumnas de 6º de Primaria, pedirnos celebrar el primer cumpleaños del proyecto. Como dice Tonucci en boca de Frato, “si hacen la escuela obligatoria es porque no saben hacerla interesante”.

Palabras clave: *Participación infantil, trabajo cooperativo, tarea auténtica, proyecto de trabajo*





## **Adaptaciones curriculares creativas o cómo disfrutar de aprender**

***Josefina Rodríguez Bravo***

*Maestra y psicopedagoga, coordinadora Educación Especial del Colegio San Agustín, profesora terapéutica, profesora asociada en la Universidad de Alicante*

***Jasone Mondragón Lasagabaster***

*Pedagoga, trabajadora social, profesora de Psicología Social en la Universidad de Alicante, directora del Grupo de Investigación en Mediación e Intervención Social*

En la tarea maravillosa de educar en nuestras aulas, la diversidad se está haciendo visible con mucha mayor intensidad. Los profesores dicen sentirse algo superados a la hora de emprender la tarea día a día. Los profesionales de los Departamentos de Orientación no siempre tienen la facilidad de conectar con la situación anímica del profesor. Les cuesta convencerlos de que existen y utilicen las herramientas que posibilitan la capacidad de mejorar el desarrollo global de cada persona, tenga o no tenga dificultades. La propuesta es la de realizar adaptaciones curriculares creativas, donde el objetivo a alcanzar sea que todos los alumnos aprendan a disfrutar de lo que les rodea porque lo conocen y comprenden, sean cuales sean los contenidos. Es necesario enseñar a cada alumno sin que ninguno de ellos crea que es diferente ni que piense que otro de sus compañeros es menos capaz. Las adaptaciones curriculares creativas permiten capacitar por igual a todos para sentir la satisfacción innegable de aprender. Aprender contenidos conceptuales como los cambios de estado, la multiplicación, los elementos de la tabla periódica, el concepto de río o de campo semántico, cómo se dice ventana en inglés o cómo se distinguen la tangente y la secante, son conocimientos que tenemos la obligación de acercar y hacerles disfrutar de ellos a todos y cada uno de nuestros alumnos, y hacerlo entre todos conjuntamente. Elaborar adaptaciones curriculares creativas donde están presentes las inteligencias emocionales de cada uno de los alumnos nos dará la riqueza de disfrutar del proceso de enseñanza aprendizaje y a cada alumno la posibilidad de ser parte de ese proceso. Elaborar adaptaciones creativas aumenta la posibilidad de trabajar en comunidades de aprendizaje ya que todos tienen la posibilidad de participar y de aportar. Con las adaptaciones curriculares elaboradas con creatividad se buscan dar soluciones diferentes a los distintos procesos de aprendizaje de cada alumno, a las diversas dificultades y capacidades, con soluciones que unos y otros proponen, que se buscan



en contextos diferentes y que además permiten abrirse a la sociedad cercana. Los conocimientos se transforman en respuestas capaces de dar soluciones para que cada alumno y cada componente de la comunidad de aprendizaje se desenvuelvan acorde a su ritmo y evolución en esos contextos y en dichas situaciones. Permite recoger aprendizajes y dificultades en igualdad de condiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, e incrementar el valor para hacer de ello una suma que dé vida a la comunidad educativa y la transforme en una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: *Aprendizaje, enseñanza creativa, adaptación curricular*



## **El proceso creativo a través de las emociones, el sonido y la palabra**

### ***Icíaar Nadal García***

Doctora en Filosofía y Letras. Profesora titular de Universidad, Facultad de Educación de Zaragoza. Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal

### ***Carmen Fernández Amat***

Doctora en Filosofía y Letras. Profesora titular en la Facultad de Educación de Zaragoza. Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal

### ***Francisco José Balseira Gómez***

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Numerario de Piano en el Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza. Experto profesional en técnicas psicológicas para el control del estrés

Se trata de una experiencia creativa, auditiva y afectiva, realizada con estudiantes de Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. El objetivo central del trabajo es analizar los resultados obtenidos de la intervención realizada al trabajar el desarrollo auditivo y emocional a partir de los sonidos del s. XXI, con una muestra de 120 estudiantes universitarios sin conocimientos musicales previos, acercándonos a otras impresiones sonoras, que generan nuevos contextos musicales, como nueva experiencia creativa. La intervención se genera dentro de un contexto educativo y siempre de forma creativa. Este proyecto se desarrolla a través de la obra conjunta de dos de los creadores vanguardistas españoles más transgresores del siglo XX: el compositor Luis de Pablo (1930) y el poeta Miguel Ullán (1944-2009). La obra con la que se realiza la experiencia se denomina “Tres de Dos” (2008). Está compuesta para mezzosoprano, piano, violín y violonchelo. Consta de tres movimientos, pero el trabajo se realiza sobre el primero “¿Qué es cosa y cosa?”

La experiencia se caracteriza por desarrollar la metacreatividad, es decir, trabaja la creatividad de los estudiantes dentro de la propia creatividad del compositor y el poeta. Los estudiantes son los propios descubridores de las nuevas experiencias auditivas. Además, la audición activa con la que se trabaja, permite identificar y poner nombre a las emociones que acompañan a la percepción musical, contribuyendo así al desarrollo de la autoconciencia



emocional. La clasificación de las emociones se realiza siguiendo la propuesta de Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001). Otra de las características del proyecto es el uso de la simbología, que se desarrolla como recurso necesario para la comprensión de sonidos y palabras dentro de este nuevo contexto sonoro. Las nuevas impresiones sonoras pueden provocar una ilegibilidad, que se vuelve legible durante el proceso auditivo. La convergencia y el poder anudador entre sonidos, palabras y emociones, provoca que se identifique la audición como un todo.

Estas impresiones sonoras pierden su carácter específico, su representación en salas de conciertos, y entran en el aula, en los oídos de los estudiantes y, lejos de producirse un cataclismo, llega e impregna su mundo sonoro.

Para llevar a cabo la experiencia, se realizó previamente un estudio exhaustivo de la obra de Luis de Pablo y Miguel Ullán sobre la que se ha trabajado, tanto a nivel musical como a nivel textual, teniendo en cuenta en el análisis de los textos los diferentes estudios realizados por el profesor Blesa Lalinde. Partiendo de este punto, se facilitaron cuestionarios iniciales a los estudiantes para constatar las diferentes experiencias que podrían haber realizado anteriormente en este mismo ámbito, así como para obtener datos sobre sus conocimientos musicales y literarios. También se tiene en cuenta una parte observacional de las sesiones llevadas a cabo, gracias a la grabación en video de diferentes sesiones. Por otra parte, resulta esencial la elaboración y secuenciación de materiales que, posteriormente, se clasifican, se analizan y evalúan para poder extraer las conclusiones principales del estudio realizado.

Palabras clave: *Creatividad, música y poesía, impresiones sonoras, autoconciencia emocional.*



## **La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica**

***José Víctor Orón Semper***

*Investigador doctoral del grupo mente-cerebro (ICS) UNAV en neuropsicología de la emoción adolescente. Ingeniero de Caminos. Master en neurociencia y cognición; Profesor y coordinador del título experto en salud y educación afectivo sexual (UCV); 15 años de experiencia educativa en ESO y BCH.*

La educación emocional del adolescente viene urgida socialmente al descubrir las consecuencias de su ausencia en problemas como el alcoholismo, la drogadicción, las relaciones sexuales prematuras, los trastornos de impulsividad, el fracaso escolar, el conflicto social y otras. La urgencia de tal situación ha llevado a que inicialmente se haya puesto el acento en fomentar la regulación emocional y posteriormente se han ido agregando nuevos objetivos como el bienestar, despertar sentimientos positivos...

Aun comprendiendo el interés de estas iniciativas descubrimos que considerada así la educación emocional acaba siendo como una intervención paralela al proceso madurativo propio del joven. Consideramos que sería más ajustado a la maduración neuropsicológica abandonar un paradigma regulatorio de la emoción y pasar a un paradigma integrador de la emoción.

La maduración neuropsicológica del adolescente se estandariza en la triada: las funciones ejecutivas (toma de decisiones, monitorización de una tarea, atención, inhibición, cambio de tareas...), la identidad personal y la socialización (Blakemore 2006, 2008 y Crone 2012). Y es la identidad la que unifica las tres ya que es la adolescencia cuando se resuelve el binomio identidad/confusión (Erikson 1997).

El paradigma de la educación emocional como integración lleva a insertar la maduración emocional dentro de la tríada mencionada. Ya no se trata de regular emociones sino de que las emociones se integren de tal forma que el adolescente pueda realizar actos globales-personales desde una identidad.

La educación emocional deberá de ponerse al servicio de esta situación madurativa del adolescente. La investigación neuropsicológica nos confirma que durante la adolescencia se está dando una maduración estructural y funcional global que es soporte de esto mismo.



Por ello pensamos que los aspectos de relieve emocional deben de abordarse dentro de su marco propio madurativo. Y si el primero es bajo la clave de la integración el segundo también.

Veremos cómo esto lleva a que la educación emocional deba abordarse como educación global de la persona y lo que ello significa afectando a temas aparentemente lejanos como el mundo de creencias personal (Dweck 2000).

Así lo estamos verificando en las intervenciones educativas realizadas en centros como el de Tafalla (escolapios) llevadas a cabo desde este nuevo paradigma que atiende el crecimiento global-personal

Palabras clave: *Neuropsicología, maduración adolescente, integración emocional, regulación emocional*



## **Cuerpos, autorretrato y miradas**

### ***Alicia Pascual Fernández***

*Graduada en Bellas Artes en 2013. Máster Universitario en Profesorado en 2014. Actualmente cursa estudios de Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida. Es ilustradora. Ha participado en exposiciones colectivas e individuales.*

### ***Carmen Martínez Samper***

*Escultora. Profesora de la Escuela de Arte de Teruel y del Dpto de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza. Dilatada experiencia en organización de exposiciones y otras actividades artísticas.*

### ***Teresa Fernández Turrado***

*Profesora del Dpto. de Psicología y Sociología en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Especialidad: Neuropsicología-Comunicación y en Investigación con perspectiva de género.*

La Educación Artística favorece en las personas el desarrollo de sus áreas emocionales, expresivas, cognitivas (atención, memoria, pensamiento crítico, creatividad), además de las habilidades manipulativas, si se incide en su práctica manual, mediante el dibujo, entre otros. Facilita también la construcción de aprendizajes significativos adquiridos a través de la exploración, la investigación y la anticipación de soluciones, que estimulan la comprensión y la activación de procesos mentales cognitivos y emocionales, entre ellos el conocimiento de uno mismo y de su entorno. La adolescencia es una época particularmente sensible en el desarrollo emocional en la que se ven inmersos los jóvenes alumnos de Enseñanza Secundaria. La socialización y la interacción con los iguales adquiere una gran importancia, se ensayan modos de relación con los otros y consigo mismo. Las habilidades emocionales se desarrollan de una forma determinante, aunque no siempre de una forma simple, siendo un periodo de gran vulnerabilidad emocional. Se trata de un momento idóneo para dotar a los jóvenes de recursos que les faciliten su autoconocimiento, desarrollar la capacidad de percibir, comprender y manejar la información que se recibe desde el ámbito emocional y de los sentimientos adecuando su respuesta a las necesidades. En definitiva



aprender a organizar y regular sus emociones de forma que se potencie la aceptación de sí y el crecimiento global. La práctica de actividades artísticas constituye un elemento significativo a tener en cuenta para contribuir a este desarrollo satisfactorio ya que ofrece diferentes oportunidades de las que se puede servir el profesorado.

