

17-18-19

Mayo

2013

ZARAGOZA



PROGRAMA DE COMUNICACIONES

CIIEB

CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR

www.congreso inteligencia emocional.com

Email: aaps@psicoaragon.es



PROGRAMA DE COMUNICACIONES

1ª Sesión. Viernes 17 de mayo, 19,15h -20,45h

Sesión 1.1. Sala Aragón. Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 1ª)Pag. 11

Tema: **EDUCACION y CREATIVIDAD**

Coordina: **Jacobo Cano**

- 1- Adquisición de valores en adolescentes participantes en Campos de trabajo.
Belén Serrano Valenzuela
- 2- Inteligencia emocional en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad: eficacia de un programa de intervención.
Zahra Ávila Jiménez
- 3- Inteligencia emocional, estrés percibido y violencia escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria.
José Martín-Albo Lucas
- 4- Las emociones en el aula a través del arte.
Fina Sariñena
- 5- Evaluación del papel mediador de la motivación auto-determinada entre las necesidades psicológicas básicas y el bienestar.
José Martín-Albo Lucas

Sesión 1.2. Sala Rioja. Ibercaja Patio de la Infanta (Plata -1)Pag. 20

Tema: **EDUCACION y CREATIVIDAD**

Coordina: **Pilar Teruel**

- 1- La Contrainteligencia o la Inteligencia contra sí misma: Efectos del ataque activo contra la capacidad intelectual. Detección precoz y abordaje en alumnos de Educación Primaria y Secundaria.
Elisabeth Palacios García
- 2- Ecología emocional para el nuevo milenio: ¿cómo será la escuela del xxi?
Paula Gelpi
- 3- Influencia de juegos y prácticas de expresión e introyección en la vivencia de emociones. Perspectiva de género.
Mª Rosario Romero Martín
- 4- Empatía y bienestar en colonias musicales.

- Diego Calderon Garrido
5- Programa First Steps: Educación emocional y primeros pasos en inglés, en familia.
Erika Blanquez Navarro

Sesión 1.3 Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª)Pag. 31
Tema: **EDUCACION y CREATIVIDAD Symposium**
Coordina: **Santos Orejudo**

- 1- Optimismo esperanza y felicidad en Estudiantes de Educación Secundaria.
Francisco Royo Más.
- 2- Programa de desarrollo de habilidades socio-emocionales y mindfulness para adolescentes SEA.
César Rodríguez Ledo
- 3- Ansiedad Escénica en Músicos de Grado Superior y su relación con el optimismo y la autoeficacia.
Javier Zarza Alzugaray
- 4- Desarrollo personal evaluado a través de variables de la Psicología Positiva y adolescentes con diferentes trayectorias académicas.
Lucía Aparicio Moreno
- 5- Predictores del temor a hablar en público en estudiantes universitarios argentinos.
Sonia Tifner

Sesión 1.4 . Sala General Edificio Pignatelli (2ª planta)Pag. 38
Tema: **EDUCACION y CREATIVIDAD**
Coordina: **Beatriz Marcos**

- 1- Estilos de comunicación de los estudiantes en el manejo de conflictos con padres, amigos y compañeros.
Jasone Mondragón Lasagabaster
- 2- Proyecto de aplicación práctica de educación emocional a través de cuenta-cuentos (cuatrilingües) y de talleres asociados a ellos.
Lluvia Bustos Sepúlveda
- 3- Otra educación sexual es posible, otro diálogo sexual es posible.
Santiago Frago Valls.
- 4- Bienestar emocional: herramienta didáctica para la reducción de la ansiedad frente a las matemáticas
María Gracia Bafullay
- 5- Parejas Adolescentes Saludables: “otra” forma de prevenir la violencia.
Silberio Sáez-Sesma





Sesión 1.5 Sala 12 Edificio Pignatelli (1ª planta)Pag. 44

Tema: **EDUCACION y CREATIVIDAD**

Coordina: **Erika Peiró**

- 1- Regulación emocional y vínculo afectivo con el entorno escolar.
Laia Mestres Pastor
- 2- Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación afectiva-social en un centro de educación primaria.
Sonia López Díaz-Villabella
- 3- Programa de expresión corporal para el desarrollo de competencias de educación emocional en alumnos de tercero de educación primaria.
Laura Luesia Lahoz
- 4- La inteligencia emocional en las artes escénicas.
Amador Cernuda Lago
- 5- La pedagogía de la fascinación.
Juan Cruz Barranco Elfau

Sesión 1.6 Sala 35 Edificio Pignatelli (3ª planta)Pag. 58

Tema: **EDUCACION y CREATIVIDAD**

Coordina: **Conchita Berruete**

- 1- Inteligencia emocional en la adolescencia: el autoconcepto y la competencia comunicativa.
Blanca López de Juan Abad Mongelos
- 2- La educación emocional en la familia.
Manuel Javier Cejudo Prado
- 3- La atención plena: una herramienta para cambiar el perfil emocional de los adolescentes.
Luis María Rodríguez Barreiro.
- 4- Inteligencia y Educación emocional: conceptualización, dificultades y retos en el currículo de Educación Primaria.
Javier Gómez López
- 5- Adaptación del programa “aulas felices” para su aplicación en el aula penitenciaria de Daroca , a través del proyecto: “Educación para la felicidad”.
Iñaki Pérez Aznar



2ª Sesión, Sábado 18 mayo, 12,15h - 13,45h

Sesión 2.7. Sala Aragón Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 1ª)Pag. 70

Tema: EDUCACION y CREATIVIDAD

Coordina: José Luis Soler

- 1- ¿Conseguimos desarrollar las competencias socioemocionales de los futuros docentes en la Universidad?
Elena Briones Pérez
- 2- Política educativa, educación comprensiva e inteligencia emocional en la educación secundaria: el profesor como agente de cambio.
José Luis Soler
- 3- Mimarte: una experiencia vital de aprendizaje corporal en educación infantil.
Cristina Rodríguez Morante.
- 4- La importancia de la influencia de los factores afectivos-emocionales en el nivel de aprendizaje del francés como lengua extranjera.
Laurane Jarie
- 5- “¿Cual es la percepción de lo vivido y experimentado por un grupo de 3º de la ESO después de haber recibido la asignatura de Educación Emocional?”.
Laura de las Flores Sánchez

Sesión 2.8 Sala Rioja Ibercaja Patio de la Infanta (Plata -1)Pag. 77

Tema: EDUCACION y CREATIVIDAD

Coordina: Alfonso Royo

- 1- La ansiedad escénica en músicos en formación superior y su relación con la autoeficacia y la motivación al premio o al castigo.
Javier Zarza Alzugaray
- 2- La Inteligencia emocional en el desarrollo integral de la persona.
Elena Escolano Pérez
- 3- El cine y la crisis económica como ocasión para trabajar en el aula las relaciones entre lo racional y lo emocional.
Miguel Vázquez Freire
- 4- La autorregulación como factor asociado a la resiliencia de jóvenes en riesgo de exclusión social en Programas de Cualificación Profesional Inicial.
Raquel Artuch garde
- 5- influencia de la inteligencia emocional autopercibida en madres en la capacidad de autorregulación emocional de sus hijos preescolares.
Marian Acero Ferrero



Sesión 2.9 Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª)Pag. 93

Tema: EDUCACION y CREATIVIDAD

Coordina: Paco Royo

1- y tú... ¿estás en on?

Ana Beatriz Moliné Juste

2- El desarrollo emocional en la ciencia escolar. Una aproximación experiencial en educación primaria.

Luis Miguel Ferrer Bueno

3- La educación emocional a partir del proyecto PositivitiES. Recursos de la psicología positiva para escuelas europeas.

Raquel Albertín Marco

4- Perspectivas del Profesorado sobre 'Ética Aplicada y Mindfulness en Educación' en el contexto del enfoque secular del maestro Zen Thich Nhat Hanh.

Pilar Aguilera

5- Mejora de las habilidades sociales, emocionales y de mindfulness para jóvenes en el aula: Resultados de aplicación del Programa SEA.

César Rodríguez-Ledó

Sesión 2.10 Sala General Edificio Pignatelli (2ª planta) Pag. 109

Tema: SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA

Coordina: Lucía Aparicio

1- El bienestar socioemocional a través de las prácticas motrices introyectivas. Perspectiva de género.

Glòria Rovira Bahillo

2- Inteligencia Emocional y deporte: Estudio de un caso: Equipo Cadete de Fútbol del RSD Santa Isabel.

Yolanda Cuevas Ayneto

3- Eficacia de programa de intervención en inteligencia emocional con entrenadores de fútbol infantil: correlación entre inteligencia emocional, burnout y fair play.

Ana Isabel Peinado Portero

4- Inteligencia emocional y psicología positiva en el enfermo de cáncer y su pareja: una revisión bibliográfica.

Ana Isabel Peinado Portero

5- Educación emocional a través del cuento

Begoña Ibarrola

Sesión 2.11 Sala 12 Edificio Pignatelli (1ª planta) Pag. 123

Tema: EMPLEABILIDAD Y EMPRESA

Coordina: Alejandra Cortés

- 1- PROMINDSA Una apuesta por la inteligencia emocional organizacional.
Miguel Angel Ramos Gabilondo
- 2- Concepciones y emociones del profesional creativo aragonés. Análisis de su potencialidad desde el punto de vista del discurso grupal.
Cecilia Serrano Martínez
- 3- Reflexiones para la acción: de automotivarte a motivar.
David Martínez Buisson
- 4- La felicidad eudaimónica en el entorno laboral: estudio piloto para una nueva propuesta de medición.
José Antonio Muñiz
- 5- Evolución del optimismo en alumnos-trabajadores de escuela-taller.
Ana Cristina Blasco Serrano

Sesión 2.12 Sala 35 Edificio Pignatelli (3ª planta) Pag. 129

Tema: SOCIAL Y FAMILIA

Coordina: Antonio Reloba

- 1- La influencia del Apego y la regulación emocional en el apoyo social percibido en la adolescencia.
Xavier Oriol Granado
- 2- Proyectos de vida. la importancia de educar en emociones y habilidades sociales.
Yaritza Garcés Delgado
- 3- La inteligencia interpersonal e intrapersonal, elementos nucleares al desarrollo emocional y social.
Lesbia González Cubillán
- 4- Inteligencia emocional y mediación familiar.
Ana María Aranda Rufas
- 5- Bienestar subjetivo, preocupaciones e inteligencia emocional en estudiantes universitarios del área psicopedagógica.
Álvaro Balaguer
- 6- El estado emocional desde la perspectiva de un lesionado medular.
Francisco Ureta





3ª Sesión - Sábado 18 de mayo, 19,45h-21,15h

Sesión 3.13 Sala Aragón Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 1ª) Pag. 138

Tema: **EDUCACION y CREATIVIDAD**

Coordina: **M. Angel Diví**

- 1- La adaptación positiva del alumnado que se incorpora al sistema educativo formal.
Carmen Bernal Badulés
- 2- Qué el profesor se presente!
Paul McMahon
- 3- Fortalezas personales: autopercebidas, objetivas y deseadas, de los estudiantes de primer curso del Grado de Educación Infantil. Universidad de Zaragoza.
Diana Aristizabal Parra
- 4- Lo emocional en la formación del profesorado.
Lucía Montero Basquero
- 5- Emotion Matching Task (EMT): Una herramienta para evaluar el Conocimiento Emocional en Educación Infantil.
Natalia Alonso-Alberca

Sesión 3.14. Sala Rioja Ibercaja Patio de la Infanta (Plata -1) Pag. 149

Tema: **EDUCACION y CREATIVIDAD**

Coordina: **Norberto Cuartero**

- 1- La educación emocional y su incidencia en los valores de los estudiantes de educación superior.
Yumary Josefina Lima Ruiz
- 2- Los beneficios de la regulación emocional en el rendimiento académico de los adolescentes
Pilart Lázaro Richart
- 3- El abordaje de la inteligencia emocional en la discapacidad. La mejora de la calidad de vida en un centro de educación especial.
Roberto Casado Lozano
- 4- La música: productora y canalizadora de emociones en el primer ciclo de educación infantil: Experiencia en un Centro de Educación Infantil.
Felipe Jiménez Mediano
- 5- La incidencia de la inteligencia emocional y la satisfacción vital en función de la variable sexo.
Mª Jesús Rubio Martín

Sesión 3.15 Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª) Pag. 157

Tema: EDUCACION y CREATIVIDAD

Coordina: Jesús Zapatero

- 1- La competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria. Nuria Pérez-Escoda
- 2- El aprendizaje-servicio y las competencias genéricas o transversales.
Sandra Vázquez Toledo
- 3- Encuentro de Emociones. Asesorías para Jóvenes del CIPAJ y la Universidad de Zaragoza.
Francisco Royo
- 4- Materiales de enseñanza para la comunicación asertiva.
Ana Rosa Bel Martín
- 5- Educación emocional en las escuelas promotoras de salud.
Javier Gallego

Sesión 3.16. Sala General Edificio Pignatelli (2ª planta) Pag. 176

Tema: SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA

Coordina: Isabel Rech

- 1- La inteligencia emocional como factor predictor de éxito en deporte de alto rendimiento.
Amador Cernuda Lago
- 2- Consumo de drogas y motivaciones en deportistas adolescentes de la provincia de Zaragoza.
Pablo Usán Supervía
- 3- El miedo en futbolistas jóvenes.
Lorena Cos San Higinio
- 4- Estudio de Índice V.A.I. (Violencia Audiovisual Inferida). Una aproximación a la detección del nivel de empatía de alumnos y futuros profesores, como propuesta de intervención en la prevención del bullying.
Manuel Antonio Férreo Cruzado
- 5- Intervención educativa en el ámbito deportivo basada en la psicología positiva y la atención plena.
Raquel Albertín Marco

Sesión 3.17 Sala 12 Edificio Pignatelli (1ª planta) Pag. 187

Tema: EMPLEABILIDAD Y EMPRESA

Coordina: Juan Martínez

- 1- El cuidado de mi cuerpo en el trabajo desde las emociones.
David Martinez Buisson



- 2- ACTIVATE: Inteligencia emocional para la salud y el empleo.
Karité Alegría
- 3- Orientación profesional por competencias para mejorar el nivel de empleabilidad.
Ana R. Rodríguez Martínez
- 4- Programa de Desarrollo de Habilidades para el empleo en personas desempleadas en Aragón. Experiencias prácticas de Inteligencia emocional para salir del desempleo.
Yolanda Hernando Castillo



Sesión 3.18. Sala 35 Edificio Pignatelli (3ª planta) Pag. 194

Tema: SOCIAL Y FAMILIA

Coordina: Ana Mª Navarro

- 1- El desarrollo de competencias de empleabilidad en jóvenes en riesgo de exclusión social.
Estefanía Alonso Bello
- 2- Academia de la felicidad: Para construir un mundo mejor, somos todos necesarios.
Laura Cortés Robres
- 3- Prevención y adaptación cultural en los programas de competencias familiares.
María del Carmen Orte Socías
- 4- Ecología y Existencialidad: Una contribución al desarrollo emocional y al bienestar.
Paola Lauretti
- 5- Experiencia de un programa de atención psicológica de cercanía desde los servicios sociales básicos.
Adrià Pagès Mimó

Índice

1ª Sesión. Viernes 17 de mayo, 19,15h -20,45h.....	12
Sesión 1.1. Sala Aragón. Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 1ª)	12
Sesión 1.2. Sala Rioja. Ibercaja Patio de la Infanta (Plata -1)	21
Sesión 1.3 Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª)	31
Sesión 1.4 . Sala General Edificio Pignatelli (2ª planta)	38
Sesión 1.5 Sala 12 Edificio Pignatelli (1ª planta).....	44
Sesión 1.6. Sala 35. Centro Pignatelli (Planta 3ª).....	58
2ª Sesión, Sábado 18 mayo, 12,15h - 13,45h	70
Sesión 2.7. Sala Aragón Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 1ª)	70
Sesión 2.8 Sala Rioja Ibercaja Patio de la Infanta (Plata -1).....	77
Sesión 2.9 Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª)	93
Sesión 2.10 Sala General Edificio Pignatelli (2ª planta)	109
Sesión 2.11 Sala 12 Edificio Pignatelli (1ª planta).....	121
Sesión 2.12 Sala 35 Edificio Pignatelli (3ª planta).....	126
Sesión 3.13 Sala Aragón Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 1ª)	135
Sesión 3.14 Sala Rioja Ibercaja Patio de la Infanta	146
Sesión 3.15 Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª)	154
Sesión 3.16 Sala General Edificio Pignatelli (2ª planta)	173
Sesión 3.17 Sala 12 Edificio Pignatelli (1ª planta).....	183
Sesión 3.18. Sala 35 Edificio Pignatelli (3ª planta).....	190



1ª Sesión. Viernes 17 de mayo, 19,15h -20,45h

Sesión 1.1. Sala Aragón. Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 1ª)

Tema: Educación y creatividad

Coordina: Jacobo Cano Escoriza.

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

Adquisición de valores en adolescentes participantes en Campos de trabajo.

Belén Serrano Valenzuela

Instituto Aragonés de la Juventud

Máster de Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Contextos Multiculturales.

Santos Orejudo Hernández

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

En este trabajo se expone una aproximación al Desarrollo Positivo Adolescente desde la perspectiva de la Educación no formal. El desarrollo positivo adolescente, enmarcado en el contexto de la Psicología Positiva, presupone el análisis de esta etapa desde la perspectiva de la adquisición de competencias y habilidades saludables. En este caso concreto, hemos optado por el análisis del mismo desde la perspectiva de los valores bajo la hipótesis de que los jóvenes que participan en actividades de educación no forman mejoran en los mismos. Según la literatura revisada, el aprendizaje de valores adquiere más importancia en la época adolescente y supone además de una promoción de habilidades para el joven, la prevención de conductas problemáticas tanto en estudios transversales como longitudinales.

Autores como Bisquerra y Pérez (2007) entre otros, vinculan los valores prosociales que guían a las personas con el bienestar y la inteligencia emocional. Existen estudios transculturales y longitudinales que demuestran cómo las personas que se comportan de modo solidario y cívico mantienen más alto su nivel de bienestar subjetivo (Boehnke, Fuss y Rupf, 2001, citado en Góngora y Casullo, 2009).

Para comprobar la relación entre las experiencias de educación no formal y el desarrollo adolescente, se ha realizado un estudio cuasi-experimental con grupo de control no equivalente en el que han participado 49 jóvenes de entre 15 y 17 años inscritos en los 3 Campos de Trabajo de Aragón, siendo el grupo de control de 20 adolescentes de características similares pero que no participaron en los campos. Para evaluar los cambios se ha usado la Escala de Valores de Desarrollo Positivo Adolescente (Antolín, Oliva, Pertegal y





López (2011).

Los Campos de trabajo son actividades de voluntariado en el que 20 jóvenes ofrecen de forma coordinada y estructurada su tiempo para desarrollar una acción social. Los Campos aquí analizados se realizaron a lo largo del verano de 2012 en Aragón. La duración de los mismos fue de 15 días, en los cuales de forma intensiva los jóvenes conviven, colaboran y analizan el trabajo en grupo y la convivencia entre ellos.

La hipótesis planteada sugiere que por participar en este tipo de actividades de voluntariado los jóvenes modifican sus autoinformes en relación a aspectos relacionados con la prosocialidad, la justicia, la integración social, etc. en detrimento de otros valores más individualistas. Al mismo tiempo controlamos otras variables implicadas como son el género, el nivel de estudios y la participación anterior en actividades de campamentos o asociacionismo.

Los resultados indican algunas diferencias significativas entre el grupo control y experimental (honestidad). Sin embargo, los participantes en actividades solidarias ya puntúan más en actitudes prosociales (compromiso y responsabilidad) antes del comienzo de la actividad. Del mismo modo, aquellos jóvenes que con anterioridad han participado en campamentos y/o asociaciones sin ánimo de lucro presentan actitudes menos individualistas.

Palabras clave:

Desarrollo positivo adolescente, actividades de tiempo libre, programas extraescolares, valores, educación secundaria.

Abstract

This research evaluates changes produced in values learning in teenagers that have taken part in non-formal education activities. The study from Positive Youth Development theory is focused on promoting healthy competences and abilities. Studies show there is a relation between social behavior and wellness. In this study the Values Scale of Positive Development is used for measuring. Actually this instrument has been used in formal education contexts. There are two measures: a pre test and a post test. The sample consisted of 69 Spanish teenagers between 15 to 17 years old. The experimental group is made up of 49 teenagers that have taken part in three work camps in Aragón. The control group is made up of 20 teenagers that didn't taken part in any non formal education activity in the summer of 2012. The results suggest that there are relevant differences between the two groups. Also before taking part in the activities young people show high scores in social values.

Inteligencia emocional en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad: eficacia de un programa de intervención.

Zahra Ávila Jiménez

Maestra especialista en Audición y Lenguaje, Máster en estudios avanzados de Pedagogía y becaria de Investigación en la Facultad de Educación de la UCM.

En los últimos años han surgido investigaciones que describen dificultades relacionadas con Inteligencia Emocional como síntomas asociados al TDAH. En el marco de estos estudios se sitúa la presente investigación que tiene por objetivos profundizar en la descripción de estas dificultades y verificar la eficacia de un programa de intervención con niños de entre 6 y 12 años con diagnóstico de TDAH. Para ello se han tenido en cuenta las siguientes variables: reconocimiento de emociones propias, autoregulación emocional, motivación intrínseca, reconocimiento visual de emociones en los demás, reconocimiento de emociones ajenas y establecimiento y control de las relaciones sociales. Para llevar a cabo el estudio se ha realizado un diseño pretest-posttest donde se evalúan dichas variables antes y después de la aplicación del programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. La muestra sobre la que se ha aplicado está compuesta por 39 niños con TDAH, pertenecientes a dos asociaciones de familias de la Comunidad de Madrid. Los instrumentos para la evaluación fueron el Cuestionario para la medida de la Inteligencia emocional en niños con TDAH (Ávila y Fontana, 2012) y su adaptación para padres, elaborados *ad hoc*. Los resultados más relevantes confirman la existencia de dificultades en estas variables, especialmente en la regulación emocional, la motivación intrínseca, la identificación visual de emociones y en el reconocimiento de emociones ajenas. El programa ha demostrado ser eficaz, dado que se han observado mejoras en todas las variables, siendo estas especialmente significativas en el reconocimiento visual de emociones y en la identificación de emociones ajenas.

Abstract

In recent years there have been studies which describe Emotional Intelligence difficulties as symptoms associated with ADHD; this investigation is part of these studies. The objectives of this research are to describe these difficulties and verify the effectiveness of an intervention program with children between 6 and 12 years diagnosed with ADHD. We have considered the following variables: self-awareness, self-management, intrinsic motivation, relationship- management, identification of others' emotions and identification of others' emotional facial expressions. For this research a pretest-posttest design was used, to evaluate/rate/to assess the variables before and after the emotional intelligence development program. The sample consist of 39 children who have ADHD from two associations of families affected by ADHD.



The assessment tools were Cuestionario para la medida de la Inteligencia Emocional en niños con TDAH and its adaptation for parents, the tools were created ad hoc. The most relevant results obtained confirm that there are real difficulties in these variables, especially in self-management, intrinsic motivation, identification of other's emotions and identification of others' emotional facial expressions. In addition, the program has proven effective, because there have been improvements in all variables, especially in identification of other's emotions and identification of others' emotional facial expressions.



Inteligencia emocional, estrés percibido y violencia escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria.

M^a José Garcés Lacasa

Centro de Profesores y Recursos de Teruel

José Martín-Albo Lucas

Universidad de Zaragoza

Andrés Sebastián Lombas Fouletier

Universidad de Zaragoza

Teresa I. Jiménez Gutiérrez

Universidad de Zaragoza

Sonsoles Valdivia-Salas

Universidad de Zaragoza



La literatura científica relacionada con la violencia escolar ha revelado, por un lado, que los adolescentes que se implican en este tipo de violencia presentan altos niveles de estrés percibido (EP) y, por otro lado, que los adolescentes violentos suelen presentar deficiencias en inteligencia emocional (IE). Además, en el campo de la inteligencia emocional, los estudios también han revelado que puntuaciones bajas en inteligencia emocional (IE) se asocian a elevadas puntuaciones en estrés percibido. Sin embargo, son pocos los estudios que hayan analizado conjuntamente estas tres variables, intentando clarificar cuál es el papel que desempeñan IE y EP en la predicción de la violencia escolar (VE). Con el presente estudio se pretende explorar los nexos existentes entre la IE, analizada en sus tres componentes de Atención, Claridad y Regulación emocional según el modelo de Salovey y Mayer, el EP y la VE. En concreto se quiere analizar si el EP es un mediador entre la IE y la VE. En el estudio participaron 704 adolescentes de ambos sexos (el 50,2% son chicas) y con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años (con una media de 14.02 años y una DT de 1,42), todos ellos escolarizados en 5 centros de enseñanza secundaria obligatoria de la provincia de Teruel. Los datos se analizaron mediante el cálculo de modelos de ecuaciones estructurales. Los resultados obtenidos muestran que la Regulación emocional se relaciona negativamente con la VE, sin embargo, la Atención emocional se relaciona positivamente con la VE y la Claridad emocional no muestra una relación significativa. Finalmente, encontramos que el EP no ejerce un papel mediador en la relación entre IE y VE. En la discusión se consideran las implicaciones de estos resultados para la intervención educativa.

Abstract

The scientific literature related to school violence (SV) has revealed, on the one hand, that adolescents who are involved in this type of violence show high levels of perceived stress (PS), and on the other hand, that violent teenagers usually present deficiencies in emotional intelligence (EI). In addition, in the field of emotional intelligence, studies have also revealed that low scores on emotional intelligence (EI) are associated with elevated scores on perceived stress. However, there are few studies that have analyzed together these three variables, trying to clarify what role is played by EI and PS to predicting SV. The present study intends to explore the links between EI, analyzed into its three components of attention, clarity and

emotional regulation (according to Salovey and Mayer's model), the PS and the SV. In particular, the target is to analyze if PS mediates the relation between EI and SV. The sample was formed by 704 adolescents (50.2% female) aging between 11 and 17 years (mean of 14.02; SD of 1.42), all them enrolled in 5 centers of secondary education in the province of Teruel. A mediation analysis through structural equation modeling was performed. The results showed that emotional regulation is negatively related to SV, however, emotional attention is positively related to SV and emotional clarity did not show a significant relationship to SV. Finally, we found that PS does not mediate the relation between EI and SV. The discussion considers the implications of these results for the educational intervention.



Las emociones en el aula a través del arte.

Fina Sariñena Garín.

Profesora de Educación Infantil. Estudiante de Psicopedagogía.

Este es un proyecto que pretende trabajar las emociones con niños de educación Infantil a través del arte, tomando como centro del proyecto a W. Kandinsky y su obra. El abstracto, según este autor, es la expresión de las emociones a través de la línea, el color y la forma; por lo tanto es el medio ideal para trabajar con los más pequeños. El proyecto es un paseo por los beneficios de la Arteterapia que da a nuestros alumnos las herramientas suficientes para su expresión y adaptación emocional y para una correcta resolución de problemas; plantea como trabajar cuatro objetivos básicos en la inteligencia emocional: aprender a manejar las emociones; utilizar el arte como medio de comunicación, aprender a manejar el estrés, motivar al niño para que pueda desarrollar una imagen positiva de sí mismo.

Abstract

The aim of this project is to work about emotions with preschoolers through *The Art*, based upon the work of W. Kandinsky. *The Abstract*, according this author, is the expression of emotions through *The Line, The Color and The Shape*, therefore it is the ideal medium for working with children.

The project is a walk around the benefits of *Art-therapy*, which gives our students the necessary tools for expression and emotional adjustment and proper resolution of problems. It is developed how to work four of the main objectives of emotional intelligence: learn to manage emotions; use the art as a way of communication, learn to manage stress and to motivate the child so he can develop a positive self image



Evaluación del papel mediador de la motivación auto-determinada entre las necesidades psicológicas básicas y el bienestar.

José Martín-Albo Lucas

Universidad de Zaragoza

Miguel Ángel Esteban Andrés

I.E.S. "Segundo de Chomón"

Teresa I. Jiménez Gutiérrez. Universidad de Zaragoza

Andrés Sebastián Lombas Fouletier

Universidad de Zaragoza

Sonsoles Valdivia-Salas

Universidad de Zaragoza



La Teoría de la Auto-Determinación (TAD), es una macro-teoría de la motivación y personalidad humana, referida al desarrollo inherente de las personas y a sus necesidades psicológicas. Esta macro-teoría se fundamenta en cinco mini-teorías. Una de esas mini-teorías es la Teoría de las Necesidades Básicas (TNPB). Esta teoría propone que existen una serie de necesidades psicológicas básicas humanas, que son innatas, universales y esenciales para la salud mental y el bienestar de las personas. En la medida en que éstas son satisfechas, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable. Por el contrario, si no son satisfechas, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo.

En un nivel intermedio entre las mini-teorías y la macro-teoría se encuentra el Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE) de Vallerand (1997), al integrar en un único modelo las cinco mini-teorías. Si bien es cierto que este modelo permite la integración de las distintas mini-teorías, el modelo resultante no respeta completamente los planteamientos ofrecidos por todas las distintas mini-teorías. Así, en lo que se refiere al bienestar, el MJMIE propone que el impacto de las necesidades psicológicas básicas sobre el bienestar está mediado por la motivación auto-determinada. Por el contrario, la TNPB plantea que su impacto es directo.

El objetivo de este estudio fue evaluar el papel mediador de la motivación auto-determinada entre las necesidades psicológicas básicas y el bienestar. Un total de 703 estudiantes completaron los cuestionarios. Su edad media fue de 14.02 años (DT de 1,42). Los participantes fueron estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria de la provincia de Teruel. Se llevó a cabo un análisis de mediación por medio de modelos de ecuaciones estructurales. En contra del MJMIE, los resultados no mostraron evidencia de que la motivación auto-determinada medie entre las necesidades psicológicas básicas y el bienestar. Sin embargo, a favor de la TNPB, sí se encontró un efecto directo entre las necesidades psicológicas básicas y el bienestar. Se discutirán las implicaciones de estos resultados en la TAD.

Abstract

Self-determination theory (SDT) is a macro-theory of human motivation and personality, concerning people's inherent growth tendencies and their innate psychological needs. This macro-theory is based on five mini-theories. One of these theories is the Basic Psychological Needs Theory (BPNT). This theory proposes that there are several basic human needs, which are innate, universal and essential for people's mental health and well-being. If they are satisfied, people will work efficiently and their development will be healthy. On the contrary, if they are not satisfied, they will show evidence of illness or non-optimal functioning. Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation (HMIEM) of Vallerand (1997) lies on an intermediate level between the mini-theories and the macro-theory, integrating in just one model the five mini-theories. Although it is true that this model allows the integration of the different mini-theories, the resultant model does not respect completely the proposals offered by all the mini-theories. Thus, concerning to well-being, HMIEM proposes that the impact of the basic psychological needs on well-being is mediated by the self-determined motivation. In contrast to that, the BPNT considers that its impact is direct.

The target of this study was to evaluate the mediating role of self-determined motivation in the relation between basic psychological needs and well-being. A total of 703 students (350 male and 353 female) completed the questionnaires. Their mean age was 14.02 years (SD = 1.42). Participants were students of secondary education in the region of Teruel. A mediation analysis through structural equation modeling was performed. In agreement with HMIEM, results showed that self-determined motivation does not mediate the relation between basic psychological needs and well-being. Nevertheless, in accordance to BPNT, it was found a direct effect between the basic psychological needs and well-being. The implications of these results in the context of the SDT will be discussed.





Sesión 1.2. Sala Rioja. Ibercaja Patio de la Infanta (Plata -1)

Tema: Educación y Creatividad.

Coordina: Pilar Teruel Melero

Doctora en Psicología y profesora Titular (TEU) de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación de Zaragoza. Departamento de Psicología y Sociología en la Universidad de Zaragoza.

La Contrainteligencia o la Inteligencia contra sí misma: Efectos del ataque activo contra la capacidad intelectual. Detección precoz y abordaje en alumnos de Educación Primaria y Secundaria.

Elizabeth Palacios García

Médico Psiquiatra, Psicoanalista de Niños y Adolescentes (Acreditada por International Psychanalytical Association - IPA), Presidenta de AAIPNA, Miembro de FEAP y de Sociedad Española de Psicoterapia y Psiquiatría del Niño y el Adolescente (SEYPNA); Representante Europeo del Comité Couple's and Family's Perspectives de IPA.

Alicia Monserrat Femenia

Licenciada con Grado en Psicología, Coordinadora Dto. de Niños y Adolescentes de la Asociación Psicoanalítica de Madrid (Madrid) Psicoanalista Didacta APM , Acreditada en Niños y Adolescentes IPA, Junta Directiva de AAIPNA, Miembro de FEAP y SEYPNA.

La psicología clásica ha abordado la vida intelectual en el plano psíquico y lógico de la vida consciente estudiando con minuciosidad las funciones necesarias para la adquisición de datos de la realidad, su conservación para ser reproducidos cuando sea deseable y su elaboración (transformación, combinación y recreación para formar un universo de ideas y crear pensamiento).

