

**ESTUDIO ACERCA DE LA REPERCUSIÓN DE LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL EN EL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA**

*TRABAJO DE FIN DE MÁSTER*

ALUMNA: AINHOA CRIADO AGUILERA

TITULACIÓN: MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ESPECIALIDAD: INGLÉS

TUTORA DE LA UNIVERSIDAD: MARÍA ELENA GARCÍA SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA, 2013

## ÍNDICE

<b>1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN TEÓRICA</b> .....	3
1.1. Marco histórico de las investigaciones sobre la inteligencia en el siglo XX.....	5
1.2. La Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer.....	9
1.3. La Inteligencia Emocional de Goleman.....	11
1.4. Investigaciones y aplicaciones de la Inteligencia Emocional en educación en España.....	16
1.5. Estudios sobre aplicaciones de la IE a la enseñanza de lenguas extranjeras.....	21
<b>2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS</b> .....	26
2.1. Objetivo 1: Relación IE- Nota en inglés.....	27
2.2. Objetivo 2: Relación IE- IE en LE.....	27
2.3. Objetivo 3: Relación IE en LE- Nota en inglés.....	27
<b>3. METODOLOGÍA</b> .....	28
3.1. Muestra.....	28
3.2. Técnica.....	29
3.3. Instrumentos.....	30
3.4. Procedimiento.....	33
<b>4. RESULTADOS</b> .....	35
<b>5. CONCLUSIONES</b> .....	45
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	49

## 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

En unos tiempos en los que muchos aspectos de nuestra sociedad están cambiando a una velocidad inusitada y, en ocasiones, imposible de asimilar para muchos seres humanos, tales como la tecnología de la información y de la comunicación, las ciencias de la salud, los medios de producción, el mercado laboral, la economía, los sistemas políticos, etc. la educación es un área en el que, si bien se han producido también cambios, especialmente en lo legislativo y lo estructural, una verdadera reflexión y mejora de los cimientos filosóficos de ésta ha brillado por su ausencia, al menos en nuestro país. Las modificaciones que han afectado a nuestro sistema educativo se han quedado en la superficie, sin tener en cuenta herramientas y agentes sociales que realmente contribuirían a vislumbrar cuáles son los verdaderos problemas en este aspecto y qué medidas se podrían tomar para superarlos y avanzar hacia ese “*pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*”<sup>1</sup>. En definitiva, la educación no debe limitarse a la consecución de unos objetivos y competencias alcanzadas a través de la enseñanza de unos contenidos, sino que debe significar también una investigación constante en aras de formar ciudadanos responsables, críticos y con una buena salud emocional, o en otras palabras, unos ciudadanos felices, y que traten de perpetuar ese ideal en la medida de lo posible.

En este sentido, en las últimas dos décadas, las teorías sobre la Inteligencia Emocional (IE) y el trabajo de las habilidades emocionales en el aula han entrado con fuerza en el campo de la investigación educativa. Desde que en 1990 los psicólogos Salovey y Meyer desarrollaran el concepto de *inteligencia emocional*, más tarde retomado por Daniel Goleman, cuya obra *Emotional Intelligence* (1995) se convirtió en un best-seller, se consolida esta perspectiva de la relación entre cognición y emoción y se torna en un tema de interés general, dejando de lado el antiguo concepto de CI como

---

<sup>1</sup> Constitución Española de 1978, Capítulo II, Sección Segunda, Artículo 27.

medidor de la inteligencia de un individuo para basar en su índice de inteligencia emocional su capacidad de desarrollarse en el mundo que le rodea, no sólo en el ámbito educativo, donde ciertamente parece dar buenos frutos, sino también en lo laboral.

Centrándonos en la educación, resulta innegable el efecto positivo que tiene el trabajo tanto implícito como explícito de estas habilidades emocionales con nuestros alumnos en varios aspectos: el índice de IE repercute en el bienestar y ajuste psicológico del alumnado, mejora la calidad y cantidad de sus relaciones interpersonales, aumenta su rendimiento académico y disminuye la aparición de conductas agresivas y disruptivas (Extremera Pacheco y Fernández Berrocal, 2004). Teniendo en cuenta todo esto, y sabiendo que la adolescencia es una etapa en la que, aunque la influencia parental sigue jugando un papel relevante en el desarrollo de su personalidad, cada vez el individuo va adquiriendo más autonomía y formando su propia identidad, es un momento decisivo para trabajar las capacidades emocionales de los alumnos y dotarlos de herramientas esenciales para su vida adulta. Además, hay que destacar la viabilidad de la evaluación más o menos objetiva de esas prácticas con nuestros alumnos como parte de un proceso de “investigación-acción”, en el que un profesor motivado puede obtener resultados palpables y susceptibles de convertirse en testimonio y guía para otros docentes que deseen seguir en esta línea de trabajo.

Sin embargo, si nos fijamos en la escuela pública española, existe un vacío en cuanto a educación emocional se refiere, del cual los docentes comienzan a ser cada vez más conscientes, así como de la necesidad de formarse en este sentido para desarrollar sus propias habilidades emocionales y transmitírselas así a los alumnos.

Como especialista en la enseñanza de lengua inglesa, mis reflexiones han girado en torno a las aplicaciones potenciales del trabajo de la IE para mejorar directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en mi área e, indirectamente, además, la formación emocional de los alumnos.

Desde el enfoque comunicativo del aprendizaje de una lengua extranjera, las habilidades orales son un aspecto primordial en la adquisición de ésta, y sobre todo, la interacción entre los alumnos. En muchas ocasiones, los alumnos a estas edades sienten

un bloqueo para comunicarse en inglés, que puede deberse a diversos motivos, presumiblemente muchos de ellos relacionados con la etapa de desarrollo en la que se encuentran (un autoconcepto distorsionado o inestable, falta de autoestima, ansiedad, poca motivación o interés, etc.) Este hecho dificulta enormemente la labor del profesor y a menudo conduce a un nivel de motivación general bajo, por un lado, y por otro a unos resultados académicos no demasiado buenos o, como viene siendo lo habitual en la enseñanza de idiomas en nuestro país, un dominio aceptable de aspectos no comunicativos (gramática, principalmente) y una baja o nula destreza comunicativa que representa, de hecho, prácticamente el dominio o no de una lengua. En este sentido, el ejercicio de la IE en la clase de inglés podría tener efectos muy positivos en la comunicación oral de nuestros alumnos, ya que se podrían diseñar actividades orientadas a disminuir la presión y el estrés que impide a los estudiantes expresarse y en general fomentar una atmósfera menos ansiógena y más relajada, en la que el aprendizaje no se rija por exigencias de corrección sino de participación y monitorización o *autorregulación* del propio progreso y dificultades por parte del alumno, siempre contando con la guía del profesor.

Adicionalmente, otros beneficios de esta práctica estructurada de la IE en inglés también puede repercutir positivamente en la capacidad de *empatía* de los alumnos, desde los niveles más cercanos, como puede ser su grupo de iguales o sus docentes, hasta esferas más amplias, tales como la comprensión e interés por otras culturas y modos de vida, sobre todo aquellos ligados a la lengua que se está aprendiendo.

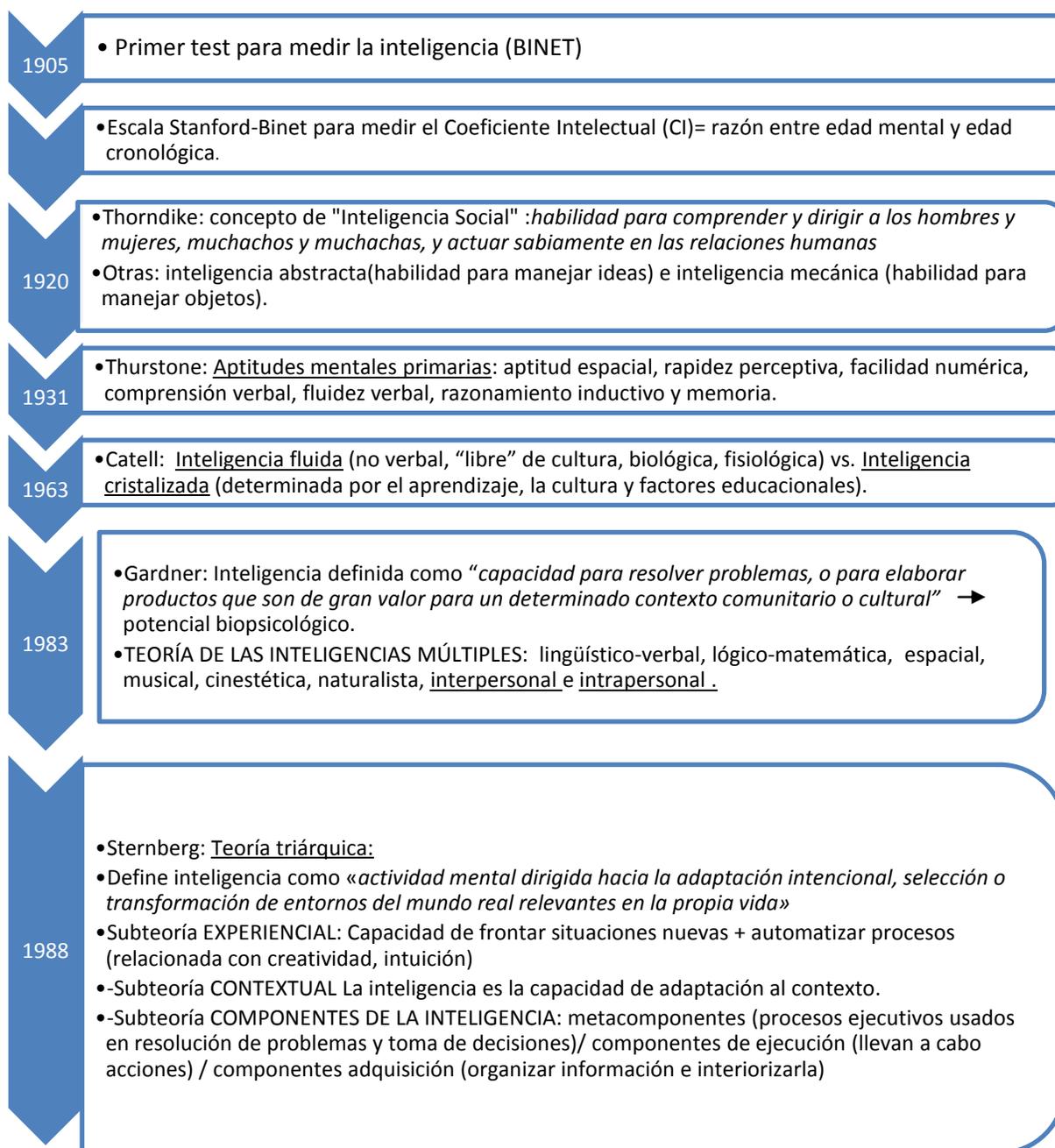
### **1.1. Marco histórico de las investigaciones sobre la inteligencia en el siglo XX**

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) tiene una historia relativamente corta; sin embargo, su interés no sólo científico, a medio camino entre la psicología, la sociología e incluso podríamos decir la didáctica (faceta que más exploraremos en este estudio), sino eminentemente práctico, ha dado lugar a un campo de estudio y experimentación particularmente prolífico. Podríamos afirmar que significó una pequeña revolución en el estudio de la inteligencia, que se hallaba estancado tras numerosas teorías que no parecían dar una definición precisa para dicho término. Además, ya desde

antes de la aparición de las primeras teorías sobre IE, comenzó a extenderse la convicción de que existía un componente de carácter emocional en la inteligencia humana, tal vez más difícil de medir o ejercitar pero de indudable peso en toda nuestra actividad cognitiva y social.

Antes de exponer cómo se configuran las dos teorías principales sobre IE, considero que sería interesante realizar un breve recorrido por la historia de la investigación sobre la inteligencia en el pasado siglo XX, en forma de cuadro explicativo, haciendo especial hincapié en aquellas que plantean de forma incipiente algo parecido a una inteligencia “emocional”, para así tener una idea general sobre el contexto en el que nace. También creo oportuno aprovechar esta contextualización de la teoría para poder establecer un marco conceptual con la diferente terminología utilizada en el estudio de la IE y sus definiciones, puesto que suelen manejarse términos bastante generales (algunos que incluso se utilizan en el lenguaje coloquial con significados más o menos delimitados), y es preciso saber a qué nos estamos refiriendo exactamente con conceptos clave como “emoción”, “empatía”, “autoconocimiento”, entre muchas otras.

Observemos en primer lugar esa breve descripción cronológica de las teorías sobre la inteligencia del pasado siglo XX:



Cuadro 1: Estudios sobre la inteligencia en el siglo XX.

Como se puede observar, estas teorías ya dejaban entrever algunas de las ideas que más tarde se desarrollarían de forma más concreta para dar lugar a los

diferentes modelos de Inteligencia Emocional que conocemos hoy. Por ejemplo, podemos inferir que en las teorías de Thurstone yace el germen de lo que más tarde serían las *Inteligencias Múltiples* de Gardner (1983), que revolucionaron la psicología cognitiva, sobre todo en el ámbito educativo. Por otro lado, de especial interés me parecen las tesis de Sternberg, puesto que entre las subteorías de la inteligencia encontramos una en concreto, la *experiencial*, relacionada con la capacidad de adaptación y gestión de situaciones nuevas gracias a habilidades como la creatividad, para luego automatizar el conocimiento extraído de éstas. Este tipo de inteligencia va irremediablemente ligada a capacidades tanto de autoconocimiento como de empatía y reconocimiento de las emociones ajenas sin las cuales muy difícilmente se llegaría a esa adaptación al entorno de la que habla.