En esta presentación se da cuenta de la experiencia del trabajo realizado con un grupo de alumnos de bachillerato. Se planteó una sesión teórico-práctica centrada en el uso del cuerpo del artista y su retrato -AUTORretrato- en una perspectiva más o menos contemporánea (Cuerpos, autorretrato y miradas). Se abordaron las problemáticas existentes en la percepción del cuerpo en relación a los estándares de belleza que transmiten las imágenes de los mass media, para finalmente hacer un recorrido del autorretrato o más bien del uso que diferentes artistas en diferentes épocas han hecho de su cuerpo retratado. Se analiza la experiencia: la realización de los autorretratos realizados sin imagen de referencia que nos da cuenta de la idea que tienen los jóvenes de ellos mismos y sus formas de representarse, el retrato de un compañero (mediante la observación) y un nuevo autorretrato tomando como referencias la idea mental propia, el autorretrato realizado y el retrato realizado por el compañero. Al análisis del proceso se suma la reflexión conjunta obtenida en los debates planteados, así como las reflexiones acerca del autoconocimiento y formas de acceder al mismo a través del autorretrato y algunas emociones que fueron apareciendo durante el proceso, como la frustración.

Palabras clave: *Cuerpos, Autorretrato, Miradas, Autorrepresentación, Educación Artística*





**Proyecto explora. Taller Feli. Promoción del desarrollo emocional en el marco de la atención a los alumnos, con más curiosidad, motivación o capacidad.**

**Julio Fernández Díez**

*Ldo en Psicología especialidad educacional. Catedrático de Orientación Educativa, trabaja en el EOEP Logroño Oeste.*

**Javier Rodríguez Fernández.**

*Ldo. en Filosofía y CC. Educación y en Psicología. Profesor de Orientación Educativa. trabaja en el EOEP Logroño Oeste*

**Rosario Cencerrado de Aller**

*Licenciada Pedagogía, especialidad Orientación Educativa y Educación Especial. Profesora de Orientación Educativa, trabaja en el EOEP Logroño Oeste.*

**Ángela Hierro**

*Maestra en educación física. Trabaja en el CEIP "Vuelo Madrid Manila" de Logroño.*

En el "Proyecto Explora" tratamos de ofrecer una respuesta a los alumnos con curiosidad, con inquietudes intelectuales, con altas capacidades o sencillamente con ganas de aprender, desde el propio centro educativo y sin excluir a nadie. (Para saber más del proyecto: <http://explora.larioja.edu.es/index.php/proexplo/el-proyecto-en-pdf>).

Dentro de este proyecto el "taller de la señorita FELI" se enmarca en la propuesta de los talleres online que ofrecemos a todos los alumnos de los colegios participantes.

Cada semana el taller de FELI oferta una actividad de educación emocional a través de su blog <http://explorafeli.blogspot.com.es/>.

Tratamos de promover el desarrollo de lo que denominamos las inteligencias intrapersonal e interpersonal, con la realización de actividades que les ayuden a un ajuste de su autoestima. A través de las actividades del programa, se les van a ofrecer oportunidades de poder reflexionar sobre sus emociones y sentimientos, aprender a gestionar sus afectos... Pretendemos que se afiancen conductas que aumenten el equilibrio personal de nuestros



alumnos, favorezcan el desarrollo de su capacidad de adaptación positiva, mejoren sus relaciones interpersonales y avancen en el respeto y cuidado de sí mismos y de los demás.

Con el póster dinámico daremos a conocer nuestra experiencia, pionera en nuestro país, y apuntar la importancia que le hemos dado a la educación emocional, al incluirla en nuestro proyecto. Se recogerá algún ejemplo de las actividades ya planteadas (en este momento más de 14 que llegarán a 28 al final de este curso), remarcando los bloques de contenido que estamos trabajando en el taller.

Palabras clave: *Inteligencia emocional, altas capacidades, curiosidad, motivación.*



## **Emociónate con la música**

***Elena Sáiz Aranda***

*Orientadora del Eoep de Pozuelo de Alarcón.*

Como orientadora de centros de educación infantil y primaria y desde el objetivo de desarrollar las competencias emocionales y sociales de los niños, he seleccionado actividades, otras las he creado, que tienen la música como la herramienta básica para el trabajo de dichas competencias.

Palabras clave: *La Música Como Canal A Través Del Que Desarrollar La Inteligencia Emocional*

**Apoyo escolar dirigido a niños-as de primaria y tutelado por alumnos-as del Grado de Maestro para favorecer el desarrollo de la Inteligencia Emocional y el Bienestar Social de la población infantil en riesgo de exclusión**

***Rafael Díaz Fernández***

*Profesor Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.*

***María Sierra Berdejo***

*Profesora Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.*

Esta experiencia está basada en la intervención en el bajo rendimiento académico de niños-as de primaria a partir de la actividad de apoyo escolar. Trata de aunar dos objetivos mediante de la interacción positiva de dos grupos humanos: por una parte aumentar la eficacia en el rendimiento académico de alumnos-as de primaria y por otra incrementar la práctica de los futuros profesionales de la docencia.



Esta actividad se lleva a cabo en el tejido comunitario con el apoyo y coordinación del contexto educativo.

Se basa en la idea previa de que una forma de transmitir aptitudes para desarrollar la inteligencia emocional es a través de la interacción con las familias, parientes, amigos, vecinos, profesores, monitores...

Las oportunidades naturales de interacción no son abundantes en una sociedad caracterizada por la rapidez y las prisas. La mayoría de los niños-as que participan en esta actividad no tienen parientes cerca de su lugar de residencia ya que sus padres partieron desde sus países de origen para hacer realidad su proyecto de vida lejos de su familia extensa.

Esta iniciativa constituye una oportunidad de interacción positiva, para el fomento del respeto hacia las emociones y sentimientos, para mostrar empatía, para enseñar una manera de hacer frente de forma positiva a los impulsos emocionales y de conducta. En definitiva se trata de facilitar experiencias positivas para el aprendizaje en un ambiente distendido, en grupos pequeños. Al mismo tiempo favorece el beneficio mutuo, fomenta la solidaridad con la implicación de diferentes instituciones y la participación de voluntariado para el beneficio de la comunidad y el bienestar individual y colectivo.

Los resultados más significativos constatados son el aumento de la motivación hacia el aprendizaje de ambos colectivos y la mejora en los resultados académicos. La actividad se inició el pasado año, duplicándose el número de participantes durante el segundo año.

Palabras clave: *Apoyo escolar, Inteligencia Emocional, Bienestar Social*

**PO-3. Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª)**

**ÁREA: SOCIAL Y FAMILIA**

Coordina: Jesús Laguna

P_SOC_i_3	Raúl Carretero Bermejo	La Inteligencia Emocional desde la perspectiva del Sexismo.
P_SOC_P_1	Miguel Angel Cañete Laírla	Acción preventiva de la inteligencia emocional en la violencia
P_SOC_I_4	José Luis Antoñanzas Laborda	Los alumnos: Relación entre habilidades sociales y satisfacción familiar.
P_SOC_I_5	Virginia Romero Reignier	Refugiados y bienestar en España
P_SOC_I_6	Jasone Mondragón Lasagabaster	“La convivencia escolar desde el punto de vista de los padres”
P_SOC_I_7	Sandra Martina Espín Tello	Nivel de autoestima según la escala de autoestima de Rosemberg en una muestra de personas con parálisis cerebral
CL_SOC_P_3	Ana Sánchez Fumanal	Supervisión pedagógica para los profesionales que conducen grupos socioterapéuticos.
CL_SOC_P_6	Daniel Peña Molino	Proyecto Gomins, potenciando la auto-regulación de las emociones



<b>P_SOC_P_2</b>	<b>Celia Silvestre Tejero</b>	<b>Espacio bebé: Una nueva propuesta de trabajo en la etapa de 0-3 años. Fortaleciendo el vínculo de apego.</b>
<b>P_SOC_I_8</b>	<b>Beatriz Gallego Llera</b>	<b>Enfermedad celiaca y repercusión en el ámbito escolar.</b>
<b>CL_SOC_T_2</b>	<b>Montse Vila Pla</b>	<b>Será porque son altos</b>



## **La Inteligencia Emocional desde la perspectiva del Sexismo**

### **The Emotional Intelligence from the perspective of Sexism.**

#### ***Raúl Carretero Bermejo***

*Coach y Director de Emociónart. Coaching for life. Redacción de tesis doctoral "Inteligencia Emocional y Sexismo. Estudio del componente emocional del Sexismo". Educador y Orientador en los Planes Regionales de Acción Social de la JCCM.*

#### ***Alberto Nolasco Hernández***

*Doctor en Educación. UNED. Profesor asociado de Magisterio, Universidad de Zaragoza. Asesor de competencia digital del CIFE de Teruel.*

Este trabajo estudia y dibuja el perfil de gestión emocional de hombres y mujeres desde la mirada sexista, de tal manera que se presenta a la mujer y al hombre como modelos de Inteligencia Emocional completamente diferentes, casi opuestos, dibujando perfiles de gestión emocional, de Inteligencia Emocional, contrapuestos, pero, según la óptica del Sexismo, también complementarios, puesto que el hombre complementa a la mujer en Regulación Emocional, al tiempo que la mujer completa o complementa al hombre en Atención y Claridad Emocional.