Nuestro estudio proviene del tratamiento de niños físicamente sanos en los que las capacidades habiendo sido adquiridas, en lugar de ser utilizadas, en el sentido planteado en el primer párrafo, operan en sentido contrario: la inteligencia opera contra sí misma. Descubrimos procesos inconscientes activos de una compleja cualidad intelectual que mantienen al niño aislado de la comprensión de su realidad objetiva así como de la su mundo interno. Dichos procesos inconscientes funcionan como defensa frente a la percepción inteligente de los mundos en conflicto. Como acompañantes de esta operatoria aparecen ansiedad y sufrimiento psíquico. Estos mecanismos les permiten ser muy inteligentes para no saber y para lograr sobrevivir en una realidad que les resulta insoportable. Nuestra labor es la



de rescatar la inteligencia que está siendo utilizada contra sí misma para volcarla en la comprensión de la realidad que les toca vivir.

Acompañaremos la formulación de nuestra tesis con viñetas clínicas que permitirán observar a la contrainteligencia en acción: atacando las funciones sensoriales haciendo desaparecer a objetos perturbadores (dificultad para hablar, relacionarse afectivamente con otros, con el propio cuerpo, aparición de desinterés, falta de atención, aburrimiento, inhibición de funciones motrices, distorsión de la realidad, actividad compulsiva); atacando la conservación de datos de la realidad mediante olvidos y atacando la elaboración de los datos que se logra a través del pensamiento desbaratando las funciones de conceptuar, juzgar y razonar tan necesarias para el aprendizaje escolar.

Abstract.

Counter-intelligence or Intelligence Against its own Self: Effects of an active attack against intellectual capacities. Early Detection and Treatment in Primary School and Secondary School Students.

Classic psychology has been interested in intellectual life from the psychic and logic level of conscious life studying with great detail the necessary functions for the acquisition of data from reality, its preservation in order to be reproduced when desired and its working out (transformation, combination and recreation in order to build up a world of ideas and to establish thinking).

Our study stems from psychotherapeutic treatment with healthy children from a somatic point of view in whom psychic capacities that have been properly acquired instead of been used, as posed in the previous paragraph, operate in the opposite sense: intelligence operates against its own self. We discover very active unconscious processes of a complex intellectual quality which maintain the child detached from the comprehension of objective reality as well as from his or her own inner world. These unconscious processes function as a defense from intelligent perception of the different worlds in conflict. All this accompanied with anxiety and psychic pain. These mechanisms make them very intelligent in order to ignore part of their reality being thus able to cope with an unbearable reality. Our work is to recover the intelligence that is been used against its own self in order to be able to use it in the comprehension of the reality in which he or she has to deal in life.

We will accompany our thesis with clinical material which will help the audience observe counter-intelligence in action: attacking sensorial functions and making disturbing objects disappear (difficulty to talk, to link affectively with others, with his or her own body, presence of lack of interest, attention deficit, boredom, inhibition of motor functions, distortion of reality, compulsive activity); attacking the preservation of data from reality through the process of oblivion and attacking the possibility of working out data through the process of thinking spoiling the functions of conception, judgment and reasoning so necessary for school learning.



Ecología emocional para el nuevo milenio: ¿Cómo será la escuela del XXI?

Paula Gelpi Fleta

Licenciada en Educación Física. Postgrado en Educación Emocional y Bienestar (UB) y Máster en Ecología Emocional (Fundació Àmbit). Trabaja desarrollando proyectos de educación emocional, crecimiento personal y de educación de la interioridad. Docente del Máster de Ecología Emocional y Coordinadora del Instituto de Ecología Emocional Zaragoza.

La Ecología Emocional, integra la esencia de la ecología del medio ambiente y la aplica a la gestión del mundo emocional. La Ecología Emocional es el arte de la sostenibilidad emocional (Soler y Conangla, 2011). Se trata de gestionar nuestra energía emocional de forma creativa y amorosa de tal forma que sirva para mejorarnos como personas, aumentar la calidad de nuestras relaciones y respetar y cuidar nuestro mundo. Una apuesta clara por la prevención de la salud y el bienestar integral de la persona; promoviendo una mejor autonomía personal, la responsabilidad en autogestionar el mundo emocional y mental, con vistas a realizar acciones guiadas por valores más humanistas.

Trata de dar una respuesta rigurosa y comprometida al tema del crecimiento personal y la educación emocional. Desarrolla su teoría desde la psicología humanista, la psicología positiva, la neurobiología, la pnl, la sociobiología, etc. y recoge líneas de pensamiento como por ejemplo de Erick From, Krishnamurti o Gandhi.

En esta comunicación pretendemos dar a conocer esta cosmovisión y compartir las aportaciones que la Ecología Emocional se plantea para la escuela del siglo XXI. ¿Qué se entiende por escuela? ¿Cuáles son los pilares sobre los que intervenir? ¿Qué metodología propone la Ecología Emocional? ¿Cuál es el papel del/la docente en el ecosistema escuela para que sea emocionalmente sostenible?

Emotional ecology for the new millennium: What will the school of XXI?

Emotional Ecology, integrates the essence of ecology and environmental management applies to emotional world. Emotional Ecology is the art of emotional sustainability (and Conangla Soler, 2011). It comes to managing our emotional energy in creative and loving manner that serves to improve as individuals, improve the quality of our relationships and respect and care for our world. A clear commitment to preventive health and wellness of the whole person, promoting better personal autonomy, responsibility for self-manage the emotional and mental world, in order to perform actions guided by humanist values.

It tries to give a rigorous and committed response to the theme of personal growth and emotional education. Develops his theory from the humanistic psychology, positive psychology, neurobiology, NLP, sociobiology, etc.. and includes lines of thought such as Erich Fromm, Krishnamurti and Gandhi. In this paper we intend to make this world view and share Emotional Ecology contributions for school arises century. What is meant by school? What are

the pillars on which floor? What methodology proposes Emotional Ecology? What is the role of teachers in the school-ecosystem to be sustainable emotionally?

La Ecología Emocional, integra la esencia de la ecología del medio ambiente y la aplica a la gestión del mundo emocional. Ecosistemas emocionales, espacios protegidos, energías emocionalmente ecológicas, clima y contaminación emocional, calentamiento emocional global, lluvia ácida y la tala indiscriminada de afectos, sostenibilidad emocional, basuras y tóxicos emocionales, afectos en peligro de extinción, vitaminas emocionales, la PsicoEcoAfectividad. Las tres Leyes de la ecología emocional; los Siete Principios para la gestión emocionalmente ecológica de las relaciones; el Código ético; el modelo CAPA de ser humano; contratos emocionales; Emociones: Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, organizaciones con corazón, sello OEE1 de calidad emocional... Numerosos conceptos y propuestas a la vez sencillas y profundas y sobre todo, aplicables a la vida personal, profesional y a la mejora del ecosistema humano. Desde que en el 2002 se creó el concepto de ecología emocional, se han desarrollado y aplicado sus metáforas en múltiples cursos, seminarios, conferencias y dinámicas de grupo, trabajado conceptos complejos y profundos apelando a estas imágenes aparentemente sencillas. ¡Y funcionan!

El objetivo de la comunicación es dar a conocer esta cosmovisión, creativa y sistémica, de educación emocional y crecimiento personal, creada por Jaume Soler y Mercè Conangla. Aproximarnos a los principios básicos que la rigen y sobre todo, descubrir las características peculiares de su metodología, que se está descubriendo como muy eficaz en diferentes contextos. Sus ámbitos de aplicación incluyen los ecosistemas de la salud, la educación y la familia, las organizaciones y las empresas. En relación al ámbito educativo, la Ecología Emocional propone un modelo para la escuela del siglo XXI. Entiende la escuela como un ecosistema emocionalmente sostenible, donde gestionar las energías adaptativas y desadaptativas teniendo en cuenta las tres leyes universales de la ecología emocional; cuidar el clima emocional, sustentado en los principios de impacto emocional global y responsabilidad individual; desarrollar los vínculos desde los siete principios para las relaciones emocionalmente ecológicas y descubrir los territorios interiores y exteriores, los dragones y las oportunidades, las aulas como espacio de crecimiento fuera de la zona de confort y la promoción de espacios protegidos de las especies emocionalmente en peligro de extinción: la ternura, la compasión, el agradecimiento, el silencio...

Propone un modelo metodológico y visionario centrado en la persona CAPA (persona creativa, amorosa, pacífica y autónoma) con un test que sirve de guía. Acompañado de herramientas específicas coherentes con el modelo de ser humano que se quiere promover: más afectivo, con mayor lucidez y con una conciencia sistémica más desarrollada. Descubriremos qué otras aportaciones hace la Ecología Emocional en este ámbito, como el rol del/la docente, desde el autoliderazgo emocional para poder liderar.



Influencia de juegos y prácticas de expresión e introyección en la vivencia de emociones. Perspectiva de género.

M^a Rosario Romero Martín, Universidad de Zaragoza.

Paula Gelpi Fleta, Instituto de Ecología Emocional, Zaragoza.

Mercé Mateu Serra, INEFC, Universidad de Barcelona.

Pere Lavega Burgués, INEFC, Universidad de Lleida.

Una de las principales misiones de la educación física actual es mejorar el bienestar de los alumnos. Cualquier proyecto educativo desencadena diferentes vivencias emocionales en el alumnado. El objetivo de este trabajo fue comprobar si en tres diferentes tipos de prácticas motrices de carácter psicomotor (juegos, expresión motriz y actividades de introyección), hombres y mujeres universitarios, experimentaron la misma vivencia de emociones positivas, negativas y ambiguas. Participaron 309 estudiantes (M = 19.6 años, 71 chicas y 238 chicos) de 4 universidades españolas. Se empleó la escala validada de juegos y emociones (GES). Tras cada tarea, los alumnos anotaron la intensidad experimentada en trece emociones (felicidad, compasión, sorpresa, alegría, tristeza, miedo, humor, ansiedad, amor, ira, rechazo, vergüenza, esperanza) y comentaron brevemente las causas que originaron la emoción más intensa. Se emplearon métodos mixtos al complementar el análisis de los datos cuantitativos con el estudio de los comentarios. Los resultados confirmaron la gran aportación de los juegos tradicionales, la expresión motriz y la introyección motriz para promover experiencias emocionales positivas. Además la variable género resultó altamente significativa para explicar los efectos socioemocionales que suscitan las prácticas en las que se interviene solo.

Influence of games and activities of body expression and introjections in the experience of emotions. Gender perspective.

One of the main challenges in physical education is to determine the influence which different motor scenarios have on students. The present study concerns a set of physical education activities designed to promote emotional wellbeing among students. The aim of this research was to study if the psychomotor activities (traditional games, corporal expression and motor internalization tasks), men and women experienced the same types of positive, negative and ambiguous emotions. Participants were 309 students (Mage = 19.6 years, 71 women) from four Spanish universities. Emotions were rated using a validated instrument (GES). After each task, students were asked to rate the intensity of thirteen emotions (happiness, compassion, surprise, happiness, sadness, fear, humor, anxiety, love, anger, rejection, shame, hope), and to comment briefly on why they thought they had experienced the strongest emotion. A mixed methods approach was used, combining the analysis of quantitative data with an analysis of students' comments. The results confirmed the important contribution which traditional games, motor expression and the internalization of motor skills can make in terms of promoting positive emotional experiences. In addition, gender was shown to be a highly significant variable for explaining the emotional effects of activities where people play alone.





Empatía y bienestar en unas colonias musicales.

Diego Calderón Garrido

Profesor asociado en la Universidad de Barcelona, organizador y coordinador pedagógico en “las colonias musicales de Solorzano” (Gobierno de Cantabria) y “les estades de música Estiu és teu” (Generalitat de Catalunya).

Josep Gustems Carnicer

Dr, profesor titular de didáctica de la Expresión Musical, Universidad de Barcelona.
Director del departamento de didáctica de la expresión musical y corporal (UB)

Caterina Calderón Garrido

Dra. Profesora asociada de Evaluación Psicológica en la Universidad de Barcelona, psicóloga clínica en el CSMA Gracia (Barcelona)

La oferta educativa no formal para niños y adolescentes, incluye propuestas que mezclan la música con las actividades de ocio como es el caso de las colonias musicales. La importancia que tiene en dichas colonias las relaciones interpersonales se refleja en el desarrollo de las competencias sociales, entre ellas la empatía. En esta investigación reflejamos los datos obtenidos a través del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA). Dicho test ha sido aplicado a 182 participantes entre en 10 y 17 años en diferentes colonias musicales de Cantabria y Cataluña. Los resultados obtenidos nos ayudarán a hacer propuestas de mejora, tanto en colonias musicales como en actividades formativas musicales y actividades de educación en el ocio.

Empathy and welfare in music camps

The non-formal educational offer for children and teenagers, includes proposals that mix music with leisure activities like music camps. The importance of interpersonal relations in this camps is reflected in the development of social skills, including empathy. In this research is reflected the data obtained through the Test of Cognitive and Affective Empathy (TCAE). This test has been applied to 182 participants between 10 and 17 years in different musical 3 colonies in Cantabria and Catalonia. The results will help us make suggestions for improvement in music camps, musical training activities and educational activities at leisure.

El tiempo libre nos ofrece un amplio abanico de propuestas educativas entre las cuales encontramos las colonias musicales. Dichas colonias se nos presentan como la actividad que se desarrolla durante el periodo estival, en un albergue o similar, donde un grupo de alumnos reciben clases de música de profesores cualificados, y son guiados en sus actividades de ocio por monitores de tiempo libre, conviviendo todos ellos durante dicha colonia. En esta actividad enmarcada en la educación no formal, en la cual se

mezclan la pedagogía musical con la educación en el ocio, se obtienen beneficios de ambos ámbitos, con la particularidad de que todas las actividades, tanto las clases de música como las de tiempo libre, son colectivas. Desde la convivencia mencionada, así como desde la colectividad de las actividades realizadas, se observa un desarrollo en las competencias sociales a través de la interacción de los diferentes agentes educativos, siendo los principales profesores, monitores y los propios alumnos. Dentro de dichas competencias sociales que acabamos de mencionar, destacamos la empatía por la importancia que tiene en el contexto de una colonia, ya que la habilidad de saber como se sienten el resto de personas que integran la colonia es un aspecto fundamental para el resultado de la misma, tanto en el aspecto musical como en el de las relaciones interpersonales. Dicha importancia aumenta si tenemos en cuenta el perfil del alumnado y las relaciones que se derivan del mismo. Dichos alumnos tienen entre 6 y 17 años de edad. Para poder objetivar el perfil empático que tiene dichos alumnos, hemos usado el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), diseñado por Lopez-- Perez, Fernandez--Pinto y Abad en el 2008 para países de habla hispana. Dicho test fue aplicado a 182 participantes, 68 hombres y 114 mujeres, en las colonias musicales “estades de música estiu és teu” (Cataluña) y la “colonia musical de Solórzano” (Cantabria) durante el verano del 2012. Los resultados obtenidos muestran como los alumnos se autodefinen como personas con una buena capacidad de autorregulación emocional. El mismo test nos ofrece resultados relativos a: la adopción de perspectivas, que evalúa la capacidad para la tolerancia, la comunicación y las relaciones personales; la comprensión empática, la cual implica la capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales de los otros, así como sus intenciones; el estrés empático, que refleja la conexión con los estados emocionales negativos de los otros; y la alegría empática, referente a la capacidad para compartir las emociones positivas de otras personas. De la misma forma ofrecemos datos en función del género, donde observamos las diferencias entre mujeres y hombres, mostrándose las primeras como más empáticas en todos los baremos, especialmente los referidos al estrés empático y la alegría empática. El análisis de los resultados que ofrecemos nos ayudará a concretar los objetivos pedagógicos que debemos perseguir en unas colonias musicales, lo que nos ayudará a mejorar las futuras propuestas en dicho ámbito. Del mismo modo, con esta caracterización de la muestra se podrán plantear líneas de mejora en las futuras actividades enmarcadas dentro de la educación no formal de niños y adolescentes.





Programa First Steps: educación emocional y primeros pasos en inglés, en familia.

Erika Blanquez Navarro

Psicopedagoga, Maestra de Inglés. Especialista en Atención temprana y familia. Especialista en Método Pedagógico del movimiento y los sentidos.

Cristina Ibáñez Oriol

Psicopedagoga y Maestra de Inglés. Co-dirige con Erika Blánquez y Oscar Andueza un Centro Psicopedagógico dedicado a la innovación educativa, en Miralbueno.

Cristina, Oscar y Erika, ex alumnos de la Universidad de Zaragoza, hemos decidido emprender y crear este curso: Smart Centro Psicopedagógico. Dentro de las múltiples actividades que ofrecemos, desarrollamos un método de aprendizaje de inglés para niños de dos a tres años, en el que los padres y/o madres acompañan a los niños/as en el aula. Nuestra metodología se basa en el aprendizaje a través del juego, las múltiples inteligencias y la estimulación temprana. Dentro de las múltiples inteligencias, la emocional es una pieza clave. Para trabajarla, usamos un método premiado por Psicofundación: muñecos Fluff para la prevención y tratamiento de miedos en la infancia. Así, a través de distintas dinámicas, hemos creado un espacio de confianza, acercamiento y aprendizaje para padres, madres e hijos, apostando por espacios de encuentro que posibiliten la conciliación familiar y mejoren el aprendizaje.

First Steps Program: emotional education and first steps in English, with family.

Abstract.

Cristina, Oscar and Erika, University of Zaragoza former students, decided to undertake and create this term: "Smart Phychopedagogical Center". Among the multiple activities that we offer, we have developed an English-Learning method for two and three year-old children, where parents accompany their children in the classroom. Our methodology is based in learning through play, multiple intelligences and early stimulation. Among multiple intelligences, the emotional one is a key. To work on it, we use a method prize winner of "Psicofundación awards": Fluff cuddly toys for the prevention and treatment of early childhood fears. Then, thought different dynamics, we have created a confident, approach and learning environment for parents and children, betting for meeting places that allow family conciliation and improve learning.



Este curso 2012/2013, y ante la mala situación económica y laboral, Cristina, Oscar y Erika, psicopedagogos, maestros de inglés y exalumnos de la Universidad de Zaragoza, hemos decidido emprender, y crear “ Smart Centro Psicopedagógico”, un centro dedicado a la innovación educativa en todas las edades.

Los pilares de nuestro centro son: aprender a través del juego, inicio temprano en el aprendizaje de idiomas, educación emocional, actividad física, desarrollo de múltiples inteligencias, pensamiento científico y conciliación familiar.

Así, una de nuestras actividades clave está siendo First Steps: un programa destinado al aprendizaje del segundo idioma (inglés) para niños/as de 2 a 3 años. La novedad es que los papás y/o mamás acompañan a los niños en este aprendizaje.

Nuestro sistema:

- Aprendizaje a través del juego y la actividad física
- Nos comunicamos en inglés durante toda la sesión, usando canciones, métodos fonéticos como Jolly Phonics, Canciones del British Council...
- Realizamos actividades de estimulación temprana adecuadas a su momento de desarrollo
- Los padres y/o madres están presentes en todas las sesiones. De esta manera cumplimos los siguientes objetivos:
 - Mejorar la experiencia de aprendizaje de los alumnos. Al contar con sus padres en el aula, se sienten más seguros, comparten cada palabra nueva con ellos, buscan su atención...
 - Crear un espacio para compartir y disfrutar de los primeros años de vida del niño/a. Además, al haber más papás y mamás, se resuelven dudas, problemas y cuestiones relativas al cuidado y desarrollo de los hijos/as.
 - Al contar con la familia en el aula, podemos desarrollar con mayor seguridad programas de **Educación Emocional**. En concreto, contamos con los **muñecos Fluff**: un producto premiado por Psicofundación, de dos jóvenes emprendedores madrileños, que combina una guía para padres con un peluche.

A través de estos muñecos tratamos y prevenimos la aparición de miedos en la infancia. Cada muñeco está asociado con un miedo determinado: miedo al dolor (Culito Rana), miedo al rechazo (Gamberro), miedo a la oscuridad (Edredón y Colchón).

¿Qué objetivos concretos buscamos en Smart y cómo los conseguimos?

-Lograr asociar el muñeco Culito Rana a un momento de relajación, calma, tranquilidad... para convertirlo en una herramienta en momentos de ansiedad, como objeto transicional. Culito Rana está presente en actividades de masaje en grupo, respiración controlada, relajación...



-Utilizar los muñecos como elemento de juego simbólico. Jugamos a “los médicos” con Culito Rana, dando oportunidad para que expresen a través del muñeco sus miedos, inseguridades, experiencias pasadas...

-Usamos a Edredón y Colchón cuando realizamos juegos que tienen que ver con la oscuridad, vencer el temor a lo desconocido,... Por ejemplo, pasar por túneles, la cabaña-circo...etc. El muñeco se asocia así a momentos en los que se ha superado un miedo anterior, y se podrá usar para recordarlo cuando aparezcan nuevos miedos.

-Por último, utilizamos a Gamberro para presentar o recordar normas de la clase. El niño coge al muñeco y es el mismo el que se lo recuerda, porque a Gamberro “se le ha olvidado”. También lo usamos como elemento para sorprender y cortar una rabieta, o un estado de alta ansiedad o angustia en el niño/a.

¿Y fuera de Smart?

Hemos dado charlas para padres y madres en distintos centros de educación infantil y centros educativos. En estas charlas, enseñamos a los papás y mamás a prevenir y tratar los miedos infantiles a través de Fluff, y ellos pueden compartir, preguntar y expresar todas sus dudas acerca del desarrollo de sus hijos/as.



Sesión 1.3 Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª)

Tema: Educación y creatividad.

Coordina: Santos Orejudo Hernández.

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

Investigaciones sobre inteligencia emocional y bienestar en la línea de investigación del desarrollo del optimismo y el bienestar del grupo de investigación de Emprendimiento y Coaching: Desarrollo social y personal.

En este *symposium* organizado en torno a cuatro presentaciones de trabajos se exponen algunas investigaciones sobre aspectos emocionales, personales y bienestar que se están desarrollando dentro del grupo de investigación de Emprendimiento y Coaching: Desarrollo social y personal (Comunicación 1: *Optimismo, esperanza y felicidad en estudiantes de Educación Secundaria*, Comunicación 2: *Programa de desarrollo de habilidades socio-emocionales y mindfulness para adolescentes SEA*, Comunicación 3: *Ansiedad Escénica en Músicos de Grado Superior y su relación con el optimismo y la autoeficacia*. Comunicación 4: *Desarrollo personal evaluado a través de variables de la Psicología Positiva y adolescentes con diferentes trayectorias académicas*). Todas ellas se ubican en entornos educativos y suponen aportaciones de la Psicología Positiva al estudio de la adaptación y bienestar de los estudiantes. Constructos como el optimismo, la inteligencia emocional, la atención plena, la autoeficacia, el sentido de coherencia o la esperanza se usan para analizar aspectos del desarrollo en entornos ligados al bienestar o a la trayectoria académica, a la ansiedad escénica o al desarrollo de habilidades sociopersonales. En este último campo, se aportan datos sobre los resultados del programa de Inteligencia Emocional SEA aplicado a estudiantes de secundaria.

Emotional intelligence and wellbeing researches within the optimism and welfare development research line from the research group Entrepreneurship and Coaching: Personal and Social Development.

This symposium, organized in relation to four paper presentations, aims to present some research studies about emotional, personal and well-being aspects which are being developed within the research group "Entrepreneurship and Coaching: Personal and Social Development" (Presentation 1: Optimism, hope and happiness in secondary education



students; Presentation 2: Social, emotional and mindfulness skills development program for youngsters SEA; Presentation 3: Performance anxiety in Higher Degree Musicians and its relationship to optimism and self-efficacy; Presentation 4: Personal development assessed through Positive Psychology variables and adolescents with different academic paths). All of them take place in educational environments and contribute together with Positive Psychology to the research of adaptation and welfare of students. Cognitive concepts such as optimism, emotional intelligence, mindfulness, self-efficacy, the coherence sense and hope are used to analyze developmental aspects related to wellbeing or the academic path, performance anxiety or social and personal skills development.

Optimismo, esperanza y felicidad en Estudiantes de Educación Secundaria.

Francisco Royo Más.

Psicólogo. Profesor Asociado de la Universidad de Zaragoza. Miembro del Grupo de Investigación Emprendimiento y Coaching: Desarrollo social y personal

Jacobo Cano Escoriaza.

Psicopedagogo. Profesor de Universidad. Miembro del Grupo de Investigación Emprendimiento y Coaching: Desarrollo social y personal.

David Palenzuela.

Profesor de la Universidad de Salamanca.

En este trabajo se exponen las relaciones encontradas entre el optimismo disposicional (Scheier y Carver, 2002) la esperanza (Snyder, 1991) y el optimismo fundado aplicado al ámbito escolar (Palenzuela, 2008, 2011) y sus relaciones con la felicidad en estudiantes de distintos niveles educativos de la educación secundaria. Para ello, se han recogido los datos de 1888 estudiantes de la comunidad autónoma de Aragón que han respondido a distintos cuestionarios relacionados con constructos de la Psicología Positiva y con la Felicidad. Los resultados ponen de manifiesto que se encuentran diferencias entre los estudiantes en todas las variables consideradas en función del sexo y del ciclo educativo, pero las magnitudes de las mismas son pequeñas. Por lo que respecta a las relaciones entre las variables, se comprueba que las mismas son distintas en función del ciclo educativo, lo que avala la existencia de un cierto patrón de diferencias evolutivas, diferencias que el distinto valor predictivo de las escalas sobre la felicidad. Este mismo patrón se repite al analizar mediante técnicas de regresión las relaciones entre las variables de optimismo y la felicidad a través de los distintos cursos y niveles y el sexo.



Programa de desarrollo de habilidades socio-emocionales y mindfulness para adolescentes SEA

César Rodríguez Ledo.

Psicólogo, Profesor Asociado del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. Miembro del Grupo de Investigación Emprendimiento y Coaching: Desarrollo social y personal

Luis María Rodríguez Barreiro.

Orientador del IES Pilar Lorengar. Profesor Asociado de la Universidad de Zaragoza.

Teniendo en cuenta el elevado interés por el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en alumnos adolescentes jóvenes y los beneficios que su potenciación conllevan para todo tipo de ámbitos personales y académicos, se ha diseñado el programa de enseñanza de las habilidades emocionales y sociales con técnicas de mindfulness, que denominamos programa SEA. Este programa se basa en el modelo teórico comprensivo y serio a la vez de práctico y simple SEA, que busca una aplicabilidad y mejoras máximas. El trabajo en el aula natural, con grupos completos y mediante técnicas grupales y proactivas apoyadas por el trabajo en concentración y atención plena se encuentran en la base de este programa. Se presentan aquí el programa, el modelo y algunas consideraciones evolutivas relacionadas con su desarrollo, así como las experiencias de aplicación pasadas y las expectativas futuras.

Ansiedad Escénica en Músicos de Grado Superior y su relación con el optimismo y la autoeficacia.

Javier Zarza Alzugaray.

Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Contextos Multiculturales. Estudiante del programa de Doctorado en Educación. Colaborador del Grupo de Investigación Emprendimiento y Coaching: Desarrollo social y personal

Beatriz Mazas Gil.

Profesora Asociada Universidad de Zaragoza. Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Contextos Multiculturales. Estudiante del programa de Doctorado en Educación.

La ansiedad escénica en músicos en formación es uno de los aspectos más relevantes en la práctica y el estudio musical, pudiendo llegar a convertirse en un auténtico problema, de cara a tener una carrera profesional con cierta garantía de éxito. En España apenas si se ha estudiado esta problemática en términos de formación específica, tanto del alumnado como del profesorado. En esta investigación se ha analizado el problema de la ansiedad escénica en músicos en formación superior, estudiantes, estudiantes que presentan una más que cercana inmersión, en el mundo concertístico profesional, y que en muchas ocasiones ven deteriorada la interpretación a causa de la ansiedad escénica.

En esta investigación se ha contemplado la relación entre la ansiedad escénica y variables de corte psicológico como el optimismo disposicional y la autoeficacia personal. Las diferentes variables manejadas han sido medidas a través de cuestionarios plenamente asentados en el ámbito de la psicología pero que nunca habían sido empleados en la población de estudiantes de grado superior de música española. No es el caso de la evaluación de la ansiedad escénica, en cuyo caso se ha tenido que proceder a adaptar uno de los instrumentos más recientes diseñados en contextos anglosajones. Los resultados ponen de manifiesto diferencias de género y correlaciones entre ansiedad y optimismo disposicional y la autoeficacia.



Desarrollo personal evaluado a través de variables de la Psicología Positiva y adolescentes con diferentes trayectorias académicas.

Lucía Aparicio Moreno.

Pedagoga, Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Estudiante del programa de Doctorado en Educación. Colaboradora del Grupo de Investigación Emprendimiento y Coaching: Desarrollo social y personal.

Jacobo Cano Escoriaza.

Psicopedagogo. Profesor de Universidad. Miembro del Grupo de Investigación Emprendimiento y Coaching: Desarrollo social y personal.

Esta investigación ofrece resultados recabados a lo largo de dos cursos escolares, en ella se ponen de manifiesto cuestiones que deberían ser consideradas en el desarrollo personal y social de los alumnos de secundaria, bachillerato y P.C.P.I. El trabajo realizado muestra la comparación de grupos de alumnos, 332, mediante variables elegidas en relación a las expectativas de futuro, el optimismo o el afrontamiento de situaciones vitales todo ello enmarcado en la Psicología positiva. Los constructos son el optimismo, autoeficacia, sentido de coherencia y esperanza. Los resultados ofrecen diferencias significativas entre los grupos de alumnos, especialmente en los alumnos de P.C.P.I; con este trabajo se hace una llamada a las buenas prácticas en educación sociopersonal más allá de lo puramente académico.

Personal development evaluated through Positive Psychology variables and adolescents with different academic backgrounds.

This research provides results collected along two school years , it will reveal issues that should be considered in the personal and social development of students in secondary school and PCPI. The paper shows the comparison between students groups, 332, by selected variables in relation to future expectations, optimism and coping with life situations according to positive psychology. The constructs are optimism, self-efficacy, sense of coherence and hope. The results provide significant differences between students groups, especially students of PCPI, this paper is a call for attention in the good practices in education beyond the academic tasks.





Predictores del temor a hablar en público en estudiantes universitarios argentinos.

Sonia Tifner

Profesora de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). Estudiante del Programa de Doctorado de Psicología y Aprendizaje. Universidad de Zaragoza.

Santos Orejudo Hernández

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

Teresa Fernández-Turrado

Profesora Contratada Doctora, Departamento de Psicología y Sociología. Miembro del Grupo de Investigación Emprendimiento y Coaching: Desarrollo Social y Personal.

En este trabajo se presentan los datos sobre la evolución del temor a hablar en público en una muestra de 379 estudiantes argentinos procedentes de las titulaciones de Psicología, Profesorado de Nivel Inicial, Fonoaudiología y Comunicación Social. El 79,9% mujeres y 20,1% varones de entre 17 y 60 años, con una media de edad de 21,49 años (d.t. 5,02) que han respondido en dos momentos temporales distintos al Cuestionario sobre autoeficacia para hablar en público y otros factores del entorno escolar (Orejudo et al, 2007) y al **Cuestionario de confianza para hablar en público**, versión española (Méndez, Inglés e Hidalgo, 2004). versión reducida). Los datos ponen de manifiesto que se produce un ligero descenso del temor a hablar en público con el paso del tiempo y que algunos factores del entorno educativo, en particular la autoeficacia, la percepción de la conducta del profesorado y los elementos personales de autoeficacia y atención al feedback ayudan a predecir los cambios que se producen con el paso del tiempo. Por otra parte, algunos datos de la comparación entre estudiantes argentinos y españoles ponen de manifiesto que unos y otros se perciben de manera distinta en su competencia para hablar en público, lo mismo que ocurre con algunos factores del contexto educativo (profesorado, demandas profesionales, entorno educativo, iguales habladores compulsivos). Se discuten algunas de las implicaciones de este trabajo para el contexto educativo y para la formación de profesionales que han de desarrollar competencias comunicativas en contextos educativos y profesionales.

Predictors of fear of public speaking in Argentine university students.

In this paper, it is introduced data about the evolution of public speaking fear in a sample of 379 argentinian students. Participants study Psychology, Basic Level Teaching, Speech and Social Communication careers. 79,9 per cent were women and 20,1 per cent were men in a rank of 17 to 60 years old, with a age mean of 21,4 (S.D. 2,04). They have fulfilled the Questionnaire on Self-Efficacy for Public Speaking and School Enviroment Factors (Orejudo et al, 2007) and the Confidence of Public Speaking, spanish short version (Méndez, Inglés e Hidalgo, 2004), at two different times. Data shows that there is a slight drop of public speaking fear through the time and that some educative environment factors, particularly self-efficacy, the perception of teaching behavior and the personal matters of self efficacy and feedback attention collaborate to predict changes with the passage of time. Besides, some data show that argentinian and spanish students perceive themselves in a different way about the skill of public speaking , the same happens with some educative environment factors (teaching, professional request, educative environment, equal compulsive talker). It is discussed some implications of the paper for the educative environment and the training of professionals who should develop communicative skills in educative and professional environments.



Sesión 1.4 . Sala General Edificio Pignatelli (2ª planta)

Tema: Educación y creatividad.

Coordina: Beatriz Marcos Marín.

Doctora en Ciencias Pedagógicas, profesora de la Facultad de Psicología.
Universidad de La Habana.

Estilos de comunicación de los estudiantes en el manejo de conflictos con padres, amigos y compañeros.

Jasone Mondragón Lasagabaster.