También resulta necesario sintetizar qué son las *emociones*, esa suerte de entes abstractos de las que continuamente se habla en las teorías de IE como responsables de gran parte de nuestro desarrollo cognitivo y social. En primer lugar, Reeve (2008, p.293) define las emociones como “*fenómeno multidimensional*”:

- Es un fenómeno fisiológico, una respuesta autónoma del Sistema Nervioso Central que se manifiesta en forma de energía desde el sistema endocrino, que segrega diversas hormonas, y desde los órganos.

- También es un fenómeno funcional que ha permitido la supervivencia a la especie humana en la selección natural: juega una función adaptativa al preparar al cuerpo para actuar frente a diversas situaciones.

- Tiene carácter expresivo; a cada individuo determinados fenómenos le despiertan unas emociones u otras, y se cristaliza en las relaciones sociales con los demás.

- Además, hay que destacar su dimensión cognitivo-subjetiva, puesto que, realmente, no son los fenómenos en sí los que despiertan nuestras emociones, sino nuestra interpretación subjetiva de estos hechos.

En cuanto a cuáles son las diferentes emociones que existen, se han elaborado múltiples clasificaciones atendiendo a diferentes tipologías. Teniendo en

cuenta la perspectiva biológica y la cognitiva, podríamos nombrar las siguientes emociones fundamentales, en las que coinciden la gran mayoría de los teóricos: *miedo, rabia, alegría, sorpresa, angustia e interés*.

Una vez definido el concepto de *emoción*, podemos adentrarnos en las dos teorías pioneras principales acerca de la Inteligencia Emocional: la de Salovey y Meyer en 1990, y más tarde la de Daniel Goleman (1995), quien retomaría este concepto que en su día no tuvo la repercusión deseada para aplicarlo en ámbitos más prácticos (sobre todo el terreno laboral) y reconvertirlo en un *best-seller* de psicología divulgativa.

## **1.2. La Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer**

Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en acuñar esta denominación para hacer referencia al “*tipo de inteligencia social que comprende la habilidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, diferenciar entre ellas y usar la información para guiar los pensamientos y acciones de uno mismo*” (1990 p.189) Esta definición trata de destacar la importancia, por un lado, de la fluidez emocional y por otro, la fluidez verbal, o dicho de otra manera, la capacidad de identificar las emociones propias y ajenas y ser capaces de expresarlas con palabras, para así poder gestionarlas convenientemente. Más adelante hablaremos de la vital importancia de este aspecto que cimienta la teoría de la IE y que necesita con urgencia ser trabajado en el contexto educativo desde las etapas más tempranas.

Repasando brevemente la teoría de Salovey y Mayer, podemos resumir las *cinco competencias* que constituyen esta inteligencia de la siguiente manera:

a) Conocimiento de las propias emociones: Es un proceso paralelo y posterior al lenguaje, es decir, se necesita primero representar los sentimientos con símbolos verbales para poder gestionar los pensamientos; es primordial para acertar a la hora de tomar decisiones.

Esta subteoría está fuertemente relacionada con la inteligencia *intrapersonal* de Gardner (1983) y, como tal, es de especial importancia en los

adolescentes, que se hallan en un proceso de maduración emocional ideal para abordar este aspecto a tiempo, aunque resulte complejo hacerlo.

b) Capacidad de controlar las propias emociones: Ello nos garantizará una mayor capacidad de recuperación sobre todo en situaciones complicadas, pues evitará que los impulsos ganen la partida al pensamiento racional. Tiene mucho que ver con el control de la violencia, por ejemplo, en centros educativos.

c) Capacidad de automotivación: Las personas que presenten un alto nivel en esta capacidad tendrán la ventaja de saber aprovechar sus gustos y preferencias personales para conseguir sus objetivos y superar obstáculos; es, por tanto, esencial para alcanzar el éxito tanto académico como laboral.

d) Reconocimiento de las emociones ajenas: También denominada *empatía*, es evidentemente otro pilar básico de la IE como condición *sine qua non* para construir lazos sociales de calidad, y suele ir emparejada a un alto autoconocimiento previo; autoconocimiento y empatía son cualidades que están en permanente retroalimentación.

e) Control de las relaciones interpersonales: Aquellos individuos con esta capacidad muy desarrollada presentarán habitualmente unas buenas aptitudes para el *liderazgo* dentro de un determinado grupo social, y por ello, de ellas “*depende en numerosas ocasiones la consecución del éxito por parte del grupo*”<sup>2</sup>(Villanova y Clemente, 2005) Además, su alta eficacia interpersonal les otorga facilidad a la hora de resolver conflictos. Dicha capacidad también la planteó Gardner como *inteligencia interpersonal*; más tarde, Goleman la desarrollara más profusamente mediante su concepto de *habilidades sociales*.

---

<sup>2</sup> Villanova Navarro, José Salvador/ Clemente Carrión, Antonio, *La Inteligencia Emocional en Adolescentes*, Serie Psicología y Educación, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid, 2005.

### 1.3. La Inteligencia Emocional de Goleman.

Como ya hemos mencionado, Daniel Goleman fue el responsable de que el nuevo modelo de inteligencia, la IE, se convirtiera en un éxito rotundo, no sólo en el campo de la investigación psicológica sino a nivel divulgativo; su obra *Inteligencia Emocional* (1995) fue traducido a treinta idiomas y alcanzó unas cifras de ventas dignas más de un manual de autoayuda que de una obra científica, lo cual no le resta valor a su labor investigadora, ya que estableció las bases de una teoría que trata de abordar la necesidad de trabajar esa IE en todos los ámbitos de la sociedad y de la vida del individuo, aunque es más conocido por sus aplicaciones de esta teoría en la organización y gestión de una empresa y en cómo debe ser un líder para que su empresa obtenga los mejores resultados. En resumen, podríamos afirmar que el mérito de Goleman reside en “*revelar las implicaciones prácticas para el gran público y la comunidad empresarial, y en transmitir el mensaje con un lenguaje universal*”<sup>3</sup>

Goleman plantea las emociones como respuestas esenciales para la supervivencia de la especie; sin embargo, mientras que en la Prehistoria, el ser humano se servía de las emociones como mecanismo adaptativo (ya explicamos esta idea anteriormente), en la actualidad, el progreso de nuestra sociedad ha ido a casi todos los niveles mucho más rápido que nuestro desarrollo emocional, en otras palabras, no hemos tenido tiempo de aprender a controlar nuestras emociones de manera proporcional a lo que se nos exige y, en ocasiones, nuestro repertorio emocional ha quedado obsoleto. Por ejemplificarlo de manera simple, los horarios de trabajo hoy en día nos presionan a mantener un ritmo de rutina diaria para el que muchas personas no están preparadas, ni psicológica ni físicamente (otro asunto que daría para una investigación igualmente productiva). En esas situaciones puede ocurrir que se desencadenen emociones difíciles de

---

<sup>3</sup> Montaña Valle, Antonio, “La inteligencia emocional: origen y concepto”, artículo publicado en la web “Grandes Pymes”, 2011 (consultado en <http://jcvvalda.wordpress.com/2011/09/09/la-inteligencia-emocional-origen-y-concepto/> el 30/05/2013)

controlar, como un estrés excesivo, ansiedad, violencia, etc. y por supuesto, patologías serias que necesiten tratamiento médico. Por ello, Goleman sostiene que necesitamos aprender a mantener un equilibrio *mente emocional* y *mente racional*, cada una de las cuales procesa la realidad de manera diferente:

MENTE EMOCIONAL	MENTE RACIONAL
Respuestas rápidas (sacrifica exactitud a favor de velocidad)	Respuestas tras la reflexión
Procesa sentimientos	Procesa pensamientos (recuerdos, fantasías, anticipación)
Cómo se PERCIBEN las cosas (realidad percibida)	Cómo SON las cosas (realidad objetiva)
Relaciona cualquier cosa con rasgos similares	Lógica causa-efecto
Pensamientos personalizados (“egocéntricos”); todo se contempla viéndose a uno mismo como centro – (ejemplo del “tren al alejarse”)	
Tendencia autoconfirmante (busca hechos que confirmen sus pensamientos)	Puede sustituir unas creencias por otras

*Cuadro 2: Mente emocional vs. Mente racional (adaptado de Goleman, 1996).*

Como se puede apreciar, la mente emocional jugaba un papel imprescindible para nuestros ancestros, ya que una respuesta rápida hacia un peligro acechante podía significar la supervivencia o no del individuo. Hoy en día, sin embargo, debemos reconfigurar la manera de utilizar esa mente emocional, aprovechando su potencial y conjugándolo en justa medida con la mente racional. Para ello, son vitales capacidades como el autocontrol, por ejemplo, puesto que actuar de forma puramente instintiva puede salvarnos la vida de un accidente, quizás, pero no traerá ninguna consecuencia positiva a la hora de resolver un conflicto personal o laboral. Tampoco nos sirve de mucho fomentar exclusivamente el desarrollo de la mente racional, como ya ha quedado claro: está comprobado que no es más eficaz el equipo de trabajo compuesto de los miembros con el más alto coeficiente intelectual, sino aquel en el que más alta IE individual y, en consecuencia, grupal, exista, ya que serán más hábiles para conocer sus propias emociones, explicarlas al grupo, captar las de las demás,

alcanzar consensos, funcionar democráticamente, mantener una más alta motivación al disfrutar de una atmósfera más agradable y, al mismo tiempo, productiva, y un largo etcétera.

Goleman distinguió entre cinco capacidades o aptitudes emocionales, que a su vez dividió en dos grandes grupos:

- a) APTITUDES PERSONALES: Autoconocimiento, autorregulación y motivación.
- b) APTITUDES SOCIALES: Empatía y habilidades sociales.

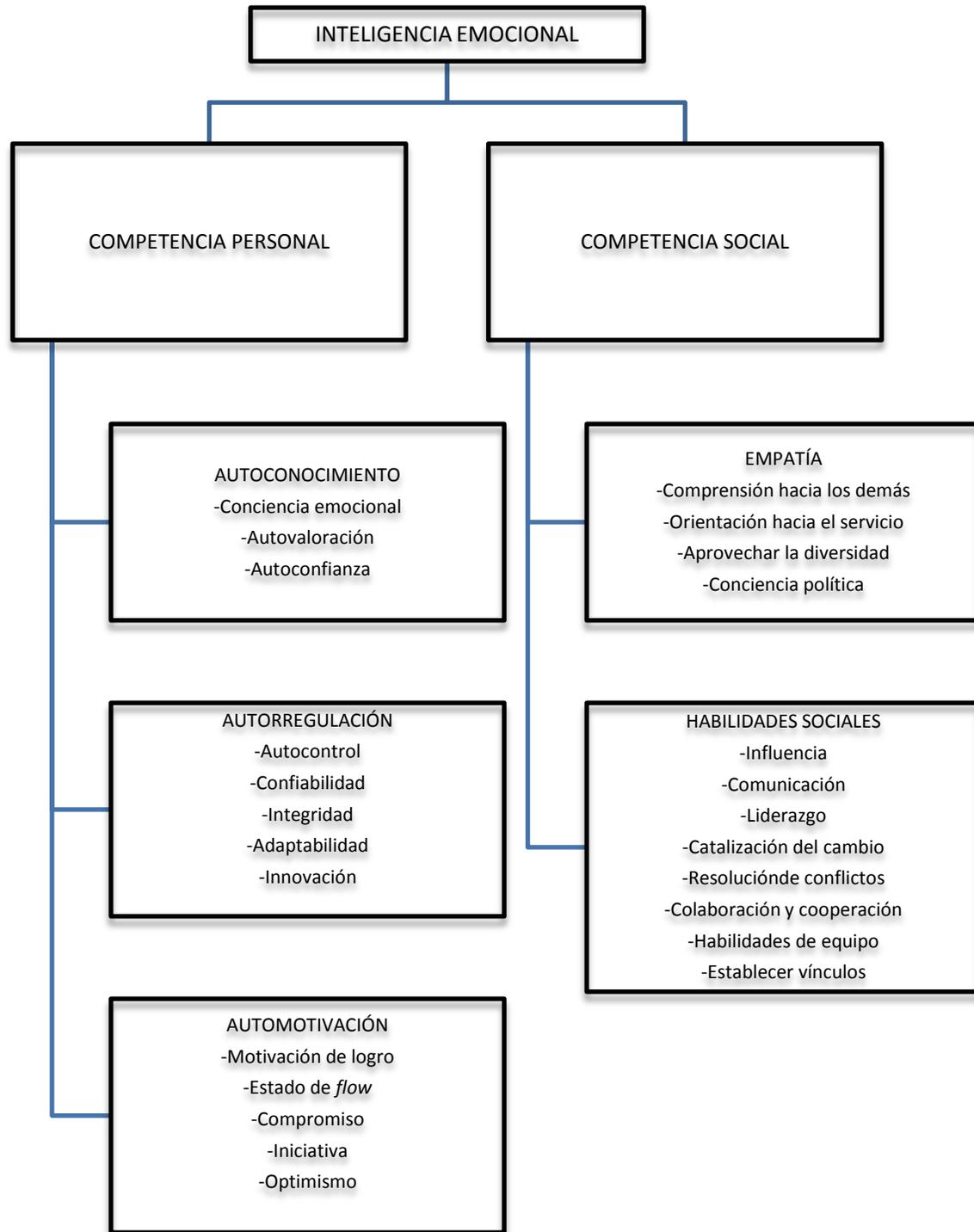
Como podemos apreciar, su tipología es bastante similar a la de Salovey y Meyer (1990). Propone, sin embargo, algunas ideas innovadoras, de las que mencionaré aquellas que me parecen interesantes en el contexto educativo.