En el presente estudio se muestra como el Sexismo mantiene entre sus creencias, también, un modelo muy concreto de gestión emocional para hombres y mujeres. Estas creencias implican que: En primer lugar, desde las actitudes sexistas, se discrimina a los modelos diferentes, o lo que es igual, se discrimina a aquellas mujeres y hombres que no se ajustan en la gestión de sus emociones al modelo propuesto desde el Sexismo. En segundo lugar, desde estas creencias sexistas se pretende mantener en el tiempo el modelo propuesto desde esta actitud como propio de la mujer y del hombre, de tal manera que sea el modelo que se transmita a través de las generaciones a través de todos los medios a su alcance. Por último, el sexismo transmite modelos de gestión emocional incompletos para hombres y mujeres. Además, el sexismo valora las capacidades del hombre por encima que las de las mujeres, por lo que el Sexismo valora la regulación emocional como la habilidad más importante o relevante en cuanto a la gestión emocional, relegando el resto de



habilidades a un segundo plano. Según nuestros resultados, el Sexismo propone para la mujer un modelo de gestión emocional en el que sobresale en Atención y Claridad Emocional y presenta déficit en Regulación Emocional. Por el contrario, presenta para el hombre un modelo de gestión emocional en el que destaca en Regulación Emocional y presenta carencias en la Atención y Claridad Emocional.

Estos resultados señalan la necesidad de incluir el componente emocional en la definición de Sexismo como actitud y añadir una nueva dimensión, a la que llamamos Emocionalidad, como propia del Sexismo Hostil y Benévolo y con diferentes significados para uno y otro, aunque siempre estereotipado y discriminatorio.





## **Acción preventiva de la Inteligencia emocional en la violencia**

Preventive action of emotional intelligence in violence

***Miguel Ángel Cañete Laírla***

*Profesor asociado en la Facultad de Educación, Doctor en Psicología por la Universidad de Zaragoza y Psicólogo Sanitario especialista en violencia de género.*

La violencia en la familia y la escuela, de padres contra hijos, de esposos contra esposas, de niños contra padres e iguales, es en la mayoría de ocasiones una consecuencia de la incapacidad de resolución de los conflictos cotidianos que surgen de manera natural entre las personas.

La educación, en el sentido amplio de la palabra, que implica a padres, maestros, profesores, orientadores, etc., debe incluir, en todos estos ámbitos y niveles, el conocimiento y capacidades de manejo emocional con el objetivo de evitar, en la medida de lo posible, el daño causado por la violencia tanto física como psicológica.

Parte de este déficit en la resolución de problemas está relacionado directamente con la incapacidad de controlar las propias emociones y con las dificultades para comprender las emociones de los demás (Salovey & Mayer, 1989) por diversas cuestiones, como un déficit de empatía, una falta de aprendizaje y reconocimiento de las emociones propias, una falta de educación en el respeto a los demás, etc.

En el presente trabajo se exponen varios casos de personas que presentan problemas de violencia de diversa consideración y las distintas claves de las intervenciones que llevaron al éxito en la adquisición de habilidades nuevas en relación con el ámbito emocional.

En todos los casos, tanto de víctimas como de agresores, la comprensión del potencial de las emociones humanas y su intervención en las reacciones violentas fue determinante del cese de la violencia y la posterior reorganización de las relaciones entre estas personas y las personas de su ambiente con las que presentaban inicialmente un conflicto violento.

Caso I: Agresora: chica adolescente de 15 años. Víctimas: compañeras de instituto y vecinas del barrio.



Caso II: Agresor: varón de 42 años. Víctima: su hija adolescente de 12 años.

Caso III: Agresor: varón de 40 años. Víctima: su esposa de 38 años.

Aunque los contextos, edades y protagonistas son muy diversos, los aspectos comunes a las distintas situaciones permiten extraer unas claves de intervención comunes a estos y otros casos, y que resultan esclarecedoras para la comprensión de los fenómenos de violencia entre las personas.

En el póster se realiza una breve descripción de cada caso y las intervenciones claves para su resolución, en un marco teórico sostenido por las experiencias de autores renombrados en la materia. Se finaliza con una visión global y unificadora del mecanismo de la violencia y la importancia de la intervención experta en el ámbito de la educación, la orientación y la asistencia psicológica en cuanto a los recursos que nos proporciona la inteligencia emocional.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG



**Los alumnos: Relación entre habilidades sociales y satisfacción familiar.**

Students: Relationship between social skills and family satisfaction.

**José Luis Antoñanzas Laborda\***

*Profesor Unizar, Facultad de Educación, psicólogo*

**Eva Tomas Del Río\***

*Profesora Unizar, Facultad de Estudios Sociales, socióloga*

**Rebeca Soler Cuesta**

*Profesora Unizar, Facultad de Educación, psicopedagoga*

**Juan Carlos Bustamante\***

*Profesor Unizar, Facultad de Educación, psicólogo*

**Pilar Teruel Melero\***

*Profesora Unizar, Facultad de Educación, psicóloga*

**Natalia Larraz Rábanos\***

*Profesora Unizar, Facultad de Educación, psicóloga*

*\* Miembros del grupo de investigación consolidado OPICS Observatorio de Investigación e Innovación en Ciencias Sociales, Universidad de Zaragoza*

En los últimos años ha aumentado el interés por el estudio de las habilidades sociales y el clima social o satisfacción familiar. Son dos variables importantes que sirven para establecer una adecuada relación intra e interpersonal con nuestro entorno. Una buena interacción, hace que las personas puedan afrontar situaciones difíciles, siempre y cuando la persona tenga dicha capacidad para hacerlo. Se realizó un estudio expo-facto con carácter descriptivo en Zaragoza y provincia en dos centros de Educación secundaria. Los cuestionarios y escalas fueron el EHS para medir las habilidades sociales, y la escala ESFA, que mide la satisfacción familiar.



Los resultados pusieron de manifiesto que existe una relación positiva entre satisfacción familiar y uso de habilidades sociales. También la edad parece correlacionar positivamente con el uso de habilidades sociales.



## **Refugiados y bienestar en España**

### **Refugee and well-being in Spain**

#### **Ruth LEÓN-PINILLA**

*Profesora Asociada. Universidad EUROPEA DE VALENCIA. Magister Artium en Filología Inglesa y Románica por la Universidad de Friburgo. Postgrados: Interpretación de Conferencias por la Universidad de Leeds (UK) y Traducción Audiovisual por la UAB. Temáticas: bienestar y comunicación en colectivos desfavorecidos.*

#### **Virginia ROMERO-REIGNIER**

*Profesora Asociada. Universidad EUROPEA DE VALENCIA. Licenciada en Psicopedagogía por la UV. Máster Universitario en Educación Superior por la Universidad Europea de Madrid.*

#### **Ernesto MENDEZ-IBÁÑEZ**

*Profesor Asociado. Universidad EUROPEA DE VALENCIA. Licenciado en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada. Máster Universitario en Educación Superior por la UEM. Principales líneas de investigación: nuevas metodologías docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua.*

#### **Carmen GIMÉNEZ-ESPERT**

*Profesora Asociada. Universidad EUROPEA DE VALENCIA. Diplomada en Enfermería por la Universidad de Valencia (UV). Graduada en Enfermería por la Universidad Europea de Madrid. Máster en Bioética por la Univ. Católica de Valencia.*

#### **Lynn SUMMERFIELD**

*Profesora Asociada. Universidad EUROPEA DE VALENCIA. Licenciada en Communication Studies por la Universidad de Coventry. Máster Universitario en Educación Superior por la Universidad Europea de Madrid. Principales líneas de investigación: las actitudes hacia la interculturalidad en el ámbito universitario.*

#### **Vicente PRADO-GASCÓ**

*Profesor Titular. Universidad EUROPEA DE VALENCIA. Licenciado en Psicología por la UV. Doctor por la UV.*



El colectivo de los refugiados sigue siendo invisible a nuestra sociedad, así como el ilimitado número de barreras y dificultades que tienen que afrontar para poder rehacer sus vidas tras experiencias de extrema violencia, desastres y demás experiencias traumáticas. Pese al extraordinario número de migrantes forzosos (51,2 millones) y a que, si estas personas fueran una nación ésta sería la 26ª más grande del mundo, la cuestión de los refugiados y su bienestar sigue siendo un tema de interés secundario. (ACNUR 2013).

Este tipo de colectivos, por lo general, pueden ver su bienestar afectado debido tanto a los motivos o la realidad que promovieron su migración como a su propia situación en el país de acogida, por ejemplo, la incertidumbre respecto a su situación legal, el bajo nivel adquisitivo, los problemas de aislamiento social, los problemas de integración cultural, entre otros.

Desde una perspectiva exploratoria, en este estudio se pretende estudiar los niveles de bienestar de una muestra de refugiados recogida en cinco comunidades autónomas de España

Para la realización del estudio se encuestó a 56 refugiados de cinco comunidades autónomas de España. La edad de los participantes oscila entre los 18 y los 60 años, con una media de 29.82 años ( $\pm 8,28$ ). La mayoría son solteros (75.4%) o casados (19.3%). Considerando su nivel de estudios, el 28.1% no tiene estudios, frente a un 15.8% que tiene estudios primarios, un 33.3% secundarios, y un 22.9% estudios universitarios o postuniversitarios.

La medición de los niveles de bienestar se realizó mediante un cuestionario autoadministrado que contenía la adaptación española de la escala SPANE. Se trata de una escala que evalúa, a través de 12 ítems, los sentimientos positivos (SPANE-P) y negativos (SPANE-N). Así como el equilibrio afectivo (SPANE-B). Los participantes deben responder en base a un formato tipo Likert con cinco anclajes (1=Muy raramente o nunca y 5= Muy a menudo o siempre).

Considerando las respuestas obtenidas parece que los encuestados presentan más sentimientos positivos (Media=19.36; DT=5.03) que negativos (Media=15.89; DT=5.13) en conjunto, el balance afectivo en general parece ser positivo (Media=3.56; DT=5.46), si bien la puntuación media obtenida se encuentra bastante alejada de la puntuación más alta posible.



## **La convivencia escolar desde el punto de vista de los padres**

The coexistence school from the point of view of parents

### ***Francisco Torregrosa Ivorra***

*Maestro, Psicopedagogo, Gestor y Mediador de Conflictos. Colaborador en el Grupo de Investigación en Mediación e Intervención Social de la Universidad de Alicante. Doctorando por la Facultad de Psicología en la Universidad de Murcia.*

### ***Jasone Mondragón Lasagabaster***

*Diplomada en Trabajo Social, Licenciada en Pedagogía, Doctora en Sociología por la UA. Profesora titular del Departamento de Comunicación y Psicología Social y directora del Grupo de Investigación en Mediación e Intervención Social de la Universidad de Alicante.*

En el ámbito educativo español existen los Planes de Convivencia, su existencia e implementación no han impedido que se sigan dando casos de conductas disruptivas en el aula y de acoso escolar en los centros educativos, con consecuencias nefastas para todos los implicados en estas situaciones y, en general, con repercusión en toda la comunidad educativa. Son los comentarios reiterativos de los padres sobre la situación de la convivencia en los colegios de sus hijos lo que ha motivado plantearnos este estudio, ya que anteriormente habíamos realizado estudios desde la perspectiva del docente y del alumnado.