Profesora Titular Escuela Universitaria (Psicología Social)
Dpto. Comunicación y Psicología Social
Universidad de Alicante

En esta comunicación se presentan los resultados del estudio sobre los estilos de comunicación en el manejo del conflicto de los estudiantes de nivel de educación secundaria. Se ha utilizado una adaptación de la traducción a lengua española del Conflict Management Message Style (CMMS). La adaptación ha consistido en la ampliación de ítems del instrumento, y en la aplicación del mismo en tres colectivos distintos con los que el adolescente mantiene relaciones interpersonales, y, por lo tanto, con los que pueden surgir situaciones de conflicto, a saber: progenitores (padre/madre), amistades (amigo/amiga), y compañeros de clase. Con respecto a los padres, y también con los amigos el estilo más usado es el de "Centrado en el Problema (Negociación)+Acomodación", y en lo que se refiere al estilo de manejo del conflicto utilizado con los compañeros, el más frecuente es el de "Centrado en el Problema (Negociación)".

In this communication they present the results of the study on the styles of communication in the managing of the conflict of the level students of secondary education. An adjustment of the translation has been in use to Spanish language of the Conflict Management Message Style (CMMS). The adjustment has consisted of the extension of articles of the instrument, and of the application of the same one of three different groups with which the teenager supports interpersonal relations, and, therefore, with them situations of conflict can arise, namely: progenitors (father / mother), friendship (friend / friend), and companions of class. With regard to the parents, and also with the friends the most secondhand style is of "Centred on the Problem (Negotiation) +Acomodation ", and regarding the style of of managing of the conflict used with the companions, the most frequent is of " Centred on the Problem (Negotiation) ".



Proyecto de aplicación práctica de educación emocional a través de cuenta-cuentos (cuatrilingües) y de talleres asociados a ellos.

Lluvia Bustos Sepúlveda

El proyecto es una idea concebida por tres hermanas; Lluvia, estudiante de psicología y técnico de educación, Marta, enfermera y coach e Irene, química e ilustradora, que tiene como objetivo activar el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de entre 6 y 12 años.

El proyecto se estructura en tres fases, se apoya en la edición de varios libros de cuentos y en la realización de cuentacuentos y talleres de inteligencia emocional vinculados a los anteriores. Cada libro contienen el mismo texto en versión cuatrilingüe: inglés, francés, italiano y español.

FASE 1: Reconocimiento de emociones.

FASE 2: Diferenciación de emociones.

FASE 3: Las emociones y el cuerpo humano.

(fisiología básica de las emociones)

Actualmente nos encontramos en la primera fase del proyecto. El primer libro ya ha sido editado y estamos realizando los talleres.

Abstract

The project is based on an idea conceived by three sisters (Lluvia, psychology student and education technician, Marta, nurse and coach and Irene, chemist and illustrator) with the aim of facilitating the development of EI among children between 6 and 12 years.

The project is supported by the publication of a series of books of short stories as well as storytelling sessions and workshops linked with the above mentioned books. Each book includes the same text in four languages: English, French, Italian and Spanish.

It is split in three phases

PHASE 1: Recognition of emotions.

PHASE 2: Differentiation of emotions.

PHASE 3: Emotions and the human body. (basic physiology of emotions)

We are currently in the first phase of the project with the publication of the first book and a first slot of workshops being held.



Otra educación sexual es posible, otro diálogo sexual es posible.

Santiago Frago Valls. Médico sexólogo, experto en medicina sexual.
Instituto Amaltea de Sexología.

En época de “entusiasmo sexológico” es momento para debatir sobre la esencia misma de la Educación Sexual y la divulgación sexológica.

Hace más de 25 años el discurso social tenía que ver con la conveniencia o no de hacer educación sexual; años más tarde el discurso/debate realizó un giro: ¿qué tipo de educación sexual, con qué filosofía de base, qué objetivos y metodologías, quién debía impartirla?; en la actualidad el debate es otro porque ya no hay debate y ha emergido una extraña unanimidad: “casi toda la sociedad está de acuerdo en su consideración”. Las coincidencias globales esconden una gran trampa: “estamos de acuerdo en la educación sexual, sí, pero porque haremos la educación sexual que nos dé la gana”; es decir, unanimidad por ausencia de profesionalidad. Y claro, no todo vale a la hora de hacer educación sexual.

La comunicación pretende ir más allá de controversias y más acá del estudio de los sexos, mostrando la realidad y “deconstrucción” de un proyecto educativo integrador, realista, razonable, diversificado, profesional, descontaminado, biográfico y conciliador con todo tipo de creencias, éticas e ideologías en torno a la educación sexual, la divulgación sexológica y al hecho de los sexos.

En definitiva, una educación sexual en libertad, que facilite el proceso interminable de construirse hombre y mujer en diálogo con otros hombres y mujeres.

Abstract

Nowadays when “sexological enthusiasm” is present, it is time to discuss about the essence itself of Sexual Education and sexological dissemination.

Over 25 years ago the social discourse had to do with the benefit of doing sexual education or not; some years later there was a change in direction in the discourse/debate : What type of sexual education, what philosophy lying on, what objectives and methodologies, who should it be taught by ? Nowadays the debate is a different one as there is no debate and a strange unanimity has emerged: “nearly everybody in society agrees on its consideration”.

Global coincidence hides a big trap : “we agree on sexual education, we do, but , provided that we do the one we want to” , that is , unanimity since there is a lack of professionalism. And, I do not think everything is fair on sexual education.

The paper tries to go away from controversy and approach the study of sexes, showing reality and the “deconstruction” of an educational project, with an integrationist policy, being realistic, reasonable, diversified, professional , depolluted, biographical and conciliator with all kind of beliefs, ethic and ideology dealing with sexual education, sexological divulgation and the fact of the sexes.

In short, sexual education in freedom, where the never-ending process of growing up as free men and women is made easier.





Bienestar emocional: herramienta didáctica para la reducción de la ansiedad frente a las matemáticas

María Gracia Bafalluy.

Neuropsicóloga e investigadora. Universidad de Zaragoza.

El aprendizaje de las matemáticas se suele asociar a sentimientos de ansiedad ante conceptos difíciles de entender y de vergüenza al desconocer una respuesta. Esos sentimientos pueden afectar a todo el rendimiento académico e incluso convertirse en un obstáculo para el correcto desarrollo social y emocional. En este sentido, existen datos que evidencian que entre un 5 y 20% de la población siente ansiedad frente a las matemáticas, entendida como un sentimiento de tensión, aprensión o miedo que interfiere con el rendimiento matemático, llegando a afectar incluso a situaciones cotidianas.

Desde las primeras etapas del aprendizaje de matemáticas en las que se aprende a contar, enumerar y comparar conjuntos, es imprescindible entender la lógica del lenguaje matemático para avanzar hacia conceptos más abstractos y complejos. Sin embargo, quienes experimentan ansiedad pueden mostrarse incapaces de encontrar la solución correcta a un problema, dejar pasar más errores no detectados o no entender cómo se han producido esos errores. No podemos ignorar la importante influencia y consecuencias negativas que pueden tener esos sentimientos negativos para el alumno, su aprendizaje y desarrollo.

Este trabajo aborda cómo se aborda la presencia de sentimientos negativos ante las matemáticas y qué se puede hacer desde el aula y desde la familia para neutralizarlos y ayudar a tener un correcto rendimiento académico y emocional, pues de acuerdo con Goleman (1999) "las emociones descontroladas pueden convertir en estúpidos a la gente más inteligentes. Necesitamos de la competencia emocional para sacar el máximo provecho de nuestros talentos".

Abstract

Mathematical learning is frequently associated to feelings of anxiety when confronting difficult concepts, and shame at an unknown answer. These feelings should can affect the global academic performance and they can even become an obstacle for a correct social and emocional development. There is evidence suggesting that between 5 and 20% of population feels maths anxiety, defined as the feeling of stress, apprehension or fear that interferes with mathematical performance, getting to affect to everyday situations. In the early stages of mathematical learning the child learns to count, enumerate and compare, it is essential to understand the logic of mathematic language in order to evolve towards higher levels with more abstract and complex concepts. However, pupils with math anxiety may be unable to find the correct solution to a problem, to detect errors or to understand how these errors have been made.

We shouldn't ignore the strong influence and negative consequences that negative feelings can provoke in pupils, their learning and development. This work gives attention to math anxiety and what can be done at school and at family to reduce it and helping children to achieve a normal academic and emotional performance, as according to Goleman (1999), "emotions out of control can make stupid the most intelligent people. We need emotional competency to bring the most possible out of our skills".



Parejas Adolescentes Saludables: “otra” forma de prevenir la violencia.

Silberio Sáez-Sesma, Psicólogo y Sexólogo. Centro Amaltea Zaragoza

Más allá de la prevención de la violencia en las relaciones de pareja, planteamos un cambio de enfoque radical. La interacción hombre-mujer, en tanto seres diferentes, supone todo un valor a cultivar. La pareja es un medio de vinculación afectiva, elegida de forma prácticamente universal. Antes de reparar en las posibles miserias, proponemos fomentar unos hábitos saludables de relación hombre y mujer, que lleven a unos noviazgos adolescentes felices y efectivos. A partir de ahí, entendiendo la pareja como fuente valores, estaremos en disposición de cuestionar la violencia, como miseria.

Más allá del discurso centrado el patriarcado, como razón “única” que explica la violencia en pareja; nos centraremos en variables psicológicas y relacionales que se presentan en todo vínculo afectivo. Dicho vínculo lleva implícitas una emociones, cuyo conocimiento y manejo, pueden servir de forma efectiva, a que los adolescentes manejen de forma no violenta sus conflictos; pero partiendo siempre de la existencia de emociones y sentimientos, que subyacen en los vínculos de interacción humana. A partir de ahí propondremos activadores y mitigadores de los procesos que pueden desembocar en situaciones, simplemente incómodas, o peligrosas y violentas.

Abstract

Beyond the prevention of violence in couple relationships , we bring up a radical change in focus. The interaction man-woman , as being different , means a value to grow. The couple is a means of emotional link, chosen in a universal way by nearly everybody. Before considering possible miseries, we suggest encouraging healthy habits in the man-woman relationship, which will lead to happy and effective adolescent engagement. From that point on, provided that the couple is a value, we will be ready to question violence as a misery. Beyond the patriarchy-centred discourse, as the “only” reason which explains violence within the couple, we will focus on psychological and relational variables which are present in every affective bond. Such a bond involves emotions , whose knowledge and command, may be useful for teenagers to handle their conflicts in a no violent way, but assuming the existence of emotions and feeling which lie in human interaction. From there we will suggest stimuli and allaying factors that may result in uncomfortable, danegerous and violent situations .





Sesión 1.5 Sala 12 Edificio Pignatelli (1ª planta)

Tema: Educación y creatividad.

Coordina: Erika Peiró Solanas.

Psicóloga y orientadora en educación secundaria.

Regulación emocional y vínculo afectivo con el entorno escolar

Laia Mestres Pastor

Profesora de la Escuela Pía de Sarrià

Núria Pérez-Escoda

Profesora de la Universidad de Barcelona

De todas las habilidades que configuran el constructo de la Inteligencia Emocional, la regulación emocional tiene un peso destacado en la adaptación del individuo a su entorno. La regulación emocional, previa toma de conciencia e identificación, permite la adaptación a los entornos y contextos interpersonales e intrapersonales (Mestre, Palomero y Gil, 2004). En una aproximación al entorno escolar, sabemos que el desarrollo de la capacidad de regulación emocional desempeña un importante papel en el desarrollo social y académico de los jóvenes como ha quedado señalado en diversos trabajos como los de Schalock y Verdugo, (2003); Bracket, Lopes, Ivcevic, Mayer y Salovey, (2004) y Soldevila, Filella, Ribes y Agulló (2007), entre otros.

Partiendo de este marco, presentamos una investigación que tiene por objeto comprobar el nivel de desarrollo emocional de una muestra de 183 alumnos de Formación profesional de Grado Medio, poniendo el acento en la regulación emocional de los mismos.

Para éste propósito se ha utilizado el Cuestionario de Desarrollo Emocional para educación secundaria (CDE-SEC). Paralelamente, se estudió el tipo de relaciones afectivas (positivas o negativas) que mantuvieron dichos alumnos con su Entorno Escolar durante su etapa obligatoria, utilizando para este propósito el Cuestionario de Vínculo afectivo con el entorno escolar (CVAEE). Parece significativo que la regulación emocional sea la competencia con menor nivel de desarrollo (5,6 sobre 10), siendo destacable que casi el 40% de la muestra presente una puntuación inferior a 5 en esta dimensión.

Emotion regulation and affective relations in educational environments

Among all of the competences related to the development of Emotional Intelligence as a theoretical construct, a prominent role ought to be accorded to emotion regulation for what the adaptation of an individual to their environment is worth. Indeed, emotion

regulation, once you are aware of, allows you to adapt to both interpersonal and intrapersonal environments and contexts (Mestre, Palomero & Gil, 2004).

Emotion regulation abilities are to be considered to play a major featuring role, as it has been previously stated in various researches, in the case of educational environments: Schalock y Verdugo, (2003); Bracket, Lopes, Ivcevic, Mayer & Salovey (2004) and Soldevila, Filella, Ribes & Agulló (2007), among many others. These works clearly underline the influence of emotion regulation in both the social and academic development of individuals inside educational environments.

It is on these grounds that we present a research whose main goal is to assess the level of emotion development inside a sample of 183 Vocational training students in their first year at school (Spanish *Formación profesional de grado medio*). We have focused our analyses on their emotion regulation abilities.

To this purpose the so-1^ªd Emotional Development Query in Secondary Education (CDE-SEC) has been employed. Moreover, at the same time, the type of affective relations (positive or negative) the students experienced during Obligatory School period (Spanish *ESO*) has been assessed also. To this purpose the so-1^ªd Assessment of Affective Links within School Environment Query (CVAEE) has been employed.

According to the results obtained it is to be remarked that emotion regulation is indeed the competence scoring the lowest level of development (5,6 on 10). It is also to be taken into account that almost 40% of the sample stays below 5 in this particular item of our analysis.





Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación afectiva-social en un centro de educación primaria.

Sonia López Díaz-Villabella.

Profesora de Educación Especial

Dra. Raquel Gilar Corbí.

Profesora Titular de Universidad. Subdirectora del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica

A través del estudio realizado se trató de conocer el nivel de competencia emocional del alumnado de un centro de educación primaria, con el objetivo de diseñar un programa que respondiera a las necesidades en educación emocional del colectivo de alumnos. A partir de la evaluación inicial, se diseñó un programa en función de las carencias detectadas. Posteriormente, se implementó el programa por parte del profesorado participante. Las sesiones fueron impartidas durante una hora semanal en el horario de tutoría, con una duración total de 20 semanas. Posteriormente se analizaron y evaluaron los efectos del programa en función del nivel inicial de competencia emocional del alumnado, así como el grado de satisfacción de los participantes con el mismo.

Design, implementation and evaluation of a program of social-emotional education at a primary school .

Abstract

Through the study carried out to determine the level of emotional competence of students of a primary education center, with the goal of designing a program that would respond to the needs of the collective emotional education of students. Starting initial assessment, we designed a program based on the lacks identified. Subsequently, the program was implemented by the participating teachers. The sessions were taught for one hour weekly , with a total duration of 20 weeks. Later, the effects of the program were analyzed and evaluated, depending on the initial level of emotional competence of students, and the degree of satisfaction of participants with the same.

METODO

Enfoque de investigación y diseño

El enfoque metodológico utilizado fue tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. En relación al objetivo de conocer el nivel de competencia emocional del alumnado se empleó un diseño no experimental descriptivo, datos que se obtuvieron mediante el empleo de cuestionarios.



En relación al objetivo de evaluar el impacto del programa se empleó un diseño cuasi-experimental de dos grupos con pretest, postest y grupo control; ya que se trató de medir y explicar las relaciones causa-efecto. Para medir el grado de satisfacción de los participantes con el programa se utilizó un enfoque metodológico cualitativo a través de un diseño no experimental descriptivo, mediante el empleo de cuestionarios con preguntas abiertas. *Contexto y participantes*

El centro en el que se impartió este programa se encuentra situado en un entorno urbano en un barrio céntrico de la ciudad de Alicante. El nivel sociocultural de la población escolar es de tipo medio y medio-alto y el rendimiento académico es en líneas generales satisfactorio. En este centro, 13 profesores pertenecen al grupo de trabajo “Educación Afectiva-Social y en Valores para la Convivencia (E.A.S.V.C).

Los profesores participantes en este estudio fueron seleccionados en función de su voluntariedad. El grupo experimental que implementó el programa se constituyó con el profesorado voluntario del grupo “E.A.S.V.C”. Un número similar de profesores se seleccionó al azar de entre el resto de profesores del centro, garantizando la representación de cada ciclo de la etapa Primaria. Estos constituyeron el grupo control. El alumnado participante estuvo formado por los niños matriculados en los cursos que impartían los profesores seleccionados, siendo el número total de 135.

Se trata de un muestreo no probabilístico por disponibilidad, ya que la muestra fue seleccionada por la accesibilidad a la misma y conveniencia.

Variables e instrumentos de medición

Las variables dependientes de interés en este estudio son las siguientes: Timidez-Ansiedad, Tolerancia a la frustración, Sociabilidad, Motivación Académica, Seguimiento de normas, Comportamientos Perturbadores. Para evaluar dicha competencia se realizó el registro de conductas por parte del profesor mediante una escala de estimación adaptada de Teacher Child Rating Scale de Hightower (1986). La variable independiente de este estudio fue el propio programa para el desarrollo de la competencia emocional del alumnado.

Procedimiento

En un primer momento, el profesorado participante cumplimentó la escala relativa a la competencia emocional del alumnado. (Hightower, 1986). Asimismo, se elaboró una adaptación de la misma para ser cumplimentada tanto por el propio alumno, como por un compañero sobre éste. A partir de esta evaluación se obtuvo información del nivel de competencia emocional del alumnado y se diseñó el programa teniendo en cuenta las carencias detectadas. El profesor-tutor del grupo fue quien impartió las sesiones del programa dentro del horario establecido semanalmente para actividades de tutoría.



Una vez finalizada la implementación del programa, se realizó el post-test, para comprobar si se habían producido modificaciones en la competencia emocional del alumnado. En esta evaluación se volvió a administrar por parte del profesorado la escala de registro de la competencia emocional (Hightower, 1986) y la adaptación de la misma para el alumnado.

Asimismo, se evaluó el grado de satisfacción de los participantes a través una serie de cuestiones propuestas tanto al profesorado como a los alumnos.

Plan y técnicas para el análisis de los datos

En relación al objetivo de conocer la competencia emocional del alumnado de primaria e identificar posibles carencias se calcularon frecuencias y porcentajes para las diferentes dimensiones de la escala utilizada. Por lo que se refiere al objetivo de evaluar los efectos del programa, se empleó la prueba T para muestras independientes, así como el Modelo Lineal General para medidas repetidas. Estos análisis se llevaron a cabo mediante el programa SPSS versión 18 para Windows.

RESULTADOS

En líneas generales, el análisis de los resultados pone de manifiesto mejoras en la competencia emocional del alumnado producidas en el grupo que realiza el programa frente al que no lo realiza. En este estudio nos centramos en la evaluación realizada por el profesor. La evaluación complementaria que realiza el propio alumno y un compañero, será desarrollada en trabajos posteriores. En cuanto al grado de satisfacción de los profesores participantes con el programa, la totalidad de los encuestados encuentran que “El programa que hemos desarrollado contribuye a la formación de los alumnos como personas”. Los aspectos del programa que más han gustado a los profesores se refieren al desarrollo de las habilidades emocionales trabajadas. Las principales diferencias estadísticamente significativas las encontramos en los factores denominados “Timidez” “Sociabilidad” “Seguimiento de normas” y “Comportamientos Perturbadores”. Como condicionantes del programa podemos señalar los elevados niveles de competencia emocional que mostraron la mayoría de alumnos antes de implementar el programa. Por ello sería aconsejable realizar este estudio con muestras representativas de un sector geográfico más amplio. Otro factor a tener en cuenta es el de la deseabilidad social a la hora de responder a los cuestionarios. Como sugerencia presentada por los profesores, sería interesante ampliar la duración del programa a todo el curso escolar.



Programa de expresión corporal para el desarrollo de competencias de educación emocional en alumnos de tercero de educación primaria.

Laura Luesia Lahoz, Colegio Jesús María El Salvador Zaragoza. Maestra Especialista de Educación Física.

Paula Gelpi Fleta, Instituto de Ecología Emocional Zaragoza. Coordinadora del Instituto de Ecología Emocional de Zaragoza.

En el curso académico 2009-2010, se llevó a cabo una investigación predoctoral destinada a indagar en el mundo emocional de alumnos de tercero de educación primaria desde el campo de la motricidad, concretamente desde la disciplina de Expresión Corporal. Para ello, se elaboró y aplicó un programa de Expresión Corporal centrado en el desarrollo de dos competencias emocionales, conciencia emocional y regulación emocional. Dicho programa se llevó a cabo con un grupo de tercero de educación primaria entre los meses de abril y mayo en sesiones de educación física en el colegio Jesús-María El Salvador de Zaragoza. A continuación damos a conocer ese proceso de elaboración del programa.

Body language program for the development of emotional education dimensions in the third grade students.

In the academic year 2009-2010 a pre-doctoral investigational work was developed and pretended to investigate the emotional world of the third grade primary students, from the field of mobility, more particularly from the field of body language. On doing so, a body language interventional program was designed and applied based on the development of two emotional dimensions, emotional consciousness and emotional balance. That program was developed with a third grade primary students during the Physical Education Classes in the period between April and May in the School "Jesus-María El Salvador" in the city of Zaragoza. Following we present to the making process of the program.

Antes de comenzar con el grueso del contenido, vemos necesario justificar por qué trabajar la educación de las emociones desde la motricidad, concretamente desde la Expresión Corporal. La motricidad, por su propia idiosincrasia, fomenta ciertas competencias emocionales que desde otros ámbitos son más difíciles de desarrollar, tiene la ventaja de suscitar en el alumno emociones, sensaciones, percepciones, pensamientos, ideas, estados de ánimo... mientras se están desarrollando las capacidades perceptivas, físicas o sociales. Consideramos que de las diferentes manifestaciones de la motricidad, la Expresión Corporal (E.C.) es aquella que más vínculo estable con la emoción, ya que el eje vertebrador de esta disciplina se fundamenta sobre la dimensión socio-afectiva de la persona, pudiendo ser por tanto un buen vehículo para trabajar las emociones (Romero Martín, 2003).

Asimismo, si fijamos la atención en las leyes educativas podemos comprobar que algunos de los objetivos y contenidos de Educación Física en la etapa de Educación Primaria que encontramos en la orden del 9 de mayo del 2007, guardan estrecha relación con el mundo



de las emociones, justificando así la contribución que desde el área de educación física, desde la disciplina de E.C. se hace a la educación de las emociones. El estudio de investigación que llevamos a cabo, estaba basado en la propuesta que Bisquerra hace sobre la Educación Emocional. Bisquerra (2003) establece cinco categorías para el trabajo de Educación Emocional: *conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal (autogestión), inteligencia interpersonal y, habilidades de la vida y el bienestar*. Nuestra intervención mediante la E.C. se basó exclusivamente en dos de esas cinco competencias, *conciencia emocional* (conocer las propias emociones y las emociones de los demás) y *regulación emocional* (enseñar a controlar aquellas emociones que afectan negativamente a uno mismo), ya que consideramos que al tratarse de un estudio con una temporalidad era necesario partir de la base del proceso emocional.

La investigación se llevó a cabo en el colegio Jesús María El Salvador durante el curso académico 2009-2010, con un grupo de alumnos de tercero de educación primaria, cuyo objetivo general fue: *“Diseñar, aplicar y evaluar un programa de Expresión Corporal, que desarrollará las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional en alumnos de tercero de educación primaria”*.

El núcleo del estudio giraba en torno al programa de intervención educativa. Este escrito que se presenta al lector, pretende dar a conocer una parte de la investigación realizada, la elaboración del programa de E.C. El programa de intervención formó parte de la programación anual de E.F. como una unidad didáctica de E.C., aunque con un talante más global ya que algunos de sus elementos salían del aula de E.F. para incorporarse en el aula ordinaria, como después explicaremos.

La unidad didáctica se llevó a cabo con una de las cuatro vías del colegio, la clase de 3ºB, compuesta por 24 alumnos, 12 niños y 12 niñas.

Los objetivos generales del programa fueron:

1. Tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de los demás a través de la Expresión y Comunicación verbal y no verbal y saber identificar dichas emociones (*alegría, tristeza, enfado, sorpresa, miedo, amor, vergüenza, nerviosismo*)
2. Conocer y saber aplicar en distintas situaciones, estrategias motrices (*relajación, respiración, liberación de energía, imaginación creativa*) y no motrices para autorregularse ante situaciones de enfado, nerviosismo, tristeza.

La duración de la unidad didáctica fue de doce sesiones, entre los meses de abril y mayo del curso 2009-2010. En las primeras sesiones, se decidió que el contenido de conciencia emocional predominara sobre el de regulación emocional, ya que veíamos necesario primero, conocer las emociones, vivenciarlas y experimentarlas, para posteriormente utilizar las estrategias de regulación motriz más adecuadas. En las últimas sesiones del programa cobró más protagonismo el contenido de regulación emocional. No obstante, la vuelta a la calma de todas las sesiones estaba planteada con una actividad de regulación emocional para que los alumnos volvieran a un estado de calma. La organización de las sesiones siguió una misma estructura durante toda la unidad didáctica. Todas las sesiones se iniciaban con una puesta en

marcha pretendiendo crear un ambiente de afectividad entre los alumnos para “romper el hielo” y facilitar la puesta a punto del cuerpo. Seguidamente se continuaba con la parte principal de la sesión, en la cual se desarrollaban los contenidos importantes. Finalmente, la sesión concluía con la vuelta a la calma, en la cual se fomentaba la reflexión y verbalización de la experiencia vivida durante la sesión de forma oral o escrita. Esta última parte de la sesión era muy importante ya que al reflexionar y verbalizar diferentes vivencias, sensaciones, emociones...experimentadas por el alumno durante la sesión, se estaba fomentando la conciencia emocional.

Los recursos fueron una importante pieza para el desarrollo del programa. Por un lado, se utilizaron los recursos característicos de E.C. necesarios para la práctica de la unidad didáctica. Fueron de gran importancia los estímulos sonoros, visuales y luminosos que se emplearon, ya que facilitaban suscitar en el alumno unas determinadas emociones. Y por otro lado, estaban aquellos recursos ubicados dentro del aula ordinaria. Durante el programa de E.C., existía en el aula ordinaria el “rincón de la emoción”, en el que estaban ubicados el “diario de las emociones”, “el bote vitamínico” y “las manos abiertas”. El “diario de las emociones”, se trataba de un diario en el que se iban plasmando todas las reflexiones de los alumnos realizadas durante las sesiones de la unidad didáctica. Asimismo junto con el “diario de las emociones” estaban ubicados “el bote vitamínico”, bote transparente en el que se dejaba un mensaje de apoyo para otro compañero o se cogía para uno mismo, y “las manos abiertas”, manualidad de manos abiertas situada en la pared que invitaba a dejar la energía negativa. Se trataba de dos estrategias planteadas para la regulación emocional del alumno dentro de la clase que podían ser utilizadas libremente por los alumnos cuando ellos las necesitaran. Por último, para la evaluación del programa tuvimos que construir instrumentos “ad hoc”, ya que los instrumentos consultados en la revisión bibliografía tenían un carácter muy psicológico, veíamos que no teníamos la suficiente formación para la interpretación de resultados, y salían fuera de nuestro campo de estudio, la motricidad.



La inteligencia emocional en las artes escénicas.

Amador Cernuda Lago. Doctor en Psicología, Profesor de la Universidad Rey Juan Carlos Madrid, Director del Máster Universitario de Artes Escénicas de la Universidad Rey Juan Carlos, Subdirector del Instituto Universitario Danza Alicia Alonso de la Universidad Rey Juan Carlos, Apoderado de la Fundación Alicia Alonso, Miembro del Consejo Internacional de la Danza de la UNESCO, Miembro de la Asociación Médica y Psicológica Americana de Artistas Escénicos.

Hollywood, California. Miembro de los comités científicos de los dos últimos congresos mundiales de Investigación de la Danza de la UNESCO, Especialista en Psicoterapia (EFAP), Especialista en Medicina y Psicología psicosomática, Presidente de la Asociación Española de Psicología Transpersonal, Miembro del Colegio Oficial de Psicólogos de España, International Affiliate de American Psychological Association, APA USA desde 1995, Miembro de la American Anthropological Association

El Instituto Universitario de Danza Alicia Alonso de la Universidad Rey Juan Carlos tiene más de dos décadas de existencia. Fue pionero en la formación universitaria de artistas de la especialidad de danza en España. Por nuestras aulas han pasado más de dos mil alumnos, algunos de los cuales han llegado a ser bailarines y coreógrafos en compañías de prestigio internacional. Hemos realizado desde el comienzo investigación en las aulas y hemos podido estudiar los perfiles de numerosos bailarines de algunas de las más prestigiosas compañías internacionales. Como responsable de psicología en esta institución, me ha sorprendido la evolución y desarrollo de nuestros alumnos en los años de formación y como cambian sus cualidades y competencias humanas desde que participan en las pruebas de acceso, hasta que finalizan sus estudios y empiezan su vida profesional. Tenemos una compañía profesional que sirve de práctica escénica y unidad de aprendizaje.

Hemos realizado mediciones a estudiantes de danza, estudiantes de teatro y estudiantes de música, encontrando que los estudiantes de artes escénicas presentan mejores resultados en inteligencia emocional que los estudiantes de otras carreras clásicas en el campus. Esto nos lleva a pensar que la práctica de estas actividades artísticas en etapa escolar podría elevar la inteligencia emocional. Las emociones que mueven las artes, las situaciones que plantean, producen un desarrollo de la inteligencia emocional.

Los docentes desarrollan sesiones dinámicas de ejercicios individuales y de grupo donde el objetivo principal es vivenciar e interiorizar la inteligencia emocional para que los alumnos aprendan a identificar, controlar y gestionar sus emociones, así como, a mejorar sus habilidades sociales. Además, para que exista un adecuado aprendizaje por parte del alumnado es necesario que éste sea significativo por medio de la solución de problemas que el profesor/a va planteando con la finalidad de guiar al alumnado en la implicación cognoscitiva y en la reflexión. Al mismo tiempo, es muy importante que el profesorado cree un clima positivo de búsqueda y participación, de tal forma que los alumnos y alumnas se sientan partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.





Metodología empírica:

El estudio de los datos acumulados en el Departamento de Psicología del Instituto Universitario permite conocer la realidad afirmada de que el estudio de las Artes Escénicas desarrolla la inteligencia emocional. Paralelamente, el estudio realizado sobre primeras figuras del Ballet Internacional en los estudios realizados a 711 bailarines de importantes compañías internacionales (Estados Unidos, Canadá, Cuba y diferentes países europeos) muestra que un alto porcentaje de figuras del ballet tiene una elevada puntuación en inteligencia emocional, al igual que ocurre en otros entornos similares como son los deportistas de alto rendimiento.

Discusión/Conclusiones:

Los datos analizados sugieren que los estudios de Artes Escénicas incrementan la inteligencia emocional, dato comprobado en la realidad profesional, en la que constatamos que un alto porcentaje de bailarines profesionales de nivel internacional muestran elevadas puntuaciones en inteligencia emocional.

The emotional intelligence in the scenic arts.

The University Institute of Dance Alicia Alonso of the University King Juan Carlos has more than two decades of existence. It was pioneering in the artists' university education of the specialty of dance in Spain. For our classrooms more than two thousand pupils have happened, some of which have managed to be dancers and choreographers in companies of international prestige. We have realized from the beginning investigation in the classrooms and could have studied the profiles of numerous dancers of some of the most prestigious international companies. As person in charge of psychology in this institution, I have surprised the evolution and development of our pupils in the years of formation and since his qualities and human competitions change since they take part in the entrance tests, until they finish his studies and begin his professional life. We have a professional company that uses as scenic practice and unit of learning.

We have realized measurements to students of dance, students of theatre and students of music, thinking that the students of scenic arts present better results in emotional intelligence than the students of other classic careers in the campus. This allows us to think that the practice of these artistic activities in school stage they might raise the emotional intelligence. The emotions that move the arts, the situations that they raise, produce a development of the emotional intelligence.

The teachers develop dynamic meetings of individual exercises and of group where the principal aim is to live and to internalize the emotional intelligence in order that the pupils learn to identify, to control and manage his emotions, as well as, to improve his social skills. In addition, in order that it exists a suitable learning on the part of the student body is necessary that this one is significant by means of the solution of problems that the teacher is raising with the purpose of guiding to the student body in the cognitive implication and in the reflection. At the same time, it is very important that the professorship creates a positive climate of search and participation, in such a way that the pupils feel participants of the process of education-learning.

Methodology empirical:

The study of the information accumulated in the Department of Psychology of the University Institute, it allows knowing the reality affirmed of that the study of the Scenic Arts develops the emotional intelligence. Parallel, the study realized on the first figures of the International Ballet in the studies realized to 711 dancers of important international companies (The United States, Canada, Cuba and different European countries) shows that a high percentage of figures of the ballet have a high punctuation in emotional intelligence, as it happens in other similar environments since they are the sportsmen of high performance.

Discussion / conclusion:

The analyzed information suggests that the studies of Scenic Arts increase the emotional intelligence, information verified in the professional reality, in which we state that a high percentage of professional dancers of international level show high punctuations in emotional intelligence.





La pedagogía de la fascinación

Juan Cruz Barranco Elfau. Asesor CPR Huesca. Innovación y desarrollo curricular en Infantil y Primaria.

Juan Carlos López Garzón. Licenciado en Ciencias de la Educación y especialista en Aprendizaje mediante juego. Vocal en *Sin Límites*, Asociación Aragonesa de Altas Capacidades.