Por ejemplo, dentro de la empatía, enumera una serie de competencias que son esenciales, y entre ellas, resulta de especial interés la *escucha activa*, que implica ser capaz de adaptar el discurso a las respuestas que se obtenga del otro; el *aprovechamiento de la diversidad*, fundamental en la educación, y sobre el que puntualiza que, si bien los estereotipos sociales o culturales en ocasiones tienen como función economizar energía y respuestas, a menudo distorsionan la percepción de un grupo o un individuo determinado, y que esta diversidad ha de ser un vehículo de aprendizaje y evolución. Asimismo, nos habla de la importancia de la comunicación como habilidad social (dentro de la cual es necesario disponer de canales de comunicación adecuados, capacidad de escuchar, mantener la calma y tener en cuenta el entorno social en el que tiene lugar ese intercambio), la *catalización del cambio*, como capacidad que posibilita una efectiva resolución de conflictos o prevención de éstos, mediante el compromiso o bien la cesión por alguna de las partes implicadas; y como no, la cooperación, para la que es esencial un nivel de habilidades interpersonales satisfactorio de todas los cooperantes, una motivación común y un compromiso en cuanto a la forma de organización, ya se trate de una jerarquía o un grupo gestionado de forma igualitaria.

Finalmente, cabe resaltar como un punto interesante y útil de sus teorías la afirmación general de que la IE puede ser trabajada de forma explícita y es susceptible de ser mejorada: “(...) *la buena noticia sobre la Inteligencia Emocional es que, a diferencia de lo que ocurre con el cociente intelectual, puede mejorar a lo largo de la vida. De un modo completamente azaroso, la vida nos presenta multitud de ocasiones para perfeccionar nuestra competencia emocional*” (Goleman, 1999, pág. 327) Si tomamos, por ejemplo, la capacidad de empatía, existen estudios que confirman que es susceptible desarrollar y mejorar si se ejercita debidamente, lo cual contribuiría a prevenir y reducir comportamientos violentos, por ejemplo, en la escuela, dado que la violencia suele ir acompañada de bajos niveles de empatía, como atestigua “*El efecto de la capacidad de empatía en la prevención del bullying se ha confirmado mediante hallazgos científicos. La actitud de los estudiantes que muestran conductas agresivas, de aquellos que las padecen y de los que son testigos de ellas en el colegio cambiará a medida que mejoren sus habilidades empáticas. Los estudiantes que empiecen a ser conscientes del sufrimiento de la persona a la que maltratan tenderán a mostrar dichos comportamientos con menos frecuencia*”<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Ozkan, Yasemin/ Gökçearslan Çifci, Elif, “The Effect of Empathy Level on Peer Bullying in Schools”, Universidad de Ankara, Turquía; publicado en “Humanity and Social Science Journal”, núm. 4 (1): pp. 31-38, 2009. ISSN 1818-4960. IDOSI Publications, 2009.



Cuadro 3. Relaciones jerárquicas que en teoría mantienen las distintas competencias, dimensiones y capacidades emocionales (Villanova y Clemente, 2005, adaptadas de Goleman, 1999)

#### **1.4. Investigaciones y aplicaciones de la Inteligencia Emocional en educación en España.**

Al calor de estas teorías de aparición relativamente reciente que dan fe de lo esencial en la educación y en el desarrollo del ser humano en todas sus facetas de ese conglomerado de habilidades y aptitudes llamado Inteligencia Emocional, en los últimos tiempos la comunidad educativa occidental está comenzando a valorar los beneficios que puede traer la aplicación directa de estas teorías en su práctica diaria (no entraremos en los sistemas educativos de otras sociedades con concepciones pedagógicas transversalmente opuestas a las nuestras, puesto que el tema daría para otra investigación tan interesante como extensa). Cada vez son más numerosos los estudios que constatan los múltiples efectos positivos que la educación emocional puede reportar en aspectos tales como el rendimiento académico, la reducción de la ansiedad y otros trastornos emocionales en niños y adolescentes, el aumento de la motivación de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, docentes, familias), o la disminución de conductas violentas o disruptivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), además de mejorar la calidad del aprendizaje no sólo a nivel curricular sino transformando de manera más o menos profunda los cimientos de la sociedad y evolucionando hacia otro tipo de ciudadanía; no desde el adoctrinamiento, ni desde ningún planteamiento ideológico o moral, sino fomentando una serie de habilidades útiles constructivas con uno mismo y con lo que nos rodea.

Podríamos afirmar que, en este campo, los países anglosajones nos llevan ventaja a España tanto en investigación como en aplicación de la IE en educación. En este sentido, cabe tener en consideración las circunstancias particulares de la historia de la educación en España, indivisiblemente ligada a un contexto político, ideológico y social que frenó durante décadas cualquier intento de evolución en el ámbito educativo, regido entonces por un sistema férreo, tradicionalista e impenetrable para corrientes de pensamiento provenientes de otros países: *“Nuestra dolorosa Historia nos acostumbró a menospreciar las emociones (...) Solo la llamada 'razón' contaba y jamás se admitió que la intuición, basada en las emociones y los sentimientos, fuera una fuente de*

*conocimiento tan válida como la razón*”<sup>5</sup> Por lo tanto, nos ha llevado algo más de tiempo recuperarnos de ese atraso; no es un asunto para entrar en discusión por alejarse de nuestro tema principal de estudio pero no podemos negar que ha repercutido en el débil arraigo que tienen aún las teorías sobre IE en la educación española, sobre todo en la práctica docente real.

Tanto en Estados Unidos como en Reino Unido, son ya muchos los centros educativos, tanto públicos como privados, que ostentan ya una trayectoria relativamente larga desarrollando iniciativas de alguna u otra forma relacionadas con el trabajo emocional: por ejemplo, en el Reino Unido existe un movimiento nacional, el SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*), que promueve estos aspectos en la enseñanza secundaria y además los evalúa periódicamente, no sólo en los alumnos sino también en los profesores. En Estados Unidos encontramos un movimiento similar, el CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), presidido por el psicólogo y profesor de la Universidad de Illinois Roger Weissberg, responsable de algunos estudios sobre IE aplicada a educación, que aglutina todos los programas e iniciativas tanto gubernamentales como privadas para aplicar estos principios en escuelas; en su web podemos consultar, por estados, que programas de educación de las emociones se están llevando a cabo en escuelas estadounidenses, ejemplos de actividades a desarrollar en el aula, modelos de evaluación de estas habilidades, etc. Resulta interesante conocer los principios metodológicos recomendados por esta agencia en la puesta en práctica de este tipo de programas, puesto que *“plantea que cualquier iniciativa de esta índole solo será efectiva si se proporciona entrenamiento a toda la plantilla educativa. Además, para que un programa sea óptimo debe (...) estar basado en evidencias científicas contrastadas y, finalmente, debería partir de un acercamiento teórico con una base psicológica y pedagógica bien fundamentada”* (Extremera Pacheco y Fernández Berrocal, 2009, p. 103)

---

<sup>5</sup> Punset, Eduardo, “Nuestra cultura heredada no sabe nada de emociones”, entrada de blog publicada en la web oficial de Eduardo Punset (consultada en <http://www.eduardpunset.es/17917/general/nuestra-cultura-heredada-no-sabe-nada-de-emociones> el 05/06/2013)

En España, el campo de la psicología no ha permanecido ajeno a estas nuevas tendencias, y si nos centramos en su relación con la educación, hallamos nutridas muestras del interés que ha suscitado también aquí, especialmente en el mundo académico. Podemos señalar dos importantes grupos de investigación sobre el tema: por un lado, el de la Universidad de Cádiz, liderado por Guil, Guil-Olarte, Mestre y Núñez, y por otro, el prolífico grupo de trabajo encabezado por Extremera Pacheco y Fernández Berrocal. Tanto unos como otros han publicado numerosos artículos y monográficos sobre multitud de puntos de vista desde los que se puede abordar el papel de la IE en los centros educativos, y para elaborarlos han llevado a cabo fructíferas experimentaciones con alumnos de instituto, tanto autoinformes como medidas de habilidad, las dos herramientas principales a la hora de evaluar la IE (veáse 4.2. *Metodología, técnicas e instrumentos de investigación*)

Como muestra ilustrativa de los resultados arrojados por las abundantes investigaciones realizadas por Extremera Pacheco y Fernández Berrocal (2003) podríamos enumerar las siguientes conclusiones generales, todas extraídas a raíz de la evaluación de la IE en adolescentes españoles alumnos de ESO:

- Las mujeres presentaron niveles de IE más altos que los hombres.
- Los alumnos depresivos presentaron un nivel más bajo de IE, más ansiedad y pensamientos rumiativos.
- Los alumnos con los más altos niveles de IE muestran menos sintomatología ansiosa y depresiva; paralelamente, los alumnos con menos tendencias depresivas gozan de un mejor rendimiento académico.
- Los alumnos con menos tendencia a justificar comportamientos agresivos son también aquellos con unas mayores claridad y reparación emocionales, mejor salud mental, menos impulsividad.
- Los altos niveles de IE se corresponden con un menor consumo de tabaco, alcohol y drogas en general.

Los resultados aportados por estos dos investigadores, pues, conforman una buena justificación teórica para abordar la IE en el ámbito educativo y tratar de implementarla como un contenido más a abarcar, siendo los objetivos tan potencialmente provechosos.

En este sentido, los centros educativos privados suelen ser más dados a embarcarse en proyectos orientados a trabajar estas habilidades emocionales dentro de la comunidad educativa, probablemente por tener más recursos económicos a la hora de organizar seminarios o actividades, acceder a los servicios de especialistas en la materia, convocar cursos de formación, etc. y a la vez menos restricciones de horarios, contratación de personal, e incluso más libertad a la hora de elaborar su proyecto educativo; las características del alumnado y sus familias en estos centros también son distintas que en la escuela pública, y sobre todo padecen la poca sensibilización por parte de los gobiernos: *“Este rechazo suele manifestarse en la negativa a participar en los tímidos planes de formación en "gestión humana" que de vez en cuando la Administración intenta con los profesores de Secundaria. Una facultad de la Universidad Complutense de Madrid ha declinado participar en uno de estos cursos alegando que su misión consiste en formar profesores que dominen la materia que van a impartir en el instituto, y que lo demás no es de su incumbencia”*<sup>6</sup> Sin embargo, son dignas de mención ciertas iniciativas llevadas a cabo en centros públicos, como la *Red de Centros de Educación Responsable* impulsada por la Fundación Botín en 2011 y en la que participan alrededor de cien centros de la comunidad de Cantabria. Este proyecto se vertebra en diversas ramas; en su web, podemos encontrar recursos y actividades para trabajar con los alumnos en clase, herramientas de evaluación, cursos de verano dirigidos tanto a docentes como a alumnos, becas para estudios universitarios, e incluso un *Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad*, un título propio coordinado conjuntamente por la Fundación y el Gobierno de Cantabria. Otro proyecto de similar alcance lo descubrimos en la comunidad de Extremadura: se trata de la *Red de Escuelas de Inteligencia Emocional*, creada en 2009 y reflejada de hecho en el DOE, en la cual

---

<sup>6</sup> Prades, Joaquina, “La escuela saca suspenso en emociones”, Archivo de “El País Digital”, 05/09/2008, Ediciones El País, S.L. (consultado en [http://elpais.com/diario/2008/09/05/sociedad/1220565601\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2008/09/05/sociedad/1220565601_850215.html) el 01/06/2013)

participan en principio 29 centros y cuyos objetivos pasan por la constitución de una comisión escolar formada por miembros de todos los sectores de la comunidad educativa, una fase de análisis de la situación del centro en cuanto a la aplicación de teorías sobre IE se refiere, para proceder a elaborar un plan de acción destinado a establecer qué actuaciones se van a llevar a cabo y con qué objetivos y, finalmente un proceso de evaluación de éstas y reflexión.

También cabe destacar la celebración del I Congreso de Inteligencia Emocional y Educación (Las Palmas de Gran Canaria, 2005), o la fundación reciente del *Instituto Superior de Inteligencia Emocional (ISIE)*, en 2003, que no sólo enfoca su acción a la educación sino también a otras áreas como la sanidad, el voluntariado, las empresas o el *coaching* personal; en lo educativo, está eminentemente orientado a la formación, ofreciendo cursos para alumnos, profesores o instituciones.

Aunque queda constatado que la comunidad científica y hasta cierto punto, la educativa, están sensibilizadas con la necesidad del trabajo en IE en educación, aún queda un camino por recorrer en España para que estas prácticas se lleven a cabo de forma regulada y sistemática en cualquier centro. Algunas limitaciones que frenan los avances en este sentido son:

-La falta de un estudio actualizado con las investigaciones sobre IE realizadas hasta la fecha en nuestro país y sus resultados, sobre todo en cuanto a dinámicas y actividades que se pueden llevar a cabo en el aula para que sirvan como referencia a toda la comunidad educativa y a las autoridades encargadas de implantar estos aspectos en el currículum escolar.