El objetivo principal de este trabajo se dirige a conocer la percepción que tienen los padres y madres de la convivencia en el centro escolar de sus hijos, para ello hemos partido del planteamiento en grupo de una serie de cuestiones relevantes sobre la vivencia que tienen de la convivencia; si conocen la forma de trabajar la prevención y resolución de los conflictos y cómo les gustaría que se llevara a cabo; si han escuchado alguna vez el término mediación, como forma alternativa de resolución pacífica de conflictos, el servicio de mediación y la existencia de la figura del mediador; si conocen la existencia en el colegio de sus hijos del aula de convivencia para intervenir en casos de conductas graves y, por último, cómo les gustaría colaborar en el tema de la convivencia en su centro escolar.



Las participantes fueron siete madres de un colegio público de educación infantil y primaria de la provincia de Alicante.

Para recoger la información se utilizó una herramienta, que hemos denominado “Tertulias Eficaces” basada en el análisis del discurso de los participantes, que a partir de una serie de cuestiones permite fomentar un debate reflexivo que genera unas conclusiones relevantes para este estudio.

Entre los resultados podemos destacar los siguientes: En relación a cómo percibían la convivencia en el colegio de sus hijos, la mayoría sabían de la existencia de problemas e incluso de acoso escolar, considerando que era una convivencia difícil y dañina. Así mismo, añadieron que la convivencia en las escuelas se debe comenzar a trabajar desde Infantil y que los padres muchas veces tienen la culpa cuando comentan que son cosas de críos los conflictos entre los niños. A la cuestión de si conocen cómo se trabaja la convivencia, la respuesta ha sido que desconocen totalmente como se trabajan los conflictos en el colegio y que en cualquier caso se debería implicar a los padres. Estaban convencidas de que los padres deben ser informados de los problemas que hay cuando suceden y no enterarse cuando hace tiempo que han sucedido.

En cuanto a lo que se podría hacer en el cole para mejorar la convivencia y las relaciones personales, creen que es necesario trabajar las habilidades sociales.

En relación a la mediación, el servicio de mediación y los mediadores comentaron que sería una buena opción ya que ante cualquier duda y problema se podría ir y consultar; sin embargo, opinaron que habían muchos padres que no quieren saber nada, “ni arreglar conflictos ni arreglar nada y sólo iban al colegio a hacer sus cosas y punto”.

En relación a la existencia del aula de convivencia, creada para atender a alumnos con conductas disruptivas graves, la consideraban positiva pero no sólo para rellenar una ficha de trabajo como castigo. En relación a su implicación en el centro docente, estaban dispuestas a colaborar en todo aquello que propusiese el centro.

Las conclusiones que se extrajeron del estudio fueron las siguientes: La mayoría conocían que había problemas de convivencia en el centro e incluso casos de acoso escolar. Desconocían la existencia del Plan de Convivencia y del aula de convivencia y su funcionamiento en el colegio de sus hijos. No habían escuchado hablar de la “Mediación de Conflictos”. Consideraban que era necesario trabajar más la convivencia escolar, introduciendo la mediación, así como la formación en buenas prácticas a los docentes. Por último destacar la expresión de su disposición a colaborar en todo aquello que el centro docente pudiera plantear para mejorar la convivencia.





## **Nivel de autoestima según la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de personas con parálisis cerebral.**

### **Self-esteem level measured by Rosenberg Self Esteem Scale from a sample of people with Cerebral Palsy**

**S.M. Espín-Tello**

*Doctoranda en Ciencias de la Salud (Universidad de Zaragoza).*

**M. Bueno-Lozano**

*Titular de Universidad en Facultad de Ciencias de la Salud (Universidad de Zaragoza).*

**T. Jiménez-Bernadó**

*Profesora Asociada de Facultad de Ciencias de la Salud (Universidad de Zaragoza).*

**Introducción y objetivo:** La Parálisis Cerebral es una patología de carácter neurológico, en la cual puede verse afectada la capacidad funcional del sujeto que la padece, repercutiendo indirectamente en la autoestima del mismo.

El objetivo de este estudio fue describir las puntuaciones registradas en cada uno de los diferentes ítems que componen la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) en una muestra de personas con Parálisis Cerebral.

**Población y método:** Se realizó un estudio descriptivo, transversal, no probabilístico, mediante metodología cuantitativa, sobre 50 sujetos (25 hombres y 25 mujeres) con diagnóstico de Parálisis Cerebral, con una edad media de 39,38 años (D.T. 13,14, Rango 14-66), con capacidad de comunicación, Cociente Intelectual  $\geq 30$ , y residentes en España.

Las variables sociodemográficas fueron tomadas mediante un cuestionario ad hoc y el nivel de autoestima con la Escala de Autoestima de Rosenberg.

Los datos fueron recogidos entre enero de 2013 y julio de 2014, y posteriormente tratados con el software IBM® SPSS® Statistics v.20.0.

**Resultados:** La puntuación media de la Escala de Autoestima de Rosenberg fue de 32.12 puntos (DT. 4.72, Rango 24-40).

Los resultados obtenidos se resumen en la siguiente tabla:

ÍTEM	RESULTADOS
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás	48% De acuerdo
	52% Muy de acuerdo
2. Estoy convencido/a de que tengo cualidades buenas	46% De acuerdo
	54% Muy de acuerdo
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	28% En desacuerdo
	44% De acuerdo
	28% Muy de acuerdo
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	2% Muy en desacuerdo
	12% En desacuerdo
	52% De acuerdo
	34% Muy de acuerdo
5. En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a	8% En desacuerdo
	60% De acuerdo
	32% Muy de acuerdo
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a	4% Muy de acuerdo
	22% De acuerdo
	38% En desacuerdo
	36% Muy en desacuerdo
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a	2% Muy de acuerdo
	14% De acuerdo

	38% En desacuerdo
	46% Muy en desacuerdo
<b>8. Me gustaría poder sentir más respeto por mi mismo/a</b>	<b>8% Muy de acuerdo</b>
	<b>24% De acuerdo</b>
	<b>40% En desacuerdo</b>
	<b>28% Muy en desacuerdo</b>
<b>9. Hay veces que realmente pienso que soy un/a inútil</b>	<b>2% Muy de acuerdo</b>
	<b>22% De acuerdo</b>
	<b>38% En desacuerdo</b>
	<b>38% Muy en desacuerdo</b>
<b>10. A veces creo que no soy buena persona</b>	<b>2% Muy de acuerdo</b>
	<b>6% De acuerdo</b>
	<b>52% En desacuerdo</b>
	<b>40% Muy en desacuerdo</b>

### **Conclusión:**

La puntuación media de la Escala de Autoestima de Rosenberg de la muestra evaluada se corresponde con un nivel de autoestima elevada, considerada como autoestima normal, obteniendo cada uno de los ítems un bajo porcentaje de valoraciones negativas.



## **Supervisión pedagógica para los profesionales que conducen grupos socioterapéuticos**

Pedagogical supervision for the professionals that conduct sociotherapeutic groups

***Ana Sánchez Fumanal***

*Trabajadora Social, Formación en grupo análisis acreditada por SEPTG (Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas Grupales). Coach y supervisora acreditada EASC (European Association for Supervision and Coaching). Gestión técnica programa CuidArte IASS Gobierno Aragón*

El Programa CuidArte del Gobierno de Aragón tiene como objetivo prestar apoyo emocional a familiares que cuidan a personas mayores y a personas con discapacidad. Actualmente se está dirigiendo también a personas mayores para la promoción de la autonomía personal.

Este apoyo es profesional y se ofrece a través de la participación en grupos socioterapéuticos en los que se favorece el crecimiento personal, el apoyo mutuo, la cooperación y el aprendizaje común.

Para ampliar la información acerca del programa en el que se enmarca la presente experiencia de supervisión profesional presento otra propuesta de participación diferente.

Acompañar a las personas que se sienten vulnerables ante situaciones de cambios vitales siempre ha formado parte de la atención que los profesionales de los servicios sociales hemos prestado, si bien no suponía un objetivo en sí mismo sino que se asociaba a la propia intervención profesional. A menudo éramos conscientes de cómo influía su estado emocional en las decisiones que tomaban y con las que frecuentemente no conseguían su bienestar.

La decisión del Instituto Aragonés de Servicios Sociales de ofrecer en su cartera de servicios la atención de la necesidad de apoyo emocional de las personas implicó para sus profesionales intervenir con una metodología de trabajo poco extendida y exigente.

Los profesionales han requerido la adquisición de herramientas y conocimientos acerca de la dinámica grupal útiles para encuadrar los fenómenos que se observan en los grupos, así como la mejora continuada de las competencias adecuadas para gestionar esos fenómenos y encauzarlos de modo que resulten lo más útiles posibles para alcanzar los



objetivos del programa y minimizar los riesgos de la intervención. En definitiva, para garantizar la calidad del servicio y el bienestar de los profesionales.

La formación y supervisión de los profesionales del programa y el soporte técnico han sido factores claves para la asunción del reto que ha supuesto la implementación del Programa.

La supervisión forma parte de las medidas de asesoramiento permanente de los profesionales y de la propia estructura del programa.

El concepto de supervisión que ponemos en práctica es facilitar un proceso de reflexión que las personas supervisadas realizan acompañadas del supervisor y del grupo de compañeros, en el que los supervisandos van descubriendo sus implicaciones, analizando el entramado de valores, intereses, estrategias, emociones,... de aquellas situaciones que viven como conflictivas, problemáticas, en las que se sienten inseguros, o sobre las que desean profundizar...

A menudo las dificultades que viven los supervisandos se presentan como situaciones en las que se mezclan temas y emociones.

En esta supervisión grupal los profesionales elaboran aquellas situaciones que tienen que ver con las influencias del entorno en la tarea (organizaciones, instituciones, otros grupos,...), con el desarrollo del propio rol profesional (sus expectativas, sus competencias, sus conocimientos y herramientas), consigo mismo como persona (su propia historia y valores) o con el grupo objeto de su intervención profesional (su propia dinámica, resistencias y emociones).

A través de esta reflexión se amplía el enfoque de la realidad y se produce un aprendizaje. Un cambio de mirada implica un cambio en la percepción y por lo tanto en la manera de estar y de actuar.

De esta reflexión y este cambio de mirada los supervisandos construyen o reconstruyen el rol sobre el que precisan asesoramiento.

La consecuencia directa es el refuerzo de la propia identidad y el aumento de la confianza en sí mismo/a, potenciar su dignidad, su autonomía y responsabilidad.

Los efectos de la supervisión en los profesionales han ido más allá de haber abordado de manera segura la intervención que les fue encomendada. Facilitar espacios de reflexión y de apoyo entre compañeros ha traído experiencias de trabajo en red, la tendencia de abordar la atención de otras necesidades desde una dinámica grupal, nuevos proyectos e ideas se



perciben en el ambiente y algunos de ellos se materializan con lo que una nueva cultura de atención se va imponiendo.