Francisco Javier Mateos Maroto. Especialista en Creatividad e Ingeniería del Conocimiento.

Curiosidad, felicidad, creatividad, experimentación y metodologías activas son elementos constituyentes de un nuevo enfoque educativo al que denominamos **pedagogía de la fascinación**. Este punto de vista tiene por objeto proporcionar guías para planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje aprovechando la atracción irresistible de ciertos contenidos generadores de ideas, dentro de una visión holística y emocional. Una idea novedosa es didácticamente útil cuando es sorprendente, concreta, visualizable y aporta una potente carga emocional. Por ello los contenidos fascinantes son un excelente recurso motivador. A nivel cerebral, incrementan la actividad del sistema límbico (emociones) provocando conexiones con la corteza cerebral (conocimientos), y liberando en ambos casos endorfinas que graban nuevos caminos sobre los que enraizará la información aprendida. Son una auténtica carga de profundidad dirigida a catalizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Pedagogy of the fascination

Curiosity, happiness, creativity, experimentation and active methodologies are parts of a new educational approach which we call pedagogy of fascination. This view is intended to provide guidance for planning, implementing and evaluating teaching and learning processes leveraging the irresistible attraction of certain content generators of ideas within a holistic and emotional way. A novel idea is didactically useful when surprisingly, concrete, visualizable and provides powerful emotional charge. On this way, fascinating contents are an excellent and motivator resource. In the brain it increase the activity of the limbic system (emotions) causing connections to the cerebral cortex (knowledge), and releasing endorphins both recorded new ways to take root on the information learned. They are a real depth charge aimed at catalyzing the teaching-learning process.

LA PEDAGOGÍA DE LA FASCINACIÓN

En el año 1931, el entonces Ministro de Instrucción Pública D. Marcelino Domingo, creo las Misiones Pedagógicas con la finalidad de “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural”. Para llevarlo a cabo se promovieron diferentes actividades, entre ellas destacaba una: el cinematógrafo. El pase de imágenes en



movimiento cautivaba y fascinaba a un público ávido de nuevas experiencias. Muchos años han pasado, el desarrollo de las nuevas tecnologías ha querido sin saberlo restituir ese espíritu de fascinación, pero la realidad ha sido otra. El embrujo ha quedado diluido en estas nuevas herramientas, más que en los contenidos que presentan.

¿Fascinación por las nuevas tecnologías o fascinación por los contenidos? Las nuevas tecnologías sin contenidos no tienen razón de ser y los contenidos pueden prescindir de ellas ya que lo realmente importante es que estén incrustados con la vida, que hunda sus raíces en las relaciones humanas. Durante toda la vida estamos aprendiendo y nos estamos educando. Vivimos, aprendemos y nos educamos para ser felices. La felicidad es una sensación de bienestar no definible que no proviene de conseguir algo (la satisfacción de dar respuesta a una necesidad genera otra necesidad), sino de tener motivos por los cuáles levantarnos día a día y acostarnos con la conciencia tranquila. El poderlo conseguir depende de nosotros mismos. Ni el profesorado, ni los padres tienen como finalidad el cumplimiento de este objetivo hacia su alumnado o sus hijos, pero sí la de proporcionarle unas herramientas que faciliten su consecución. Una de ellas es la curiosidad. Como docentes estamos obligados a fomentar la curiosidad de nuestro alumnado, por lo que debemos favorecer los ambientes creativos y experimentadores. La creatividad está unida con la acción y no hemos de olvidar que se aprende haciendo, con lo que las metodologías activas y sustentadas en entornos cooperativos son entornos altamente favorables. Curiosidad, felicidad, creatividad, experimentación y metodologías activas son elementos constituyentes de un nuevo enfoque educativo al que denominamos **pedagogía de la fascinación**. Este punto de vista tiene por objeto proporcionar guías para planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje aprovechando la atracción irresistible de ciertos contenidos generadores de ideas, dentro de una visión holística y emocional. Recalamos la palabra ciertos, porque somos conocedores que hay algunos apartados del saber que propician este camino, más que otros. Son temas que aparentemente transgreden el sentido común y el orden establecido, o bien invitan a plantear una nueva forma de comprender las cosas, permitiendo conexiones inusuales o insospechadas: criaturas y personajes extraordinarios, lugares desconocidos o inexplorados, la física de lo imposible, la inteligencia artificial, el mundo invisible microscópico, etc. Los contenidos que forman parte de las investigaciones en la frontera del conocimiento científico, donde lo real parece (pero sólo parece) imaginario, ejercen un enorme poder de fascinación en los seres humanos, y especialmente en los niños y jóvenes.

El misterio fascina, enlaza con el mundo afectivo-emocional del alumnado y provoca un torrente de imágenes e ideas. Labor del profesorado es seleccionarlas y reubicarlas bajo los criterios de efectividad, transferencia y generación de cambios cognitivos. Una idea novedosa es didácticamente útil cuando es sorprendente, concreta, visualizable y aporta una potente carga emocional. Por ello los contenidos fascinantes son un excelente recurso motivador. A nivel cerebral, incrementan la actividad del sistema límbico (emociones) provocando conexiones con la corteza cerebral (conocimientos), y liberando en ambos casos endorfinas que graban nuevos caminos sobre los que enraizará la información aprendida. Son una auténtica carga de profundidad dirigida a catalizar el proceso enseñanza-aprendizaje.



Pero no hemos de quedarnos solamente ahí. Ese momento de apertura al aprendizaje por el alumnado debe ser aprovechado para la generación de nuevos procesos de enseñanza relacionados directamente con el currículo escolar, desarrollando una red de conceptos dónde una metodología por proyectos o una línea de investigación educativa puede ser las más aprovechables dentro de un contexto cooperativo. La pedagogía de la fascinación fomenta el espíritu de superación y de descubrimiento. Constituye una posible clave para superar esa enseñanza basada en mínimos conformistas. Es ideal para los alumnos y profesores que desean ir más allá, que tienen aptitudes o inquietudes que superan los intereses de la mayoría de la población.

Genera transferencia de conocimiento y desarrollo competencial, al mismo tiempo que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico (análisis y síntesis), y permite llegar hasta la aplicación práctica de lo aprendido, anticipando ideas novedosas que resuelvan problemas reales o sugieran líneas de innovación o invención. En resumen, se centra en el desarrollo de procesos cognitivos más avanzados que la simple adquisición o comprensión de la información ya conocida. Procesos fundamentales y necesarios en la educación de nuestro alumnado ya que el objeto de aquella, en palabras de Herbert Spencer, es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás. Naturalmente un profesor que quiera moverse por el marco de la pedagogía de la fascinación deberá estar predispuesto a una forma de trabajo más activa con sus alumnos. Para ello tendrá que contar con unos buenos mimbres: la búsqueda y selección de la información en un mundo cambiante, la actualización científica y metodológica donde descubrirá los materiales fascinantes, el conocimiento real de los intereses de sus alumnos y del mundo de la cultura infanto-juvenil, la búsqueda de redes de conexión conceptuales, el estímulo de la creatividad, o el fomento de unas relaciones basadas en la sensibilidad y la afectividad. En definitiva deberá estar dispuesto a educar para la vida, convirtiéndose en un auténtico arquitecto de la fascinación.



Sesión 1.6. Sala 35. Centro Pignatelli (Planta 3ª)

Tema: Educación y creatividad.

Coordina: Conchita Berruete Martínez. Licenciada en Pedagogía, Arte-terapeuta humanista y terapeuta gestalt.

Inteligencia emocional en la adolescencia: el autoconcepto y la competencia comunicativa.

Blanca López de Juan Abad. Licenciada en filología vasca y máster en psicodidáctica. Compagina la enseñanza de idiomas con el trabajo de investigación. Actualmente realiza una tesis titulada “La inteligencia emocional y la competencia comunicativa en la adolescencia”

Oihane Fernández-Lasart. Licenciada en psicología clínica, diplomada en magisterio infantil y máster en psicodidáctica. Experiencia laboral como psicóloga escolar y profesora. Investiga la inteligencia emocional en relación al ajuste personal y escolar en su tesis.

Estibaliz Ramos. Licenciada en psicología, máster en psicología clínica, máster en orientación educativa y máster en psicodidáctica. Compagina su labor como psicoterapeuta con la investigación de la resiliencia en relación al ajuste personal y escolar en su tesis.

El primer objetivo de esta investigación es identificar las diferencias de inteligencia emocional, competencia comunicativa y auto concepto en función del sexo, del curso escolar y de las notas académicas. Y el segundo objetivo es conocer si existe relación entre la inteligencia emocional, la competencia comunicativa y el auto concepto. Se utilizan tres instrumentos de medida: el Inventario de Cociente Emocional de Bar On (EQ-i), el Cuestionario de Auto concepto Dimensional (AUDIM) y el Cuestionario de Competencia Comunicativa (COM). Participan en este estudio 337 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados indican que: 1. Los alumnos con mayor inteligencia emocional sacan mejores notas y mejores puntuaciones en auto concepto y competencia comunicativa 2. La inteligencia emocional correlaciona positivamente con el auto concepto y con la competencia comunicativa.



Emotional intelligence in teenagers: self-concept and communication skill.

The first aim of this research is to recognize differences in emotional intelligence according to sex, course and marks. And the second aim is to determine the relationships between emotional intelligence, communication skills, and self-concept. There are used three instruments: the Emotional Inventory of Bar On (EQ-i), Dimensional Self-concept Questionnaire (AUDIM), and The communication skills questionnaire (COM). Participated in the study 337 students of the E.S.O. The results indicate that: 1. Students with more emotional intelligence have the best marks and better punctuation in self-concept and communication skills 2. Emotional intelligence correlated positively with communication skills and with self-concept.

Introducción

Según la versión original de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Bisquerra, 2009; 128). La competencia comunicativa es la habilidad para expresar y comprender pensamientos y emociones, tanto del discurso oral como del discurso escrito, en diferentes contextos sociales y culturales. Es un concepto complejo y muchos autores han tratado de definirlo y describirlo: Hymes (1972), Canale (1983), Swain (1980), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1998) y Bachman (1995). Se puede definir el autoconcepto como “la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el medio, en donde juegan un papel importante tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, p. 411).

Los objetivos de este estudio son dos:

1. Observar las diferencias asociadas al sexo, al curso escolar y a las notas académicas de la inteligencia emocional, el autoconcepto y la competencia comunicativa.
2. Conocer si existe relación entre la inteligencia emocional, la competencia comunicativa y el autoconcepto.

Participan en este estudio 334 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, de los cuales 198 son mujeres (59,3%) y 136 son hombres (40,7%). Se trata de una muestra por conveniencia y recogida en tres centros escolares: uno público, uno concertado y uno privado.

Metodología

Para medir la inteligencia emocional se utiliza el Inventario de Cociente Emocional de Bar On Ice (EQ-i), adaptado por Ugarriza y Pajares (2005). Este inventario intenta medir “un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente” (BarOn,



1997) y tiene una fiabilidad alta con un alfa de Cronbach entre 0.69 y 0.86 (Matalinares et al. 2005).

Para medir el autoconcepto se emplea el cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM). Es un cuestionario tipo likert de 5 puntos que tiene 34 ítems y un alfa de Cronbach total de 0.84 (Rodríguez, 2010). Para medir la competencia comunicativa, se utiliza el Cuestionario de Competencia Comunicativa COM. Es un cuestionario de elaboración propia, de escala tipo likert de 5 puntos. La versión actual consta de 15 ítems, que pretenden medir las autopercepciones de la competencia comunicativa. Este cuestionario tiene, inicialmente, tres escalas: la asertividad, la alexitimia y la interacción/la expresión (López de Juan Abad, 2011).

La recogida de datos se realiza con Google docs. (San Saturnino y López de Juan Abad, 2011). Se elabora una versión virtual de los cuestionarios (en castellano y en euskera) y se sube al blog emoziogunecuestionarios.blogspot.com Los estudiantes de los tres centros escolares acceden desde este blog a los cuestionarios y los contestan, de manera que los datos aparecen simultáneamente en un documento tipo excel. Se pasan los cuestionarios en el aula de informática, en horario lectivo y en presencia siempre de un miembro del equipo de investigación. Tras depurar la muestra, mediante ítems control, los datos obtenidos son importados al SPSS 11.5 para Windows y, con el propósito de cumplir los objetivos del estudio, son sometidos a los posteriores análisis estadísticos.

Resultados

Para alcanzar el primer objetivo, se realiza la prueba *T* de Student para muestras independientes y se determina si existen diferencias en función del sexo, del curso escolar y de las notas académicas. Se toman como variables a contrastar la inteligencia emocional, la competencia comunicativa y el autoconcepto. Se identifican diferencias en las tres variables, puntuando más alto los hombres y siendo diferencias estadísticamente significativas únicamente en la variable de autoconcepto. Se presentan las diferencias identificadas en el cuestionario de inteligencia emocional en función del curso escolar. Los cursos se han agrupado por ciclos, ya que en 2º de ESO se contaba con muy pocos participantes, no llegaban a los 30 sujetos recomendados. Por lo tanto, 1º y 2º de ESO son el 1º ciclo, mientras que 3º y 4º de ESO son el 2º ciclo. No hay diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de 1º y 2º ciclos de la ESO, tanto en inteligencia emocional como en autoconcepto. Sin embargo, en competencia comunicativa hay diferencias, con significatividad estadística, siendo más altas las puntuaciones en el 2º ciclo que en el 1º ciclo.

Por último, se calcula una ANOVA para observar las diferencias asociadas a las notas. Primero se agrupan, convenientemente, las notas en altas (8-10), medias (5-7) y bajas (0-4). Se obtienen los siguientes resultados: los alumnos con mejores notas obtienen mejores puntuaciones, con significatividad estadística en las tres variables. Los que peores notas sacan obtienen, también, peores puntuaciones en inteligencia emocional, competencia comunicativa y auto concepto.

Para alcanzar el segundo objetivo de este estudio, se lleva a cabo un análisis de correlaciones a través del estadístico r de Pearson para determinar la intensidad de la relación existente entre la competencia comunicativa, el auto concepto y la inteligencia emocional. Los resultados indican que la inteligencia emocional se relaciona positiva y significativamente tanto con el auto concepto (AUDIM) ($r= .528, p < 0.01$) como con la Inteligencia emocional (IE) ($r= .566, p < 0.01$). Es decir, a mayor inteligencia emocional mayor competencia comunicativa y mayor auto concepto. En una futura investigación habría que estudiar en qué dirección se da esta correlación.

Conclusiones

Las diferencias percibidas en función del sexo favorecen, en general, a los chicos, aunque solo en auto concepto con significatividad estadística. Según todos los estudios (Rodríguez, 2010; Goñi, 2008), las diferencias mayores se dan en la escala de auto concepto físico. Las diferencias en función del ciclo favorecen al 2º ciclo, pero solo hay significatividad estadística en competencia comunicativa. La inteligencia emocional correlaciona positivamente con el auto concepto y con la competencia comunicativa, como apuntan también los estudios de Matalinares et al. (2005) y de Youseti (2006). La falta de acuerdo en este punto (Goñi, 2009) significa que hay que seguir investigando. Para finalizar, hay que añadir que este trabajo abre muchos interrogantes ¿En qué dirección se da la correlación entre la inteligencia emocional, la competencia comunicativa y el auto concepto? ¿Cómo afectan los aspectos emocionales (el miedo a equivocarse, la frustración cuando no sale bien, la vergüenza al hablar en público, la extroversión o la timidez de la propia persona...) en la competencia comunicativa? Estas preguntas pueden ser el inicio de una futura investigación.



La educación emocional en la familia.

Manuel Javier Cejudo Prado. Profesor asociado del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación de Ciudad Real de la UCLM. Jefe del Departamento de Orientación del IES “Aldonza Lorenzo” de Puebla de Almoradiel (Toledo). Miembro del Laboratorio de Educación emocional de la UNED. Profesor Asociado del Posgrado de “Educación Emocional y Diagnóstico” de la UNED. Diploma de estudios Avanzados en Educación. Licenciado en Psicología en la UCM. Licenciado en Psicopedagogía en la UNED.

La importancia de la familia en el proceso de socialización de los niños es una realidad incuestionable. Las diferentes reformas y leyes educativas que históricamente han sido implantadas en nuestro país destacan a la familia como primer contexto donde la infancia se desarrolla y educa. Por lo tanto, la familia debe fomentar el desarrollo integral de la personalidad de los niños. Este desarrollo integral debe abarcar aspectos cognitivos, psicomotores, sociales, afectivos y, evidentemente también emocionales. La finalidad principal de esta comunicación se centra en la presentación de un programa de formación sobre Inteligencia Emocional dirigido a familias en el marco de una Escuela de Padres y Madres en un centro educativo. Esta iniciativa pretende evaluar el impacto que estos programas de formación tienen sobre los destinatarios de este tipo de intervenciones.

El programa propone dos tipos de evaluaciones; por un lado, una evaluación de los resultados obtenidos mediante instrumentos que estiman la inteligencia emocional de los participantes antes y después de la implementación del programa; por otro lado, una evaluación del propio proceso de diseño y desarrollo del propio programa.

The emotional education in the family.

The importance of the process of socialization in children is an unquestionable fact. The different reforms and educational laws that have been historically introduced in our country emphasise the role of the family as the first context in which childhood is developed and educated. For this reason, the family must promote the integral development of children's personality.

This integral development must include cognitive, psychomotor, social and affective aspects, and obviously emotional traits as well. The main aim of this speech is focused on the presentation of a training program about Emotional Intelligence addressed to families in the context of a School of Parents in an educational centre. This initiative is meant to assess the impact of this kind of training programs on the subjects of this type of intervention. The program puts forward two kinds of evaluation; on the one hand, the assessment of the results obtained through instruments that estimate the participants' emotional intelligence before and after the implementation of the program; on the other hand, the evaluation of the process of design and development of the program itself.



La atención plena: una herramienta para cambiar el perfil emocional de los adolescentes.

Luis M^a Rodríguez Barreiro.

Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación. Área de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Universidad de Zaragoza.

Rosa M^a Ríos Vicente

Profesora del I.E.S. Pilar Lorengar. Zaragoza.

En esta investigación se estudia la capacidad del mindfulness, atención plena, para modificar el perfil emocional de los adolescentes y, en definitiva, para mejorar su resistencia ante la adversidad, así como su intuición social, autoconciencia, sensibilidad al contexto y atención. Dicho de otro modo, se trata de averiguar si la práctica regular de la atención plena puede contribuir al fortalecimiento de la empatía, el optimismo y la sensación de bienestar. Para ello se ha llevado a cabo un diseño cuasiexperimental de dos grupos, experimental y control, con medidas pre y postest.

Mindfulness: a tool to change the emotional profile of adolescents.

This study deals with the achievements of mindfulness and complete attention to change teenager emotional profile, in short, to improve their tolerance for adversity as well as social intuition, self-consciousness, sensitivity to context and attention. In other words, this research tries to find out if practicing mindfulness regularly may help empathy, optimism and well-being. For this purpose a quasi-experimental design has been carried out in two groups: experimental and control, with pre and post-test measures.

Introducción

Esta investigación gira en torno a dos ideas de notable interés en el ámbito educativo y en el del bienestar: la meditación (*mindfulness* o atención plena), de un lado, y el perfil emocional, el modo consecuente que tenemos de responder a los acontecimientos vitales, de otro. Pero vayamos por partes. La **atención plena** “consiste en ser plenamente conscientes de lo que ocurre en el momento presente, sin filtros ni prejuicios de ningún tipo (...) consiste en el cultivo de la conciencia de la mente y el cuerpo para aprender a vivir el aquí y el ahora” (Stahl y Goldstein, 2010).

De la todavía incipiente, pero en progreso imparable, investigación educativa se puede concluir que el *mindfulness* mejora las habilidades de atención de los adolescentes, así como diversas aptitudes que pueden contribuir a desarrollar su capacidad de enfrentarse a los retos psicológicos y académicos (Meiklejohn et al., 2012). Estos beneficios potenciales son los siguientes: mejora del comportamiento prosocial, gracias al fortalecimiento de la autorregulación y del control de impulsos; disminución de los efectos del estrés que dificultan





el aprendizaje; adquisición de un conjunto de habilidades que promueven la salud mental y el bienestar físico y emocional a lo largo del ciclo vital.

Por otra parte, el **perfil emocional** es una propuesta reciente de Richard J. Davidson (2012), que puede definirse como la forma personal y exclusiva de sentir y reaccionar ante los distintos sucesos a los que nos enfrenta la vida. La novedad clave de este enfoque estriba en que dicho perfil está regido por circuitos cerebrales específicos e identificables, algo que no sucede en las perspectivas clásicas de la personalidad. El perfil se puede medir, por tanto, utilizando métodos de laboratorio específicos, además de mediante los tradicionales cuestionarios.

El perfil emocional está configurado por seis dimensiones, cada una de las cuales establece un continuo. Las personas se pueden situar en un extremo u otro de ese continuo, o en una posición intermedia. La combinación de las diferentes posiciones que ocupamos en las seis dimensiones equivale al perfil emocional total. Las dimensiones se describen a continuación.

- **Resistencia.** La rapidez o la lentitud con que uno se recupera de la adversidad o de un revés, como una discusión con un amigo o la pareja.
- **Actitud.** El tiempo que somos capaces de que dure una emoción positiva. No tanto la capacidad para sentir alegría o felicidad, sino para hacer que dicho sentimiento se mantenga vivo.
- **Intuición social.** Pericia a la hora de captar las señales sociales que emiten las personas que uno tiene a su alrededor. Las personas con gran intuición tienen mucha habilidad para captar sutiles pistas no verbales, interpretar el lenguaje corporal, las entonaciones vocales y las expresiones faciales.
- **Autoconciencia.** El modo en que percibimos los sentimientos corporales que reflejan las emociones. Si estamos enfadados o estresados o nerviosos, y nos percatamos de ello, es probable que seamos conscientes de que la verdadera causa del enojo con otra persona está más relacionada con nuestro estado de ánimo que con el comportamiento del otro.
- **Sensibilidad al contexto.** Cómo se nos da regular nuestras respuestas emocionales para tomar en cuenta el contexto en el que nos encontramos. Dependiendo de con quién estemos interactuando y en qué circunstancias, hay diferentes maneras de actuar.
- **Atención.** Lo clara y enfocada que es nuestra concentración. Capacidad para eliminar las distracciones emocionales y seguir concentrado en una tarea, sin que nos aparten de ella, por ejemplo, pensamientos sobre una discusión que tuvimos ayer con nuestros amigos.

Problema e hipótesis de investigación

El tema de nuestra investigación reside, precisamente, en estudiar en qué medida la práctica de la atención plena puede contribuir al cambio del perfil emocional de los adolescentes. En particular, queremos poner a prueba la hipótesis de que la práctica sistemática del *mindfulness* posee la capacidad de modificar, en un tiempo limitado –tres meses- y en la dirección deseada, las dimensiones de dicho perfil.



Metodología

La comprobación de nuestra hipótesis se llevará a cabo mediante un diseño de dos grupos, de control y experimental, con medidas pre y posttest. La práctica de la meditación constituirá la variable independiente; las variables dependientes se recogen más adelante, en el subapartado de pruebas.

Participantes

En el estudio van a participar unos cuarenta estudiantes de 1º de ESO y de 1º de Bachillerato, respectivamente.

Pruebas

- Adaptación del cuestionario para valorar el **perfil emocional**, de Davidson (2012), que permite una evaluación de las seis dimensiones antes citadas.
- Escala de **atención plena** en el ámbito escolar, de León (2008).
- Escala para la evaluación del **optimismo** (Bar-On y Parker, 2000).
- Escala para la evaluación de la **satisfacción vital**, de Huebner (1991).
- Escala para la evaluación de la **planificación y toma de decisiones** (Darden, Ginter y Gazda, 1996)
- Escala de **empatía**, de Jolliffe y Farrington (2006).

Procedimiento

Los alumnos y alumnas que participan en la investigación recibirán un breve programa de entrenamiento en las clases de tutoría; después pondrán en práctica en su casa, de forma sistemática, las técnicas aprendidas. El programa se centra en la adquisición de algunas técnicas básicas, “Seguir la respiración”, “Meditación fluir”, “Consciencia del cuerpo”, pero no descarta el aprendizaje de otras más avanzadas, “Abre tu corazón”, etc. (Bodian, 2009; Franco, 2009; Stahl y Goldstein, 2010; André, 2012).

Resultados y conclusiones

Los hallazgos y las implicaciones del trabajo se expondrán durante la celebración del Congreso.

Inteligencia y educación emocional: conceptualización, dificultades y retos en el currículo de educación primaria.

Javier Gómez López

Doctorando de la Universidad de Zaragoza. Maestro de Educación Primaria en régimen de Interino de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Dr. Carlos Salavera Bordás

Profesor Contratado doctor de la Universidad de Zaragoza.

Dra. Pilar Teruel Melero

Profesora titular del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Zaragoza.

La Inteligencia Emocional se ha convertido en un fenómeno mundial, desde el mundo de los negocios hasta la televisión, todo el mundo habla de ella. Esta situación nos ha abocado, en muchos casos, a una problemática desinformación del concepto justo ahora que por fin se está comenzando a integrar de forma global en el currículum educativo. La situación, y los riesgos que conlleva, nos obliga a realizarnos diferentes cuestiones sobre la IE y todo este proceso que debemos clarificar y responder si pretendemos efectuar una excelente aplicación en el aula. Desde los diferentes tipos de consideraciones de la IE hasta las formas de trabajar con ella en el aula se revisa con el objetivo de valorar críticamente las posibilidades que disponemos.

Emotional intelligence emotional education: conceptualization, difficulties and challenges in the elementary school curriculum.

Emotional Intelligence has evolved into a worldwide phenomenon from business world to television, everybody talk about it. This situation leads us generally into a problematic lack of information about the concept when it's started to integrate it in a global way into the curriculum. The situation and it's risks force us to make some questions about EI and this process. We have to clarify and to answer if we want to do an excellent implementation into the classroom. From the different kinds of theories about EI to the ways of working with it on the classroom we review everything in order to value critically all the possibilities that we have.

Introducción:

El término de Inteligencia Emocional (IE de aquí en adelante) se dio a conocer con la publicación por parte de Daniel Goleman en el libro "Emotional Intelligence" (1995). El best seller pronto se vio secundado, con la segunda parte (Goleman, 1998). El concepto fue corriendo de boca en boca a lo largo de todo el mundo y rompió muchas listas de ventas, incluido nuestro país. Numerosos expertos aparecían en toda suerte de medios de comunicación y programas de la más diversa índole para hablar, comentar y opinar sobre la IE. Tal impacto ha supuesto en el mundo empresarial tanto las publicaciones y teoría de Goleman



(1995, 1998, 2001) como las de Reuven BarOn (1997, 2006), que es un elemento indispensable para el departamento de recursos humanos, tanto en la contratación como en el desarrollo de la vida laboral.

El mundo entero parece conocer qué es, como funciona y para que sirve la IE solo por el hecho de “conocer” las palabras Inteligencia y Emociones. El problema radica en que ni realmente conocemos una ni otra, como demuestran las dificultades que tenemos para conceptualizar, definir y expresar que son las emociones (Wegner, Jones y Jones, 1962). La cosa se complica si tenemos en cuenta que, tras muchos años y artículos versados en el tema (ej, Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), las editoriales educativas se han puesto manos a la obra e incorporan en sus proyectos más recientes (en el presente curso han llegado a cuarto curso) la educación emocional en Primaria. Un ejemplo es el programa de Educación Emocional en el proyecto de Los Caminos del Saber de la Editorial Santillana.

Llegados a este punto es necesario constatar que no es lo mismo enseñar IE desde el punto de vista de los autores mencionados o de los verdaderos precursores del término: Mayer y Salovey (1990). Pese a varios antecedentes (Darwin, 1872; Wechsler, 1943; Payne, 1986), fueron Peter Mayer de la Universidad de Yale y John D. Salovey de New Hampshire los que primero la conceptualizaron (Salovey y Mayer, 1990) y posteriormente fueron elaborando (Mayer y Salovey, 1997) y mejorando (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) la teoría más completa y compleja de la IE. Dichos autores han validado instrumentos para medir la IE tanto en su forma de habilidad (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) como de rasgo (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y los han validado en numerosas investigaciones utilizadas por la comunidad científica. Es importante reflejar las relaciones (semejanzas y diferencias) entre las tres principales teorías de la IE y alguna otra que ha surgido en este tiempo.

La educación emocional que se preste en el aula y lo que el docente transmite al discente debe estar fundamentada en un modelo o teoría sólida detrás. ¿Qué modelo utilizar en el aula? ¿Porqué elegir uno u otro? ¿Cómo evaluarla en el aula para saber que es lo que se debe trabajar desde el currículo? ¿Qué formación requiere el maestro para realmente ser capaz de formar a los alumnos de una forma adecuada? ¿Qué consecuencias puede tener educar al alumno de forma incorrecta o inapropiada? Todas estas preguntas deben ser respondidas y atendidas si realmente se pretende alcanzar la verdadera educación emocional en el aula.





Adaptación del programa “Aulas Felices” para su aplicación en el aula penitenciaria de Daroca, a través del proyecto: “Educación para la felicidad”.

Diana Aristizábal Parra. Profesora Asociada de la Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Licenciada en Psicología y Psicopedagogía. Terapeuta Gestalt. Psicóloga en el Gabinete Psicopedagógico Leolab.

Iñaki Pérez Aznar. Profesor de 1º Educación Secundaria I.E.S María Moliner. Departamento de Orientación. Maestro de Primaria y Licenciado en Psicopedagogía. Ha sido jefe de estudios del Aula habilitada penitenciaria en el Centro Penitenciario de Daroca.

Este artículo parte del interés por conocer las fortalezas más desarrolladas en un grupo de internos de edad adulta en el centro penitenciario de Daroca, los cuales asisten a los cursos más avanzados (de 1º a 4º de enseñanza secundaria para adultos y acceso a ciclos formativos de grado superior). Para ello fue necesario adaptar el Cuestionario Breve de Fortalezas Personales VIA, con el objetivo de medir el grado en que los internos del C.P de Daroca poseen cada una de las 24 fortalezas clasificadas por el *Values in Action Institute* – VIA (Seligman y Peterson, 2003). A su vez se pasó dicho cuestionario-VIA al grupo de docentes que les imparten clase; de esta forma se ha podido hacer una comparativa de semejanzas y diferencias entre las fortalezas de ambos grupos.

A partir de los resultados obtenidos, se opta por seleccionar las 2 fortalezas más desarrolladas y la que menos; todo ello desde la perspectiva de la Psicología Positiva. Con las fortalezas seleccionadas se propone una adaptación de las actividades del Programa “Aulas Felices”, que permitan seguir desarrollando estas fortalezas personales, y posteriormente una vez aplicado el programa, se valorará si éste ha sido útil en la capacitación de estos internos para que puedan “desplegar” al máximo sus aspectos positivos (fortalezas personales), y así potenciar su integración y bienestar social. Este Proyecto surge de la colaboración entre profesionales del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y la el Área cultural del centro penitenciario de Daroca (Zaragoza), con el objetivo de realizar el Proyecto “Educación para la Felicidad”.

Adaptation of “Aulas Felices” program for the penitentiary classroom through the project “Education for happiness”

This article is of interest to know the strengths more developed in a group of internal adulthood in prison Daroca, who attend more advanced courses (from 1st to 4th year of secondary education for adults and access to training cycles higher grade). This involved adapting the Brief Questionnaire of Personal Strengths VIA, with the aim of measuring the extent to which internal CP Daroca each have strengths of 24 ordered by the Values in Action Institute - VIA (Seligman and Peterson, 2003). In turn passed the questionnaire-VIA group class

teachers taught them, in this way it has been possible to make a comparison of similarities and differences between the strengths of both groups.

From the results, we choose to select the two most developed strengths and the least, all from the perspective of positive psychology. With the strengths fit selected program activities "Happy Classrooms" in order to further develop these personal strengths, and then the program once implemented, will evaluate whether it has been useful in the training of these inmates so they can "deploy" to maximum positive aspects (personal strengths), and thus enhance their integration and social welfare. This project is a collaboration between the Department of Professional Educational Sciences of the Faculty of Education at the University of Zaragoza and the cultural area of the prison of Daroca (Zaragoza), with the goal of completing the project "Education for happiness".



2ª Sesión, Sábado 18 mayo, 12,15h - 13,45h

Sesión 2.7. Sala Aragón Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 1ª)

Tema: EDUCACION y CREATIVIDAD

Coordina: José Luis Soler

**¿Conseguimos desarrollar las competencias socioemocionales de los
futuros docentes en la Universidad?**

Briones, Elena

Profesora ayudante doctora
Universidad de Cantabria.

Palomera, R.

Profesora Contratada Doctora
Universidad de Cantabria

Gómez-Linares, A.