-La escasa o nula formación que se les proporciona a los docentes en IE en sus titulaciones oficiales, limitando las posibilidades de aprendizaje a cursos o programas privados.

-La ausencia de apoyo por parte de los gobiernos, tanto de los autonómicos como del estatal, lo cual dificulta las iniciativas emprendedoras de centros o profesores concretos y aleja la posibilidad de que se llegue a incluir en el currículum escolar una

asignatura específica que se ocupe de la IE y temas relacionados (como educación medioambiental, trabajo cooperativo, etc.)

### **1.5. Estudios sobre aplicaciones de la Inteligencia Emocional en la enseñanza de lenguas extranjeras.**

A partir de la década de los '80, las teorías psicológicas sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras comenzaron a tomar en consideración una serie de aspectos que hasta la fecha habían sido ignorados. Entre ellos, Mitchell y Myles (2004) citan como innovaciones más relevantes las siguientes:

-El papel que juegan mecanismos internos del individuo (los mecanismos cognitivos en general y aquellos específicos del lenguaje en particular)

-La influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera.

-El papel de las variables psicológicas y afectivas.

-La relevancia de los factores sociales y ambientales que rodean el proceso de aprendizaje.

-El papel del *input* recibido por el aprendiz de una lengua.

El lingüista Stephen Krashen (1977) estableció una teoría de adquisición de una lengua extranjera vertebrada por la necesidad del aprendiz de recibir un *input* o muestras de lenguaje comprensible, adaptado a su nivel de competencia lingüística aunque siempre ligeramente superior, para lograr un aprendizaje de calidad; defendía que, siendo el habla un resultado y no una causa de la adquisición, con un suficiente *input* adecuado, la gramática se adquiriría automáticamente, sin necesidad de trabajarla de manera mecánica. En esta teoría, además, planteaba ya la importancia de la *interacción* entre el profesor y el aprendiz o entre los aprendices para acelerar y mejorar el proceso de aprendizaje.

A raíz de su teoría podemos definir algunas implicaciones interesantes en las que la IE juega un papel esencial: por un lado, la producción de un *input* adecuado pasa por un nivel de empatía y percepción de las necesidades y motivaciones de sus alumnos por

parte del docente; por otro lado, una interacción productiva implica una serie de habilidades emocionales, como la automotivación, la autorregulación o las habilidades sociales, cuyos niveles serán directamente proporcionales a la calidad de las interacciones y, previsiblemente, a la del aprendizaje conseguido.

Otras teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras que podríamos relacionar con la práctica de la IE serían las perspectivas *socioculturales*, la cual nos habla de que, en actividades comunicativas en lengua extranjera, los aprendices necesitan *autorregulación* de una tarea (en forma de *private speech* o comentarios metalingüísticos), en la cual ponen tanto esfuerzo como para la tarea en sí; este *private speech* se relaciona con la internalización de un contenido algunas muestras de *private speech* pueden ser: repetición de un enunciado, respuestas vicarias (privadas), manipulación privada (construyendo enunciados en la segunda lengua, manipulando la estructura de la oración, construyendo palabras, etc.) Dentro de esta perspectiva hallamos también la *teoría de la actividad*, que afirma que la resolución de problemas es más efectiva que la interacción, sugiriendo así la realización de actividades modelo *peer scaffolding*, que consisten en llevar a cabo tareas de resolución de problemas en pareja, verbalizando las estrategias metacognitivas utilizadas para ello (Mitchell y Myles, 2004). Una vez más, autoconocimiento, autorregulación, motivación y habilidades sociales se muestran imprescindibles para este tipo de estrategias de aprendizaje.

El enfoque *sociolingüístico* del aprendizaje de una lengua extranjera también nos puede dar datos valiosos sobre esa relación de la que hablamos, puesto que por su naturaleza, analiza el proceso de adquisición de una lengua desde una perspectiva integrada de mecanismos cognitivos y sociales. Entiende, así, que no se puede separar el estudio de una lengua y de su cultura, puesto que ambas son interdependientes, estando la lengua condicionada por multitud de factores históricos, pragmáticos, sociales, etc. que forman parte de la cultura (ídem). Por eso, especialmente los aspectos pragmáticos o de uso de la lengua, son mucho más fáciles de conocer si el aprendiz se desenvuelve en un contexto lingüístico real (como un país donde se hable esa lengua), para lo cual son esenciales la interacción social, la motivación, tanto intrínseca como extrínseca (sobre todo, la *motivación integradora*, que es aquella que mueve al aprendiz a interesarse por la

lengua y la cultura de un país extranjero no sólo para lograr recompensas sino por el puro placer del conocimiento o el deseo de integrarse plenamente en una nueva comunidad), o la autorregulación del aprendizaje. Por otra parte, esta perspectiva también arroja una teoría interesante para nuestro acercamiento emocional a la enseñanza de la lengua extranjera: las *comunidades de práctica situada*, definidas como “*un conjunto de personas que se reúnen en torno a un compromiso mutuo hacia la consecución de una meta. En el curso de este empeño común, surgen formas de actuar, de hablar, creencias, valores. Es diferente de la comunidad tradicional, principalmente porque se va definiendo sobre la marcha por sus miembros y por la práctica que implica esta unión*” (Eckhert and McConnell-Ginet, 1992, p.464) Visto así, una clase de lengua extranjera puede configurarse de forma que funcione como comunidad de práctica: el éxito de los estudiantes a la hora de ser aceptados por su comunidad, algo que derivará en parte de sus propias acciones, en parte de la voluntad de sus comunidades para aceptarlos como participantes legítimos. Su aceptación o no determinará también su mayor o menor nivel de aprendizaje, y en este sentido, la identidad social que uno se construye a la hora de aprender la lengua juega un papel muy relevante: influye en la motivación y en el esfuerzo realizado por los miembros.

Si bien de todas las teorías expuestas se pueden extraer ideas aptas para el trabajo emocional en el aula para mejorar las habilidades en lengua extranjera de los alumnos, principalmente su competencia comunicativa, a fecha de hoy son escasos los estudios que han centrado su atención en este aspecto explícitamente desde alguno de los diversos enfoques existentes sobre IE. Como muestra de uno de esos experimentos poco frecuentes, mencionaremos el que fue realizado en 2008 en la Universidad de Berna por el estudiante Ali Rouhani y publicado en la revista “Linguistik Online”. En este estudio, Rouhani tomó como sujetos a setenta estudiantes universitarios iraníes de lengua inglesa y realizó un experimento para comparar de qué manera concreta se podría trabajar la IE en clase de lengua extranjera y qué beneficios tendría en el rendimiento de los aprendices. Para ello, se sirvió de la *literatura* inglesa y norteamericana, Dividió a los sujetos en dos grupos, de los cuales un grupo de control realizaría el curso con el currículum de siempre y el otro, el grupo experimental, realizaría un curso diferente: el

investigador diseñó un curso *cognitivo-afectivo* de inglés en el que se trabajaban las habilidades emocionales mediante actividades sobre fragmentos literarios. Algunas de las actividades que se llevaron a cabo consistieron en empatizar con personajes, acontecimientos y escenarios, escribir un diario sobre los temas tratados en estos fragmentos y relacionarlos con sus propias experiencias, debates literarios por parejas o en grupos o la escritura de comentarios conjuntos. Paralelamente, los estudiantes de ambos grupos rellenaron varios test estandarizados para medir sus niveles de IE antes y después de la realización del curso.

Los resultados, a grandes rasgos, fueron los siguientes:

-Los alumnos del curso experimental obtuvieron mejores puntuaciones en las pruebas de habilidad sobre IE después del curso, aunque no hubo cambios significativos en los test modelo auto-informe. Según el investigador, los resultados sugieren que la IE tiene un componente biológico y otro aprendido, con lo cual el trabajo en el aula puede ser más productivo a la hora de despertar el conocimiento emocional más que tratar de modificar las habilidades mentales innatas de un individuo.

-Los niveles de ansiedad disminuyeron en el curso experimental, y aumentó la interacción entre los alumnos. Ambos factores contribuyen a una mayor velocidad en la adquisición de la lengua.

-Las puntuaciones en empatía mejoraron en el grupo experimental.

-Además, mediante este curso, los estudiantes no sólo adquirieron conocimientos lingüísticos sino también aumentaron sus niveles de empatía intelectual y comprensión intercultural, revalorizando así la noción de lengua y cultura como entidades inseparables.

Este estudio es un ejemplo que respalda nuestra hipótesis de cómo los programas para la enseñanza de lengua extranjera que tomen en consideración las teorías sobre IE y las apliquen a sus actividades traerán resultados positivos no solamente en lo que a rendimiento *per se* se refiere, sino a otros factores como los sentimientos de ansiedad de nuestros alumnos, contribuyendo así a crear situaciones de enseñanza más

sanas y de mejor calidad para todos, y coherentes con la sociedad en la que vivimos, en la cual el control de las habilidades emocionales se hacen cada día más necesarias.

## 2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Tras profundizar en las investigaciones ya realizadas sobre la necesidad de integrar la educación emocional en el currículum escolar y reflexionar sobre qué implicaciones podría tener en la enseñanza de lenguas extranjeras, hemos establecido las siguientes hipótesis:

1. Los alumnos con un nivel de IE alto obtienen un mejor rendimiento académico general que aquellos cuyas destrezas emocionales son más bajas, puesto que su salud mental y emocional es más estable, su motivación hacia el conocimiento es mayor y tienen autonomía suficiente para poner en práctica las estrategias de aprendizaje que mejor les funcionan.

2. Los alumnos con un buen índice de IE también serán aquellos que sepan aplicar estas habilidades al aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso inglés, lograrán un mejor aprovechamiento de la enseñanza, ya que no presentarán ansiedad a la hora de comunicarse en inglés y participarán en clase a menudo, estarán inclinados a la interacción con sus compañeros, conocerán sus puntos fuertes y débiles en las distintas *skills*, intentando explotar unos y esforzarse en otros, y posiblemente también estén motivados a continuar su aprendizaje lingüístico y cultural fuera del aula.

3. Los alumnos que presenten un buen nivel de IE aplicada al aprendizaje de una lengua extranjera obtienen mejores notas en inglés.

A raíz de las hipótesis, surge la necesidad de etiquetar de alguna manera al concepto de aplicación de la IE en el área de lengua extranjera para darle entidad propia y que formara parte del marco conceptual de la investigación. Por ello, he diseñado la noción de *IE en LE* (Inteligencia Emocional en Lengua Extranjera) y para medirla, he establecido los siguientes criterios:

- a) Factor autoconocimiento: nivel de conciencia del manejo de la lengua extranjera.
- b) Factor automotivación: nivel de motivación con el que los alumnos abordan el aprendizaje lengua extranjera.

c) Factor comunicativo: capacidad de interaccionar y resolver conflictos en la lengua extranjera más allá del dominio lingüístico que se posea.

Dichas hipótesis pueden ser ciertas o no; a continuación estableceremos una serie de objetivos de trabajo que irán dirigidos a corroborar o desmentir cada una de ellas.

### **2.1. Objetivo 1:**

El primer objetivo será comprobar si el nivel de IE de los alumnos se corresponde con su rendimiento en la asignatura de inglés.

### **2.2. Objetivo 2:**

El segundo objetivo irá orientado a verificar si los niveles de IE de los alumnos van a su vez emparejados con una mayor IE en LE.

### **2.3. Objetivo 3:**

Finalmente, el tercer objetivo será averiguar si existe una relación proporcional entre un mayor nivel de IE en LE y una nota de inglés más alta.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Muestra.

La recogida de datos para la investigación ha sido llevada a cabo durante el período de prácticas obligatorio del máster de Profesorado de Secundaria. Éste ha tenido lugar en un Instituto de Educación Secundaria, en el cual he impartido clase de inglés a cuatro grupos de 3º de E.S.O. bajo la supervisión de una tutora de prácticas, su profesora de inglés. De entre los cuatro grupos con los que he trabajado, he elegido a dos de ellos para recabar la información necesaria para mi investigación: 3ºB y 3ºD.

El motivo por el que he escogido a estas dos clases es el siguiente: por un lado, el grupo B participa en el programa bilingüe del centro, lo que significa que no sólo la asignatura de inglés sino también las de Ciencias de la Naturaleza, Música, Ciencias Sociales, Francés y Lengua Castellana y Literatura se imparten parcialmente en inglés; conjuntamente, los profesores de estas áreas llevan a cabo unidades didácticas integradas en las que abarcan contenidos de sus materias concretas, así como contenidos lingüísticos y culturales de los países de habla inglesa. Como cabe esperar, este grupo, aunque es de libre elección, corresponde a un perfil de alumnos con un buen nivel general de inglés y una alta motivación. Y por otro lado tenemos a 3ºD, el cual, huyendo de etiquetas y prejuicios, tiene unas características claramente distintas a las del B: la motivación y el rendimiento en este curso es, por lo general, más bajo; a ello hay que añadir que nos encontramos ante una clase mucho más heterogénea, en primer lugar porque la mitad de sus alumnos participan en un programa de atención a la diversidad, diversificación curricular, y además porque algunos alumnos en particular presentan un retraso académico considerable, o problemas personales de otro tipo, como familiares o de integración social, que afectan directamente a sus resultados escolares.