### **Proyecto Gomins, potenciando la auto-regulación de las emociones**

Gomins Project, promoting self-regulation of emotions.

#### ***Daniel Peña Molino***

*Director de I+D de Álava Reyes Consultores (Centro de Psicología Álava Reyes y Apertia Consulting). Doctor en Psicología, Consultor en Recursos Humanos y Coach Ejecutivo. Ha trabajado como psicólogo desde el 2001 compatibilizando la labor de evaluación e intervención psicológica con la investigación y la formación. Es Doctor en Ciencias de la Conducta, Master en Terapia Cognitivo-Conductual, MBA en Dirección Empresarial y Gestión de Recursos Humanos y Experto en Coach Ejecutivo.*

#### ***Silvia Álava***

*Directora del área infantil del Centro de Psicología Álava Reyes. Psicóloga, licenciada por la Universidad Autónoma de Madrid. Postgrado en Marketing y Comunicación, por el programa de Cooperación Educativa de la Universidad Autónoma de Madrid. Experta en Logopedia por el Instituto de la Comunicación y Lenguaje. Especialista en Gestión de Dirección, por el Instituto Superior de Estudios Empresariales, Curso de Aptitud Pedagógica por la Universidad Complutense de Madrid.*

El proyecto Gomins® es un sistema para el desarrollo de competencias sociales y emocionales en niños de 4 a 11 años. Está compuesto por Gomins Puzzle (videojuego para tablets) y Gomins Viewer for Parents (aplicación para los smartphones de los padres), ha sido desarrollado por el Centro de Psicología Álava Reyes, en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid, y por un equipo multidisciplinar de profesionales, con el objetivo de evaluar y monitorizar, a través del juego, los aspectos emocionales y sociales del niño



(autocontrol, impulsividad, reconocimiento de emociones, tolerancia a la frustración y asertividad).

El sistema permite, partiendo de los datos generados en el video-juego, programar actividades en familia organizadas secuencialmente para garantizar el desarrollo y mantenimiento de comportamientos y habilidades que se engloban dentro de las cinco áreas antes mencionadas.

El sistema se basa en dos grandes aspectos innovadores: en primer lugar la evaluación se lleva a cabo a través de marcadores conductuales, es decir, las tendencias de comportamiento o niveles de las variables se infieren directamente a través de lo que el niño hace en el juego. El sistema tiene además un mecanismo de comprobación para los casos en los que las puntuaciones son bajas, de forma que solo se emiten alarmas cuando existe congruencia entre ambos tipos de indicadores.

El segundo elemento es el entrenamiento. En este caso se basa en la combinación de dos metodologías, el aprendizaje experiencial para la sensibilización y adquisición de nuevos comportamientos y la metodología clásica de modificación de conducta para la consolidación y fortalecimiento de repertorios conductuales complejos. Ambas metodologías se implementan de manera combinada en juegos y actividades (ej, recetas de cocina, manualidades, etc.) de manera que se potencia el tiempo de calidad con los niños a la vez que se desarrollan sus competencias.

El sistema ya está disponible para dispositivos con sistemas operativos IOS y Android.



## **Espacio Bebé: una nueva propuesta de trabajo.**

### **En la etapa de 0-3 años. Fortaleciendo el vínculo de apego**

***Celia Silvestre Tejero***

*Miembro de la PAI (Promotora de Acción Infantil) grupo de Teatro animación que gestiona este espacio.*

Espacio Bebé responde a una iniciativa muy nueva en España centrada en el desarrollo de los niños entre 0 a 3 años a través del juego y con la participación activa de los padres y madres.

Proponemos un lugar de descubrimiento y de comunicación, de diálogo e intercambio, un encuentro a través de la relación privilegiada que se establece con el juego.

Los niños y las niñas de 0 a 3 años tienen como especificidad la necesidad de movimiento y la curiosidad por los materiales y objetos que les rodean. Aprenden de todo lo que le llega a través de los sentidos, de la manipulación y de la transformación del entorno. El Espacio Bebé contempla estas necesidades y permite, con seguridad, la libre experimentación y el libre movimiento de los bebés. Es a la vez estimulante y respetuoso y ofrece la posibilidad de juego autónomo y acompañado.

Tiene una Sala de Juego, un lugar con una ambientación especial, agradable para favorecer la relajación y el juego, donde los niños se sienten seguros, física y afectivamente, como para atreverse a investigar y probar con placer y autonomía. Cambiamos juguetes por elementos de juego, estimulación por atención, llevar de la mano por acompañar de cerca...

En la sala hay: panera de los tesoros, rampa y cajón de gateo, sillón de cuentos, ruedas de cartón y ganchillo, caballo con piezas, caballo de madera, almohadones, casita, telas, construcciones, sillones giratorios, estructura de suelo transparente, móviles sonoros, caballete- mecedora, túnel de tela, túnel espejo...

El adulto está presente. El padre o la madre entra a jugar con el niño y representa su mayor vínculo, dando más sentido a su juego. Aprende y se enriquece a través de la relación con su hijo, así como con los demás padres. El educador presenta el espacio, mantiene unas normas mínimas para que el juego sea placentero, da seguridad a niñas y niños e interviene





sólo en caso necesario basándose en la escucha, en la espera y el reconocimiento de cada niño.

Sala de Espectáculos y Talleres: Sala Mandarina

Se representan espectáculos para bebés y talleres para su libre experimentación, durante los fines de semana.

Visitas de Escuelas

Acuden con el aula a jugar en el Espacio y los más mayores a realizar también un taller.

Visitas de estudiantes en formación

También recibe las visitas de centros educativos que forman alumnos en Educación Infantil y de estudiantes que quieren realizar trabajos sobre esta etapa educativa.

### **Enfermedad celiaca y repercusión en el ámbito escolar**

Celiac disease and impact in schools.

***Gallego Llera Beatriz***

*Enfermera. H.C.U. Lozano Blesa. Doctoranda Universidad de Zaragoza.*

***Caballero Navarro Ana, Bueno-Lozano Manuel***

*Departamento de Fisiatría y Enfermería. Facultad Ciencias de la Salud. Universidad de Zaragoza. Directores del proyecto.*

Objetivo. Evaluar la repercusión en el ámbito escolar de niños diagnosticados de enfermedad celiaca estudiando el impacto de la enfermedad en aspectos psicológicos y dietéticos.

Método. Estudio longitudinal y retrospectivo en niños celíacos de ambos diagnosticados hace más de un año, de edades comprendidas entre los 8 y 15 años en revisión en la consulta de Gastroenterología del H.C.U. de Zaragoza. Con un mínimo de 40 participantes.



La recogida de datos se realizará en la consulta de pediatría mediante entrevista personalizada con los participantes, se explicará la hoja informativa del proyecto de investigación junto con las indicaciones oportunas para la cumplimentación del consentimiento informado de participación y cuestionario. El instrumento de medida será CAPYDEC (Cuestionario sobre Aspectos Psicológicos y Dietéticos de la Enfermedad Celiaca).

El método estadístico SPSS versión 21.0 o la más actual en ese momento.

Resultados esperados. La calidad de vida en niños celíacos se ve afectada negativamente en el ámbito escolar debido a la cronicidad de la enfermedad y a la dificultad en el cumplimiento del tratamiento.

Conclusión. Actualmente se cuenta con autorizaciones y permisos oficiales y se están llevando a cabo las entrevistas.

### **Será porque son altos**

#### ***Montse Vila Pla***

Será que son altos es un cuento el cual a través de dos personajes Alex y Hanna nos iremos adentrando en el mundo de la familia. Iremos viviendo como se va sintiendo Alex y lo que necesita para darse cuenta de que estaba equivocado al pensar que los adultos no solo por ser altos siempre tienen la razón, lo saben todo y nunca se equivocan. Para esto Alex tendrá que vivir unas aventuras que le cambiarán la vida tanto a él como a su familia.

Es un cuento de muy fácil lectura por su vocabulario.

**PO-4 Sala Alcarria Ibercaja Patio de la Infanta (Planta -1)**

**ÁREA: Salud y Empresa y Empleabilidad**

**Coordina: Oscar Díaz Chica**  
Profesor Universidad San Jorge

P_EE_P_1	Charo Povedano Moral	Sysla Thinking®, un juego serio para tomar decisiones importantes
P_EE_P_2	Ana Rodríguez Martínez, Ana Cristina Blasco Serrano y Belén Dieste Gracia	Procesos de selección inteligentes emocionalmente
P_EE_I_1a	Silvia da Costa, Darío Páez, Flor Sánchez y Sonia Gondim	Afectividad, creatividad como rasgo y respuestas creativas
P_SA_I_6	M <sup>a</sup> Pilar Matud Aznar, Marisela López Curbelo y Livia García Pérez	Género, ejercicio físico y salud en personas mayores
P_SA_I_4	Salvador Boix Vilella, Eva M <sup>a</sup> León Zarceño y Miguel Ángel Serrano Rosa	Apoyo social y bienestar psicológico en mujeres practicantes de Pilates.
P_EE_I_1	Lucía Aparicio Moreno, Jacobo Cano Escoriaza y Santos Orejudo Hernández	La formación en educación emocional del profesorado de alumnado en situaciones de inserción laboral
P_SA_P_1	Amalia Mayoral Solís y Esther Andrés García	Salud emocional: adolescentes en apuros
P_SA_P_2	Francisco Miguel Tobal y Obdulia Tejón López	Modelo de prescripción de ejercicio para el

		tratamiento de la ansiedad y el estrés
P_SA_I_2	M <sup>a</sup> Magdalena Hurtado Lara, Clara Gómez Ocaña, Gisela Amor Mercado, Amanda Vega Núñez y Amelia Villena Jimena	Inteligencia emocional en el trastorno límite de la personalidad (TLP)
CL_EE_I_6	María Lourdes Muñoz Fernández	Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado
P_SA_I_5	Eva Pueyo Carrera e Irene Ramos-Grille	Inteligencia emocional y trastornos depresivos
P_SA_I_1	Clara Gómez Ocaña, M <sup>a</sup> Magdalena Hurtado Lara, Gisela Amor Mercado, Amanda Vega Núñez y Amelia Villena Jimena	Inteligencia emocional en la esquizofrenia
P_SA_I_7	Araceli Monzón Fernández, Beatriz Sanz, Ana Pardo, Marina Monzón y María Teresa Fernández	Influencia del ejercicio físico en la salud de mujeres mayores de 65 años

**Sysla Thinking<sup>®</sup>, un juego serio para tomar decisiones importantes**

**Charo Povedano Moral**

*Máster en Programación Neuro-Lingüística*

*Formadora. Consteladora Familiar y Organizacional.*

*Hazlo Dyferente*

El póster recoge aspectos esenciales de la nueva herramienta de coaching Sysla Thinking: antecedentes, influencias, fases de la sesión y los elementos esenciales para llevarla a cabo.