Profesora Asociada. Universidad de Cantabria
Servicio Psicopedagógico del Colegio Mayor Miguel de Unamuno de la Universidad del País
Vasco/EHU

Vera, Jesús

Profesor Ayudante Doctora. Universidad de Valladolid

Las habilidades emocionales y sociales se han mostrado en las investigaciones de las últimas décadas como competencias necesarias para el bienestar y el desarrollo exitoso profesional. Esto es especialmente importante en algunas profesiones, como la docencia. Presentamos los resultados de un estudio llevado a cabo en el curso 2011-12 en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. El trabajo pretende analizar el impacto de la asignatura semestral y troncal "Valores y Competencias Personales para Docentes" sobre el desarrollo emocional y social de todos los estudiantes de Grado en Educación Primaria e Infantil de dicha Universidad. Esta asignatura tiene como objetivo enseñar de forma teórico-práctica, a través de una metodología experiencial y cooperativa las competencias transversales consideradas imprescindibles para ejercer la profesión docente con calidad, así como para su bienestar personal y profesional. Estas son las competencias emocionales (autoestima, empatía, autorregulación), sociales (asertividad) y de comunicación. Para ello se ha llevado a cabo una investigación cuasi-experimental con medida pretest y postest y grupo control de otras dos Facultades de Educación en el norte de España. La muestra está compuesta por 250 estudiantes de 1º curso de Grado (76.8% experimental; 82.8% mujeres) con una media de edad de 21 años. Los estudiantes rellenaron en dos ocasiones (previo y posterior al segundo semestre) de forma anónima (con creación de códigos) una serie de cuestionarios mediante plataforma online en presencia de los investigadores para medir el grado de empatía (IRI; Davis, 1983; versión adaptada de Mestre Escrivá, Frías-Navarro y Samper, 2004), autoestima (Rosemberg, 1989; versión adaptada de Martín Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007), afecto



(PANAS; Watson, Clark y Tellegen, 1988; validación española de Joiner, Sandín, Chorot, Lostao, y Marquina, 1997), confianza para hablar en público, variable que integra el factor de miedo y seguridad en dicha competencia (PRCS-12; Paul, 1966; versión abreviada y adaptada de Méndez, Inglés e Hidalgo, 1999), hetero-asertividad (ADCAS-H; García-Pérez y Magaz, 2011). También se evaluó la deseabilidad social (MC-SDS, Crowne y Marlowe, 1960; versión breve de Strahan y Gerbasi, 1972) y los cinco grandes de personalidad (NEO-FFI, Costa y McCrae, 1992; Manga, Ramos, Morán, 2004) como medidas de control. Estos instrumentos empleados han presentado unos índices Alfa de Cronbach adecuados en todas las medidas, por lo que se pueden considerar fiables. Los análisis se han llevado a cabo a través de un Modelo Lineal General de medidas repetidas y dos grupos, controlando el efecto de los rasgos de personalidad. Los resultados indican efectos significativos a favor del grupo experimental en el incremento de su autoestima después del semestre. En cuanto a la confianza para hablar en público, obtenemos que el factor de seguridad mejora dentro del grupo experimental, y el factor de miedo a hablar en público consigue reducirse significativamente en el grupo experimental comparado con el grupo control, a pesar de que partían de una mayor puntuación inicial. Por otra parte, de la empatía y sus factores, destacamos que la fantasía incrementa en el grupo experimental y reduce en el grupo control entre las dos medidas, y la implicación empática reduce en el grupo control. También destacamos la disminución significativa del afecto negativo únicamente en el grupo experimental después del semestre, así como el incremento del mismo en el grupo control. La asertividad sin embargo, aunque sigue una tendencia positiva en el grupo experimental no alcanza diferencias significativas entre los grupos. Todo ello nos indica que el programa de la asignatura consigue mejorar el desempeño emocional y social de los estudiantes en relación a su punto de partida así como en relación a sus pares control. En conclusión, con este trabajo hemos validado la programación de la asignatura para conseguir desarrollar algunas competencias socio-emocionales en la educación superior de los futuros maestros. A su vez, refuerza la necesidad de este tipo de materias en la formación de los docentes, mostrando no sólo la mejora ante la intervención sino además el empeoramiento de los estudiantes ante la falta de estos aprendizajes, que a largo plazo podría repercutir sobre su desempeño y bienestar personal y profesional. Así mismo, consideramos que sería necesario reforzar mediante otras asignaturas y mediante la formación continua dichas competencias socioemocionales para que estas se mantengan y desarrollen en el tiempo.



Política educativa, educación comprensiva e inteligencia emocional en la educación secundaria: el profesor como agente de cambio

José Luis Soler Nages

Dr. CC. De la Educación.

Jefe Departamento de Orientación - Secundaria

Profesor Asociado Facultad Educación – Universidad Zaragoza



Esta comunicación pretende analizar inicialmente el devenir de las últimas políticas educativas en cuanto a su implicación en el planteamiento comprensivo del sistema y la importancia que le otorga a la inteligencia emocional, para acabar con una propuesta de cambio desde el aula que desarrolle la inteligencia emocional y el bienestar del alumno.

La desigualdad en los procesos de socialización sigue siendo un problema clave en las sociedades formalmente democráticas regidas por la ley del libre mercado, razón por la que se buscan alternativas educativas que ayuden a resolver o al menos aminorar tal cuestión.

El principio de comprensividad es percibido como algo natural, y la importancia de la educación emocional es claramente reconocida por la sociedad educativa, y sin embargo, en la práctica no sólo se complica sino que incluso se hace inviable.

El profesorado tiene mucho que decir en este debate, su discurso y práctica educativa deben ir en la línea de igualdad y respeto a la diversidad, buscando el cambio y el acercamiento de una sociedad marcada por la diferencia.

Education policy, comprehensive education and emotional intelligence in secondary education: the teacher as a change agent

This paper aims to analyze the evolution of initially latest educational policies regarding their involvement in the comprehensive approach of the system and the importance given to emotional intelligence, to kill a proposed change from the classroom to develop emotional intelligence and student welfare.

Inequality at the socialization process remains a key problem in formally democratic societies governed by the law of the free market, why educational alternatives are sought to help solve or at least lessen this question.

The principle of comprehensiveness is perceived as natural, and emotional importance of education is clearly recognized by the educational society, and yet, in practice not only complicated but actually is not viable.

Teachers have much to say in this debate, discourse and educational practice should be in the line of equality and respect for diversity, seeking change and the approach of a society marked by difference.

Mimarte: una experiencia vital de aprendizaje corporal en Educación Infantil.

Cristina Rodríguez Morante.

Psicopedagoga y Maestra especialista en Educación Física y Educación Infantil.

MIMARTE, es una experiencia de educación infantil que pretende organizar la jornada escolar y el curriculum de los alumnos en torno al bienestar corporal. Parte de la premisa que un alumno que siente que el colegio es un lugar de exigencia pero también de bienestar afectiva y corporal, es un alumno capaz de acceder con facilidad a cualquier aprendizaje escolar y personal. La experiencia se realizó diariamente con el mismo grupo escolar durante los tres cursos que comprende el segundo ciclo de educación infantil (de 3 a 6 años de edad), se fue modelando según la edad de los niños/as. Y gira en torno a 3 ejes: masaje infantil entre iguales, yoga y pensamiento positivo.

Mimarte: A vital experience of corporal learning in the classroom of child education.

MIMARTE, it's a childhood education experience that aims to organize the school day and the curriculum of the students around the body well. It assumes that a student feels that the school is a demanding but also emotional and physical wellness, a student is able to easily access any school learning and personal. The experiment was carried out with the same group every day school for three courses comprising upper secondary education (3 to 6 years old), it was modeled according to the age of children / as. And revolves around three axes: infant massage peer, yoga and positive thinking.





La importancia de la influencia de los factores afectivos-emocionales en el nivel de aprendizaje del francés como lengua extranjera

Jarie, Laurane

Licenciada en Ciencias de la educación didáctica del francés y Máster en educación secundaria especialidad Francés

Merino Orozco, Abel

Licenciado en Psicopedagogía.

Ducóns Márquez, Loreto

Natural de Zaragoza, Diplomada en Maestro Educación Infantil y Licenciada en Psicopedagogía

El presente artículo tiene como objetivo general el estudio de la influencia de los componentes afectivos-emocionales en el nivel de aprendizaje de estudiantes de francés como lengua extranjera. Para llevar a cabo la investigación nos plantearemos diferentes variables como: la afectividad y en particular nos centraremos en los diferentes componentes afectivos-emocionales que son la motivación, la autoestima y la ansiedad (como variable independiente) y como segunda variable (dependiente) el nivel de aprendizaje en francés como lengua extranjera. Nuestro problema de investigación es saber si: ¿Los componentes afectivos-emocionales de la motivación, la autoestima y la ansiedad influyen en el aprendizaje del francés como lengua extranjera de los alumnos? En otras palabras interesa saber si existe una relación entre esas diferentes variables. La investigación, de metodología selectiva o *ex post facto*, tomara lugar en el contexto de un centro de educación secundaria aragonés con alumnos de 2º y 3º de la ESO.

The importance of the influence of the emotional and emotional factors in the level of French learning as foreign language.

The present article takes as a general aim the study of the influence of the affective-emocional components in the students' level of learning of Frenchman as foreign language. To realize to end the investigation we will appear different variables like: the affectibility and especially we will centre on the different affective-emocional components that are the motivation, the autoesteem and the anxiety (as independent variable) and since (dependent) variable helps the level of learning in French as foreign language. Our problem of investigation is to know if: the affective-emocional components of the motivation, do the autoesteem and the anxiety influence the learning of the pupils? In other words it is interested in knowing if a relation exists between these different variables. The investigation, of selectitve methodology, was taking place in the context of an Aragonese center of secondary education with pupils of 2 ° and 3 ° of IT.

L'importance de l'influence des facteurs affectifs et émotionnels dans le niveau d'apprentissage du français comme langue étrangère.

Le travail ci-dessous a comme principal objectif l'étude de l'influence des composants affectifs et émotionnels dans le niveau d'apprentissage des étudiants de français langue étrangère. Afin de mener à bien cette recherche nous nous proposerons différentes variables comme l'affectivité et en particulier nous nous centrerons sur les différents composants affectifs et émotionnels que sont la motivation, l'estime de soi et l'anxiété (comme variable indépendante) et, comme seconde variable (la dépendante) le niveau d'apprentissage en français comme langue étrangère. Notre problème de recherche consiste à savoir si : Les composants affectifs et émotionnels de la motivation, de l'estime de soi et de l'anxiété influencent l'apprentissage du français (FLE) ? En d'autres termes, nous cherchons à savoir s'il existe une relation entre ces différentes variables. La recherche qui adopte une méthodologie de type sélective ou ex post facto, propose de se réaliser dans le contexte d'un centre aragonais avec des élèves de 5^{ème} et 4^{ème}.





¿Cuál es la percepción de lo vivido y experimentado por un grupo de 3º de la ESO después de haber recibido la asignatura de Educación Emocional?

LAURA SÁNCHEZ CALLEJA
Universidad de Cádiz

ANTONIO SÁNCHEZ ROMÁN
IES ASTA REGIA (JEREZ). JUNTA DE ANDALUCÍA

La función principal del sistema educativo es la formación de ciudadanos/as capacitados y competentes para enfrentarse a los retos de una sociedad cambiante. La educación, según recoge el informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI¹, debe basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer,

Para aprender a ser, hemos puesto en marcha en nuestro centro, una asignatura llamada educación emocional.

Nuestro objetivo con esta comunicación, es acercarnos la opinión y percepción de lo vivido y experimentado por un grupo de alumnos/as que participaron de esta asignatura el curso pasado.

Which is the learning and experiencing perception of a third year group of a secondary school after having taken the Emotional Education subject ?

The main role of the educational or system is to develop competent citizens that are capable to face the challenges of an ever changing society. As stated in the report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, education must be based in four pillars: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be.

To learn to be we have implemented a module on emotional education.

The aim of this paper is to show the results on the opinion and perception of a group of students that assisted to this module last year.

¹ DELORS. J. (1996). "La educación encierra un tesoro". Santillana Ediciones Unesco.

Sesión 2.8 Sala Rioja Ibercaja Patio de la Infanta (Plata -1)

Tema: Educación y Creatividad.

Coordina: Alfonso Royo Montané.

Maestro y Licenciado en Ciencias de la Educación. Orientador del IES Miguel Servet de Zaragoza.



La ansiedad escénica en músicos en formación superior y su relación con la autoeficacia y la motivación al premio o al castigo.

Francisco Javier Zarza Alzugaray. Pianista profesional. Doctorando Universidad de Zaragoza.

Óscar Casanova López. Profesor titular Universidad de Zaragoza, Departamento de Expresión Musical.

RESUMEN

La ansiedad escénica en músicos es un problema real al cual, una gran parte de ellos deben hacerle frente. En España la población actual de músicos en formación superior, apenas si ha recibido la atención ni la formación específica deseable para aminorar este problema. De este modo, se hace necesario estudiar cómo los estudiantes de grado superior de música tratan la ansiedad escénica.

En esta comunicación, se presenta, como parte integrante de un estudio más amplio, la influencia que tienen sobre la ansiedad escénica, diferentes rasgos de la personalidad como la autoeficacia y la motivación al premio y al castigo, además de la influencia del género, edad y la familia instrumental del estudiante. Con una muestra de 490 estudiantes de grado superior de música de diferentes centros de España, se han encontrado relaciones significativas en lo referente a la autoeficacia y la motivación al premio y su relación con la ansiedad escénica.

Performance anxiety in university musicians and its relation with self-efficacy and reward – punishment motivation.

The performance anxiety in musicians is a real problem, and most of the professional musicians have to copy once in their lives. Currently, the Spanish population of University students of music has barely received any kind of teaching about this topic for the sake to reduce it. Because all of that, becomes necessary to study what have influence in the performance anxiety.



On this paper, as a part of a bigger research, the influence of self-efficacy and the reward-punishment motivation are presented as some keys to understand better the performance anxiety, as well as the gender, age, and instrument of the student. With a sample of 490 students of University Music coming from different conservatories of Spain, several relations have been founded, between the anxiety performance and self-efficacy, reward-punishment motivation and gender, among others.

Introducción teórica

El propósito de esta investigación es analizar la ansiedad escénica en un grupo de estudiantes de grado superior de música de España, un tipo de ansiedad que padecen los músicos y especialmente aquellos para los que está destinada esta investigación, músicos, que por estar en los últimos estadios de su formación, se ven expuestos a un gran número de conciertos y situaciones musicales que no siempre son capaces resolver correctamente debido a la ansiedad que se produce por la actuación en los mismos.

Hay autores que sitúan en torno al 20% el porcentaje de alumnos que comienzan sus estudios en los Conservatorios de Música, y que los abandonan precisamente por sufrir ansiedad escénica, o dicho de otro modo, por la incapacidad de poder controlar los “nervios” que surgen ante un concierto o examen (Dalía, 2004). A más a más, entre el 40% y el 60% de los estudiantes que continúan, ven deteriorada su interpretación musical a causa de los nervios (Marcahnt-Haycox, Wilson, 1992), no siendo muy diferente el panorama entre los profesionales de la música (Van Kemenade, Van Son, Van Heesch, 1995).

Hoy en día, la definición de la ansiedad escénica o miedo escénico (Studera, Danusera, Hildebrandtb, Ariala, Gomeza, 2010) sigue sin estar estandarizada y sin que exista un consenso claro de la misma, sí que existe un consenso bastante amplio en que está caracterizada por una evidente y perceptible aprensión a la actuación (Kenny, 2008; Salmon 1990; Wilson 1997; APA, 1994; Studera et al.2010), así como parece ser, a tenor de los datos, que existen diferencias de género y que las mujeres presentan mayores niveles de ansiedad que los hombres (Iusca, Dafinoiub, 2012).

Diversos estudios en otras áreas de investigación han encontrado resultados en los que la autoeficacia, la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras (Bandura, 1977), es el mejor predictor de la ansiedad escénica en otros campos así como en su replicación en lo referente a la música, (McCormick, McPherson, 2003), si bien no debe considerarse como una variable aislada sino relacionada al menos a las planteadas en esta investigación.

El constructo de la autoeficacia, original de Bandura en 1977, presenta una importancia real en las actividades que requieren actuaciones públicas (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000), especialmente cuando éstas se producen en contexto en los que tanto las personas que actúan como las actuaciones en sí mismas, están sometidas a procesos de evaluación externa.



Establecidos en el ámbito musical, el constructo de la autoeficacia no solo implica un “reconocimiento propio” de ser en mayor o menor medida un buen instrumentista, sino valoraciones explícitas de las habilidades necesarias para actuar delante de otros (Mc Cormick, Mc Pherson, 2003).

Son diversas las teorías que contemplan la idea de la existencia de una motivación apetitiva o de comportamientos de aproximación liderados por lo que se ha denominado como sistema de activación del comportamiento (BAS), (Fowles, 1980; Cloninger, 1987; Gray, 1981, 1987, 1990, 1994a, 1994b), sistema de adquisición de compromisos (Depue, Krauss, y Spont, 1987) o sistema de comportamientos facilitadores (Depue y Collins, 1999).

En el lado opuesto, encontramos autores que atribuyen la existencia de motivaciones aversivas, y comportamientos de evitación y/o escape a lo que normalmente se ha denominado como sistema de inhibición del comportamiento (BIS) (Cloninger, 1987; Gray, 1981, 1987, 1990, 1994b) o sistema de retirada, (Davidson, 1984, 1988, 1995, 1998).

El BIS, se relaciona con las diferentes repuestas ante señales de castigo, frustración ante la no recepción de un premio y evitación de estímulos novedosos (Torrubia et al., 2001). La activación del BIS inhibe la acción, con el fin de evitar consecuencias potencialmente aversivas (O’Connor, Colder, Hawk, 2004).

El segundo sistema de activación de comportamiento (BAS) es el sistema que responde a los comportamientos o conductas de aproximación o acercamiento ante la existencia de incentivos que así lo requieran, como las señales de recompensa o la no existencia de castigo.

Resultados

En lo referente a las diferencias de edad, no se han encontrado diferencias significativas en cuanto a los niveles de autoeficacia, ni motivación al premio ni al castigo.

Si se han encontrado diferencias de género significativas, en los niveles de autoeficacia, y en la motivación al premio y al castigo. Los hombres puntúan más alto que las mujeres en autoeficacia, y motivación al premio, mientras que éstas, puntúan más alto en la presencia de conductas de evitación o inhibición de conductas.

En cuanto a instrumentos, se han encontrado diferencias significativas en los niveles de autoeficacia entre los instrumentistas de cuerda pulsada, con respecto a los de viento madera y cuerda frotada, presentando éstos últimos medias menores que los primeros.

Así mismo se han encontrado correlaciones significativas de más de 0.4 puntos, entre la motivación al premio y al castigo con respecto a la ansiedad escénica y a la indefensión, con respecto a la autoeficacia, así como con la autoeficacia con la ansiedad escénica.

Conclusiones y consideraciones futuras.



Los resultados encontrados ponen de manifiesto que existen diferencias de género y formación instrumental en lo que a la motivación al premio o al castigo y a la autoeficacia respecta. Así mismo, tal y como se podía prever, por resultados de otras investigaciones, existe relación entre los niveles de ansiedad reportados y los niveles de autoeficacia y motivación al premio y al castigo concierne. La ansiedad escénica constituye un problema real en la formación de los estudiantes y se hace necesario por lo tanto, mejorar la enseñanza para aminorar el problema. Es por esto que creemos, son necesarios más estudios que puedan, en un futuro, mejorar el sistema educativo musical español.

La inteligencia emocional en el desarrollo integral de la persona

Martha Leticia Gaeta González. Doctora en Psicología y Aprendizaje. Profesora investigadora del Doctorado en Pedagogía en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México. Su línea de investigación se centra en el aprendizaje autorregulado y las variables psicológicas asociadas. Ha publicado artículos sobre este tema en diversas revistas especializadas.

Ma. Concepción Márquez Cervantes. Estudiante de la Maestría en Pedagogía en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Realiza investigación sobre el desarrollo de competencias emocionales de los estudiantes pre-adolescentes desde un enfoque contextual.

Elena Escolano Pérez. Doctora en Psicología y Profesora del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza, del área de conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Es especialista en desarrollo y aprendizaje infantil, tanto típico como atípico. Tiene diversas publicaciones de impacto en ambos temas a nivel nacional e internacional.

M^a Luisa Herrero Nivela. Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Cuenta con una importante experiencia laboral e investigadora en diversos ámbitos de la Psicología Evolutiva y de la Educación, siendo varias las tesis doctorales dirigidas y, numerosos los artículos científicos publicados en revistas de impacto.

Desde finales del siglo XX se ha observado un creciente interés por estudiar el papel que juegan las emociones en la educación, específicamente por su impacto en el éxito (o fracaso) escolar, laboral y personal. De esta forma, los profesionales de la educación resaltan la importancia del manejo de las emociones y de la toma de decisiones responsable en el desarrollo integral de los alumnos, a fin de que amplíen no sólo su nivel académico, sino también sus competencias emocionales y sociales. En este contexto cobra real importancia el constructo de inteligencia emocional, el cual describe, de manera general, la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. De ahí que nuestra intención en este trabajo sea reflexionar en torno a la inteligencia emocional y las implicaciones que ésta tiene en el desarrollo integral de la persona.

Emotional Intelligence in the individual's integral development.

Since the end of the 20th century there has been growing interest in the study of the role emotions play in education, specifically in their impact on personal, academic and professional success (or failure). Education professionals emphasize the importance of emotional control and responsible decision making in students' integral development, to increase not only their academic level, but also their emotional and social skills. In this context, emotional intelligence is of great importance, since it describes, in general terms, the capacity for recognizing our own feelings and those of others, and the ability to manage them. Therefore, our intention in this paper is to reflect on the emotional intelligence construct and its implication on the integral development of the person.

Desarrollo de la comunicación.

En las últimas décadas se ha incrementado el estudio de la inteligencia emocional y lo que realmente significa. Un antecedente es el desarrollo y aplicación de los tests de inteligencia por Binet (1905, citado por Ibarrola, 2003) para predecir el éxito académico; existiendo a partir de estas investigaciones varios avances en la concepción de la inteligencia. Con el tiempo se ha configurado un concepto de inteligencias múltiples (Gardner, 1983) que ha dado lugar al constructo de inteligencia emocional.

El término inteligencia emocional aparece en la literatura psicológica en 1990, en un escrito de los psicólogos Salovey y Mayer. Sin embargo, fue con la publicación del libro "La Inteligencia Emocional" de Goleman (1995) cuando el concepto se difundió rápidamente, y en la actualidad es la base de multitud de programas dirigidos tanto a niños como a adultos.

Bisquerra (2009, p. 132) define la inteligencia emocional como "una meta-habilidad que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia". En este mismo sentido, Ibarrola (2005) plantea algunas características de la persona emocionalmente inteligente:

- 1) Tiene una actitud positiva.
- 1) Reconoce los propios sentimientos y emociones.
- 2) Se siente capaz de expresar y de controlar sentimientos y emociones.
- 3) Es empática.
- 4) Es capaz de tomar decisiones adecuadas.
- 5) Tiene motivación e interés.
- 6) Posee una autoestima adecuada.
- 7) Sabe dar y recibir.
- 8) Tiene valores que dan sentido a su vida.

Así, trabajar la inteligencia emocional incluye la regulación y control de las emociones, aspectos esenciales para las buenas relaciones sociales, así como la regulación de sentimientos negativos como la tristeza, depresión y ansiedad, entre otros (Bisquerra, 2003, 2009).





Adicionalmente, existen otras razones importantes para trabajar la inteligencia emocional desde edades tempranas y continuar a lo largo de la vida, tales como: el apoyo para afrontar situaciones problemáticas con eficacia, incrementar el sentimiento de seguridad, la autoimagen y la satisfacción personal; reduce riesgos de trastornos psicosomáticos; controla los impulsos emocionales ayudando en la toma de decisiones acertadas; brinda salud y bienestar psíquico y emocional, etc. (Pascual y Cuadrado, 2001).

Fernández-Berrocal y Ramos (2004) argumentan que la inteligencia emocional es una fuente de salud y felicidad; la capacidad de conciliar la razón y la emoción del ser humano. En este marco, las investigaciones realizadas en la materia expresan que la inteligencia emocional es responsable de, por lo menos, el 80% del éxito en la vida (Ibarrola, 2009). Esto es, la inteligencia y la emoción son dos aspectos esenciales para la vida, por lo que tener un alto Cociente Emocional (CE) es tan importante como tener un alto Cociente Intelectual (CI).

En la actualidad, es común aceptar que la persona que tiene una inteligencia emocional desarrollada tiene mayores posibilidades de tener éxito en cualquier proyecto de su vida, de enfrentarse adecuadamente a cualquier situación y lograr una plena adaptación a cualquier circunstancia. Llama la atención que en el ámbito laboral, cada día se tiende más a trabajar las competencias emocionales de los empleados, pues trabajar la inteligencia emocional incide en una mayor productividad, satisfacción laboral, salud y bienestar emocional (Da Costa, 2005).

El desarrollo de la inteligencia emocional tiene sus primeras bases en la infancia, en el seno familiar. Se enriquece en la medida en que los contextos sociales se amplían, y en el grado en que las personas se relacionan y aprenden de sus propias experiencias (De Andrés, 2005). Tal es el caso del contexto escolar; desde la etapa infantil hasta el grado universitario, la escuela representa el segundo contexto fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Es así como, en el ámbito escolar se está reconociendo la trascendencia que tiene trabajar las competencias emocionales en el alumnado, no sólo desde este contexto, sino también dentro del seno familiar. De ahí la importancia de que los padres sean conscientes de que el desarrollo de la inteligencia emocional en sus hijos puede trabajarse en diversas situaciones dentro del hogar; sólo requieren un poco de vocación educativa y de asesoría en la formación integral de los hijos. En este sentido, en los últimos años educadores, psicólogos y pedagogos, han implementado algunos programas de educación emocional, con lo que han podido constatar que desarrollar competencias emocionales en los alumnos motiva a elevar su rendimiento académico y les hace más responsables, asertivos, colaboradores, respetuosos y seguros de sí mismos (Bisquerra, 2009; Hué, 2008; Ibarrola, 2005).

Por todo lo anterior, el buscar la colaboración entre familia y escuela, en pro del desarrollo de competencias emocionales, fortalecerá cualquier programa de inteligencia emocional y enriquecerá el comportamiento de los niños y jóvenes, potenciando los aspectos positivos y neutralizando los negativos. De modo que, aprender a ser emocionalmente inteligentes es sin duda una tarea fundamental y pendiente, que además los centros escolares y las familias de tiempos presentes deben realizar.



El cine y la crisis económica como ocasión para trabajar en el aula las relaciones entre lo racional y lo emocional.

Miguel Vázquez Freire. Catedrático de Filosofía del IES Eduardo Pondal (Santiago de Compostela). Miembro de Nova Escola Galega y co-fundador del Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen Pé de Imaxe. Miembro de los grupos de didáctica de la filosofía Enxergo y Nexos.

Una experiencia de trabajo en el aula que pretende demostrar el error de la tesis de Neil Postman según la cual los mensajes audiovisuales son necesariamente contradictorios con el modelo epistemológico característico de la cultura humanística occidental. El uso del cine en la enseñanza secundaria como un medio de corregir el exceso intelectualista de la enseñanza tradicional, tomando en cuenta las aportaciones de la neurociencia acerca de la conexión entre lo emocional y lo racional.

Cinema and economical crisis as means to work the relations between the rational and the emotional in the classroom.

It is a work developed in the classroom which tries to show the mistakes in Neil Postman's thesis according to which the audiovisual messages are necessity contradictory with the typic epistemologic model of the humanistic occidental culture. The use of cinema at the secondary school as a way of correcting the intellectuality excess of traditional teaching taking into account the contribution of neuroscience about the conection between the emotional and the rational.

Desarrollo de la Comunicación.

En esta comunicación, pretendo someter a discusión la tesis de Neil Postman (1991, 1994), según la cual el predominio de los mensajes audiovisuales en la cultura contemporánea constituiría *per se* una ruptura irresoluble con la epistemología fundada en el sostenimiento de un criterio objetivo de verdad. Considero correcto afirmar, como hace Postman, que una característica dominante en los mensajes audiovisuales consiste en solicitar la intervención de la dimensión emocional de los receptores, lo cual en muchos casos es usado por los productores de esos mensajes con finalidades de manipulación, dificultando el análisis y la crítica racionales. Pero no creo que de ello se deba seguir la conveniencia, tal y como promueve Postman, de una especie de "bunkerización" de los espacios escolares como cortafuegos indispensable para evitar que la banalización de la información y la comunicación, generalizada en los *mass media*, acabe contaminando también a los procesos educativos institucionalizados, destruyendo así la tradición humanista sobre la cual se ha levantado toda la cultura occidental. Por mi parte defiendo que el alto grado de implicación emocional de los mensajes audiovisuales no excluye que también puedan ser usados con una orientación crítico racional. Además, es preciso tomar en cuenta que la epistemología clásica ha adolecido en su



mayor parte de un sesgo intelectualista que ha contribuido al menosprecio del papel de las emociones en la toma racional de decisiones. Esta racionalidad intelectualista, desnuda de toda emotividad, cuyos antecedentes más eminentes hay que buscarlos en Platón y Descartes, es hoy indefendible a la luz de las aportaciones de los estudios neurocientíficos contemporáneos (António Damasio: 2005, 2006, 2010) que prueban la presencia de un componente emocional en toda decisión humana. En base a estas premisas, me parece plausible la siguiente hipótesis, que vendría a contradecir abiertamente las tesis de Postman: el trabajo en las aulas con mensajes audiovisuales tomados de los medios de comunicación de masas no tiene por qué necesariamente provocar el efecto contaminante que Postman denuncia. Al contrario, abrir espacios en las aulas para el análisis crítico de los productos audiovisuales es condición indispensable para formar espectadores exigentes que en el futuro puedan reclamar una cultura de masas de mayor calidad. Finalmente, la introducción de documentos audiovisuales en las aulas, además de favorecer una mayor proximidad con los intereses y la cultura espontánea de los alumnos adolescentes, ofrece también una oportunidad especial de corregir los excesos intelectualistas de las prácticas educativas habituales.

Siguiendo esta hipótesis, vengo desarrollando, como profesor de secundaria (en clases de Filosofía, Ética, Educación para la Ciudadanía y la optativa Cultura Audiovisual), diversas estrategias en las que el recurso a documentos audiovisuales permite situar al alumnado en condiciones de poder evaluar ellos mismos hasta qué punto los productos audiovisuales no permiten de ningún modo, u obstaculizan en grado sumo, el análisis racional, sustentado en un criterio de verdad objetivable (según la tesis de Postman); o si, por el contrario (es mi hipótesis), pueden contribuir a salvar el abismo entre lo racional y lo emocional que viene caracterizando a la tradición intelectualista predominante tanto en nuestra cultura en general, como en las prácticas escolares dominantes en particular. Para ello, se les propone:

- Identificar los mecanismos de persuasión emocional que aparecen en la mayor parte de los mensajes audiovisuales.
- Valorar en que medida estos mecanismos anulan o dificultan los procedimientos de análisis crítico – racional.
- Identificar, si las hay, las estructuras argumentativas que se ponen en juego en esos mismos mensajes.
- Valorar si estas estructuras argumentativas son alteradas, anuladas o potenciadas por los elementos emocionales.

Para concluir, ejemplificaré estas estrategias con una que comencé a experimentar en este mismo curso. La por desgracia aún vigente crisis económica parece haber favorecido la aparición de lo que algunos –quizás de forma exagerada- llaman un nuevo “subgénero” cinematográfico, que podríamos denominar “drama financiero”. Un subgénero que se caracteriza porque la crisis es vista, no desde sus consecuencias en la vida de sus víctimas más desamparadas, sino desde el teatro de operaciones de los principales actores del drama, en el sentido de que son ellos los que toman las decisiones que luego afectarán a miles de personas: banqueros, operadores financieros, empresarios, gestores políticos, economistas. De entre

una breve lista de películas seleccioné varias secuencias de *Inside Job* de Charles Ferguson (USA 2010) y *Margin Call* de J. C. Chandor (USA 2011).

La selección de las secuencias se hizo en función de su adecuación para permitir la aplicación de los criterios de identificación y valoración (de elementos de manipulación emocional, por una parte, y de estructuras argumentativas, por otra) que se señalaron más arriba. En este sentido, me resultaron especialmente útiles aquellas que ofrecen puntos de vista contrapuestos o dilemas que obligan a los protagonistas (sean personajes de ficción o figuras de la vida real) a tomar una decisión controvertida.

No queda sino visionar dos de esas secuencias.





La autorregulación como factor asociado a la resiliencia de jóvenes en riesgo de exclusión social en Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Raquel Artuch Garde. Personal Investigador en Formación, Licenciada en pedagogía y psicopedagogía, Departamento de Educación, Universidad de Navarra.

María del Carmen González-Torres. Profesora Titular de Psicología de la Educación, Departamento de Educación, Universidad de Navarra.

Jesús de la Fuente Arias. Profesor Acreditado Catedrático, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Almería.

El movimiento *Positive Youth Development*, como las investigaciones de la Psicología Positiva y de la Resiliencia en las que se apoya, pone el acento en el desarrollo de las fortalezas de los jóvenes a través del estudio de los factores internos y externos que influyen en su crecimiento personal. Uno de los factores internos protectores que está altamente relacionado con la resiliencia y que habría que potenciar especialmente en los jóvenes en riesgo, es la capacidad de autorregulación personal.

El objetivo de esta investigación fue analizar qué factores resilientes contribuyen a mejorar la autorregulación. Se presentan los resultados de los análisis descriptivos y de regresión de la Escala de resiliencia *CD-RISC* (Connor y Davidson, 2008) y el Cuestionario reducido de Autorregulación, *SSRQ* (De la Fuente, 2004). Fueron aplicadas a una muestra de 365 estudiantes navarros con un rango de edad de 15 a 21 años ($M=16.31$; $DT=1.12$) escolarizados en Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Se señalan los factores en los que los alumnos obtuvieron mayores y menores puntuaciones. El factor *control de impulsos*, que fue el menor puntuado es uno de los elementos esenciales de la inteligencia emocional, aspecto a tener en cuenta en la intervención. Finalmente se destacan las variables resilientes que podrían trabajarse para mejorar a su vez la capacidad de autorregulación.