Resulta, pues, interesante tomar estas dos clases como fuente de la que extraer datos, ya que, al tener medias muy dispares en cuanto a las calificaciones de inglés, podremos comparar más claramente si existen alguna relación entre las variables *nivel de IE*, *nivel de IE en LE* y *nota en inglés*.

### 3.2. Técnica.

Los datos recogidos durante esta investigación van orientados a alcanzar los objetivos establecidos en el apartado 2. *Hipótesis y objetivos*, de acuerdo a los cuales hemos establecido las siguientes variables:

- Grupo
- Sexo
- Nivel de IE
- Nivel de IE en LE
- Nota en inglés en la última evaluación.

Una vez elegidas las variables necesarias para la recogida de datos, hemos configurado dicha recogida en una serie de relaciones entre esas variables:

- Relación SEXO-NIVEL DE IE
- Relación GRUPO – NOTA EN INGLÉS (en la última evaluación)
- Relación GRUPO –NIVEL DE IE
- Relación IE – NOTA EN INGLÉS
- Relación IE- IE en Lengua Extranjera
- Relación IE en Lengua Extranjera – NOTA EN INGLÉS

Aunque la relación entre las variables *Sexo* y *Nivel de IE* no esté relacionada directamente con los objetivos de nuestra investigación, nos puede servir para tener en cuenta que a la hora de realizar actividades encaminadas a trabajar la IE, partimos de puntos diferentes dependiendo del sexo de los alumnos y, por tanto, el progreso tampoco será paralelo.

La segunda correlación la he incluido para definir de alguna manera el rendimiento general de cada grupo en inglés de forma objetiva (ciñéndome a la última nota oficial obtenida por los alumnos, en este caso, correspondiente a la segunda evaluación, tal vez la más objetiva por no estar influenciada por las presiones de la evaluación final ni tan condicionada por el desnivel que pueda presentar una clase a principios de curso).

El tercer factor nos sirve también para caracterizar a cada grupo, esta vez no en lo académico sino en sus competencias emocionales, y posteriormente comprobar si existe alguna correspondencia entre ambos aspectos.

Los tres últimos puntos son los que más se ajustan a nuestros objetivos. Jugamos con tres indicadores: el nivel global de IE del alumno, su nivel de IE aplicado a la lengua extranjera (que explicaremos más detalladamente a continuación) y, de nuevo, su nota más reciente en inglés. Cabe puntualizar que, si bien la nota final de una determinada evaluación reglada deja mucho que desear como reflejo fidedigno de la verdadera competencia lingüística en inglés de un alumno, no ha sido posible tomar en consideración otros aspectos, en primer lugar por las limitaciones que he mencionado, y en segundo lugar, porque serían más complicadas de cuantificar y tal vez resultaría oportuno otro tipo de instrumento orientado también a la recogida de datos cualitativos. No obstante, en esa nota, supuestamente, no sólo se refleja la actuación del alumno en un examen final, sino que se calcula teniendo en cuenta otros criterios: los proyectos orales, las tareas diarias y el comportamiento.

### **3.3. Instrumentos.**

Hasta la fecha, las investigaciones sobre IE han empleado principalmente tres *instrumentos* para la recogida de datos: los *autoinformes*, los *informes de observadores externos* y las *medidas de ejecución* (Extremera Pacheco y Fernández Berrocal, 2009) Éstas últimas son también denominadas como *pruebas de habilidad*.

-Los *autoinformes* se constituyen, en esencia, por un cuestionario en el que se les plantea a los sujetos una serie de afirmaciones relacionadas con sus habilidades emocionales que tienen que juzgar subjetivamente de acuerdo a una escala de valores.

-En los *informes de observadores externos*, de formato similar a los autoinformes, se les pide a un sujeto que dé sus valoraciones subjetivas sobre otro sujeto en cuanto a habilidades emocionales.

-Las *pruebas de habilidad*, en cambio, consisten en una serie de ejercicios a realizar por los sujetos que posteriormente serán puntuados de acuerdo a unos criterios predeterminados; en éstas, “*se combinan ejercicios que permiten inferir la competencia de los sujetos en la solución de problemas relacionados con las habilidades emocionales, y otros ejercicios que nos proporcionan información sobre el conocimiento que los sujetos tienen acerca de cómo llevar a cabo las tareas*”(González, Peñalver y Bresó, 2012, 2012)

Cada una de estas medidas tienen sus ventajas e inconvenientes, que ya han sido explicadas en diversos estudios (Mayer, John D. et al., 2000; Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004; González, Peñalver y Bresó, 2012) y que no entraremos a valorar.

En este estudio, el instrumento por el que me he decantado ha sido el autoinforme o *cuestionario* por resultar el más viable teniendo en cuenta las limitaciones temporales y existentes, y por la sencillez que presenta a la hora de analizarlo, detalle fundamental al ser ésta una iniciación a la investigación. Por supuesto, presenta también problemas, que pueden restar fiabilidad a los resultados. Entre ellos podemos citar la posibilidad de una escasa implicación o reflexión por parte de algunos alumnos a la hora de rellenar el cuestionario, que va relacionada con la falta de tiempo suficiente para leer las preguntas juntos y debatir su significado; la excesiva generalidad o la imprecisión en la redacción de determinados apartados del cuestionario, la imposibilidad de asegurar la sinceridad de las respuestas, y otros condicionantes circunstanciales de especial incidencia en alumnos adolescentes, tales como el miedo a elegir la respuesta equivocada, la mala comprensión lectora o el hecho de que “*este tipo de medidas puede resultar problemático (...) puesto que implica una meta-cognición de las propias habilidades y existen personas que tienen dificultades en la comprensión de aspectos concretos de sus niveles de IE, como por ejemplo individuos con alexitimia*” (González, Peñalver y Bresó, 2012).

He utilizado un cuestionario de *respuesta cerrada* de elaboración propia en el que los alumnos han de dar los siguientes datos: sexo, grupo al que corresponden (B o D), y especificar hasta qué punto se cumplen para sí mismos una serie de afirmaciones en una escala del 1 al 5 (escala *analógica numérica*), correspondiendo el 1 a “nunca” y el 5 a “siempre”, pasando por los términos intermedios.

El cuestionario está compuesto por dos apartados:

-*Cuestionario 1. Inteligencia Emocional*: lo he elaborado tomando como guía el TMMS-24, un modelo basado en el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) que se viene utilizando como herramienta básica en el campo de la IE, y el “Cuestionario sobre IE para Adolescentes” de Villanova y Clemente (2005). En éste último, se analizan las cinco competencias propuestas por Goleman en su modelo de IE, y éstas son a las que me he ceñido, con la excepción de que he añadido también el factor *autoestima* como criterio en sí mismo, puesto que me parece un aspecto esencial en el desarrollo emocional del adolescente y en su respuesta académica.

-*Cuestionario 2. Inteligencia Emocional aplicada al área de Lengua Extranjera*: en este cuestionario he tratado de aplicar los principios y capacidades generales de la IE al área de lengua extranjera, o en otras palabras, medir el autoconocimiento de las propias habilidades y estilos de aprendizaje (sobre todo, de aprendizaje autónomo) de la lengua extranjera, la capacidad comunicativa (y a su vez, de resolución de conflictos en la comunicación) y la motivación de los alumnos.

Resulta necesario reflexionar sobre el apartado *motivación*, que podría restar fiabilidad a los resultados, puesto que tal vez se dé el caso de alumnos con un buen nivel de IE que, sin embargo, no estén interesados por la asignatura, proyectando su potencial en mayor medida en otras áreas que sean más de su agrado; paralelamente, puede haber alumnos que no estén motivados pero obtengan buenas notas porque sencillamente se les dé bien o hayan tenido alguna experiencia de inmersión lingüística que los coloque en posición ventajosa respecto al resto de la clase.

Finalmente, tras haber completado el cuestionario, los alumnos tienen que marcar la nota final que obtuvieron en la evaluación formal más reciente en inglés (en este caso, la segunda evaluación).

### **3.4. Procedimiento.**

Para codificar las respuestas, he utilizado un sencillo sistema numérico: en la mayoría de las preguntas, el valor numérico 5 se corresponde con el “ideal”, el máximo nivel tanto de IE como de IE aplicada a la lengua extranjera, mientras que el 1 con el menor, por lo tanto, una alta puntuación será directamente proporcional a la frecuencia con que las afirmaciones se cumplan en los encuestados, y una puntuación baja será propia de aquellos para los cuales las afirmaciones se cumplan con menos frecuencia. Sin embargo, en este aspecto surgió un problema: tres preguntas en concreto no encajan en este análisis, ya que, erróneamente, se formularon de manera contraria (el 5 supone el menor nivel de IE y viceversa). Fue un error que obedecía a tratar de romper con la sistematicidad de las afirmaciones “positivas” y comprobar de alguna forma la fiabilidad de las respuestas de los alumnos. Para subsanar este problema, decidí que esas tres preguntas, en lugar de sumar puntos, los restarían, dando así lugar a una puntuación final más o menos objetiva.

Con ello, nos queda el siguiente índice de puntuación objetivo para cada variable:

- *IE*: 28-88 puntos
- *IE en LE*: 14-44 puntos
- *Notas*: Sobresaliente – Notable – Bien – Suficiente – Insuficiente

Los cuestionarios les fueron repartidos a los alumnos al final del período de prácticas. Ello supuso una ventaja ya que, a la hora de elegir a los grupos idóneos para la investigación, dicha elección fue más fácil debido a que ya existía un conocimiento previo de los perfiles y el rendimiento académico de los alumnos en la asignatura de inglés, pudiendo así tomar dos grupos de características muy diferentes cuyos resultados serían, probablemente, también distintos. Es un factor importante si tenemos en cuenta

que no ha sido posible contar con una muestra a mayor escala, contando con más grupos e incluso con más centros educativos.

Los alumnos realizaron los cuestionarios de forma autónoma y las dudas puntuales que les surgieron en cuanto al significado o a las implicaciones de algunas de las afirmaciones del cuestionario se resolvieron en común a medida que lo iban completando. Se hizo hincapié en que fueran sinceros y que no se dejaran condicionar por lo que se podría pensar de ellos, ya que los cuestionarios son anónimos, ni por el deseo de marcar la respuesta “ideal”, ya que no se buscan respuestas correctas o incorrectas, sino lo más honestas que sea posible. Cabe resaltar la buena disposición de los alumnos por ayudar en la investigación y su interés posterior por el resultado final de la misma.

Tras recoger los cuestionarios, se procedió al recuento de los datos aportados por los alumnos, estableciendo los rangos ya explicados de acuerdo a las puntuaciones mínimas y máximas conseguidas por los propios sujetos.

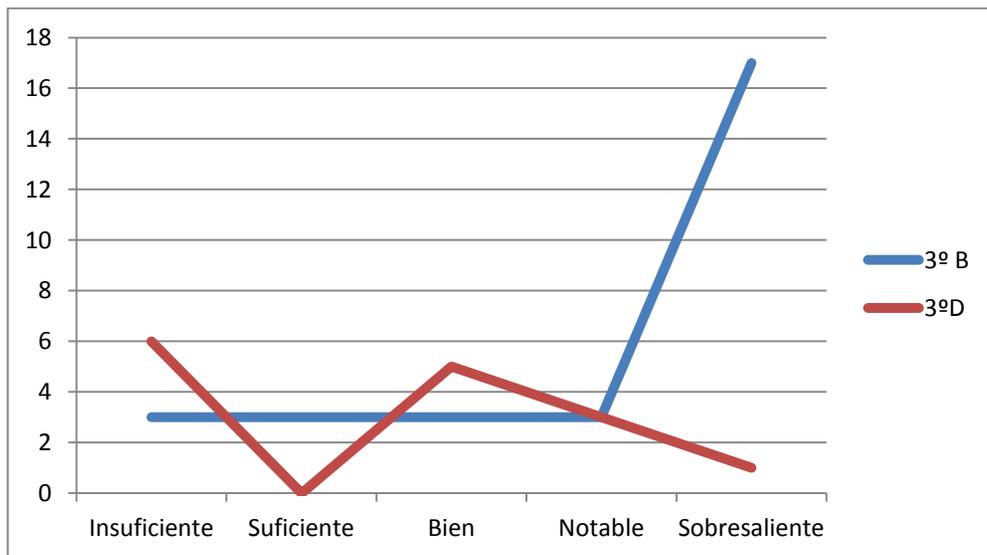
Para almacenar los datos y realizar su recuento, así como para elaborar las gráficas en las que se reflejan los resultados obtenidos (véase 5. *Resultados*), el programa informático utilizado ha sido *Microsoft Office Excel 2007*, elegido por su sencillez y eficacia en cuanto a ejecución, manejo y presentación de la información. Una vez se introdujeron estas puntuaciones en una hoja de datos, el siguiente paso fue realizar gráficas explicativas sobre los resultados, que expondremos a continuación.

#### 4. RESULTADOS

Con los datos recogidos a través de los cuestionarios y tras su recuento por variables, hemos diseñado unas gráficas que muestran las relaciones que establecimos previamente en la metodología para ser capaces de cumplir los objetivos de la investigación (véase 2. *Objetivos*).