Incluye el caso práctico de una joven que afrontó una de las decisiones más importantes, su futuro profesional.

La joven se encuentra en una encrucijada, entre su sueño y lo que ella cree que debería hacer. Indecisa por naturaleza, tiene dificultades para tomar esa difícil decisión y la angustia empieza a repercutir en su bienestar.

Veremos cómo va avanzando hacia una solución utilizando esta innovadora metodología que le ayudará a expresar lo que siente, a clarificar lo que quiere, a fijar el rumbo y mantenerlo cuando surgen las dificultades.

Se expone como el juego y la creatividad permiten abordar situaciones complejas y emocionalmente difíciles, ayudando a tomar conciencia y expresar las emociones, a comprender mejor la situación teniendo en cuenta distintos puntos de vista y encontrando finalmente el propio camino hacia la solución.

Un caso similar al de muchos jóvenes que se encuentran en un punto crucial en el que deben tomar una importante decisión sobre su futuro y para el que necesitan poner de acuerdo razón y corazón.



## Procesos de selección inteligentes emocionalmente

### **Ana Rodríguez Martínez**

*Profesora. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.  
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).  
Universidad de Zaragoza*

### **Ana Cristina Blasco Serrano**

*Profesora. Facultad de Educación de Zaragoza.  
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).  
Universidad de Zaragoza*

### **Belén Dieste Gracia**

*Profesora. Facultad de Educación de Zaragoza.  
Área de Didáctica y Organización Escolar (DOE).  
Universidad de Zaragoza*

La inteligencia emocional es muy útil para superar un proceso de selección. El propósito de esta comunicación-póster es facilitar claves descriptivas para superar el proceso de selección utilizando la inteligencia emocional.

En la actualidad, las empresas inteligentes son muy conscientes de que su éxito depende del capital humano que tienen en la empresa y por ello invierten cada vez más tiempo, esfuerzo y recursos en la realización de los procesos de selección.

Sin ánimo de generalizar, en este trabajo nos centramos en la realización de procesos de selección de empresas que apuestan por las personas y sus emociones.

Un proceso de selección de estas características comienza con la realización de test psicotécnicos (NEO\_PIR, COMPETEA, IPV...), la selección de dichos test dependerá del perfil del puesto y es aconsejable que los candidatos se familiaricen con estas pruebas con antelación.

Dicho proceso de selección continúa con los Assesment Center, en los cuales se expone a los candidatos a varias situaciones simuladas, lo más parecidas posibles a la realidad cotidiana de su futura empresa. En dichos Assesment Center se trabajan ejercicios individuales como el “in-tray”, “in-basket”, fact-finding en los que el candidato tiene que resolver una



situación que podría encontrarse en su futuro trabajo. Durante éste proceso tienen un papel fundamental las entrevistas por incidentes críticos en las que se le pregunta a la persona qué piensa de una situación, qué siente y cómo actúa ante la misma. El objetivo es analizar su personalidad, sus logros, sus emociones y sus actitudes. Una parte fundamental de los Assessment Center son las dinámicas de grupo, en las cuales los candidatos tienen que resolver una situación o llegar a un consenso sobre un problema planteado. Aunque existen competencias particulares del puesto en las que los seleccionadores prestaran especial atención, es cierto que algunas competencias y actitudes son bien valoradas de un modo general, como son el llamar a las personas por su nombre, reforzar las opiniones de los demás, respetar el turno de palabra, mantener una comunicación no verbal adecuada o que la persona genere buen ambiente, entre otras.

No tenemos que olvidar que todas las pruebas se diseñan partiendo del análisis de un puesto y cómo podemos observar la inteligencia emocional es valorada, de forma diferente, en todas las fases del proceso de selección.



## **Afectividad, creatividad como rasgo y respuestas creativas**

### **Silvia da Costa**

*Lic. Psicopedagogía. Magister psicología de las organizaciones e intervención psicosocial.  
Facultad de Psicología, UPV/EHU*

### **Darío Páez**

*Dr. Prof. Psicología Social.  
Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento.  
Facultad de Psicología, UPV/EHU*

### **Flor Sánchez**

*Dra. Prof. Psicología Social.  
Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid*

### **Sonia Gondim**

*Dra. Prof. Psicología Organizacional.  
Departamento de Psicología de las Organizaciones. Universidad de Bahía (Brasil)*

Dos meta-análisis encontraron que la afectividad positiva se asociaban a la creatividad  $r=.20$  (Baas et al., 2008,  $r=.15$ ; Davis, 2009,  $r=.25$ ). Ahora bien, este efecto era mayor en estudios experimentales que correlacionales y el tipo de tarea y el contexto influían sobre el efecto. Algunas emociones positivas pueden ser útiles para estimular el pensamiento creativo, facilitando el pensamiento y la capacidad de funcionamiento de las personas (Isen, 2007). Se ha planteado que la afectividad positiva está asociada a un procesamiento más creativo y heurístico mientras que la afectividad negativa estaría relacionada con uno más exhaustivo (Palfai y Salovey, 1993). Un rasgo similar a la inteligencia emocional es la emotional creativity (EC) o capacidad de atender y vivir emociones complejas -poco frecuentes o novedosas-, de forma auténtica y adaptativa (Averill, Chon & Haan, 2001; da Costa y Páez, 2014). Este rasgo disposicional tiene relación con el pensamiento divergente, con la capacidad de ser creativo y original en las vivencias personales (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007) y en la regulación emocional, aportando específicamente a ésta respuestas como la reevaluación, ambas vinculadas a la creatividad. Se realiza AFC de la escala de creatividad emocional (Averill, 1999;





Soroa, Gorostiaga, Aritzeta y Balluerka, 2013) en muestra de trabajadores de la educación e intervención social. Éste rasgo se asocia al bienestar en esta muestra medida por PHI. Se correlacionaron las emociones sentidas en la actividad laboral con las respuestas de originalidad y eficacia evaluada por jueces de las propuestas de mejora. Se constata que las emociones positivas de alta activación como interés, alegría, calma y esperanza se asocian a la eficacia y en menor medida a originalidad evaluada. En tareas de creatividad narrativa, las emociones de valencia negativa se asocian a la creatividad, sugiriendo que las emociones negativas movilizan para remover obstáculos, en este caso de tareas a resolver. Finalmente la alta activación negativa vinculada al estrés como nervioso se asocia a la creatividad, sugiriendo que el estrés motiva a cambiar un entorno desfavorable o de displacer.



## **Género, ejercicio físico y salud en personas mayores**

### ***M<sup>a</sup> Pilar Matud Aznar***

*Catedrática de Universidad. Licenciada y Doctora en Psicología. Licenciada y Doctora en Ciencias de la Información. Diplomada en Enfermería.  
Psicóloga especialista en Psicología Clínica.  
Universidad de La Laguna*

### ***Marisela López Curbelo***

*Licenciada y Doctora en Psicología.  
Profesora Titular de la Universidad de La Laguna*

### ***Livia García Pérez***

*Licenciada y Doctora en Psicología.  
Profesora Titular de la Universidad de La Laguna.*

Introducción. Existe evidencia de que el ejercicio físico es beneficioso para la salud física y mental de las personas, habiéndose considerado particularmente útil para prevenir la mortalidad prematura, diversas enfermedades crónicas así como la dependencia funcional y las caídas en personas ancianas, el deterioro cognitivo, la ansiedad y la depresión (Subirats, Subirats y Soteras, 2012).

Objetivos. 1. Conocer la relevancia del género en la práctica de ejercicio físico en las personas mayores. 2. Analizar la asociación entre la práctica de ejercicio físico con la salud y la satisfacción con la vida en las personas mayores

Muestra. La muestra está formada por 365 personas con edades comprendidas entre 60 y 94 años. El 38,6% son hombres y su edad media es de 70,31 años (DT = 6,43) y el 61,4% son mujeres y su edad media es de 71,10 (DT = 6,72), diferencias en edad que no son estadísticamente significativas  $t(363) = -1,13, p = .27$ .

Instrumentos. (1) Escala de Satisfacción con la vida (SWLS, Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Está formada por 5 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos.



(2) Cuestionario de Salud General de Goldberg en su versión en escalas (GHQ-28; Goldberg y Hillier, 1979). Consta de 4 subescalas formadas por 7 ítems que representan las dimensiones de Síntomas somáticos, Ansiedad e insomnio, Disfunción social, y Depresión grave. (3) Hoja de recogida de datos de las características sociodemográficas, número de enfermedades, consumo de medicamentos, salud autoinformada y práctica de ejercicio físico.

**Procedimiento.** Todas las personas que participaron en la investigación fueron voluntarias. El pase de pruebas fue individual, autoaplicado o en forma de entrevista estructurada.

**Resultados.** El 41,7% de los hombres y el 48,9% de las mujeres informaron de no hacer ejercicio físico habitualmente. Entre quienes lo hacían, lo más común era caminar, lo que realizaba el 39,6% de los hombres y el 32% de las mujeres. La media semanal de ejercicio físico era de 3,25 horas en los hombres (DT = 3,89) y de 2,68 en las mujeres (DT= 3,47), diferencias que no eran estadísticamente significativas,  $t(363) = 1,43$ ,  $p = .15$ . En ambos géneros la práctica de ejercicio físico se asociaba con mejor salud autoinformada y mayor satisfacción con la vida. Además, en los hombres se asociaba con menor sintomatología depresiva y de ansiedad e insomnio y en las mujeres con menor sintomatología somática y menos consumo de medicamentos.

**Conclusiones.** Se concluye la relevancia que el ejercicio físico tiene en la salud y la satisfacción con la vida de las mujeres y los hombres mayores.

**Agradecimientos.** Trabajo financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Referencia: FEM2012-34632.



## **Apoyo social y bienestar psicológico en mujeres practicantes de Pilates**

**Salvador Boix Vilella**

*Licenciado en Psicopedagogía.*

*Máster en Gestión de Recursos Humanos, Trabajo y Organizaciones.*

*Departamento de Orientación. Instituto de Educación Secundaria Maciá Abela (Crevillent)*

**Eva M<sup>a</sup> León Zarceño**

*Profesora de Psicología del deporte y la actividad física.*

*Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández de Elche*

**Miguel Ángel Serrano Rosa**

*Profesor Titular.*

*Departamento de Psicobiología. Universitat de València*

**Antecedentes.** El objetivo de este estudio es analizar la influencia del apoyo social en el bienestar psicológico de un grupo de mujeres que practica Pilates durante 6 meses. El bienestar psicológico se relaciona con las emociones positivas y otras variables como el autoconcepto, la autoeficacia o el apoyo social que son actualmente el foco de atención de los investigadores. En el presente estudio se relacionan dichas variables con el apoyo social, evaluado mediante la asistencia en grupo o en solitario a las clases de Pilates.