Self-regulation as a factor associated with resilience in risk youth who study in “Programas de Cualificación Profesional Inicial”.

The Positive Youth Development and researches about Positive Psychology and Resilience in which it relies (Vargas and Gonzalez-Torres, 2009), focus on the development of youth strengths through the study of internal and external factors that influence in their personal growth. Self-regulation is one of the most important internal factors to work with youth. This factor is one of the resilient variables (Buckner, Mezzacappa y Beards, 2003; Werner, 2005; García del Castillo y Días, 2007; Cardozo y Alderete, 2009).

The objective of this research was to examine the resilience factors that contribute to improved self-regulation. We present the results about the analysis done it with Resilience Scale CD-RISC (Connor and Davidson, 2008) and the Self-Regulation Questionnaire reduced, SSRQ (De la Fuente, 2004). We applied these instruments to a sample of 365 students from



Navarre with age about 15 to 21 years ($M = 16.31$, $SD = 1.12$) enrolled in Initial Professional Qualification Programmes (PCPI). It identifies the factors that students have higher and lower scores. The impulse control factor was the lowest. This is very important thing because it is one of the essential elements of emotional intelligence, an aspect to be considered to a correct intervention. Finally we show resilient variables that we should work to improve their capacity for self-regulation.

Introducción

¿Cuáles son los procesos protectores que influyen en el desarrollo “florecente” en el ser humano? ¿Es posible un desarrollo académico adecuado tras una historia de fracasos prolongada? ¿Están los adolescentes que fracasan en el sistema escolar abocados a un fracaso vital? Estas y otras cuestiones suelen plantearse cuando se trata un tema de especial actualidad en el ámbito educativo como es la resiliencia y la forma en que puede desarrollarse o no en las personas.

Se ha encontrado que las personas resilientes tienden a plantearse metas y dirigir hacia éstas su comportamiento. La resiliencia implica un proyecto de vida que se define de forma individual y motiva a la persona a seguir adelante (Cyrulnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael y Manciaux, 2004). Un proyecto de vida que exige la existencia de factores de autorregulación emocional y conductual, señalados como capacidades personales que favorecen una buena adaptación al entorno, y una adecuada actuación ante las adversidades cotidianas. Trasladando el foco de atención hacia el aprendizaje escolar, el estudio de la resiliencia y la autorregulación son claves para entenderlo, puesto que se conoce que entre los factores que afectan al rendimiento académico se encuentran la autoestima y el autocontrol ya que favorecen la permanencia de los alumnos de secundaria en las aulas (Arguedas Negrini y Jiménez Segura, 2007).

Objetivos

Los objetivos de la presente investigación fueron dos: describir el perfil de resiliencia y autorregulación de los jóvenes que acuden a los PCPI y detectar las variables resilientes que más influyen en la capacidad de autorregulación de estos jóvenes.

Método

Participantes

La muestra estuvo constituida por 365 alumnos pertenecientes a 27 centros que imparten PCPI de la Comunidad de Navarra, con una edad de 15 a 21 años ($M=16.31$; $DT=1.12$). Los alumnos pertenecían a centros públicos, concertados y a asociaciones sin ánimo de lucro que estaban distribuidos por toda la Comunidad Foral de Navarra. En cuanto a las tres modalidades de PCPI existentes (básica, taller profesional y especial), fueron seleccionados alumnos pertenecientes a las dos primeras.



Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos. La escala de resiliencia *CD-RISC* (Connor-Davidson, 2008) consta de 25 ítems, mide cinco factores de resiliencia y arrojó un *alfa de Cronbach* de 0.847. Y el *Cuestionario Reducido de Autorregulación, SSRQ*, traducido y adaptado por De la Fuente (2004), de *The Short Self-Regulation Questionnaire* (Carey, Neal y Collins, 2004) compuesto por 21 ítems, mide dos factores y arrojó un *alfa de Cronbach* de 0.749.

Procedimiento

Se buscó y se contactó con todos los centros y entidades navarras que imparten Programas de Cualificación Profesional Inicial en el curso 2011-2012. Se tuvieron entrevistas con todos los centros que aceptaron participar en la investigación (27 de 31 centros), previa autorización de sus órganos de dirección.

Análisis de datos

De manera coherente con los objetivos planteados, se efectuaron análisis de frecuencias, descriptivos y de regresión. Todos ellos con el Programa estadístico SPSS v. 15.

Resultados

Descriptivos

El factor en el que los alumnos obtienen la mayor puntuación es el factor *control* (CDRISC), seguido del factor *relaciones seguras y aceptación al cambio* (CDRISC). Por el contrario, el factor en el que la puntuación es menor es en el factor *control de impulsos* (SSRQ) seguido del factor *influencia espiritual* (CDRISC).

Factores predictores de la autorregulación personal

Tras realizar los análisis de ANOVA correspondientes podemos concretar que el factor resiliente que mejor predice la autorregulación en los alumnos que acuden a los PCPI en Navarra es el factor *influencia espiritual* seguido de *las relaciones seguras y la aceptación al cambio*. En cuanto a la relación existente entre las variables resilientes y los dos factores de autorregulación observados en la escala, se obtiene nuevamente que la *influencia espiritual* (cdrisc) es la variable que mejor predice el *control de impulsos* (ssrq) de los alumnos encuestados, seguida del factor *control* (cdrisc) y el factor *relaciones seguras y aceptación al cambio* (cdrisc). Con respecto al factor *ajuste de metas* (segundo factor observado en la escala de autorregulación) se obtiene de nuevo que la variable *influencia espiritual* (cdrisc) es la que mejor la predice seguida de la variable *relaciones seguras y la aceptación al cambio* (cdrisc).

Discusión y conclusiones

De los resultados obtenidos en el estudio se concluye que el factor en el que los alumnos obtienen una mayor puntuación es el factor *control* de la escala CD-RISC en el que se



valora la capacidad para promover el bienestar propio conduciéndose y actuando conforme a lo que uno quiere o ha decidido hacer en la vida. Sorprendentemente, y pareciendo una contradicción, el factor en el que obtienen una menor puntuación es el factor *control de impulsos* uno de los elementos esenciales de la inteligencia emocional (Goleman, 1995; Duckworth y Seligman, 2005). Para potenciar este factor, tal y como arrojan los resultados, podríamos trabajar con los alumnos en la variable *influencia espiritual* referida a la influencia positiva que la vida espiritual, la vida con sentido puede tener en las personas (Seligman, 2006). Del mismo modo podríamos incidir en la importancia de que los alumnos tengan *relaciones seguras y sepan aceptar los cambios*. Que tengan relaciones interpersonales con personas que les brindan apoyo y confianza ayudará a que vayan desarrollando una mayor capacidad de autorregulación que se verá reflejada en la regulación de sus emociones y en definitiva en su rendimiento académico (Hernández, 2005).

Como conclusión, a pesar de que en el estudio se hayan señalado los factores personales internos que pueden estar afectando al rendimiento académico, tenemos que tener en cuenta que la intervención en resiliencia con alumnos de PCPI y con cualquier otro sujeto deberá realizarse desde un enfoque holístico e integral. Un enfoque que tenga en cuenta no sólo las características y factores personales del sujeto sino que considere los factores externos o contextuales que favorecerán su desarrollo personal y académico.

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado en el marco del Proyecto I+D ref. EDU2011-24805 (20122014). Ministerio de Educación y Ciencia (España).



Influencia de la inteligencia emocional autopercebida en madres en la capacidad de autorregulación emocional de sus hijos preescolares.

Elena Escolano Pérez. Doctora en Psicología y Profesora del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza, del área de conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Es especialista en desarrollo y aprendizaje infantil, tanto típico como atípico, y en metodología observacional. Tiene diversas publicaciones de impacto en ambos temas a nivel nacional e internacional.

Marian Acero-Ferrero. Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicopedagogía. Actualmente está desarrollando su tesis en el Departamento de Psicología y Sociología en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación como personal investigador en formación de la Universidad de Zaragoza.

M^a Luisa Herrero-Nivela. Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Cuenta con una importante experiencia laboral e investigadora en diversos ámbitos de la Psicología Evolutiva y de la Educación, siendo varias las tesis doctorales dirigidas, y numerosos los artículos científicos publicados en revistas de impacto.

Se describe una experiencia en la que se examina la relación existente entre la competencia autopercebida en inteligencia emocional de cada una de las madres de un grupo y la autorregulación emocional que muestran sus hijos de edad preescolar durante una situación espontánea de juego individual.

El estudio se desarrolla siguiendo una metodología mixta en la que se complementan la metodología selectiva y la observacional.

En concreto, para recoger las autovaloraciones que las madres hacen de su competencia emocional se emplea el cuestionario Trait-Meta Mood Scale (TMMS) (Salovey et al., 1995, adaptación al castellano de Fernández Berrocal et al., 1998). Para extraer los indicadores de autorregulación emocional que despliegan los niños en contexto natural de juego, en base a las características del contexto y de su edad, se hace uso de la metodología observacional; construyendo, tal y como exige esta metodología, un instrumento de observación *ad hoc*.

Se subraya la importancia que cobra en este estudio la metodología observacional como una herramienta de potente valor ecológico que, a pesar de sus estrictas exigencias, resulta de gran utilidad al permitir la recogida de datos en poblaciones en las que por su corta edad, resultan inadecuadas otras metodologías.

Influence of mother`s perceived emotional intelligence in their preschooler`s emotional self-regulation.

It is presented an experience examining the relationship between mother`s perceived emotional intelligence and emotional self-regulation showed by their preschooler`s during a spontaneous individual game situation.



The study was developed by a mixed methodology complementing observational and selective methodology. Specifically, to collect mother's assessments about their emotional competence, the questionnaire Trait-Meta Mood Scale (TMMS) (Salovey et al., 1995, Castilian adaptation by Fernandez Berrocal et al., 1998) is used. To remove the indicators of emotional self-regulation that children's display in natural context, based on the characteristics of context and age, we use observational methodology; according to the requirements of this methodology should be built an ad hoc observation instrument.

It is underlined the importance of the observational methodology in this study as a tool of powerful ecological value. Despite its stringent requirements, this methodology allows us to collect data in young age populations, where are inadequate another methods.

Desarrollo de la comunicación.

La inteligencia emocional (IE) integra habilidades tales como: percepción, regulación o comprensión emocional tanto de uno mismo como de los demás. La toma de conciencia y la comprensión emocional son premisas necesarias para la adquisición de la regulación, competencia más compleja que incluye la capacidad de controlar sentimientos tanto positivos como negativos y reflexionar sobre ellos filtrando la información que sea de utilidad.

La autorregulación emocional es un proceso interno que sienta sus bases en los primeros años de la infancia. En este desarrollo, aunque influyen factores fisiológicos, los factores de interacción social son los que adquieren más importancia. Las figuras de referencia durante la crianza con las que el niño establece los primeros vínculos socioafectivos modulan esta construcción. La mediación adulta inicia al niño en la comprensión y expresión emocional así como en el aprendizaje de estrategias de regulación emocional.

Durante los primeros años la regulación emocional será en gran medida de naturaleza externa debido a que el niño en esta etapa, pese a contar con un repertorio de estrategias innatas que le permiten regular de alguna manera sus emociones, son todavía demasiado rudimentarias y requieren la intervención de un moderador externo.

En este contexto, se describe una experiencia en la que se examina la relación existente entre la competencia autopercebida en IE de cada una de las madres de un grupo y la autorregulación emocional que muestran sus hijos de edad preescolar durante una situación espontánea de juego individual.

El estudio se desarrolla siguiendo una metodología mixta en la que se complementan la metodología selectiva y la observacional. En concreto, para recoger las autovaloraciones que las madres hacen de su competencia emocional se emplea el cuestionario TMMS-24, versión reducida de 24 ítems de la escala original TMMS (Salovey et al., 1995, adaptación al castellano de Fernández Berrocal et al., 1998), que evalúa el metaconocimiento de las emociones. La TMMS- 24 recoge las tres dimensiones fundamentales de la IE: Atención emocional (p.e. "Soy capaz de atender a los sentimientos de forma adecuada"), Claridad emocional (p.e. "Comprendo bien mis estados emocionales") y Reparación emocional (p.e. "Soy capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada"). Para extraer los indicadores de autorregulación emocional que despliegan los niños en contexto natural de juego se utiliza la

metodología observacional, construyendo, tal y como exige esta metodología, un instrumento de observación ad hoc.

Se subraya la importancia que cobra en este estudio la metodología observacional como una herramienta de potente valor ecológico que, a pesar de sus estrictas exigencias, resulta de gran utilidad al permitir la recogida de datos en poblaciones en las que por su corta edad, resultan inadecuadas otras metodologías.

Aunque el estudio se encuentra en sus fases iniciales en cuanto al tratamiento de datos se refiere, dado su carácter puntual, se está retomando el contacto con los participantes para planificar nuevas sesiones de recogida de información que permitan evaluar el desarrollo de la capacidad de autorregulación emocional infantil. Asimismo, se prevé la medida de otras variables maternas y familiares que pueden estar contribuyendo asimismo a este desarrollo, como por ejemplo, los estilos de crianza o de educación familiar.





Sesión 2.9 Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª)

Tema: Educación y creatividad

Coordina: Francisco Royo Más Psicólogo.

Profesor Asociado de la Universidad de Zaragoza. Miembro del Grupo de Investigación
Emprendimiento y Coaching: Desarrollo social y personal

Y tú...¿estás en ON?.

Ana Beatriz Moliné Juste. Profesora de Educación Secundaria de Lengua Castellana y Literatura y actualmente ejerce como docente en el IES Leonardo de Chabacier de Calatayud (Zaragoza). Ha desarrollado sus investigaciones en el campo de la lexicografía y de la innovación educativa. Es miembro colaborador del grupo de investigación ARALEX (Léxico de Aragón) de la Universidad de Zaragoza. Ha dirigido distintos proyectos de innovación educativa, con los que ha obtenido distintos premios, entre ellos una mención honorífica en los Premios Nacionales de 2011 con el proyecto “Express@RTE”

Ignacio Martínez García. Asesor Docente de Atención a la Diversidad de Educación Secundaria en el CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural). Anteriormente ha ejercido como docente de Geografía e Historia y de Español para Extranjeros (ELE) en la Comunidad Autónoma de Aragón y en la República de Hungría. Es autor de materiales didácticos para la consolidación de destrezas y competencias básicas, así como autor y lector de materiales didácticos de ELE.

En el origen de muchos reveses académicos está el fracaso emocional. Mejorar el rendimiento de nuestros escolares pasa por ejercitar sus capacidades emocionales de modo firme y planificado, con el fin de no depender de voluntarismos o acciones puntuales.

El título de la comunicación –“Y tú... ¿estás en ON?”– hace referencia a una experiencia educativa que obtuvo el segundo premio de Buenas Prácticas de Convivencia en la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2011/12. Este proyecto se apoya en las habilidades socioemocionales para, a través de la cultura de la emoción, lograr avanzar en la acción educativa con la participación de toda la comunidad. Con ese fin llevamos a cabo una serie de propuestas donde el papel del docente es el de afianzar en el alumnado habilidades intra e interpersonales; el de fomentar competencias socioemocionales; el de ser un administrador de oportunidades favorables en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para alcanzar los objetivos marcados la línea metodológica adoptada ha sido lograr la mayor participación e implicación posible. Para ello se han desarrollado actitudes de participación social basadas en el principio de responsabilidad compartida, donde la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje dependía del grado de compromiso de cada uno de los participantes. Esta corresponsabilidad ha hecho que el alumnado adquiriera un constante protagonismo, favoreciendo su autoestima y motivando su acción. El resultado final no ha sido otro que la inclusión del alumnado en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ha sido al mismo tiempo constructor y

destinatario principal del mismo.

Are you ...really on?

Emotional failure is the origin of many academic problems. To improve the performance of our students we should train their emotional capabilities in a firm and planned way, in order not to depend on willfulness or punctual actions.

The title of the communication –“And you... are you ON?”– refers to an educational experience that obtained the second prize of Good Practices of Coexistence in the Autonomous Region of Aragón during the academic year 2011/12. This project is supported in the socio-emotional abilities, through the culture of the emotion, to manage advancing in the educational action with the participation of all in the community. With that in mind we carried out a series of proposals where the role of the teacher is to impress in the students intra and interpersonal abilities; to promote socio-emotional competences; to be the administrator of favorable opportunities in the process of teaching-learning.

To reach the marked objectives, the methodological line adopted has been to achieve the greatest participation and implication possible. To achieve this, they have developed attitudes of social participation based on the principle of shared responsibility, where the quality of the process of teaching-learning depended on the degree of commitment of each participant. This joint responsibility made possible for the students to acquire a constant prominence, favoring their self-esteem and encouraging their action. The final result has been the inclusion of the students in their own process of teaching-learning, since they have been at the same time builders and main recipients of it.





El desarrollo emocional en la ciencia escolar. Una aproximación experiencial en Educación Primaria.

Luis Miguel Ferrer Bueno. Maestro de Educación Primaria, profesor de la Universidad de Zaragoza. Departamento de Didáctica de Ciencias Experimentales.

Natalia Larraz Rábanos. Psicóloga. Docencia en diversas asignaturas del área de Psicología y Educación. Universidad de Zaragoza.

Ana de Echave Sanz. Profesora en la Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Zaragoza

María Jesús Morales Lamuela. Profesora Emérita de la Universidad de Zaragoza. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales.

En esta comunicación se pretende compartir una experiencia de colaboración para el diseño e implementación de actividades en el aula en primaria entre la Universidad de Zaragoza y el colegio “El Espartidero” de Zaragoza. En el diseño de estas actividades el principal objetivo es el de facilitar oportunidades para que los chiquillos puedan establecer relaciones entre sus emociones y las percepciones del mundo físico que les rodea, explicitando los aspectos afectivos y emocionales involucrados. La experiencia llevada a cabo versó sobre la utilización y educación de los cinco sentidos para establecer relaciones entre las propiedades de los materiales y las emociones que provocan.

Educación Primaria, Ciencia escolar, Trabajos prácticos y emociones

Emotional development in school science. An experiential approach in primary school

In this communication we try to share a collaboration experience between the University of Zaragoza and the primary school “El Espartidero” to design and put in practice activities in the classroom. The main objective of these activities is to provide opportunities to the children to connect their emotions and their world perceptions explicitly stating the affective and emotional aspects involved. The activity was about the use and education of the five senses to connect the material properties and the evoked emotions.

Introducción

Desde la aparición del término Inteligencia Emocional (IE en adelante) se ha trabajado en su aplicación en la escuela, tanto para la educación emocional del alumnado como para la del profesorado. El concepto de IE, introducido inicialmente por Salovey y Mayer (1990) y posteriormente difundido por Goleman (1996) a nivel mundial, es definido como un conjunto de destrezas que contribuyen a una adecuada percepción y expresión de las emociones de uno mismo y en los otros, a la adecuada regulación de las emociones en uno mismo y en los otros y



a la utilización de las emociones para motivarse, planificar y alcanzar los propios objetivos vitales.

Las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa y social y además pueden jugar una función importante en el desarrollo personal (Bisquerra, 2000, p. 64). De este mismo modo, podemos indicar que nuestro bienestar subjetivo, va a depender en buena medida de cómo “sentimos la vida”, lo bien o lo mal que “nos sentimos viviendo”, que depende a su vez del mundo afectivo y social que nos rodea (López Sánchez, 2009). Según estas premisas, el desarrollo de la IE en la escuela, va a ser fundamental para lograr objetivos de aprendizaje más amplios y eficaces, así como un desarrollo personal integral y nuestro bienestar. En el caso de las ciencias experimentales, históricamente ha habido una separación entre razón y emoción que ha dejado fuera de la investigación la relación entre ambas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje de estas materias en la escuela.

Objetivos

Nuestra experiencia se plantea como una colaboración para el diseño e implementación de actividades en el aula entre el profesorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza y las maestras del Centro de Educación Infantil y Primaria “El Espartidero”, encaminadas a trabajar con alumnos de segundo curso de Educación Primaria. En el diseño de estas actividades el principal objetivo es el de facilitar oportunidades para que los chiquillos puedan establecer relaciones entre sus emociones y las percepciones del mundo físico que les rodea, explicitando los aspectos afectivos y emocionales involucrados. En el contexto escolar, el conocimiento del mundo físico es el conocimiento del mundo que pueden percibir. Enseñando a interactuar con el medio físico desde las ciencias experimentales también educamos las emociones.

Compartir esta experiencia nos permite mostrar cómo se pueden llevar a cabo este tipo de actividades y observar la bidireccionalidad del proceso: por un lado incluir los aspectos emocionales en el diseño de actividades de ciencias experimentales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas y por otro, utilizar las clases de ciencias para mejorar el trabajo y el conocimiento emocional del alumnado. En nuestro caso, dentro de los aspectos emocionales a los que hace referencia la IE, nos hemos centrado en la IE intrapersonal, concretamente en el reconocimiento de las propias emociones y de su expresión.

Procedimiento

La experiencia consistió en el diseño e implementación de una actividad orientada al primer ciclo de Educación Primaria (Orden de 9 de mayo de 2007) y que se llevó a cabo con 100 niños y niñas de segundo curso y sus maestras. La actividad versó sobre los cinco sentidos para el conocimiento de algunos aspectos del mundo físico desde un punto de vista holístico y



entendiendo el sentir como el sentir propio de los sentidos, el sentir del sentimiento y el sentir de dar sentido (de Puig, 2003).

Dicha actividad, parte de la idea de que los sentidos se educan y que esta educación tiene tres dimensiones (De Puig, 2003):

- Aprovechar todos los acontecimientos cotidianos del aula para centrar la atención en los diferentes sentidos.
- Proponer ejercicios perceptivos que ayuden a orientar y agudizar estas percepciones.
- Proponer un diálogo filosófico que sirva para compartir e interiorizar las experiencias.

Para realizar la actividad, se abordaron los cinco sentidos (olfato, vista, oído, tacto y gusto) en cinco rincones del aula diferentes en relación a distintos materiales y sus propiedades. En cada uno de ellos se procuró que los niños fueran conscientes de la utilización de cada uno de los sentidos y se les hizo ver la relación entre sus experiencias con los materiales y los aspectos emocionales (a qué les recuerdan los olores, cómo se sienten al escuchar determinados sonidos, que sensación les produce probar diferentes sabores, etc.). A lo largo de la actividad se tomaron registros audiovisuales de la misma.

Una vez realizada, cada alumno debía valorar en un póster qué emociones habían reconocido con cada uno de sus sentidos. En primer lugar, debían indicar si les había gustado o no la actividad y en segundo lugar, debían hacer referencia a aspectos más concretos relacionados con sus emociones (tristeza, alegría, miedo, ira, asco, sorpresa, etc.). Se utilizó un lenguaje icónico mediante caras con expresión reconocible para representarlos.

Resultados

Los resultados de la experiencia hacen referencia fundamentalmente al grado de satisfacción del profesorado del Departamento de Ciencias Experimentales y del Departamento de Psicología y Sociología, de las cuatro maestras implicadas en la actividad y del alumnado que participó en ella, así como la intensidad y diversidad de las emociones que enriquece la experiencia y la hace única.

Conclusiones

A partir de los resultados de la experiencia se propone continuar en esta línea de trabajo para poder ahondar en ella con futuras actividades e investigaciones. Por un lado, se propone diseñar más actividades que incluyan tanto los aspectos científicos como los emocionales y por otro lado, se propone seguir valorando y cuantificando en la medida de lo posible (a través de los posters, las entrevistas a las maestras y los registros audiovisuales) los cambios en los aprendizajes del alumnado tanto en el ámbito científico-escolar como en el ámbito emocional.



La educación emocional a partir del proyecto PositivitiES. Recursos de la psicología positiva para escuelas europeas.

Raquel Albertín Marco. Fundación Fluir. Investigación y desarrollo de programas educativos en el ámbito de psicología positiva y educación.

Olga Belletich Ruíz. Universidad Pública de Navarra. Ámbito de Didáctica y organización escolar. Departamento de Psicología y Pedagogía.

Antonio Ventura-Traveset Bosch. Fundación Fluir. Investigación y desarrollo de programas educativos en el ámbito de psicología positiva y educación.

Maidier Pérez de Villarreal. Universidad Pública de Navarra. Ámbito de Didáctica de las Ciencias experimentales. Departamento de Psicología y Pedagogía.

PositivitiES es un proyecto europeo apoyado por la Comisión Europea, para la intervención educativa en escuelas europeas de primaria y secundaria de España, Italia y Dinamarca. Como trabajo empírico, su objetivo sería mejorar la práctica docente en la educación emocional y la construcción de entornos de aprendizajes ricos y motivadores. Ambos aspectos han sido planteados como retos tanto por el sistema educativo español como por la Unión Europea y la UNESCO. Desde el modelo de investigación-acción, el proyecto proporciona a los participantes un método para introducir prácticas y recursos basados en la psicología positiva, donde se integra la formación, la propia experiencia y la aplicación de dinámicas y actividades didácticas asociadas. La intervención se plantea a partir de los resultados de estudios previos que han determinado la necesidad de recursos educativos para el trabajo de capacidades asociadas entre otras, a la inteligencia emocional. Por otra parte, son numerosos los estudios que sugirieron que la psicología positiva aporta a la educación unos métodos y prácticas que contribuyen a la mejora del bienestar colectivo de la escuela y del bienestar individual de estudiantes y profesorado. Estas prácticas facilitan el desarrollo de las fortalezas y capacidades que ayudan a las personas y a instituciones a superarse. *A priori* se interpreta que la puesta en práctica de intervenciones basadas en esta disciplina posibilita a las escuelas el desarrollo de la educación emocional, la definición de objetivos desafiantes y motivadores, la resiliencia, las relaciones sólidas y el compromiso con un significado vital.



Emotional education from PositivitiES project. Positive Psychology Resources for European Schools.

PositivitiES is a European project supported by the European Commission for the European Schools educational intervention in primary and secondary schools in Spain, Italy and Denmark. The project joins the contribution of schools and universities. As empirical work, it aims at improving teaching practice in emotional education and the building of rich and motivational learning environments. Both issues have been raised as challenges by both the Spanish education system and the European Union, as well as the UNESCO. The action-research project provides participants with a method for introducing practices and resources based on positive psychology, which integrates training, experience and application of dynamics and classroom activities.

The intervention arises from the results of previous studies that determine a need for educational resources for the development of intra and interpersonal intelligence abilities. Furthermore, literature on positive psychology studies and educational interventions based on positive psychology show, that it is a discipline that gives education methods and practices that contribute to improving the collective well-being in the school and individual well-being of students and teachers. Resources on positive psychology facilitate the development of strengths and capabilities that help individuals and institutions to flourish. *A priori* it is hypothesized that the practical interventions based on positive psychology enables schools the development of emotional education, the definition of challenging goals, resilience, solid relationships and engagement with a meaning of life.

Uno de los grandes retos en la educación es trabajar por el bienestar de la comunidad escolar y por lo tanto, también por el bienestar de los estudiantes y profesorado. El enfoque del bienestar de la psicología positiva nos permite repensar la escuela como un entorno de convivencia en el que es importante ocuparse tanto del bienestar individual como del colectivo. La psicología positiva se orienta explícitamente hacia el bienestar individual y colectivo, y se encuentra en esta disciplina un conocimiento base resultado de décadas de estudios, que se está aplicando a diversas áreas, principalmente la salud y las organizaciones. PositivitiES surge de la necesidad detectada a nivel europeo de dar a conocer esta disciplina en el ámbito de la educación, como vía para la construcción de una educación positiva, que parte del bienestar del individuo. La aplicación en la escuela debe buscar promover la salud psicológica y el desarrollo pleno de los niños y niñas y del profesorado, así como el de la propia comunidad educativa. PositivitiES se plantea desde la visión de que la escuela es una comunidad en el que alumnado ha de disfrutar, se ha de sentir comprometido y ha de encontrar sentido y significado a sus actividades y su aprendizaje, e igualmente el profesorado en su labor docente (Hopmann, 2000). El enfoque de la psicología positiva lleva al desarrollo de las habilidades que aumentan la resiliencia, la emoción positiva, las experiencias óptimas, el compromiso y el sentido. Presentamos en esta comunicación el marco teórico y metodológico en el que esta disciplina contribuye a facilitar la integración de





intervenciones y actividades que promueven de forma efectiva el bienestar, el compromiso y el clima positivo en el aula y en la escuela, facilitando el desarrollo de la capacidad de amar, compasión, integridad, autoconocimiento, moderación y autocontrol, como cualidades que desarrollan la inteligencia emocional.

Por otro lado, en el ámbito escolar son muchas las estrategias que se adoptan ante las situaciones adversas colectivas, como el ratio de abandono escolar temprano, la indefensión colectiva ante la crisis actual, los resultados en el informe PISA. Las estrategias están enfocadas a lograr objetivos de evitación o logros académicos. Sin embargo, las estrategias planteadas desde el enfoque de la psicología positiva permiten ampliar los objetivos de la educación hacia un aprendizaje exitoso basado en crecimiento desde las capacidades y fortalezas, y están orientadas a la formación para un futuro imprevisible en el que quien se desenvuelve con éxito y felicidad es aquel que es resiliente, optimista, que actúa según los valores de un buen carácter, que tiene unas relaciones sólidas y es capaz de amar y aportar a su comunidad, en el mismo sentido en el cual la OCDE (2001) recomendaba como capacidades para la vida.

PositivitiES plantea la hipótesis de que trabajando sobre estos aspectos en el aula es como se fomenta el bienestar. La etapa escolar ha de ser una etapa de disfrute del aprendizaje, de disfrute del autoconocimiento y desarrollo personal, de disfrute de las relaciones sociales de compromiso y de significado, de crecimiento y formación como persona desde los aspectos mencionados. Si el objetivo en la escuela es lograr estos componentes, la repercusión no sólo se observa en los resultados académicos sino también en la salud física y mental de los escolares y en la satisfacción escolar (Baker J, Maupin M, 2009; Zufiaurre 2006). La comunicación presentará el estudio previo que llevó a la definición del proyecto PositivitiES, la definición del marco de la psicología positiva en relación a su aplicación en la educación, así como las necesidades principales que se han identificado en la primera fase de trabajo del proyecto PositivitiES, y por último, cómo se pretende abordar la formación de profesorado a través de una metodología participativa, que contempla en sí misma los componentes del bienestar.

El método de trabajo consiste en aprender, practicar, aplicar y compartir experiencias basadas en la psicología positiva aplicada a la educación. Las herramientas específicas que el programa de PositivitiEs pondrá al alcance del profesorado son: a) las que responden a la necesidad de aprendizaje intelectual, transmitiendo lo que es necesario saber sobre psicología positiva para mejorar el bienestar en la escuela y el rendimiento escolar; b) herramientas que responden a la necesidad de aprendizaje desde la experiencia, ayudando al docente a vivir personalmente las prácticas basadas en psicología positiva a través de un programa de coaching y c) herramientas que responden a la necesidad de dar sentido al aprendizaje, para lo que se dispondrá de recursos para la aplicación en el aula, facilitando la integración de actividades basadas en psicología positiva en su día a día con los grupos de escolares.

Perspectivas del Profesorado sobre 'Ética Aplicada y Mindfulness en Educación' en el contexto del enfoque secular del maestro Zen Thich Nhat Hanh



Pilar Aguilera. Profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Estudió MA (Ed) en Institutional Management and Leadership for Professional Development en la School of Education, University of Southampton, Reino Unido. (Especialidad en educación emocional). Doctoranda de la Universidad de Barcelona. Tesis doctoral sobre la dimensión emocional de la ciudadanía y los derechos humanos. Visiting scholar durante dos años en el Institute of Education (IOE), University of London. Coordinadora del movimiento de mindfulness Wake Up Spain/Barcelona Facilitadora de educación emocional, liderazgo y consciencia plena.

Esta comunicación tiene como objetivo explorar las perspectivas y percepciones del profesorado en cuanto a los métodos más efectivos para cultivar el programa de Ética Aplicada y Mindfulness en Educación del maestro Zen Thich Nhat Hanh en las escuelas y universidades. Existe una robusta evidencia sobre el impacto positivo de la consciencia plena en la salud física y mental, el bienestar emocional y social, la autoestima, la auto-consciencia y la confianza de los jóvenes (Jennings and Greenberg, 2009, Roeser et al, 2012; Huppert and Johnson, 2010; Weare, 2012). Sin embargo, se conoce aún poco sobre los métodos de mindfulness y los modelos de implementación que mejor funcionan para el incremento del bienestar del profesorado y para la integración del mindfulness en el contexto educativo.

El maestro Zen Thich Nhat Hanh es un aclamado monje budista vietnamita, profesor, autor, poeta y activista por la paz que vive en el Centro de Práctica Plum Village en Francia, una comunidad consciente dedicada a practicar y llevar la consciencia plena a todos los rincones del planeta. En 1967 el maestro Nhat Hanh fue nominado al Premio Nobel de la Paz por Martin Luther King Jr a causa de su mensaje de paz y de no violencia en la guerra del Vietnam. Sus enseñanzas y libros sobre el arte de la consciencia plena están considerados una fuente de inspiración para muchos escolares internacionales como John Kabat-Zinn y otros reconocidos estudiosos del mindfulness.