##### a) Relación GRUPO- NOTA DE INGLÉS.

En esta sencilla gráfica podemos comparar las notas obtenidas por cada grupo en la asignatura de inglés en la última evaluación.



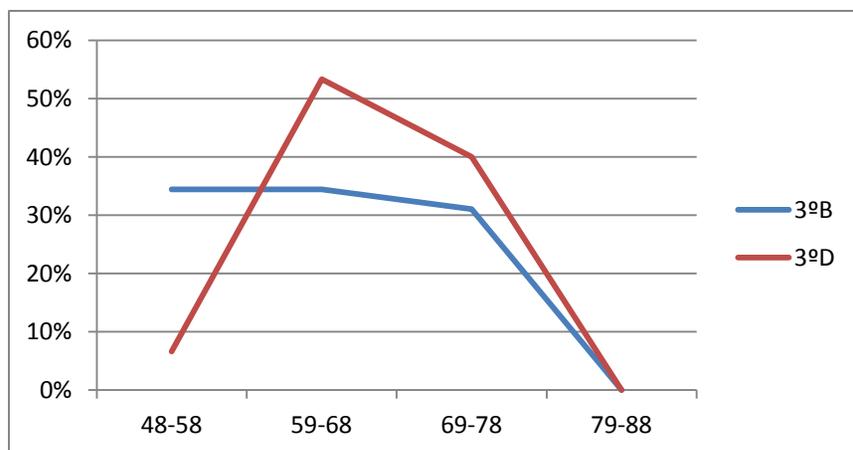
Gráfica 1. Relación grupo-nota de inglés.

Es evidente que los alumnos con las mejores notas se encuentran en el grupo B, donde la mayoría ha obtenido la calificación final de “sobresaliente”, habiendo una minoría cuyas notas están más repartidas.

En el grupo D hay un índice algo más alto de suspensos, una pequeña cantidad de alumnos con un “bien”, muy pocos “notables” y solamente un alumno con la máxima calificación. Es un grupo, como vemos, más heterogéneo en cuanto a notas, pero con un índice general más bajo que sus compañeros del B.

### b) Relación GRUPO – NIVEL DE IE

A continuación, vamos a analizar qué grupo presenta un nivel más alto y cuál más bajo de IE sin distinción entre sexo. Seguiremos las mismas pautas para presentar los resultados que en apartado anterior: porcentaje de alumnos y rangos de puntuación total en el cuestionario sobre IE.

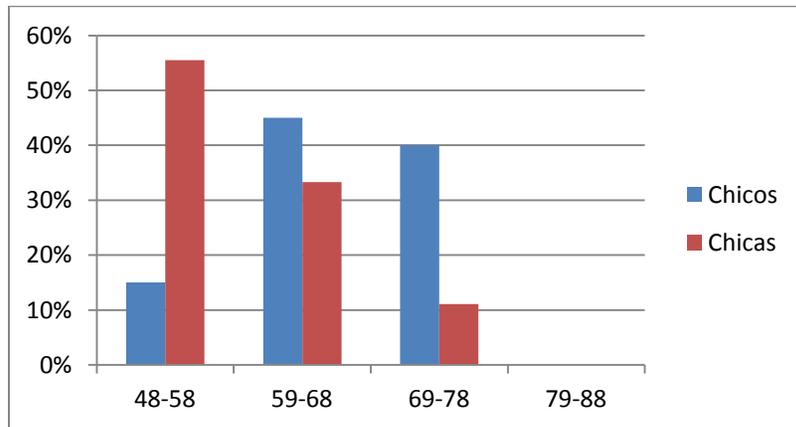


Gráfica 2. Relación grupo- nivel de IE.

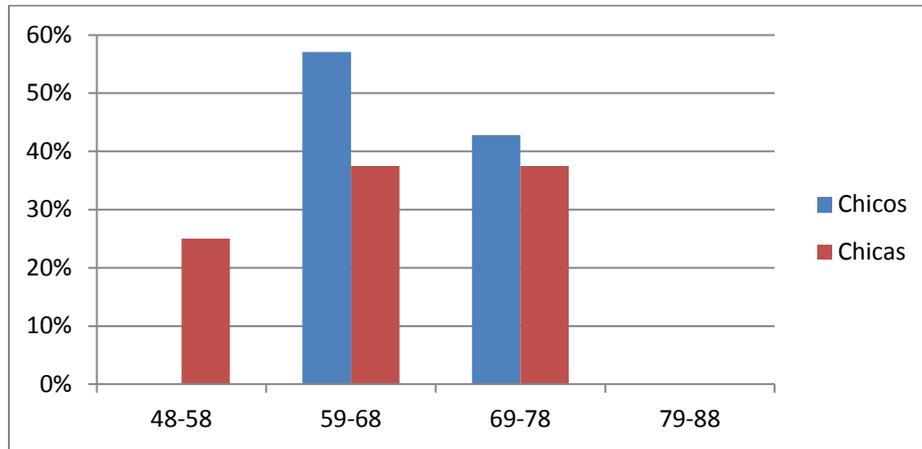
En la gráfica se muestra claramente que el grupo D tiene un perfil de clase con una IE superior a 3ºB, si bien en ésta los resultados son más homogéneos.

### c) Relación SEXO – NIVEL DE IE

Los gráficos están presentados teniendo en cuenta el número de alumnos de cada sexo por clase y los resultados obtenidos en puntos (de 28 a 88 puntos). De acuerdo a estos dos parámetros, los porcentajes expresan qué cantidad de alumnos del total de cada sexo encaja dentro del rango de puntuación especificado.



Gráfica 3. Relación sexo-nivel de IE en 3ºB.



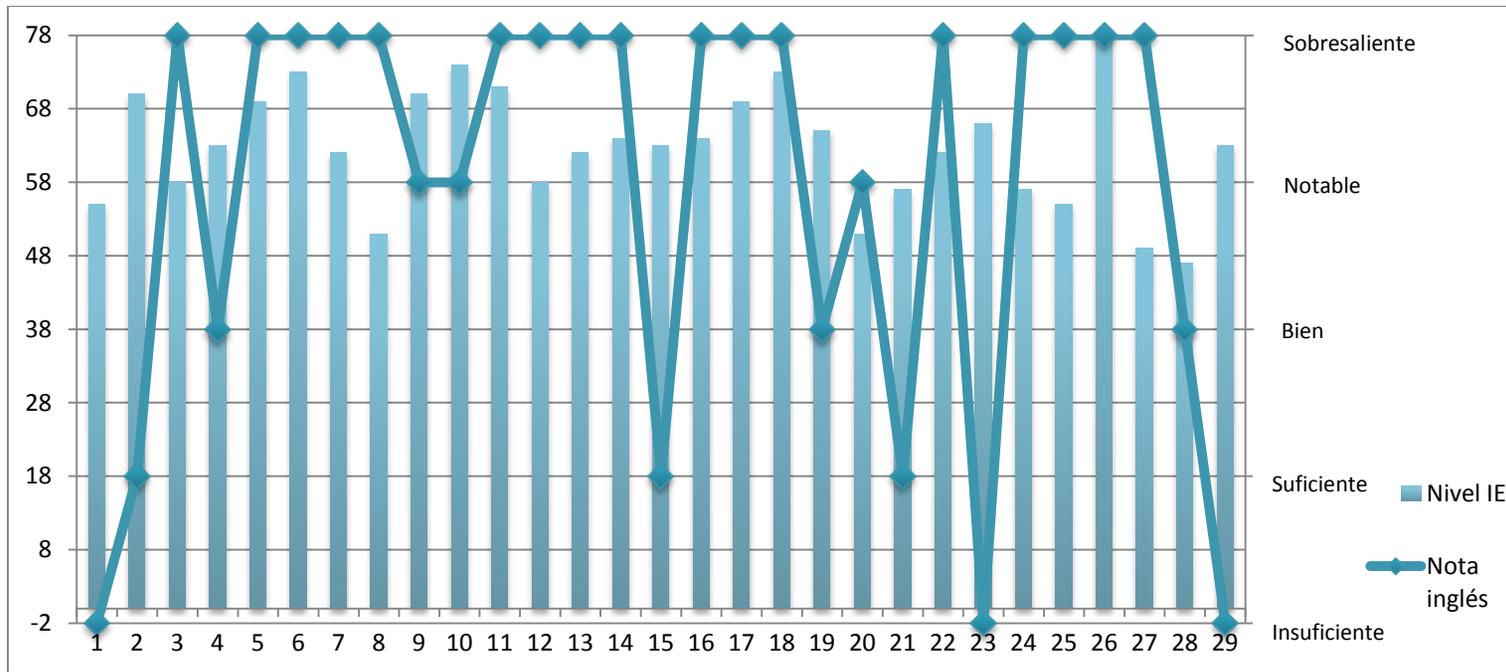
Gráfica 4. Relación sexo-nivel de IE en 3ºD.

Como podemos ver, en general, en ambas clases los alumnos están dentro de unos parámetros de IE intermedios y, en concreto, *los chicos presentan un nivel de IE más alto más alto que sus compañeras*, puesto que la mayoría de ellos se sitúan en los rangos más altos por clase (de 58 a 68 y de 68 a 78 puntos), y las chicas sólo los superan en el rango más bajo de los obtenidos (de 48 a 58 puntos).

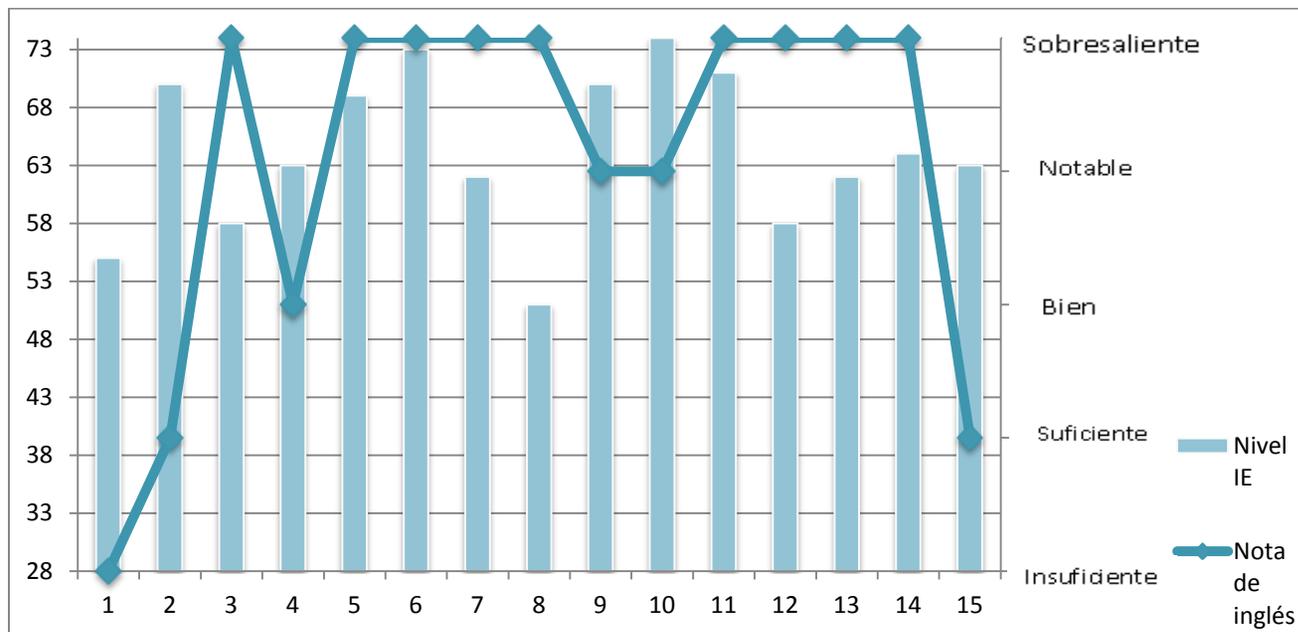
#### d) Relación IE – NOTA EN INGLÉS

Una de las hipótesis principales que vertebran este estudio era, como especificamos en la metodología, verificar si existe alguna relación entre el nivel de IE de un alumno y su rendimiento en el área de lengua extranjera, en este caso, inglés. Para ello, hemos comparado ambas variables separadamente en cada grupo, y estos son los resultados:

Estudio acerca de la repercusión de la Inteligencia Emocional en el área de lengua extranjera



Gráfica 5. Relación IE – nota en inglés de 3ºB.