**Método.** La metodología empleada en esta investigación es longitudinal y a través de mediciones repetidas (pre-test y post-test) se posibilita un adecuado seguimiento de los grupos. La muestra, acorde a los estudios de intervención previos que analizan la práctica de Pilates, está formada por 25 mujeres; 12 asisten a clases de Pilates acompañadas por familiares, amigos o compañeros de trabajo y 13 lo hacen en solitario. La edad media de la muestra total es de 39.20 años y asisten una media semanal de 2.88 días a Pilates.

**Resultados.** Los resultados estadísticamente significativos muestran como el grupo de mujeres que acuden solas a clases de Pilates es el que obtiene los mejores niveles de autoeficacia, tanto en el pre-test como en el post-test. Además, este mismo grupo también



obtiene mejores registros en el post-test en autoconcepto y reparación de las emociones respecto al grupo de mujeres que acude acompañada.

Conclusiones. Por tanto, el grupo con más apoyo social evaluado a partir de la asistencia en grupo a clases de Pilates es el que obtiene peores niveles de bienestar psicológico. Por lo que se puede concluir que las mujeres con menor autoeficacia, autoconcepto y reparación emocional son las que precisan de mayor apoyo social ya que como refleja la literatura se considera un factor amortiguador de la enfermedad.

### **La formación en educación emocional del profesorado de alumnado en situaciones de inserción laboral**

***Lucía Aparicio Moreno***

*Doctorando en Educación. Profesora asociada.*

*Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza*

***Jacobo Cano Escoriaza***

*Doctor en Psicopedagogía. Profesor de la Universidad de Zaragoza, Departamento de Ciencias de la Educación. Miembro del grupo de Investigación Coaching y Emprendimiento.*

En esta investigación se analizan las necesidades de formación en educación emocional en una muestra de 133 docentes que trabajaron en los denominados Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de centros ordinarios y de la Red de Centros Sociolaborales durante el curso 2013/2014. Dichos programas tienen el objetivo de posibilitar y facilitar la inserción laboral de los alumnos en desventaja social así como lograr pleno desarrollo de sus capacidades cuando se trata de desempeñar un oficio y en su vida diaria de manera personal.

El análisis de esta variable viene promovido por investigaciones anteriores y el bajo número de estudios relacionados con estos programas y niveles educativos desde el punto de vista del profesorado.

Por otra parte, el interés reside en los cambios que se han producido con la nueva ley educativa y la entrada en vigor de los ciclos de Formación Profesional Básica (FPB) durante el curso 2014/2015.



Los resultados ponen de manifiesto que se encuentran diferencias entre el profesorado dependiendo de variables como los años de experiencia o la formación pedagógica previa. Asimismo, resultan aportaciones interesantes acerca de la variable sobre necesidades formativas en educación emocional puesto que se trata de contextos de enseñanza concretos.



## **Salud emocional: adolescentes en apuros**

***Amalia Mayoral Solís***

*Tutora maestra de Pedagogía Terapéutica.*

*CEE Jean Piaget de Zaragoza*

***Esther Andrés García***

*Tutora maestra PT, AL y Psicóloga Clínica.*

*CEE Jean Piaget de Zaragoza*

Somos las tutoras de las aulas 10 y 11 del Colegio de Educación Especial Jean Piaget de Zaragoza. Nuestros alumnos tienen de 14 a 21 años y diferentes discapacidades.

Durante este curso, en el marco del Proyecto Común de Centro, en estas aulas, teniendo en cuenta el momento evolutivo de nuestro alumnado, llevamos a cabo el programa “Salud Emocional: Adolescentes en Apuros”.

En general nuestros objetivos son: (1) Que tomen consciencia de sus limitaciones y de sus capacidades y fortalezas. (2) Descubrir que la discapacidad no les hace diferentes a otros adolescentes en cuanto a problemas, inquietudes e intereses. (3) Elaborar un cortometraje participando en todos los pasos del proceso: guión, decorados, tipos de planos, manejo de cámara, programa de edición, etc.

Desde hace varios cursos, estos chicos con otras compañeras, realizan un taller de habilidades emocionales que persigue que se conozcan mejor, se valoren y se quieran más, es decir, mejoren el autoconcepto y la autoestima.

La base de nuestro trabajo es el conocimiento de sí mismos que han ido desarrollando en los últimos años y el marco teórico del programa “Aulas Felices”, apoyándonos para el trabajo diario en las fortalezas de cada uno de los alumnos.

Semanalmente realizamos sesiones en las que los chicos expresan de distintas formas temas que les interesan y preocupan como adolescentes, de su vida en relación con el otro: familia, compañeros, amigos, novios, futura proyección laboral, etc.



En “Salud Emocional: Adolescentes en Apuros” uno de los procedimientos estrella que utilizamos son los medios audiovisuales, tanto para aprender de lo que ya han hecho otros adolescentes como para expresar lo que sienten, lo que son y lo que pueden hacer.

El programa lo hemos estructurado en dos partes:

En la primera parte hemos trabajado a partir de anuncios publicitarios, canciones y cortos, los problemas relacionados con: familia, amigos y novios.

Durante el mes de diciembre preparamos un Espacio de Bienestar Emocional elaborando nuestras “Vitaminas Emocionales” (mensajes positivos con forma de medicamento, que nos hacen estar bien) y la grabación del vídeo “Happy Piaget” que compartimos con las familias.

En la segunda parte del programa hemos hecho un cortometraje en el que buscamos soluciones a los problemas que surgieron en la primera. Para esto nos hemos iniciado en el proceso de guión grabación y edición. Colaborando con el PIEE hemos ido a visitar el IES Los Enlaces donde realizan módulos de imagen y sonido, y en el que nos han enseñado cámaras, plató de televisión, cómo hacer un croma, instalaciones y equipos de realización, etc.

Reflejamos las sesiones realizadas en el siguiente blog: <http://ebo2aulas10y11.blogspot.com.es/> vinculado al del colegio a través de la pestaña del Proyecto de Salud de centro: SALUDos <http://piagetenses.blogspot.com.es/>

Realizamos una evaluación continua a lo largo de todo el proceso modificando y reorientando nuestra actuación cuando consideramos necesario: metodología, contenido de sesiones, agrupamientos, etc., una evaluación final analizando los productos realizados y un test de autoevaluación y satisfacción para los alumnos.





## **Modelo de prescripción de ejercicio para el tratamiento de la ansiedad y el estrés**

### ***Francisco Miguel Tobal***

*Médico especialista en Medicina de la Educación Física del Deporte. Director de la Escuela Profesional de Medicina de la Educación Física y el Deporte. Profesor titular de universidad. Grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid*

### ***Obdulia Tejón López***

*Psicóloga Deportiva colaboradora en la Escuela Profesional de Medicina de la Educación Física y el Deporte. Universidad Complutense de Madrid*

El contenido de la comunicación, es presentar un modelo de prescripción de ejercicio para el tratamiento de la Ansiedad y el Estrés, que ya se está utilizando tanto en nuestra Escuela de Medicina del Deporte de Madrid como en otros Centros Sanitarios de Medicina del Deporte de otras Comunidades Autónomas; con la ventaja de poderlo utilizar por sí solo o junto a tratamientos Psicológico o Farmacológico.

Los objetivos para la creación del póster son: 1) que todos los profesionales inmersos en el área de la salud mental y el bienestar de las personas se beneficien de la información aportada; 2) la posible implantación de dicho modelo en centro, escuelas, etc. que trabajen con ansiedad y estrés.

Comprobada la influencia de la actividad moderada sobre el nivel de relajación y aumento del estado del humor, se propone un modelo de prescripción de ejercicio para servir como elemento terapéutico al tratamiento de la ansiedad y el estrés, y sus trastornos. La actividad física, preferentemente de carácter aeróbico y realizada de tres a cinco días por semana, disminuye significativamente la ansiedad y el estrés tanto en personas sanas como enfermas, en hombres y en mujeres, en todos los grupos de edad y puesta en forma, y una mayor disminución está asociada con sesiones y programas de ejercicios más largos (Petruzzello, 1995, Sharkey, 2000). El ejercicio produce beneficios psicológicos y fisiológicos en las personas que lo realizan. A nivel psicológico mejora el equilibrio emocional y el autocontrol, mejora la autosuficiencia de la persona y, aumenta la autoestima y el estado de ánimo.



El ejercicio será prescrito en función de las siguientes condiciones generales: recomendar el trabajo con técnicas de relajación; aconsejar la práctica de actividades en pequeños grupos de manera distendida y no competitiva, intentar mantener un horario regular de ejercicio; tiempo mínimo de trabajo 10 semanas (Petruzzello, 1995; Sharkey, 2000); realizar ejercicio de tipo aeróbico; evitar actividades de riesgo (ciclismo de ruta, boxeo, escalada, etc.), dependiendo del tratamiento farmacológico prescrito; y, adaptar el ejercicio al estilo y el gusto de cada persona, ya que lo que importa es que haga ejercicio.

### **Inteligencia emocional en el trastorno límite de la personalidad (TLP)**

***M<sup>a</sup> Magdalena Hurtado Lara***

*Licenciada (2003) y doctora (2011) en Psicología.*

*Psicóloga clínica (FEA) en la USMC Málaga-Centro, en el H.R.U. de Málaga*

***Clara Gómez Ocaña***

*Licenciada (2009) en Psicología.*

*Residente de Psicología Clínica (PIR) de 4<sup>º</sup> año en el H.R.U. de Málaga*

***Gisela Amor Mercado***

*Licenciada (2012) en Psicología.*

*Residente de Psicología Clínica (PIR) de 3<sup>º</sup> año en el H.R.U. de Málaga*

***Amanda Vega Núñez***

*Licenciada (2011) en Psicología.*

*Residente de Psicología Clínica (PIR) de 2<sup>º</sup> año en el H.R.U. de Málaga*

***Amelia Villena Jimena***

*Licenciada (2009) en Psicología.*

*Residente de Psicología Clínica (PIR) de 4<sup>º</sup> año en el H.R.U. de Málaga*

Introducción. El TLP se define actualmente como un patrón continuo de inestabilidad en las **relaciones sociales, la autoimagen y el estado de ánimo**. Las dificultades en el funcionamiento interpersonal y social son un aspecto central en este trastorno. No obstante,



existen hasta el momento pocos estudios que analicen variables específicas relacionadas con la cognición social y la inteligencia emocional en esta población.

**Objetivo.** El objetivo del presente estudio es la comparación del rendimiento en las distintas variables de la inteligencia emocional en una muestra de personas con TLP respecto a un grupo control sano.