Este estudio de investigación sobre el programa de Ética Aplicada de Nhat Hanh fue llevado a cabo dentro de un curso de mindfulness de una semana que tuvo lugar en el Centro de Práctica Plum Village en diciembre de 2012. Un grupo de treinta y cinco profesores de escuela y universitarios de todo el mundo se reunieron en Plum Village para participar en este curso. El propósito principal del curso era: 1) desarrollar una atmósfera fértil de compañerismo y hermandad para inspirar el proceso de transformación y sanación; y 2) crear un espacio significativo de plena consciencia para la reflexión y el intercambio de experiencias en relación a al cultivo de la práctica del mindfulness en nuestra vida diaria y la manera cómo ésta puede impregnar los ambientes educativos. Las preguntas de investigación de este estudio se



centraron en: 1) ¿de qué manera se puede cultivar mejor la ética aplicada y el mindfulness en educación en las escuelas y universidades; 2) ¿en qué consiste el proceso de transformación y sanación del profesorado; y 3) ¿qué procesos de implementación y sistemas de apoyo funcionan mejor en el contexto de la ética aplicada y el mindfulness en educación?

Todo el profesorado tuvo la oportunidad de explorar una variedad de actividades de mindfulness (e.j. meditación guiada; meditación caminando; meditación de la comida; relajación total; la comunicación consciente y los ejercicios de la plena consciencia, etc.). Dentro de todo el programa de una semana, se planificaron específicamente cinco sesiones de mindfulness de tres horas cada una con el objetivo de que los participantes pudieran compartir en pequeños grupos y reflexionar profundamente entre ellos. También, se dio importancia al hecho de nutrir una conexión profunda entre el grupo de participantes. Las cinco sesiones de mindfulness fueron estructuradas alrededor de cinco temas: 1) Reunión inicial de educadores; 2) Aprendiendo de la experiencia; 3) Nutriendo nuestra propia práctica; 4) Saliendo al mundo de fuera; 5) Nuestra aspiraciones colectivas. La organización de las sesiones y su modelo conceptual se funda en los Cinco Entrenamientos de la Plena Consciencia y el Noble Óctuple Sendero del maestro Zen Thich Nhat Hanh. Todos los participantes eran practicantes regulares de mindfulness y ya estaban introduciendo la práctica de la consciencia plena de manera implícita o explícita en su lugar de trabajo. La mayoría eran profesores universitarios, profesores de primaria y secundaria; y algunos eran educadores sociales.

La metodología usada para esta investigación fue cualitativa. La observación participante fue el método para la recogida de los datos a través del uso de notas de campo extensivas de actividades, eventos, presentaciones formales e informales en relación a las perspectivas y percepciones del profesorado, y entrevistas informales con los participantes. Yo participé como co-organizadora del curso y también tuve un papel activo como participante en todas las sesiones del curso. La recogida de datos del compartir, de las experiencias del profesorado y de las reuniones del equipo organizador fue registrada también en un diario para evaluar las dinámicas del diseño del curso por el equipo organizador.

Los resultados de las perspectivas y percepciones del profesorado fueron discutidas a la luz de las evidencias de estudios internacionales basados en la práctica del mindfulness. La revisión de la literatura se centró principalmente en el área del desarrollo profesional del profesorado, la implementación de intervenciones específicas de mindfulness, y los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Algunas recomendaciones clave son abordadas para el diseño de la formación y la investigación en el campo de la Ética Aplicada y el Mindfulness en Educación. Los resultados sugieren que sentirse sólido y enraizado es la base para corporizar la práctica y usar la consciencia plena en las escuelas más como una experiencia viva que como una mera técnica. Un enfoque implícito e indirecto basado en la solidez y el compromiso del profesorado para hacer florecer la consciencia plena en ellos mismos puede ser una mejor garantía de que los estudiantes y el profesorado se beneficien regularmente de ello. Consecuentemente, un enfoque orgánico y sostenible puede ser el modelo más efectivo para que la consciencia plena impregne la cultura de la escuela a largo término.

Teachers' Perspectives about 'Applied Ethics and Mindfulness Education' within the secular approach of Zen Master Thich Nhat Hanh

This paper aims to explore teachers' insights and perspectives in regard to how 'Applied Ethics and Mindfulness Education' within the secular approach of Zen Master Thich Nhat Hanh can be best cultivated in schools and universities. There is a robust evidence for the positive impact of mindfulness on physical and mental health, social and emotional well-being, self-esteem and self-awareness and confidence (Jennings and Greenberg, 2009, Roeser et al, 2012; Huppert and Johnson, 2010; Weare, 2012). However, little is still known about which mindfulness methods and implementation models best work for the enhancement of teachers' wellbeing and for the integration of mindfulness in educational environments.

Zen Master Thich Nhat Hanh is an acclaimed Vietnamese Zen Buddhist monk, teacher, author, poet and peace activist who lives at Plum Village Practice Center in France, a mindful community dedicated to practising and bringing mindfulness into the world. In 1967 Master Nhat Hanh was nominated by Martin Luther King Jr. to the Nobel Peace Prize for his message of peace and no-violence during the Vietnam war. His teachings and books about the art of mindful living are considered as a source of inspiration for many international scholars like John Kabat-Zinn and other well recognised mindfulness teachers.

This piece of research about Nhat Hanh's Applied Ethics programme was undertaken within a mindfulness course of one week held at Plum Village Practice Center in December 2012. A group of thirty five mindfulness university and school teachers from around the world gathered in Plum Village for participating in the course. The main purpose of the course was 1) to develop a fertile atmosphere of brotherhood and sisterhood to inspire teachers' transformation and healing; and 2) to create a meaningful mindful space for teachers to reflect on and exchange experiences about how mindfulness practice can be nourished in their daily life and how it can permeate their educational environments. Research questions of this study focused on: 1) How might applied ethics and mindful education be best cultivated in schools and universities?; 2) How does the process of transformation and healing take place in mindfulness practitioners?; and 3) Which implementation processes and support systems best work with applied ethics and mindful education?

All teachers had the opportunity to explore a variety of mindfulness activities (i.e. guided meditation; walking meditation; eating meditation; total relaxation; mindful communication and movement, etc.). Within the whole programme of the week, five mindfulness sessions of three hours each were specifically planned for participants to take advantage of deep reflection and sharing in peer groups. Moreover, nurturing deep connections between mindfulness practitioners was another important aspect of the course. The five mindfulness sessions were structured around five topics: 1) Educators' initial gathering; 2) Learning from experience; 3) Nourishing our own practice; 4) Going out into the world; and 5) Our collective aspirations. The organization of the sessions and its conceptual framework is founded on the secular proposal for Applied Ethics in education which springs



from a global ethics of the Five Mindfulness Trainings and the Noble Eightfold Path of Zen Master Thich Nhat Hanh. All participants were regular mindfulness practitioners and were already using mindfulness practice implicitly or explicitly in the workplace. Most were university, secondary and primary teachers; a few were social and work educators.

The methodology used for this research was qualitative. Participant observation was the method of data collection through the use of extensive field notes of activities, events, formal and informal presentations in relation to teachers' insights and perspectives, and informal conversations with educators. I was involved as a co-organizer of the course and also had an active role as a participant for all the sessions of the course. Data collection of educators' sharing and experiences and meetings with the organizing team was also registered in a journal in order to evaluate the dynamics of the course design by the organizing team.

Results of teachers' insights and perspectives were discussed in the light of mindfulness-evidence based practice. The review of the literature was mainly focused on the area of teachers' professional development of mindfulness, implementation of mindfulness-based interventions, and the processes of teaching and learning in schools. Some key recommendations are addressed to inspire and guide further training design and research in the field of Applied Ethics and Mindfulness Education. Results suggest that feeling grounded and solid is the foundation for embodying the practice and using mindfulness in schools more as a living experience than as a mere technique. An implicit or indirect approach based on teachers' solidity and commitment to engender mindfulness in themselves may be a greater guarantee that students and teachers will benefit on a daily basis. Therefore, an organic and sustainable approach might be most effective for mindfulness to permeate the culture of the school in the long term.



Mejora de las habilidades sociales, emocionales y de mindfulness para jóvenes en el aula: Resultados de aplicación del Programa SEA

César Rodríguez Ledo: Profesor del área de MIDE. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza

Santos Orejudo Hernández: Profesor del área de Psicología evolutiva y de la educación. Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza

Luis Rodríguez Barreiro: Profesor del área de MIDE. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza

En este trabajo se presentan la investigación relacionada con el diseño, aplicación y evaluación de resultados del programa de educación socio-emocional y de mindfulness SEA. El estudio evaluó los efectos de la aplicación de este programa en una muestra de 156 jóvenes de 11 a 14 años y estudiantes de 1º de ESO de un IES público de la ciudad de Zaragoza, de los 108 forman parte del grupo experimental y 48 del control. El programa de entrenamiento se llevó a cabo durante 18 sesiones de una hora de duración y durante un curso escolar. El estudio utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control. Los resultados obtenidos confirmaron que el programa potenció la mejora en dimensiones socio-emocionales como empatía, consideración de los demás, inicio de conductas sociales, habilidad interpersonal y adaptabilidad social, así como mejoras en atención plena o mindfulness. Se presenta aquí la base teórica del programa, los resultados y las implicaciones futuras y recomendaciones para el desarrollo de estas habilidades en jóvenes.

Social, Emotional and mindfulness skills improvement for youngsters in the classroom:
Application results of the SEA Programme.

This paper presents the research related to the design, application and results analysis of the social, emotional and mindfulness program for youngsters SEA. The research evaluated the effects after the application of the program in a Sample of 156 youngsters between 11 and 14 years old and students of K-7 from a public junior high school in the city of Zaragoza (Spain). 108 of them were part of the experimental group and 48 of the control group. The training program was implemented in 18 sessions of an hour each and through one schools year. The research followed a quasi-experimental design with repeated measures of pretest-posttest with a control group. The results confirmed that the program enhanced the skills of the treatment group in such social and emotional dimensions as empathy, others consideration, social behaviours initiation, interpersonal ability and social adaptability, as well as improvements in mindfulness. The theoretical background, the results and future implications and recommendations to work with youngsters in such skills is here presented.





El interés por los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje es algo que ha llamado la atención en los últimos años un a gran número de expertos en pedagogía y educación. Según la asociación norteamericana CASEL (2007) se ha dado una explosión del pensamiento y la investigación en esta área, que se ha traducido en una atención hacia el desarrollo y la enseñanza de tales habilidades en diferentes ámbitos: el lugar de trabajo, los centros educativos, como formación permanente, etc. Este interés toma especial importancia en la educación de nuestros niños y jóvenes, dado que son ellos los que todavía están en fase de desarrollo de tales habilidades emocionales y sociales. Estas habilidades van a ser determinantes en la formación de su personalidad, en sus presentes y futuras relaciones sociales e, incluso, en su éxito profesional. En este sentido Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2012) sugieren que los estudiantes con gran competencia emocional pueden usar la información ofrecida por las emociones propias y ajenas para mejorar su funcionamiento psicológico y modificar su comportamiento para adaptarse mejor a las situaciones sociales. Tal es la importancia de trabajar y potenciar el aprendizaje de estas capacidades en los alumnos y por tanto de ser incluida de manera determinante en la educación reglada. Dado esto, para potenciar el desarrollo social y emocional de nuestro alumnado proponemos el programa de educación socio-emocional con técnicas de atención plena o mindfulness SEA. Este modelo se sustenta en modelos clásicos de la IE como el de Salovey y Mayer (1990) y el de Bar-On (1997 y 2000), así como en otros más actuales como el de Bisquerra (2003) y CASEL (2007). No deja de lado tampoco modelos sobre la emocionalidad y las habilidades basados en los últimos descubrimientos en neurología, como el de Davidson (2012). En base a estos modelos se trabajan cinco dimensiones socio-emocionales que determinan, según nuestra comprensión, a las personas competentes socio-emocionalmente: atención y comprensión emocional, regulación y adaptación emocional, atención y comprensión social, regulación y adaptación social y atención plena o mindfulness.

En base a este modelo teórico hemos diseñado y aplicado, primero en forma de estudio piloto y después de manera final, nuestro programa SEA durante un curso escolar para 156 jóvenes de 11 a 14 años, todos estudiantes de 1º de ESO de un IES público de la ciudad de Zaragoza. Del conjunto de la muestra, 108 participantes fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental y 48 a la condición control. La aplicación la llevaron a cabo expertos y tutores convenientemente formados, mediante el trabajo con las 18 sesiones. Estas están debidamente secuenciadas y cada una de ellas busca el desarrollo de objetivos específicos. En 9 de estas sesiones se trabajó también con diversas técnicas de mindfulness o atención plena.

El estudio utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control. Con la finalidad de evaluar las variables dependientes objeto de estudio se utilizaron cinco instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez: Batería de socialización BAS3 (Silva y Martorell, 2001), Cuestionario de inteligencia emocional, versión para jóvenes EQi-YV (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012), Cuestionario de Desarrollo Emocional para Secundaria CDE-SEC (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010), Escala de Empatía para Niños y Adolescentes (IECA; Index

of Empaty for Children and Adolescents) (Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999) y Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar (León 2008).

Los resultados, analizados mediante análisis de la varianza (ANOVA), análisis de la multivarianza (MANOVA) y análisis de la multicovarianza (MANCOVA) para todos los sujetos y diferenciados por género, nos permiten concluir que el programa SEA produce efectos en las variables socio-emocionales y de atención plena en los sujetos, y que estos efectos son en parte diferentes en función del género. Los efectos encontrados van en la misma dirección que otros estudios que han evaluado los efectos de programas de intervención dirigidos a potenciar las habilidades emocionales y sociales para adolescentes jóvenes en contextos educativos (Garaigordóbil, 2007; Corbí, Miñano y Castejón, 2008; Obiols, 2005; Pérez-Escoda, Filella, Alegre, y Bisquerra, 2012; Bisquerra y Pérez, 2007; Merrell, 2010; Caldarella, Christensen, Kramer, y Kronmiller, 2009; Harlacher y Merrell, 2009; Isava, 2006; Kramer, Caldarella, Christensen y Shatzer 2009; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, y Fernández-Berrocal, 2012). Los resultados se sitúan también en la misma línea de otros programas cuyo objetivo es el de potenciar las habilidades de concentración plena o mindfulness (Lantieri, 2008; Ramos, Hernández y Blanca, 2009). En concreto se observan mejoras en dimensiones socio-emocionales como empatía, consideración de los demás, inicio de conductas sociales, habilidad interpersonal y adaptabilidad social, así como mejoras en atención plena o mindfulness.

Por último se presentan las limitaciones del estudio y se ofrecen recomendaciones futuras para sistematizar propuestas de intervención con el objetivo de potenciar las habilidades socio-emocionales y de atención plena con alumnos jóvenes en contextos educativos. Así pretendemos potenciar el desarrollo de las habilidades socio-emocionales para nuestros alumnos y alumnas jóvenes, potenciando su desarrollo socio-emocional para hacer de ellos personas competentes social y emocionalmente, lo que será determinante en la formación de su personalidad, en sus presentes y futuras relaciones sociales, en su capacidad para concentrarse y atender de una manera más plena, así como para modificar su comportamiento para adaptarse mejorando a las situaciones sociales y personales actuales y futuras.





Sesión 2.10 Sala General Edificio Pignatelli (2ª planta)

Tema: Salud y actividad física.

Coordina: Lucía Aparicio Moreno.

Pedagoga, Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Estudiante del programa de Doctorado en Educación. Colaboradora del Grupo de Investigación Emprendimiento y Coaching: Desarrollo social y personal.

El Bienestar socioemocional a través de las prácticas motrices introyectivas. Perspectiva de género.

Glòria Rovira Bahillo. Doctora por la Universidad de Lleida. Licenciada en educación física. Docente en el grado de ciencias de la actividad física y del deporte EUSES, Universidad de Girona. Investiga sobre prácticas motrices y emociones.

Pere Lavega Burgués. Doctor en filosofía y ciencias de la educación. Licenciado en educación física. Catedrático laboral INEFC, Universidad de Lleida. Coordinador de grado en CC. Act. Física y Deporte, INEFC, Universidad de Lleida. Investigador Proyecto I+D+i Juegos deportivos y emociones. Perspectiva de género.

En este estudio se propuso a un grupo de estudiantes universitarios tomar conciencia de sus emociones durante la práctica de tareas motrices introyectivas. Las prácticas motrices introyectivas estimulan el autoconocimiento a través de ejercicios de atención plena a la respiración, los estiramientos o la postura (Lagardera, 2007; Lagardera y Lavega, 2003; Rovira, 2010). Se trata de ampliar la percepción en el aquí y ahora; escucharse, el cultivo de la autoatención, necesario en un proceso de toma de conciencia de nuestras emociones y de bienestar socioemocional (Csikszentmihalyi, 2000; Franco, 2010; Howell y Buro, 2011; Kabat-Zinn, 2003; Ortega, 2010).

Tener conciencia de nuestras emociones, ponerles nombre e identificar en los demás las propias emociones es un aspecto relevante para el desarrollo humano. Cada vez se le da mayor importancia al manejo de las emociones en la búsqueda del equilibrio y bienestar personal, así como en relaciones sociales más armónicas y respetuosas (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007; Lagardera, 2009; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010; Franco, 2010; Ortega, 2010).

Participaron 86 estudiantes (69 hombres y 17 mujeres) de primero en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte de la Escuela Universitaria de la Salud y el Deporte, Universidad de Girona. Los estudiantes evocaron sus vivencias emocionales dando cuenta de la



toma de conciencia como competencia socioemocional (Bisquerra, 2003). Por lo que la experiencia resultó una vía práctica para ahondar en la dimensión afectiva. Se verificó que las prácticas motrices introyectivas contribuyen a generar emociones positivas en mujeres y hombres.

Emotional well-being through the introjective motor tasks gender perspective.

This study proposed a group of college students to become aware of their emotions during the practice of introjective motor tasks. Introjective motor practices encourage self-awareness through thorough breathing, stretching or posture exercises (Lagardera, 2007; Lagardera and Lavega, 2003; Rovira, 2010). It is about broadening the perception in the here and now; self-listening, growing self-care, a necessary process when becoming aware of our emotions and emotional well-being (Csikszentmihalyi, 2000; Franco, 2010; Howell and Buro, 2011; Kabat-Zinn, 2003; Ortega, 2010).

To be aware of our emotions, to name them and to identify the emotions in the other players are important tasks for human development. It is well-known the key-role of using emotions to feel well-being and to get harmonious and respectful social relations (Bisquerra, 2000; Bisquerra and Pérez, 2007; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella and Soldevila, 2010; Franco, 2010; Ortega, 2010).

This research was done with 86 (69 men and 17 women) first grade students of physical activity science and sport in the School of Health and Sport, University of Girona. Students evoked their emotional experiences realizing emotional awareness as a social-emotional competence (Bisquerra, 2003). Thus, the experience became a practical way to delve into the affective dimension. It was verified that introjective motor practices elicited positive emotions among women and men.

Introducción teórica.

En este estudio se propuso a un grupo de estudiantes universitarios tomar conciencia de sus emociones durante la práctica de tareas motrices introyectivas. Las prácticas motrices introyectivas estimulan el autoconocimiento a través de ejercicios de atención plena a la respiración, los estiramientos o la postura (Lagardera, 2007; Lagardera y Lavega, 2003; Rovira, 2010). Se trata de ampliar la percepción en el aquí y ahora; escucharse, el cultivo de la autoatención, necesario en un proceso de toma de conciencia de nuestras emociones y de bienestar socioemocional (Csikszentmihalyi, 2000; Franco, 2010; Howell y Buro, 2011; Kabat-Zinn, 2003; Ortega, 2010).

La conciencia emocional primer eslabón en el bienestar socioemocional

Calma, serenidad y bienestar son consecuencias comunes al ejercitarse en situaciones motrices introyectivas (Arias, Steinberg, Banga, & Trestman, 2006; Kabat-Zinn, 2003; Lagardera, 2007; Rovira, 2010), repercusiones positivas para el bienestar personal y social; abundan las investigaciones que muestran los beneficios en la promoción de la salud, el alivio del dolor, la reducción de la depresión y la ansiedad o el desarrollo de la autorregulación al



realizar algún tipo de práctica introyectiva como meditación, yoga o taichí (Arias et al. 2006; Kabat-Zinn, 2003).

Aunque a veces resulte difícil tomar conciencia de nuestras emociones, ponerles nombre, reconocer sus indicadores fisiológicos o saber que en todas las acciones que realizamos están implícitas las emociones (Bisquerra, 2003), por ello es importante el papel de la educación emocional.

Abundan las investigaciones que muestran el impacto de la educación emocional en la adquisición de competencias socioemocionales (Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, 2012; Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Canales, 2007; Delgado ,Guerra, Perakakis, Viedma del Jesús, Robles y Vila, 2010; Franco, 2010; Hoell y Buro, 2011; Liew, 2012; Lagardera, 2009; Lavega, Filella, Agulló, Blanc, 2011; López, Iriarte y González, 2004; Ortega, 2010; Pena y Extremera, 2012; Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez 2011; Pérez y Ribera, 2009; Starkes y Ericsson, 2003; Torrents, Mateu, Planas y Dinusôva, 2011) donde la conciencia emocional puede entenderse como una primera etapa en la adquisición progresiva de otras competencias como la regulación emocional, la autonomía emocional, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2003).

La importancia de experimentar emociones positivas y aprender a regular las emociones negativas.

Existe un creciente interés en las estrategias, técnicas y métodos que contribuyen al bienestar de las personas, que estimulan las emociones positivas y ayudan a regular las emociones negativas (Arias et al. 2006; Kabat-Zinn, 2003; Asensio, García, Núñez y Larrosa, 2006; Bisquerra, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007; Hué, 2008; Marchesi, 2007), y en este sentido las prácticas motrices introyectivas son una vía práctica pertinente.

Este estudio se planteó conocer cuál era la vivencia emocional de los estudiantes universitarios suscitada en la práctica de situaciones motrices introyectivas, saber si los hombres y las mujeres experimentaron las mismas emociones y cuál fue la intensidad de las emociones vividas. A partir de la tipología de las emociones básicas según Lazarus, 1991 y Bisquerra, 2000, se consideraron tres tipos de emociones: las positivas (alegría, felicidad, humor y amor), las negativas (tristeza, angustia, miedo, aversión e ira) y las ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión).

Método

Participantes

Participaron 86 estudiantes (69 hombres y 17 mujeres) de primero en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte de la Escuela Universitaria de la Salud y el Deporte, Universidad de Girona.



Instrumentos

- *El cuestionario de antecedentes físico deportivos:*

Se recogieron los datos personales de los estudiantes, sus experiencias físico deportivas previas, detallándose el tipo de práctica e intensidad (años de experiencia y horas semanales dedicadas), categoría (nivel de práctica o competición). Y un consentimiento informado de participación en la investigación aprobado por el comité de ética de la Universidad de Girona.

- *El cuestionario GES (Games and Emotion Scale):*

Validado por Lavega, Filella, March (2013), que consta de trece emociones básicas positivas, negativas y ambiguas (Lazarus, 1991; Bisquerra, 2000) con el que se registró la intensidad emocional en una escala de Lickert, en la que 0 significaba “nada” y 10 “muchísimo”.

Procedimiento

- *Sesión formativa sobre educación emocional:*

Durante una hora y media se realizó una introducción teórico-práctica a la educación emocional; se realizó una exposición teórica sobre las emociones y la educación emocional y los estudiantes participaron en cuatro tareas prácticas para tomar conciencia de las trece emociones básicas (Bisquerra, 2003): identificarlas en ellos mismos, darles nombre y reconocer las expresiones emocionales en los demás. Al finalizar cada una de las tareas rellenaron y se familiarizaron con el cuestionario GES empleado en la investigación.

- *Sesiones de prácticas motrices introyectivas:*

Se realizaron cuatro sesiones de hora y media. En cada una se seleccionaron tareas de respiración consciente, estiramientos, liberación articular, atención plena, manipulación y masaje por parejas. Al finalizar cada uno de los ejercicios didácticos propuestos todos los estudiantes rellenaron su cuestionario GES.

- *Análisis estadístico:*

Los datos cuantitativos se analizaron, mediante un modelo basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE) para tener en cuenta la correlación entre las puntuaciones del mismo sujeto. Se utilizaron distribuciones de la familia Gausiana, con una estructura de correlación intercambiable. Se aplicaron comparaciones múltiples post-hoc en todos los factores de más de dos categorías. Se empleó el software estadístico SPSS v.19.0.

Resultados

En el análisis estadístico de los datos cuantitativos se observaron diferencias significativas en la intensidad de la vivencia entre los tres tipos de emociones básicas: positivas, negativas y ambiguas. Las emociones positivas se experimentaron con una intensidad significativamente superior ($p < .001$) a las emociones ambiguas y también a las emociones negativas.

No existieron diferencias significativas entre la vivencia emocional entre hombres y mujeres.

Conclusiones

Los estudiantes evocan sus vivencias emocionales dando cuenta de la toma de conciencia como competencia socioemocional (Bisquerra, 2003). Por lo que la experiencia resulta una vía práctica para ahondar en la dimensión afectiva. En su experiencia se identifican

los tres tipos de emociones básicas, pero las que predominan significativamente son las emociones positivas. Se confirma que las prácticas motrices introyectivas contribuyen a generar buenas sensaciones en los participantes y pueden ayudar a regular las emociones negativas.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del proyecto I+D+i DEP2010-21626-C03-01 con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.





Inteligencia emocional y deporte: equipo cadete de fútbol del RSD Santa Isabel.

Yolanda Cuevas Ayneto. Licenciada en Psicología. Actual Master en Psicología Clínica y Salud por Isep. Experto en Coaching deportivo por la Universidad Florida de Valencia. Psicóloga en RSD Santa Isabel (fútbol). Prevención conductas violentas, drogadicción, trastornos de alimentación y educación en la sexualidad para alumnos 3º y 4º de la ESO.

Las emociones están presentes en todos los ámbitos de la vida, en todas las actividades de las personas, y condicionan el modo en que se viven dichas situaciones. La Inteligencia Emocional como clave en el desarrollo y crecimiento personal se está desarrollando en la educación, empresas, organizaciones, en la familia, pero ¿por qué no en el deporte?

El deporte y en especial el fútbol es un fenómeno de gran impacto social, la competición deportiva desde edades muy tempranas desencadena en los participantes un gran torrente emocional, que genera en ocasiones agresividad, bloqueo, fracaso y en otras ganas de superación.

Entendiendo la práctica deportiva como una actividad humana socializadora con valores positivos es fundamental la autorregulación emocional, enseñar competencias emocionales desde temprana edad en todos los contextos que rodea a un niño -familia, colegios, deporte escolar, clubes deportivos se convierte en algo obligado. La enseñanza en la regulación emocional en el deporte se convierte en uno de los principales objetivos en los entrenadores.

El objetivo del trabajo consistiría en la aplicación de un programa en Inteligencia Emocional de competencias emocional-deportivas, trabajar las emociones en un entorno deportivo en la categoría Cadete de fútbol, jugadores de 14-15 años, del RSD Santa Isabel de Zaragoza y sus entrenadores, como método facilitador en la prevención y evitación de conductas violentas en el terreno de juego, conductas que acostumbramos a ver cada fin de semana en diferentes campos de fútbol. Implantar un programa sobre el conocimiento, reconocimiento y gestión de las emociones en jugadores y entrenadores.

Emotional intelligence and sport. Case study: cadet football team Santa Isabel RSD.

Emotions are present in all areas of everyone's life and, activities, and determine how these situations are experienced. Emotional Intelligence as a key in the development and personal growth is steadily developing in education, businesses, organizations, in the family, and why not in sport.

Sport and especially football, is a phenomenon of great social impact, and a sport competition produces a huge emotional outpouring, which may sometimes result in aggression, blockade and, failure, or rather willingness to overcome difficulties.

Understanding sport as a socializing human activity with positive values, it is fundamental an emotional self-regulation and, teaching emotional competencies from an early age in all

contexts surrounding a child, family, school, school sports, hence, sports clubs becomes indispensable.

Teaching emotional regulation in sport becomes one of the main objectives of football coaches.

The aim of this paper is to implement an Emotional Intelligence program based on emotional sport competences and work emotions on the sport environment of the Zaragoza's Santa Isabel RSD team, the Cadet soccer players age 14-15, as a facilitating method in the prevention and avoidance of any violent behavior in the football field, as those we can usually see in different fields every weekend.

As a result, we could implement a program for the knowledge, recognition and management of emotions in player and coaches.





Eficacia de un programa de intervención en inteligencia emocional con entrenadores de fútbol infantil: correlación entre inteligencia emocional, burnout y fair play.

Ana Isabel Peinado Portero. Psicóloga. Máster en Sistemas de Gestión, Máster en Investigación de Psicología Aplicada. Actualmente doctorando en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia con la Tesis Doctoral: inteligencia emocional y optimismo en el enfermo de cáncer y su pareja: Correlación con la Calidad de Vida del Enfermo de Cáncer, Calidad de la Relación y Nivel de Sobrecarga en la Pareja.

Enrique Garcés de los Fayos Ruíz. Doctor en Psicología. Profesor Titular en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia. Vicedecano de Docencia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia.

Francisco José Ortín Montero. Profesor en el Departamento de Psicología Básica y Metodología del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia. Al mismo tiempo es Director de la Unidad de Psicología del Deporte de la Universidad de Murcia, Director de la Revista Cuadernos de Psicología del Deporte, Responsable del Área de Psicología del Deporte del Colegio Oficial de Psicólogos de Murcia y miembro de la Coordinadora de la División Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte del Consejo Nacional de Colegios de Psicólogos de España. Entre sus principales líneas de investigación están la Psicología Positiva aplicada a la actividad física y el deporte y Psicología y Lesiones Deportivas.

Las variables emocionales, como la tolerancia a la frustración y la diversión, son fundamentales en la práctica deportiva en la infancia. El Control Emocional, como factor fundamental de Inteligencia Emocional (IE) es uno de los que más influye en la práctica deportiva, regulando la ansiedad, la aceptación de normas, influyendo en el rendimiento y siendo una de las causas del abandono de la actividad deportiva. La forma más eficaz de transmitir a los niños las habilidades de IE que facilitarán su Control emocional es, según la Teoría del aprendizaje social, la técnica de Modelado y Moldeado. Por lo tanto se hace indispensable formar a los entrenadores en las habilidades de IE y Fair Play (FP) con el fin de que puedan transmitirlos de forma eficiente y eficaz, al tiempo que limitemos las conductas relacionadas con las variables de Burnout en los entrenadores que pueden afectar al desarrollo de estas competencias emocionales. En este trabajo, llevado a cabo con entrenadores de 190 niños de equipos de fútbol escolar en categorías desde prebenjamín hasta infantil, se ha comprobado la fuerte correlación entre estas tres variables: IE, Burnout y Fair Play y se ha demostrado que en el seguimiento realizado a los 6 meses de una formación en IE, han aumentado las puntuaciones en IE y FP y han bajado las puntuaciones en Burnout.

Effectiveness of intervention program in emotional intelligence with kids soccer coaches: correlation between emotional intelligence, burnout and fair play.

Emotional variables, such as tolerance to frustration and fun are essential in sport in childhood. Emotional control as a fundamental factor of emotional intelligence (EI) is one of the most influential in sports, regulating anxiety, acceptance of rules, influencing performance and being one of the causes of the abandonment of the sport. The most effective way to show to children EI skills that will facilitate their emotional control, according to social learning theory, the technique of modeling and molding. Therefore it is essential to train the trainers in IE and Fair Play (FP) so that they can transmit efficiently and effectively, while behavior related to limit variables in the coaches Burnout can affect the emotional development of these skills. In this study, conducted with 190 children coaches college football teams in categories from prebenjamín child until it has been found a strong correlation between these three variables: IE, Burnout and Fair Play and has shown that in the follow-up at 6 months of training in EI scores have increased and FP and EI scores have dropped Burnout.





Inteligencia emocional y psicología positiva en el enfermo de cáncer y su pareja: una revisión bibliográfica.

Ana Isabel Peinado Portero. Psicóloga. Máster en Sistemas de Gestión, Máster en Investigación de Psicología Aplicada. Actualmente doctorando en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia con la Tesis Doctoral: inteligencia emocional y optimismo en el enfermo de cáncer y su pareja: Correlación con la Calidad de Vida del Enfermo de Cáncer, Calidad de la Relación y Nivel de Sobrecarga en la Pareja

Enrique Garcés de los Fayos Ruíz. Doctor en Psicología. Profesor Titular en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia. Vicedecano de Docencia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia

El diagnóstico del cáncer es una experiencia estresante y traumática que supone un gran impacto emocional modificando la dinámica familiar e imponiendo nuevas demandas emocionales. Sin embargo, tras el primer "shock" del diagnóstico, algunos pacientes manifiestan que la enfermedad ha supuesto un cambio positivo en sus vidas. Además, es frecuente escuchar que una reacción positiva al cáncer parece influir en el pronóstico de la enfermedad. Vivir de forma positiva el cáncer y aprender de esta situación se relaciona directamente con el concepto de Inteligencia Emocional. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones han tratado los síntomas de depresión, estrés y ansiedad que genera el cáncer tanto en el enfermo como en la familia. Es por este motivo que nos planteamos llevar a cabo una revisión bibliográfica con el fin de conocer el estado de la cuestión sobre el papel que la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional tienen en la mejora de la Calidad de Vida de los enfermos de cáncer y la relación que puede existir con las habilidades emocionales de la pareja alejándonos del enfoque basado en las variables de psicopatología que han predominado en la literatura científica en los últimos años.

Se ha llegado a conclusiones que modifican la visión catastrofista del cáncer. Si bien es cierto que no podemos concluir que el desarrollo de habilidades emocionales mejoren el pronóstico de la enfermedad, sí podemos decir que los factores de IE tanto del enfermo como de la pareja mejoran las variables relacionadas con la Calidad de Vida del enfermo.