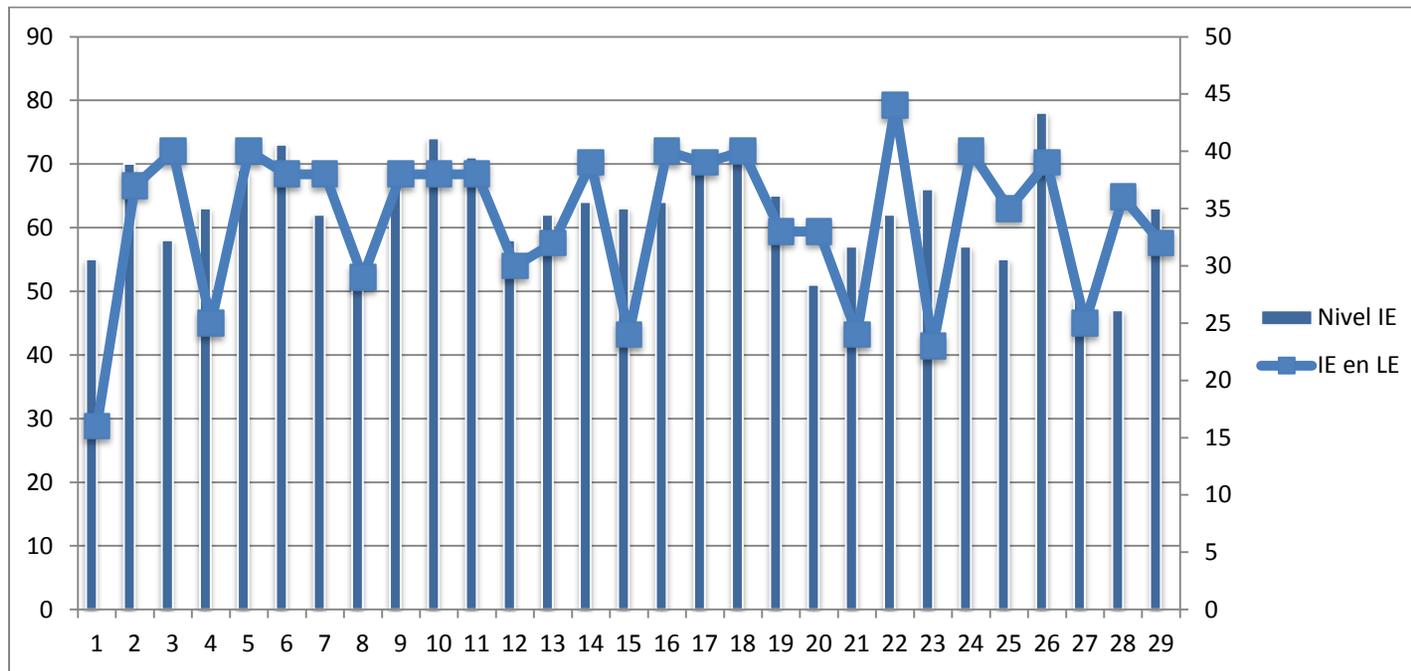
Gráfica 6. Relación IE – nota en inglés de 3ºD.

Tal y como se puede apreciar en las gráficas, los resultados son algo heterogéneos, pero en general, *no parece haber una relación directa evidente entre nivel de IE y notas en inglés* ni en 3ºB ni en 3ºD. Tenemos tanto casos de alumnos con muy buena calificación y un nivel de IE bajo en comparación con otros, como estudiantes con un rendimiento menor, o incluso con la asignatura suspensa que, sin embargo, han obtenido mayores puntuaciones en IE. Son pocos los alumnos con la máxima nota y también con la mayor puntuación en IE.

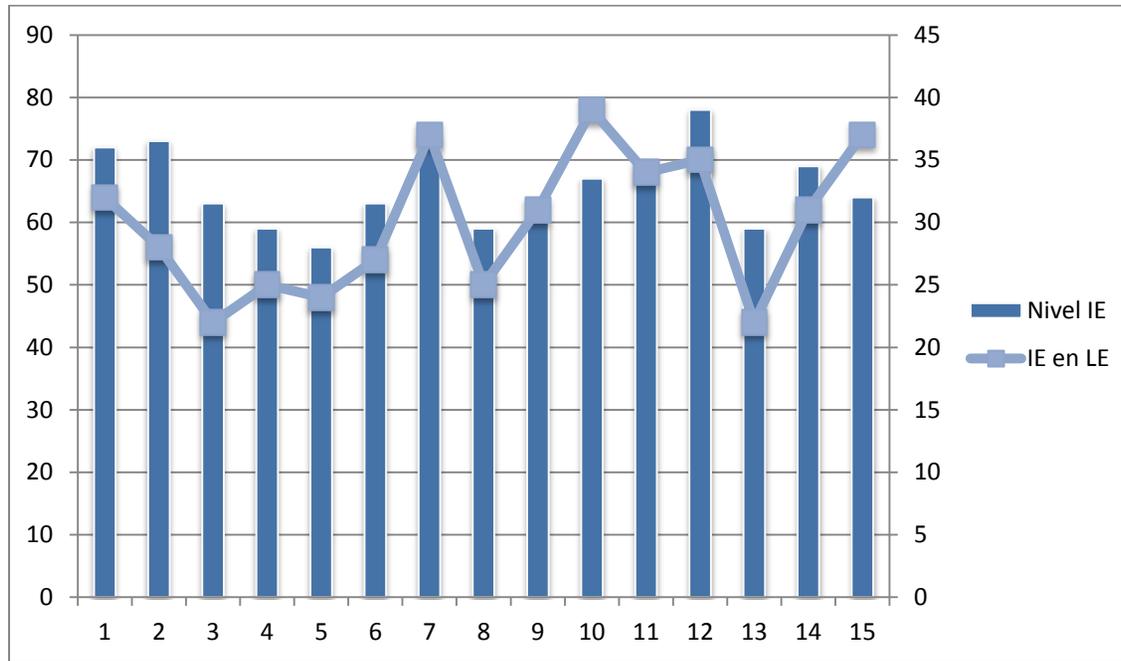
En cuanto a cada grupo por separado, llama la atención el hecho de que en el B, el grupo con el mejor rendimiento académico en inglés (véase Gráfica 1) la línea que describe la calificación de los alumnos siempre supere a las barras de nivel de IE, mientras que

en el grupo D, donde las notas son más bajas, los alumnos tienen en comparación una mejor IE. Consideraremos las posibles implicaciones de estos resultados en el apartado 7. *Conclusiones*.

e) **Relación IE- IE en Lengua Extranjera**



Gráfica 7. Relación nivel de IE-nivel de IE en LE en 3ºB

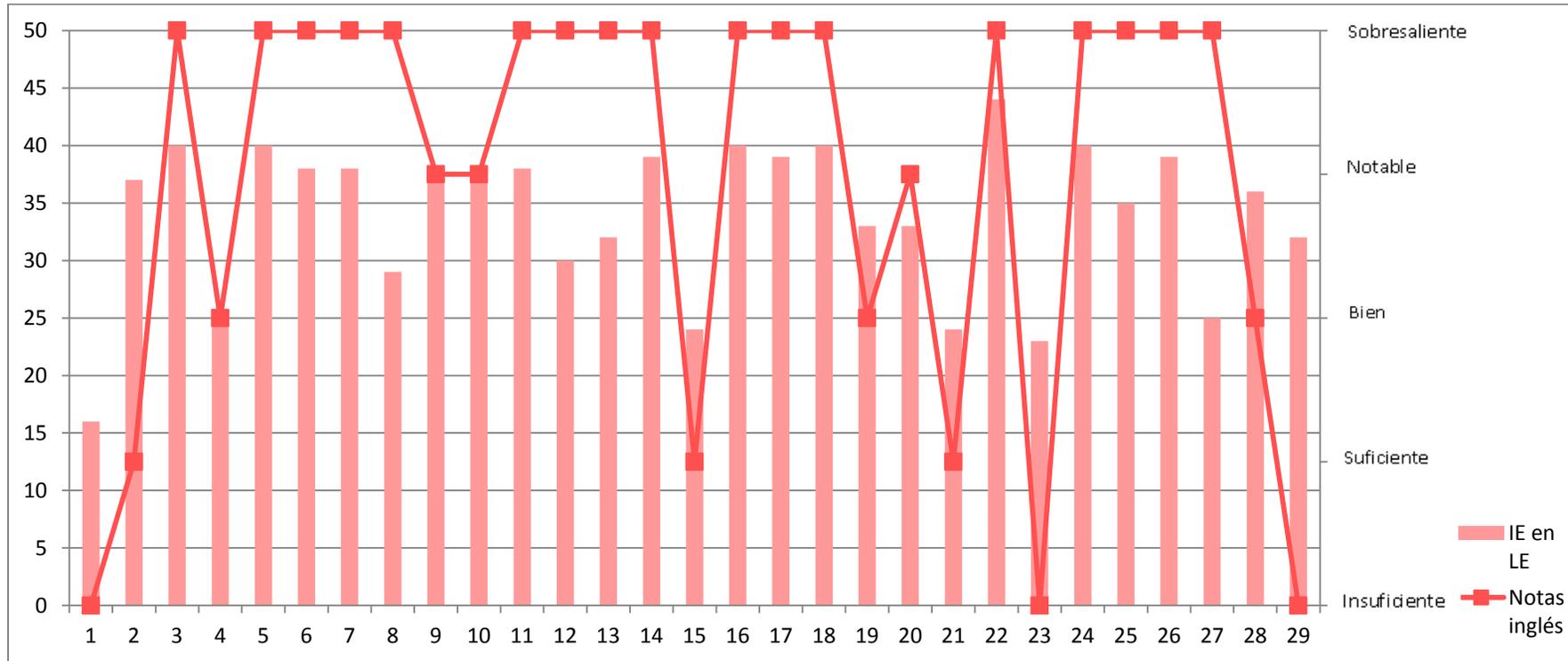


Gráfica 8. Relación nivel IE-nivel de IE en LE en 3ºD

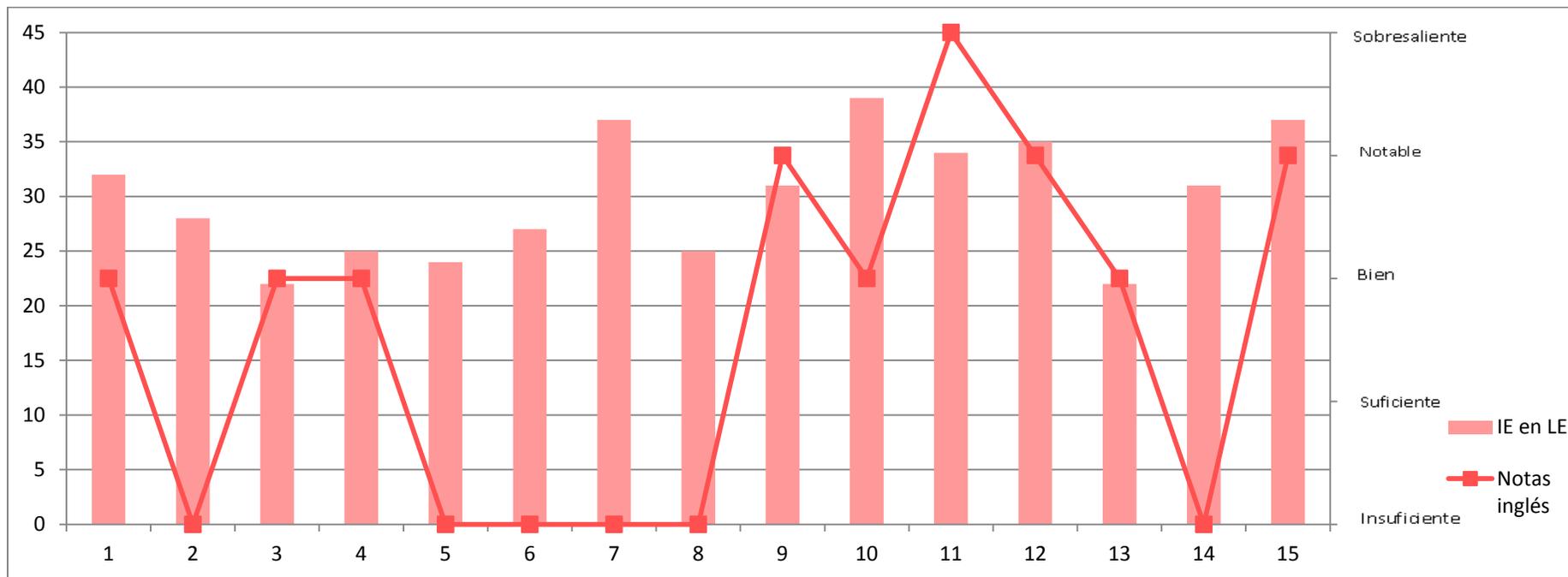
En 3º B, la gráfica muestra de nuevo una clara *desigualdad entre los niveles de IE general de los alumnos y la IE en LE*, esto es, la concreción de esas habilidades en lengua extranjera. Es cierto que en algunos alumnos ambos conjuntos de destrezas mantienen una correspondencia o equilibrio, sobre todo aquellos que presentan los niveles de IE más altos, pero de igual manera tenemos casos en los que los extremos van de la mano: alta IE y baja IE en LE o viceversa.

Por el contrario, en la clase de 3ºD, aunque los niveles de IE en LE son sensiblemente más bajos, sí *se aprecia cierta consonancia entre los niveles de IE de los alumnos y los de IE en LE*. Exceptuando algunos casos, por lo general no observamos desequilibrios tan extremos como en el grupo B.

f) Relación IE en Lengua Extranjera – NOTA EN INGLÉS



Gráfica 9. Relación IE en LE-nota en inglés en 3ºB.



Gráfica 10. Relación IE en LE-nota en inglés en 3ºD.

En primer lugar, observamos que en 3ºB, en líneas generales, *las notas están muy por encima de los niveles de IE en LE*. Sólo contamos con unos pocos alumnos (ocho, para ser exactos) en los que no hay un desequilibrio tan notorio. En cambio, en 3ºD, la situación es diferente, puesto que alrededor de la mitad de los alumnos tiene una nota bastante baja con respecto a su nivel de IE en LE. Del resto, tenemos tanto casos de equilibrio (notas y niveles de IE en LE proporcionados) y curiosamente, observamos que el/la estudiante con la mejor nota (y el único “sobresaliente”) no es quien más IE en LE tiene, aunque sí presenta un nivel elevado de dicha variable.