**Procedimiento.** Se llevó a cabo el reclutamiento de un grupo de 15 personas diagnosticadas de TLP procedentes de distintos dispositivos del Sistema Andaluz de Salud y un grupo control formado por 18 personas sin patología psiquiátrica. Tras obtener el consentimiento informado, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada para confirmar el diagnóstico. Posteriormente se administró individualmente el MSCEIT. Los datos fueron analizados mediante ANOVA entre grupo con el programa ESTATISTICA.

**Resultados.** Los resultados reflejan que en el *coeficiente emocional*, así como en las *áreas experiencial* y *estratégica* del MSCEIT, el grupo con TLP se encuentra por debajo del grupo control. También se encuentra por debajo, en relación a las cuatro ramas de la inteligencia emocional, en *percepción emocional*, en *comprensión emocional* y *facilitación emocional*, no encontrándose diferencias *manejo emocional*.

**Conclusiones y resultados.** El presente estudio discrepa con algunos de la literatura, donde apenas se han encontrado diferencias significativas en las variables de inteligencia emocional con respecto a los controles, sólo en la rama de comprensión emocional, a pesar de las manifestaciones comportamentales del trastorno. Debido a estas discrepancias se hace necesaria más investigación sobre el tema.



## **Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado**

***María Lourdes Muñoz Fernández***

*Psicóloga y antropóloga. Máster en Psicología del Trabajo y de los Recursos Humanos.*

*Máster en Inteligencia Emocional en las Organizaciones.*

*Formadora en CRECE PLUS*

El ámbito de la enseñanza ha sido considerado uno de los contextos laborales donde los profesionales realizan mayor trabajo emocional. Es por ello, que este proyecto tiene como principales objetivos: por un lado, analizar la percepción que tienen los docentes respecto a sus habilidades emocionales (Inteligencia Emocional Percibida), y por otro lado comprobar si existe alguna relación entre la Inteligencia Emocional Percibida y la Satisfacción Laboral y el Bienestar Subjetivo (o Satisfacción Vital). Con un diseño transversal inspirado en la Psicología Ocupacional Positiva y el modelo RED de salud psicosocial, se ha analizado una muestra representativa de profesores de las etapas de enseñanza infantil, primaria y secundaria de centros concertados del área metropolitana de Barcelona. Las variables objeto de estudio han sido evaluadas a través de cuestionarios de autoinforme. Los análisis realizados han sido: descriptivos y de correlación y análisis de regresión jerárquica. Los resultados ponen de manifiesto que la Inteligencia Emocional es un recurso personal que favorece y predice un mayor bienestar laboral y personal del profesorado.



## **Inteligencia emocional y trastornos depresivos**

***Eva Pueyo Carrera***

*Psicóloga en Centre Salut Mental Adults de Terrassa (CST)*

***Irene Ramos-Grille***

*Psicóloga clínica en Centre Salut Mental Adults de Terrassa (CST)*

Objetivo. Respecto a la relación entre la inteligencia emocional y la presencia de trastorno depresivo la literatura no aporta datos concluyentes. Algunos estudios muestran como la inteligencia emocional puede ser un predictor de un buen estado psicológico (Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002), y otros apuntan a una afectación de ésta en algunos trastornos mentales (Lizeretti, Extremera, & Rodríguez, 2012). En esta línea serían importantes más estudios con el objetivo de identificar si la inteligencia emocional pudiera ser parte importante de una intervención psicológica en el tratamiento de pacientes con depresión. El presente estudio tiene como objetivo evaluar la inteligencia emocional específicamente en los trastornos depresivos y ver si existen diferencias entre dichos pacientes y sujetos sin patología mental.

Método. Para la realización de dicho estudio contamos con una muestra total de 45 participantes: 23 pacientes con diagnóstico de trastorno depresivo (21 mujeres y 2 hombres) y un grupo comparativo de 24 participantes sin diagnóstico de trastorno depresivo y/o antecedentes psicopatológicos (22 mujeres y 2 hombres) de edades comprendidas entre los 32 años hasta los 70 ( $X=52$   $DS=7$ ). Se utilizó la Hamilton Depresión Rating Scale (HDRS) y el Inventario de Depresión de Beck (BDI) para valorar la sintomatología depresiva, y el Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) para evaluar las habilidades emocionales. Para la valoración de las diferencias entre ambos grupos se realizó una comparación de medias utilizando la *U* de Mann-Whitney.

Resultados. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en la puntuación total de inteligencia emocional del MSCEIT ( $p < 0.05$ ) entre los dos grupos, obteniendo puntuaciones más bajas en el grupo de pacientes diagnosticados con trastornos depresivos. Respecto a las áreas específicas evaluadas por dicho test, se obtienen diferencias



estadísticamente significativas en el área estratégica, correlacionando negativamente las puntuaciones con la gravedad clínica.

Conclusiones. Nuestros resultados apuntan puntuación menor en inteligencia emocional en pacientes con trastorno depresivo, y por tanto, la posible relevancia que tendría un tratamiento específico en esta área para la mejora de la sintomatología de estos pacientes. Como comentábamos anteriormente, las puntuaciones con mayor diferencia son las obtenidas en el área estratégica, lo cual apunta la dificultad de los pacientes con trastornos depresivos para comprender y manejar las emociones (tanto las propias como las de los demás), es por esto, que el protocolo de intervención en pacientes con trastorno depresivo posiblemente debería añadir intervenciones centradas en este aspecto.



## **Inteligencia emocional en la esquizofrenia**

### **Clara Gómez Ocaña**

*Licenciada (2009) en Psicología.*

*Residente de Psicología Clínica (PIR) de 4º año en el H.R.U. de Málaga*

### **Mª Magdalena Hurtado Lara**

*Licenciada (2003) y doctora (2011) en Psicología.*

*Psicóloga clínica (FEA) en la USMC Málaga-Centro, en el H.R.U. de Málaga*

### **Gisela Amor Mercado**

*Licenciada (2012) en Psicología.*

*Residente de Psicología Clínica (PIR) de 3º año en el H.R.U. de Málaga*

### **Amanda Vega Núñez**

*Licenciada (2011) en Psicología.*

*Residente de Psicología Clínica (PIR) de 2º año en el H.R.U. de Málaga*

### **Amelia Villena Jimena**

*Licenciada (2009) en Psicología.*

*Residente de Psicología Clínica (PIR) de 4º año en el H.R.U. de Málaga*

Introducción. La esquizofrenia comprende un conjunto de trastornos mentales caracterizados por alteraciones de la percepción, del pensamiento y de las emociones. Hasta el momento existen pocos estudios que analicen variables relacionadas con la inteligencia emocional en esta población, si bien los resultados preliminares obtenidos sugieren un déficit en algunas de las variables estudiadas.

Objetivo. Comparación de la ejecución en las distintas variables de la inteligencia emocional según el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) en una muestra de personas con esquizofrenia respecto a un grupo control sano.



**Procedimiento.** Reclutamiento de una muestra de personas con esquizofrenia (n=19) obtenida de distintos dispositivos de tratamiento del Servicio Andaluz de Salud y de un grupo control sano (n=18). Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada para confirmar el diagnóstico. Tras obtener el consentimiento informado, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada para confirmar el diagnóstico. Posteriormente se administró individualmente el MSCEIT. Los datos fueron analizados mediante ANOVA entre grupo con el programa STATISTICA.

**Resultados.** En el coeficiente emocional y en el área experiencial del MSCEIT el grupo con esquizofrenia se encuentra por debajo del grupo control. También se encuentra por debajo, en relación a las cuatro ramas de la inteligencia emocional, en percepción emocional, comprensión emocional y facilitación emocional.

**Conclusiones y discusión.** El presente estudio es coherente con estudios previos en los que se ha observado un deterioro en el rendimiento en tareas de procesamiento emocional en pacientes con esquizofrenia y déficit en todas o casi todas las ramas de procesamiento emocional. Este tipo de estudios da cuenta de algunas de las dificultades relacionadas con la inteligencia emocional que se observan en estos pacientes, y pueden ayudar a orientar el diseño de intervenciones más específicas que persigan un mejor funcionamiento socioemocional de las personas con esquizofrenia.





## **Influencia del ejercicio físico en la salud de mujeres mayores de 65 años**

### **Araceli Monzón**

*Doctora Universidad de Zaragoza. Enfermera. Antropóloga.  
Profesora Facultad de Ciencias de la Salud Universidad de Zaragoza*

### **Beatriz Sanz**

*Enfermera. Psicóloga.  
Profesora Facultad de Ciencias de la Salud Universidad de Zaragoza*

### **Ana Pardo**

*Enfermera. Antropóloga*

### **Marina Monzón**

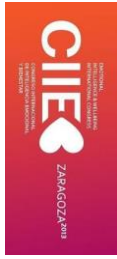
*Enfermera. Psicóloga*

### **María Teresa Fernández**

*Doctora Universidad de Zaragoza. Enfermera.  
Profesora Facultad de Ciencias de la Salud Universidad de Zaragoza*

**Introducción.** La obesidad asociada con la edad es un tema importante para la salud pública, ya que con los años aumenta la prevalencia de enfermedades crónicas asociadas. En las mujeres, las modificaciones hormonales que se producen en la menopausia, produce un aumento de la masa grasa con distribución en la parte superior del cuerpo (tronco, cintura y zona escapular), una disminución de la masa magra corporal y una disminución en la masa ósea.

**Objetivo.** Conocer la influencia del ejercicio físico programado, en el estado de salud de la población de 98 mujeres de 65 a 75 años, que participa en el programa “Entra en acción” del Ayuntamiento de Zaragoza, analizando diferentes variables como: aspectos sociodemográficos y de estilo de vida y datos antropométricos. Comparar los resultados con una población de similares características sociodemográficas, que acude a los centros cívicos del Ayuntamiento y que no realiza ejercicio físico programado.



**Material y método.** Realizamos un estudio observacional descriptivo transversal, con una muestra de 98 mujeres que realizan ejercicio físico con el programa “Entra en acción” y comparamos los resultados con una muestra de 92 mujeres de similares características sociodemográficas, que acude a los centros cívicos del Ayuntamiento y que no realiza ejercicio físico programado.

**Resultados.** Los resultados nos indican que la práctica de ejercicio físico ha mostrado una correlación inversa con todos los parámetros antropométricos estudiados. La prevalencia de obesidad (según el  $IMC > 30$ ) es de un 44,6% en el grupo que no realizaba ejercicio programado frente a un 19,4% en el grupo que sí lo realizaba. El IMC sobreestima el exceso de peso con respecto a los valores obtenidos con el porcentaje de grasa corporal, en el total de la muestra y en cada grupo. Por otro lado no se puede relacionar el nivel educativo ni el socioeconómico con la práctica de ejercicio en la muestra estudiada.