## 5. CONCLUSIONES

Al finalizar la investigación, los resultados nos han aportado una visión algo más ajustada a la realidad de las hipótesis de las que partíamos al comenzar. Aunque no podemos olvidar que todo proceso investigador tiene múltiples limitaciones que condicionarán la fiabilidad de sus resultados, y en concreto en este estudio la muestra no ha sido muy extensa, trataremos de analizar dichos resultados con cautela pero también con la intención de que aporten alguna información novedosa sobre hasta qué punto la Inteligencia Emocional tiene repercusión en el área de lengua extranjera. Esta información puede servir como estímulo para continuar investigando en este campo que tantas posibilidades ofrece para mejorar la enseñanza del inglés en nuestras escuelas.

En primer lugar, con respecto al **primer objetivo**, los resultados demuestran que no existe como tal una relación tangible entre el nivel de IE de los alumnos y su rendimiento en la asignatura de inglés, con lo cual se desmiente nuestra primera hipótesis. Es más: tenemos numerosos casos en los que las variables alcanzan extremos diametralmente opuestos (alto nivel de IE y notas medias o bajas, o bajo nivel de IE y buenas calificaciones). En este sentido, hay que tener en cuenta que ni en el área de inglés ni en el centro en general se ha puesto en práctica ningún proyecto que esté relacionado con el trabajo de la IE en el aula, con lo cual, las respuestas de los alumnos sobre sus habilidades emocionales están enmarcadas en una inconsciencia generalizada de qué conllevan realmente la *empatía*, el *autoconocimiento* o la *automotivación*, por poner ejemplos.

Si tomamos los resultados de cada uno de los dos grupos por separado, debemos reflexionar sobre el perfil de cada grupo. Durante mi período de prácticas con estos alumnos traté de conocer todo lo que pude el ambiente de cada clase y a los alumnos de forma personal, teniendo en cuenta el breve espacio de tiempo que pasé con ellos. Atendiendo a mi experiencia con ellos, debo admitir que no me sorprenden los resultados. Mientras que el grupo B, que además participaba en el programa bilingüe del centro, se componía de los alumnos más brillantes en cuanto a calificaciones, no destacaba por su unión como clase ni por una atmósfera de buena IE, sino más bien por todo lo contrario:

se podía observar una gran competitividad entre los alumnos, así como el liderazgo claro de unos de ellos frente a la escasa o nula participación de otros, que si bien puede ser señal de alta IE por parte de aquellos alumnos con buenas capacidades para el liderazgo, esas capacidades deberían ser encauzadas y aprovechadas de forma constructiva por el docente (por ejemplo, para codirigir actividades, organizar el trabajo en equipo, etc.), algo que en esta clase no ocurría. Mostraban también un bajo autocontrol emocional y poca empatía hacia sus compañeros y hacia el profesor, lo cual pude apreciar especialmente en las actividades orales en inglés, en las que era prácticamente imposible mantener un turno de palabra y un diálogo ordenado. En cambio, en el grupo D, que según sus calificaciones, representaba el grupo con menor rendimiento escolar, la atmósfera era mucho más relajada y con menos presión para los alumnos. Aunque no existía una gran motivación académica, la mayoría intentaban automotivarse para alcanzar los objetivos mínimos de la asignatura y, por otro lado, la empatía y las relaciones sociales entre los alumnos eran mucho mejores.

Como **segundo objetivo** planteábamos comprobar si existe conexión entre el nivel de IE de un alumno y su dominio de esta inteligencia aplicada a la LE. En este caso, nos hemos encontrado resultados distintos en un grupo y en otro: un desequilibrio considerable en el B entre una variable y otra, y una situación más normalizada en el D. En cuanto a los desequilibrios, podríamos explicarlos si tenemos en cuenta que un alumno concreto puede tener un buen nivel de IE general, y sin embargo no aplicar esa IE al aprendizaje de una lengua extranjera por diversos motivos, que pueden darse al mismo tiempo: porque no le interese o no le agrada la asignatura, porque aproveche su potencial para otras áreas o porque no haya recibido estímulos o formación adecuada para saber aplicar sus buenas habilidades emocionales al manejo de estrategias para ese aprendizaje en concreto. También puede darse el caso contrario: los alumnos con altos niveles de IE en LE pero no tan buena puntuación en IE general dan muestra, a través de sus respuestas a los cuestionarios, de disfrutar con el aprendizaje de una lengua extranjera e incluso de buscar otros recursos fuera del aula para expandir sus conocimientos en inglés, especialmente culturales, lo cual podría responder a una motivación de carácter *integrador* (Gardner y Lambert, 1972) y no meramente instrumental o extrínseca (de cara a conseguir buenas notas). Sin embargo, no hay ninguna evidencia de que esta actitud de

motivación y esfuerzo personal hacia el aprendizaje de inglés obedezca en todos los casos a unas buenas habilidades emocionales.

El grupo B es ejemplo de cómo, en ocasiones, otros factores como las destrezas innatas en un determinado campo o el placer personal que aporte un aprendizaje son suficientes para conseguir unos buenos resultados en éste. El grupo D, por el contrario, que no destaca por tener una gran motivación hacia el aprendizaje en general y con un rendimiento menor, ha obtenido resultados más proporcionados en ambas habilidades, lo cual respalda nuestra hipótesis: un grupo donde hay pocos alumnos con buenas notas en inglés puede, sin embargo mostrar una conciencia y una motivación aceptables hacia su propio aprendizaje del inglés gracias a un nivel de IE adecuado. Ello posibilitaría que el trabajo simultáneo de las dos capacidades en el aula tuviera una incidencia positiva en su rendimiento.

Finalmente, con respecto a nuestro **tercer objetivo** inicial, que consistía en verificar si existe alguna correspondencia entre la IE en LE de los alumnos y sus notas en inglés, volvemos a encontrarnos con que la hipótesis de la que partíamos se cumple en uno de los grupos, pero no en el otro. Como hemos podido observar en los resultados que el grupo con las mejores notas en inglés, el B, no ha sido el que más altos niveles de IE en LE ha obtenido; y el grupo D, con un perfil de notas más bajo, ha conseguido en proporción una buena capacidad de aplicación de su IE al aprendizaje de inglés.

Este hecho valdría como base para que la comunidad educativa se iniciara un debate sobre el sentido de la evaluación en nuestro sistema educativo, en cuanto a qué aspectos toma en cuenta, qué instrumentos utiliza y si realmente es un reflejo fiel de las capacidades de los alumnos. Asimismo, sería interesante reflexionar sobre la capacidad de los docentes para aprovechar el potencial de los alumnos para el aprendizaje o si éste se ve eclipsado a causa de darle una excesiva importancia a los resultados, en detrimento del proceso educativo en sí.

Como conclusión final, a tenor de nuestro estudio, cabe reflexionar sobre el hecho de que los alumnos con los que hemos trabajado no ejercitan de manera explícita sus

habilidades emocionales en el aula ni forman parte de ningún proyecto orientado a mejorar su IE. Este desconocimiento hacia la importancia de dicho aprendizaje por parte no sólo de los alumnos sino de sus docentes y de gran parte de la comunidad educativa, especialmente en la escuela pública, dificulta la investigación sobre sus efectos positivos en el aprendizaje general y el de las lenguas en particular, y perpetúa el retraso que España muestra en estas cuestiones con respecto a otros países donde ya se ha demostrado su repercusión positiva.

Consideramos urgente que los docentes comencemos a plantearnos nuestra tarea como lo que en origen es, la formación de buenos ciudadanos y la mejora de la sociedad, para lo cual es inevitable integrar el aprendizaje emocional en la educación de nuestros alumnos; y en concreto, en la enseñanza de la lengua extranjera, es el momento de buscar nuevos caminos para paliar las carencias de las metodologías actuales, y estamos convencidos de que la IE podría jugar un papel primordial en ello. Por supuesto, sería ideal una sensibilización también por parte de las autoridades correspondientes para que éstas respaldaran nuestra labor. Sin embargo, aunque esto no suceda, siempre podemos emprender iniciativas dentro de nuestro margen de actuación que vayan progresivamente sirviendo para afianzar estas ideas y consolidar formas de educar más constructivas a largo plazo.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Constitución Española de 1978, Capítulo II, Sección Segunda, Artículo 27 (consultada en <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=10&fin=55&ti po=2> el 23/05/2013)

España, *ORDEN de 9 de noviembre de 2009 por la que se crea la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura*, DOE, Consejería de Educación, Junta de Extremadura, 2009 (consultado en <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2009/2250o/09050497.pdf> el 03/06/2013)

Extremera Pacheco, Natalio/ Fernández-Berrocal, “La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula”, *Revista de Educación*, núm. 332 (2003), pp. 97-116, ISSN: (en línea) 0034-592-X. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Madrid, 2003 (consultado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3> en abril/mayo de 2013)

Extremera Pacheco, Natalio/ Fernández-Berrocal, “La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3) (2009), pp. 85-108, ISSN 0213-8646 (consultado en <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113764&id=113764> el 05/06/2013)

Extremera Pacheco, Natalio/ Fernández-Berrocal, Pablo, “El Papel de la Inteligencia Emocional en el Alumnado: Evidencias Empíricas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, Nº2, Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, 2004

(consultado en:

[http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art\\_15\\_244.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_244.pdf) el 01/06/2013)

Goleman, Daniel, *Inteligencia Emocional*, Kairós, Barcelona, 1996.

González Robles, Alberto/ Peñalver González, Jonathan/ Bresó Esteve, Edgar, “La evaluación de la Inteligencia Emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad?”, *Fórum de Recerca* Nº16, [ISSN 1139-5486](http://www.issn.org/ISSN_1139-5486), Universitat Jaume I, Castellón, 2012 (consultado en

<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi16/psievol/3.pdf> el 31/95/2013)

<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> en abril de 2013)

Mayer, John D./ Caruso, David R./ Salovey, Peter, “Selecting a Measure of Emotional Intelligence. The case for ability scales”, en Bar-On, R./ Parker, J.D.A. (editores), *The Handbook of Emotional Intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000 (consultado en

<http://www.unh.edu/personalitylab/Reprints/RP2000-MayerCarusoSalovey.pdf> el 06/06/2013).

Mitchell, Rosamond/ Myles, Florence, *Second Language Theories*, Holder Arnold, Londres, 2004.

Montaño Valle, Antonio, “La Inteligencia Emocional. Origen y concepto”, Universidad de Huelva, 2002 (consultado en

[http://www.sapiens.com/castellano/articulos.nsf/Gesti%C3%B3n\\_del\\_Conocimiento/La\\_inteligencia\\_emocional\\_Origen\\_y\\_concepto/2EEFCE291C937A9E41256BC10037F75F!opendocument](http://www.sapiens.com/castellano/articulos.nsf/Gesti%C3%B3n_del_Conocimiento/La_inteligencia_emocional_Origen_y_concepto/2EEFCE291C937A9E41256BC10037F75F!opendocument)

el 30/05/2013)

Ozkan, Yasemin/ Gökçearsan Çifci, Elif, “The Effect of Empathy Level on Peer Bullying in Schools”, Universidad de Ankara, Turquía; publicado en “Humanity and Social Science Journal”, núm. 4 (1): pp. 31-38, 2009. ISSN 1818-4960. IDOSI Publications, 2009 (consultado en [http://www.idosi.org/hssj/hssj4\(1\)09/4.pdf](http://www.idosi.org/hssj/hssj4(1)09/4.pdf) el 05/06/2013)

Pena Garrido, Mario/ Repetto Talavera, Elvira, “Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo”, MIDE II (OEIP) Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. ISSN 1696-2095. Nº 15, Vol. 6 (2), 2008.

Programa de Educación Responsable, consultado en la web oficial de la Fundación Botín: consultado en [http://www.fundacionbotin.org/educacion\\_areas.htm](http://www.fundacionbotin.org/educacion_areas.htm) el 03/06/2013.

Punset, Eduardo, “Nuestra cultura heredada no sabe nada de emociones”, entrada de blog publicada en la web oficial de Eduardo Punset (consultada en <http://www.eduardpunset.es/17917/general/nuestra-cultura-heredada-no-sabe-nada-de-emociones> el 05/06/2013)

Reeve, John Marshall, *Understanding Motivation and Emotion*, 5ª edición, John Wiley & Sons Ltd, Hoboken, 2008.

Villanova Navarro, José Salvador/ Clemente Carrión, Antonio, *La Inteligencia Emocional en Adolescentes*, Serie Psicología y Educación, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid, 2005.

Web oficial de Daniel Goleman, “Daniel Goleman. Emotional intelligence, social intelligence, ecological intelligence”(consultada en <http://danielgoleman.info/> el 30/05/2013).

Web oficial del Instituto Superior de Inteligencia Emocional:

<http://www.isie.es/educacion/> (consultada el 03/06/2013)

Web oficial del programa *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL): <https://casel.org> (consultada el 01/06/2013)

Web oficial del programa *Social and EMotional Aspects of Learning* (SEAL): <https://www.gov.uk/government/publications/social-and-emotional-aspects-of-learning-seal-programme-in-secondary-schools-national-evaluation> (consultado el 01/06/2013).