Emotional intelligence and positive psychology in the cancer patient and their partner: A literature review.

The diagnosis of cancer is a stressful and traumatic experience which is a big emotional impact changing family dynamics and imposing new emotional demands. However, after the initial "shock" of diagnosis, some patients manifest the disease has been a positive change in their lives. Moreover, it is often said that a positive reaction to cancer appears to influence the prognosis of the disease. Positive living cancer and learn from this situation is directly related to the concept of emotional intelligence. However, most research has treated the symptoms of

depression, stress and anxiety that both the cancer patient and the family. It is for this reason that we decided to conduct a literature review in order to know the status of the issue on the role of positive psychology and emotional intelligence have on improving the quality of life of cancer patients and relationship that may exist with the emotional distancing of the couple variables approach of psychopathology that have dominated the literature in recent years. It has come to conclusions that modify cancer catastrophic vision. While we cannot conclude that the development of emotional skills improve the prognosis of the disease, we can say that IE factors both sick of the couple related variables improve the quality of life of the patient





Educación emocional a través del cuento.

Begoña Ibarrola. Psicóloga y Musicoterapeuta, terapeuta infantil, formadora de familias y profesionales.

Era el año 1794 cuando un niño de nueve años se sometió a una intervención quirúrgica para que le extirparan un tumor. Todavía no se habían descubierto los antibióticos ni tampoco había anestésicos químicos para controlar el dolor. Todo lo que se podía ofrecer al niño era un cuento y para ayudar a distraer su atención, le explicaron una historia tan fascinante que cuando terminó la operación juró no haber sentido ningún tipo de molestia.

¿Es posible que un relato pueda ser tan poderoso? Para ese niño lo fue. Dieciocho años más tarde le entregó al editor uno de sus propios cuentos. Ese muchacho se llamaba Jacob Grimm y su historia se titulaba Blancanieves. Al cabo de algunos años llegó a ser el autor de cuentos de hadas más famoso del mundo, y sus relatos todavía hoy se continúan transmitiendo por tradición oral o impresos en libros.

Hay palabras que han sido siempre mágicas, lo son y lo serán y que abren el espacio de muchos cuentos: “Érase una vez”... Al escucharlas, nos sentimos subyugados por la emoción de entrar en un mundo mágico, fantástico, legendario y misterioso, que cautiva nuestra atención y nuestra imaginación, que nos arranca de la monotonía cotidiana y nos abre las puertas a un mundo donde todo es posible.

Sesión 2.11 Sala 12 Edificio Pignatelli (1ª planta)

Tema: Empleabilidad y empresa.

Coordina: Alejandra Cortés Pascual.

Profesora titular de la Universidad de Zaragoza en la Facultad de Educación.
Departamento de Ciencias de la Educación. Directora de la Cátedra Juan de Lanuza de
Innovación Educativa.



Promindsa, una apuesta por la inteligencia emocional organizacional.

Miguel Ángel Ramos Gabilondo. PROMINDSA, consultor de Recursos Humanos y calidad.

PROMINDSA es una empresa que extrae, transforma, desarrolla y suministra minerales y productos para la industria; cuya actividad se ha basado en principios tales como confianza, transparencia, calidad y sobre todo en el punto que consideran más importante: las personas. En la actualidad PROMINDSA está implantando un programa de Inteligencia Emocional Organizacional, y dicho proceso se dividió en dos fases: evaluación de competencias y desarrollo de competencias emocionales individuales y organizacionales.

Primero definimos el concepto operativo del término competencia y se determinó cuál era el objetivo de esta primera fase. A continuación se determinaron las competencias a evaluar y se determinaron los instrumentos a utilizar durante la evaluación, los cuales fueron:

- Cuestionario de competencias profesionales (COMPE-TEA).
- Cuestionario de Fortalezas personales (VIA de Seligman y Peterson).
- Cuestionario de Sentido del Humor (CASH de García Larrauri y otros).
- Test de optimismo (Seligman).
- Entrevistas de Incidentes Críticos (EIC).

Como la finalidad de la intervención no solamente era evaluativa sino que también se quería incrementar las competencias emocionales de todos los participantes, se propuso realizar una intervención más ambiciosa en cual se incrementara la inteligencia emocional organizacional de PROMINDSA.

La intervención propiamente dicha se realiza tanto desde el plano individual como el grupal. Para esta última se han programado una serie de talleres con temas relacionados con la comunicación y el trabajo en equipo determinó que los talleres fueran en jornada laboral y en un día y lugar que favoreciera su asistencia a la mayoría de sus participantes.

PROMINDSA is a company that it extracts, transforms, develops and supplies minerals an products for the industry; whose activity has been based in such beginning as confidence, transparency, quality and especially in the point that they consider to be more important: the persons. At preset PROMINDS is implanting a program of Emotional Intelligence Organizational and the above mentioned process is the one that is going to explain late.

First we define the operative concept of the term skills and there decided which was the aim of this first place. Later the competitions decided to evaluate and the instruments decided to use during the evaluation, which were:

- Questionnaire of professional skills (COMPE-TEA).
- Questionnaire of personal Strengths (VIA of Seligman and Peterson).
- Questionnaire of Sense of the Humor (García Larrauri's CASH and others).
- Test of optimism (Seligman).
- Interviews of Critical Incidents (ICI).

As the purpose of the intervention not only it was for evaluation but also one wanted to increase the emotional skills of all the participants, it proposed to realize a more ambitious intervention in which PROMINDSA's organizational was increasing the emotional intelligence.

The intervention in strict sense is realized so much from the individual plane as of the team. For the latter a series of workshops have been programmed by topics related to the communication and the teamwork

Once determined that the workshops were in labor day and in one day and place that was favoring his assistance to the majority of his participants.



Concepciones y emociones del profesional creativo aragonés. Análisis de su potencialidad desde el punto de vista del discurso grupal.

Cecilia Serrano Martínez. Dpto. Psicología y Sociología. Facultad de Economía y Empresa.
Universidad de Zaragoza.

La comunicación presentada surge del interés por analizar con detenimiento los discursos de profesionales creativos acerca de la concepción del papel que juega la creatividad en su quehacer diario. Además, queremos conocer sus formas de trabajo, su pensamiento, y su auto percepción como creativos. Esta investigación forma parte de un capítulo de tesis, sobre las ocupaciones creativas en Aragón, que trata de aplicar la noción de Clase Creativa Richard Florida. Este concepto ha alcanzado una gran notoriedad en el ámbito de las ciencias sociales desde que el citado autor publicase *The Rise of Creative Class* en el año 2002. En esta investigación trataremos de enfrentar ideas económicas a concepciones más próximas a la psicología, la sociología y la antropología. Para ello, hemos escuchado la voz de los principales actores analizados. Nos hemos detenido a valorar el papel que juegan las emociones y percepciones de los sujetos que participan de la misma en sus trabajos, por medio de la realización de un grupo de discusión. Siguiendo estas ideas, hemos realizado un grupo de discusión, paritario entre varones y mujeres, y seleccionados por ser mayores o menos de 40 años y por tener una ocupación súper creativa. Esta tipología ocupacional es el criterio utilizado por Richard Florida, el cual hemos adaptado a la distribución de profesionales existente en España, por medio de la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO).

Abstract

The paper entitled "Conceptions and emotions of Aragon creative professional. Analysis of its potential from the speech group" is born of the interest in analyze the speeches of creative professionals on the conception about the role of creativity in their daily work. Also, we want to know their different ways of working and their sense of themselves as creative. This research is part of a dissertation chapter about creative occupations in Aragon, which is to apply the notion of Creative Class Richard Florida. Since Richard Florida published his best known work in 2002, the concept of "class creative" has become very popular in the social science area and has stimulated a great number of researches. In this research we try to confront the economic ideas with other concepts that are closer to psychology, sociology and anthropology. To do this, we have heard the voice of the main actors in order to include the background of their creativity. So, we stopped to assess the role of emotions and perceptions of individuals, conducting by a focus group. We believe that it is possible to capture the speech of the group, the public opinion and individual concerns with this technique. Following these ideas, we conducted a focus group, with parity between men and women. It was selected followed different reasons as: to be greater or less than 40 years, and to have a super creative occupation. This occupational typology is the same criteria used by Richard Florida, which we have adapted using the Spain professional distribution, through the National Occupational Classification (CNO).



La felicidad *eudaimónica* en el entorno laboral: estudio piloto para una nueva propuesta de medición.

José Antonio Muñiz Velázquez. Doctor en comunicación. Profesor de Comunicación en Universidad Loyola Andalucía

Presentamos una nueva aproximación a la medición de la felicidad *eudaimónica* en el entorno laboral. Una vez repasadas las principales aportaciones teóricas sobre la felicidad, así como los diferentes sistemas de su medición científica, este trabajo aporta una nueva herramienta de medición y cuantificación de la felicidad que vaya más allá del nivel de satisfacción expresado subjetivamente en unos u otros parámetros. Dicha herramienta consta de una escala de 28 ítems a partir de la cual, al aplicarle una fórmula correctora a las puntuaciones obtenidas, se construye el *Cociente de Felicidad de Siete Escalones*, dando lugar a una medición con vocación universal libre de sesgos etnocéntricos.

En este estudio preliminar de la herramienta, se ha podido estudiar tanto la fiabilidad y la validez de la misma, aplicándola a una muestra de 349 personas adultas, empleados de una enseña de distribución alimenticia presente en diferentes ciudades españolas. Los resultados arrojaron una aceptable consistencia interna de la escala (alpha de Cronbach = 0,684). Asimismo, dicha escala mostró correlaciones positivas con la escala de Felicidad General Subjetiva de Lyubomirsky, así como con mediciones puntuales de optimismo y resiliencia, entre otras consideraciones.

Por otro lado, a través del análisis de componentes principales, se obtuvieron resultados que avalan de manera desigual o bien la presencia de los diferentes estratos de la felicidad propuestos o bien la operativización en determinados ítems de los mismos. A pesar de todo ello, los resultados obtenidos son prometedores en relación a la plausibilidad de esta nueva propuesta para medir la felicidad *eudaimónica* del ser humano

Abstract

This article presents a new proposal to measure *eudaimonic* happiness in the workplace. After reviewing the major theoretical developments on happiness and the different scientific systems designed to measure it, this study provides a new tool for measuring and quantifying happiness beyond the level of satisfaction subjectively expressed in other parameters. This tool consists of a 28-item scale that applies a corrective formula to the resulting scores to produce the *7 Step Happiness Quotient*, which has a universalist non-ethnocentrist vocation.

In this preliminary study, we test the tool's reliability and validity by applying it to a sample of 349 adults, employed by a food distribution company operating in different Spanish cities. The results showed that the scale has an acceptable internal consistency (Cronbach's alpha = 0.684). Moreover, the scale showed positive correlations with Lyubomirsky's Subjective Happiness Scale and other specific measurements of optimism and resilience, among other considerations.

On the other hand, the results of the principal component analysis unevenly guaranteed the presence of the scale's different levels of happiness and their operationalization in some of its items. Nevertheless, the results about the plausibility of this new proposal to measure humans' *eudaimonic* happiness are promising.



Evolución del optimismo en alumnos-trabajadores de escuela-taller

Ana Cristina Blasco Serrano. Profesora asociada en Universidad de Zaragoza

Orientadora en Educación Infantil y Primaria, asesora psicopedagógica.

Se ha comprobado que el optimismo se relaciona con el ajuste social, la relación con los iguales, la salud y la adaptación escolar y profesional.

Esta investigación pretende analizar cómo un elemento vital como es la incorporación a un programa de escuela-taller incrementa el optimismo y facilita las relaciones tanto con sus iguales como con su familia, así como su inserción laboral.

La reeducación hacia un optimismo ajustado y unas habilidades sociales adaptativas proporcionarán posibilidades de inserción sociolaboral a los adolescentes, ya que desarrolla en los sujetos recursos y competencias para lograr un mejor afrontamiento de los acontecimientos vitales, entre ellos su desarrollo escolar y profesional.

Abstract

Optimism has been proved to be related to social compromise, the relationship with equals, health and school and professional adaptation.

This investigation wants to analyse how such a necessary element as the admission to a workshop program is as it can increase optimism and allow relationships with equals or with their families to be alike, such as a adolescents' job placement.

The reeducation towards an exact optimism and a few social adaptative skills will provide the teenagers' job placement possibilities, since it develops in the fastened resources and competitions to achieve a better confrontation of the vital events, between them his school and professional development.



Sesión 2.12 Sala 35 Edificio Pignatelli (3ª planta)

Tema: Social y familia.

Coordina: Antonio Reloba Castro. Educador Social.

Grupo IMAGINAULA: formación socioeducativa y sociofamiliar.



La influencia del Apego y la regulación emocional en el apoyo social percibido en la adolescencia.

Xavier Oriol Granado

Universidad de Lleida Facultad de Educación

Gemma Filella Guiu

Universidad de Lleida . Facultad de Educación

Jaume March Llanes

Institut de Recerca Biomédica (IRB Lleida).

Este estudio, pretende observar las relaciones existentes entre el apego y el desarrollo de la regulación emocional y analizar su papel predictivo en el apoyo social percibido en la adolescencia. Para ello, participaron de forma voluntaria 256 sujetos, estudiantes de secundaria, de edades comprendidas entre los 13 y 16 años ($M = 14.87$; $DT = 1.07$). Los resultados ponen de manifiesto relaciones significativas entre la seguridad e inseguridad del apego de los adolescentes y el uso de determinadas estrategias de regulación ante episodios de ira. También se pone de manifiesto la influencia del traumatismo infantil y la de búsqueda de apoyo emocional como variables predictivas del apoyo social percibido en la adolescencia.

The influence of Attachment and emotional regulation in perceived social support in adolescence

This study aims to observe the relationship between attachment and emotional regulation development and analyze their predictive role in perceived social support in adolescence. 256 secondary school students, aged between 13 and 16 years ($M = 14.87$, $SD = 1.07$) participated in the voluntary study. The results show significant relations between secure and insecure attachment of adolescents and the use of specific strategies to regulate anger episodes. It also shows the influence of childhood trauma and seeking emotional support as predictors of perceived social support in adolescence.



Introducción

Los estudios sobre apego adulto sugieren que el vínculo de apego desarrollado entre los niños y sus progenitores durante los primeros años de vida tienen importantes repercusiones en etapas posteriores como la adolescencia (Allen y Miga, 2010; Lemerise y Arsenio, 2000). Teniendo en cuenta los efectos que el apego muestra respecto a la prosociabilidad y el control de la agresividad en la infancia (Laible y Thompson, 2007; Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López, 2011), el presente trabajo pretende ahondar en las relaciones existentes entre el apego seguro e inseguro y el desarrollo de la regulación emocional y los sistemas de conexión social, en concreto el apoyo social durante la adolescencia.

Objetivos

Los objetivos del estudio que se presenta son: En primer lugar observar la relación existente entre el apego y la regulación emocional de la ira en la adolescencia. Se esperan hallar relaciones positivas en la seguridad del apego y negativas en la inseguridad del apego respecto a las estrategias de regulación consideradas adaptativas. En segundo lugar, contrastar las diferencias de género en apego y regulación emocional. Se espera que en regulación las chicas muestren mayores puntuaciones apoyo social y emocional y los chicos mayores puntuaciones en aislamiento social. También se prevé que las chicas muestren mayores puntuaciones en seguridad del apego. El tercer objetivo planteado es analizar el papel predictivo que el apego y la regulación emocional tienen sobre el apoyo social percibido. Se espera que algunos factores de las dimensiones de las representaciones de apego y algunas estrategias de regulación emocional adaptativas (significación positiva) y desadaptativas (significación negativa) predirán del apoyo social percibido.

Muestra

La muestra está formada por un total de 256 sujetos de entre 13 y 16 años ($M = 14.87$; $DT = 1.07$). Esta fue recogida en 3 institutos de la provincia de Huesca.

Procedimiento

Para la administración de los instrumentos se elaboró un protocolo que fue utilizado por la misma investigadora en la recogida de datos para las muestras correspondientes a cada uno de los institutos. La fase de procedimiento se realizó en dos períodos diferentes:

1. En la primera etapa se buscó la colaboración de tres institutos de la provincia de Huesca mediante la mediación de la psicopedagoga de los centros. Una vez establecido el contacto se procedió a la segunda fase.
2. El segundo período consistió en la aplicación de los cuestionarios a un grupo de adolescentes de población normativa. Se buscaron muestras de adolescentes que comprendieran edades de entre 12 y 16 años en los dos institutos antes mencionados. Se les administraron los tres cuestionarios, CaMir-R, ERQ y EASP en las aulas correspondientes a 2º, 3º y 4º de ESO. Se explicaron los objetivos de la investigación y participaron aquellos que quisieron de manera voluntaria.

Discusión

En primer lugar, cabe destacar que de acuerdo a lo esperado, se observan relaciones muy claras entre el uso de estrategias de regulación consideradas adaptativas y funcionales ante la ira y las dimensiones de apego seguro, especialmente aquellas estrategias relacionadas con la búsqueda de apoyo social. Estos datos irían en consonancia con los estudios de apego en la adolescencia que concluyen que la seguridad en el apego permite desarrollar un buen sistema de conexión social y movilizar los recursos de apoyo social (Cassidy y Kobak, 1988; Main, 1990; Shaver y Mikulincer, 2002).

Respecto a las diferencias de género en apego, los resultados hallados muestran diferencias tan solo en permisividad parental a favor de los chicos. Esta dimensión alude a los recuerdos de haber padecido falta de límites y de guía parental en la infancia. Sin embargo no se observaron diferencias ni en las dimensiones de seguridad ni inseguridad. En cuanto a la regulación emocional, tal y como se esperaba se hallaron diferencias en aislamiento social a favor de los chicos quienes también mostraron mayores puntuaciones en regulación fisiológica activa.

En tercer lugar, nos planteábamos la influencia del apego y la regulación emocional como predictores del apoyo social. Los resultados muestran que el traumatismo infantil y la de búsqueda de apoyo emocional son las variables que tienen un mayor peso predictor del apoyo social percibido en la adolescencia.





Proyectos de vida. La importancia de educar en emociones y habilidades sociales.

Yaritza Garcés Delgado.

Estudiante de doctorado de la Universidad de La Laguna Facultad de Educación. Investigadora del proyecto europeo ECLIPSE de la ULL.

Estefanía Alonso Bello.

Estudiante de doctorado. Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

Lidia E Santana Vega.

Catedrática de la Universidad de La Laguna.

Luis A Feliciano García.

Profesor titular de la Universidad de La Laguna.

En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio de investigación más amplio. El objetivo principal de la investigación es conocer y analizar cómo influyen las emociones y las habilidades sociales en el desarrollo del proyecto vital de menores en riesgo de exclusión social. La metodología utilizada en el trabajo es el estudio de casos, centrándonos en el estudio de casos múltiples. Para la comunicación se han seleccionado 3 casos concretos, sin embargo el total de participantes en el proyecto han sido 8 menores con edades comprendidas entre los 15 a los 17 años procedentes de las Islas Canarias. La selección de los casos en la investigación ha sido intencional, atendiendo a criterios comunes como la situación de vulnerabilidad, la edad y el sexo.

Life projects, relevance of education emotional and social skills.

In this communication we will present a part of a broader research results. The main objective of the research is to understand and analyze how they influence emotions and social skills vital project development in children at risk of social exclusion. The methodology used in the study is the case study, focusing on the study of multiple cases. For communication we have selected three specific cases, but the total number of participants in the project have been eight children aged 15 to 17 years from the Canary Islands. Choosing where research has been intentional, based on common criteria as: the vulnerability, age and sex.

En esta comunicación presentamos parte de los resultados de un proyecto de investigación de mayor amplitud. Asimismo, en la investigación nos centramos en el análisis de la inteligencia emocional y las habilidades sociales en el proceso de construcción del proyecto de vida de tres menores en riesgo de exclusión social. El objetivo principal del trabajo es conocer cómo influyen las emociones y las habilidades sociales en el desarrollo del proyecto vital de menores pertenecientes a colectivos socialmente vulnerables. El término de exclusión social lo entendemos como: a) un proceso continuo y que se perpetúa a través de distintas generaciones, fruto de la reproducción social; b) un constructo creado social y culturalmente.



La metodología utilizada para el correcto desarrollo de la investigación y la buena recogida de datos es el estudio de casos, concretamente el estudio de casos múltiples. Esta metodología de trabajo nos ayuda a comprender la realidad social de cada menor de manera más directa y específica. En el estudio participaron un total de 8 menores con edades comprendidas entre los 15 a los 17 años y sus educadores, los cuales procedían de las Islas Canarias, España. La selección de la muestra de estudio se ha realizado de forma intencional, atendiendo para la selección de los menores a una serie de criterios comunes como: la situación de vulnerabilidad, la edad (entre 15-17 años) y el sexo (4 mujeres y 4 hombres) y en los educadores al conocimiento que tenían de cada uno de los menores.

Hemos utilizado una perspectiva individual y subjetiva para entender y desarrollar el proyecto de vida de cada participante. El trabajo realizado ha supuesto la búsqueda, la recogida y el análisis de los datos a través de diferentes instrumentos, combinando técnicas cualitativas (entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión) y cuantitativas: Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2000), Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) (Epstein, 2012) y Cuestionario de Proyecto Personal de Vida (elaborado por el Grupo de Investigación y Orientación Educativa y Socio-laboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna (ULL)).

La utilización de diferentes técnicas y fuentes de recogida de información permitió la triangulación de los datos y un mayor conocimiento sobre cada caso analizado.

Hemos seleccionado para esta comunicación tres casos que nos permitirán comprender los múltiples impedimentos y problemas a los que se enfrentan los menores de colectivos desfavorecidos ante la construcción de sus proyectos vitales. Haremos especial hincapié en las emociones y las habilidades sociales adquiridas a lo largo de sus años de vida, así como al entorno social, familiar y escolar en el que se encuentran inmersos. La comunicación finaliza planteando una reflexión acerca de: 1) la particularidad y dificultad que estos adolescentes tienen para concretar su proyecto de vida y 2) la importancia de los elementos interpersonales (la situación familiar, los fracasos educativos, la comunidad, el núcleo de amistades,...) y los intrapersonales (autoestima, habilidades emocionales y sociales, motivación, resiliencia) para la configuración del proyecto vital. Así pues, en este estudio tanto los elementos intra como interpersonales interfieren directa y negativamente en la idea que los menores tienen sobre su futuro personal y profesional.



La inteligencia interpersonal e intrapersonal, elementos nucleares al desarrollo emocional y social.

Lesbia González Cubillán

Universidad del Zulia

Odris González

Universidad del Zulia

El presente trabajo está basado en las teorías implícitas de la inteligencia y tiene como objetivo la descripción de las inteligencias interpersonal e intrapersonal en un grupo de 40 participantes pertenecientes a las zonas urbana y rural del país, para luego relacionarlo con el desarrollo emocional y social del grupo familiar al que pertenecen.

Se define la Inteligencia Interpersonal como la capacidad para comprender a las demás personas, mejorando las relaciones humanas. De acuerdo con esta inteligencia la persona observa y acepta las diferencias personales, entendiendo sus sentimientos, estados de ánimo y motivaciones, a través de la empatía y la interacción. La Inteligencia Intrapersonal está relacionada con el sí mismo, con los pensamientos, deseos, capacidades y comportamientos canalizados a través de la auto evaluación y la introspección. Gracias a esta inteligencia se refuerza el auto control porque la persona puede jerarquizar sus sentimientos y deseos que se traduce tanto en el bienestar personal como en el social.

La OMS, en 1946 conceptualizó la salud como un estado completo de bienestar físico, mental y social, de manera que concebida en este trabajo, la salud como un bienestar general no escapa la inclusión de las relaciones interpersonales e intrapersonal como uno de los componentes más influyentes en dicho bienestar, siendo las relaciones con las demás personas y consigo mismo, las que demarcan y favorecen este estado. Siguiendo en esta misma línea, Gardner destaca como ingredientes importantes para el éxito personal y el bienestar las inteligencias lingüística, interpersonal e intrapersonal, siendo estas dos últimas las que, según Donatell, Snow y Wilcox (1999) fortalecen al conjunto de actitudes y comportamientos que incrementan la calidad de vida, interviniendo en un estado de salud física, mental y social óptima.

Para la recogida de la información se aplicó el cuestionario “Estimación de la Inteligencia” en una adaptación de la versión española realizada por Añez, González, González, Lauretti y Saldoval dirigido a padres y fundamentado en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, a un grupo de 20 adultos padres de la ciudad de Caracas y 20 adultos padres de la población de La Puerta.

Los resultados revelan que tanto en Caracas como en La Puerta, los participantes adultos se perciben a sí mismos con capacidad para interactuar efectivamente con las demás personas, entenderlos y conservar por largo tiempo las relaciones, también son capaces de percibir las diferencias entre las personas, con sensibilidad para percibir el estado de ánimo, las intenciones, motivaciones y sentimientos, interesándose por los problemas y situaciones de

sus amigos. Se observa que en ambas regiones consideran que los hijos e hijas tienen nivel de inteligencia inferior, lo cual puede relacionarse con la tendencia al uso de la tecnología en las comunicaciones, donde las amistades son cultivadas a través de los equipos de alta tecnología, marcando una diferencia generacional; mientras que los padres, al proceder de una sociedad donde la tecnología comunicacional no estaba en el auge de los momentos actuales, perciben de manera diferente la dinámica de las relaciones interpersonales.

Con relación a la inteligencia intrapersonal se observa que en Caracas se estiman con mayor nivel que en La Puerta. Estos datos contradicen lo planteado teóricamente sobre este tema, porque el estilo de vida de la capital, caracterizado por la velocidad, dinamismo y cambio rápido de situaciones, parece que debiera interferir en la capacidad para conocerse a sí mismos y en la capacidad para actuar de acuerdo a ese conocimiento, indicando quizás, dificultad para la autoreflexión e interiorización de los propios procesos personales de cambio y crecimiento. Cabe mencionar que en Caracas se consideran a sí mismos, con inteligencia superior con relación a su pareja y en ambas poblaciones los padres se consideran superiores a sus hijos e hijas. De acuerdo con la revisión literaria a este respecto puede decirse que los padres gozan de mayor bienestar emocional y social porque han alcanzado control sobre su emocionalidad y afectividad, donde ser independiente fortalece la auto-dirección de sus acciones, garantizando de alguna manera la estabilidad social y afectiva de sus relaciones en su comunidad y en su grupo familiar.

Las teorías implícitas sobre la inteligencia delimitan justamente lo que las personas piensan sobre su propia inteligencia y la de los demás. En este estudio puede adelantarse, sin generalizar los resultados, la importancia de los procesos personales de desarrollo, porque aunque parece que habitamos en un mundo más agresivo, intenso y dinámico, las personas se toman su tiempo para autoevaluarse, reflexionar y hacer contacto consigo mismos, contribuyendo de esta manera en su propio bienestar y en el de su familia, así como en una mejor calidad de vida.



Bienestar subjetivo, preocupaciones e inteligencia emocional en estudiantes universitarios del área psicopedagógica.

Álvaro Balaguer Estaña. Licenciado en Psicopedagogía. Máster en aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

María Pilar Teruel Melero. Profesora Titular de la Universidad de Zaragoza. Departamento de Psicología y Sociología

Se ofrece una aproximación a la conceptualización del bienestar subjetivo, incidiendo en factores personales que intervienen en la felicidad, así como en el desarrollo de las evidencias empíricas en este campo y su aplicación. En este estudio, en una muestra de estudiantes universitarios del área psicopedagógica se recogen, por un lado, las principales preocupaciones y su grado de felicidad. Por otro lado, sus puntuaciones en los subfactores de la Inteligencia Emocional de percepción, comprensión y regulación, mediante la escala TMMS-24. Los resultados ponen de relieve las semejanzas entre las preocupaciones, la relación positiva entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional y la felicidad, así como la relación entre esta última y la orientación de las preocupaciones hacia el prójimo.

Subjective wellbeing, concerns and emotional intelligence in university students of the psychopedagogical area.

It provides an approach to the conceptualization of Subjective Well-Being, focused on personal factors involved in happiness, and the development of the empirical evidence in this field and its application. In this study a sample of university students of psychology area are collected, on the one hand, the main concerns and their degree of happiness. On the other hand, their scores on the Emotional Intelligence subfactors of perception, understanding and regulation by the TMMS-24 scale. The results highlight the similarities between concerns, the positive relationship between the dimensions of Emotional Intelligence and happiness, and the relationship between it and the orientation of concerns for others.

La comprensión en profundidad de los factores positivos requiere abordar el estudio de las potencialidades personales que sustraen la mejora en las acciones interpersonales. De este modo, se gesta la contribución científica en el cambio de perspectiva en la parcela del desarrollo personal, trascendiéndose por medio de la importancia del desarrollo social y personal.

Es por ello que el conocimiento de los preocupaciones de los estudiantes, junto con sus niveles de felicidad e Inteligencia Emocional, así como sus relaciones, proporciona una información relevante en la posterior implementación de programas en torno al creciente





marco de la Psicología Positiva, que estudia las experiencias positivas, las características individuales positivas y los programas e instituciones que coadyuvan en su desarrollo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Para ello, se proporcionó la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), junto con el cuestionario de preocupaciones a una muestra de 141 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, a las titulaciones de Magisterio en Educación Primaria, Magisterio en Educación Infantil, Licenciatura en Psicopedagogía y Máster en Profesorado de Educación Secundaria.

Por tanto, se recogieron las principales preocupaciones de la muestra tanto a nivel presente como futuro, junto con una escala del nivel de felicidad y las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional de la escala rasgo de Salovey y Mayer (2001) –Atención, Claridad y Reparación–. Las categorías emergentes con mayor relevancia atienden al factor académico – 65,0% – y económico –76,6%–, en el momento presente y en el futuro, respectivamente.

Atendiendo a los niveles de felicidad, las puntuaciones con mayor representatividad fueron las siguientes: 8 (40,4%), seguida de 7 (30,5%) y 9 (19,1%). La media es de 7,75. En relación a los niveles de IE, la mayor parte muestran niveles adecuados de atención (H=88,8%; M=66,6%). Por el contrario, los niveles adecuados de claridad (H= 66,6%; M=54,4%) y reparación emocional (H= 66,6%; M=52,0%) adquieren menores puntuaciones y con mayor disparidad en la presente muestra.

Por otro lado, existe correlación entre los niveles altos de Claridad ($p=,395$) y Reparación emocional ($p=,510$) con la felicidad. También existe relación entre la titulación y los niveles de la IE, pero no con felicidad ($F=2,812$; $p=,042$; $\eta^2=,058$). La relación de otras variables con la felicidad y la I.E. es la edad ($F=1,962$, $p=,033$), la preocupación actual por la sociedad ($F=7,660$; $p=,006$) y la regulación emocional ($F= 6,009$; $p= ,015$). Además, se confirma la influencia de los diferentes ámbitos de la competencia emocional evaluados mediante el TMMS-24 en el nivel de felicidad, siendo más significativa la variable de reparación emocional ($t=,000$). La atención influye significativamente de manera negativa en la felicidad, mientras que la reparación influye prácticamente el doble que la atención, pero de forma positiva. Cabe destacar asimismo la relación entre la atención con la preocupación (Sig. asintót.= ,035; $Z=-2,108$). Finalmente, el conocimiento de los mecanismos mediante los que los factores de la inteligencia emocional enlazan con la felicidad constituye un aspecto que requiere ser abordado de forma empírica. Es por ello que el objetivo de esta investigación revierte, entre otros, al establecimiento del grado en que la IEP se relaciona con la felicidad y si ésta influye en las preocupaciones de la muestra de estudiantes del área psicopedagógica. Así ha quedado patente la incidencia de los niveles de comprensión, claridad y reparación emocional en el grado de felicidad. En consecuencia, el estudio evidencia que los estudiantes con preocupaciones orientadas hacia los demás -de tipo interpersonal, tanto en el presente como en el futuro- mostraban mayor grado de felicidad. Ello abre una nueva vía de cara a aquilatar la influencia de la focalización de las preocupaciones y los componentes de la IE. Nuestros resultados resaltan de nuevo la importancia de incidir en el aprovechamiento de las capacidades intrapersonales hacia la potenciación del bienestar subjetivo.



Sesión 3.13 Sala Aragón Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 1ª)

Tema: Educación y creatividad.

Coordina: Miguel Ángel Diví Castellón.

Educador, formador y musicoterapeuta, presidente de asociación CREAARTE.

La adaptación positiva del alumnado que se incorpora al sistema educativo formal.

Carmen Bernal Badules.

Diplomada del profesorado de EGB y Licenciada en Psicología.

El ingreso en el sistema educativo formal constituye un momento crucial por sus repercusiones en la adaptación positiva presente y futura al contexto escolar. Los educadores deben de ser conscientes de ello facilitando este acceso garantizando la continuidad en el sistema y previniendo potenciales desajustes. Esto sólo será posible si se plantea la intervención educativa dentro del marco de la colaboración estrecha entre los dos agentes educativos implicados, padres y profesores.

Desde la Psicología Positiva, una adecuada adaptación social y escolar en su ingreso en el contexto escolar se relaciona con un ajuste positivo y un éxito escolar posterior. Se pueden considerar indicadores del éxito escolar temprano: las habilidades en las áreas de aprendizaje, los logros académicos, las habilidades sociales con iguales y con el adulto.

Los profesionales de la educación tienen entre sus funciones la planificación de intervenciones dirigidas a un desarrollo integral óptimo del alumnado. Así mismo, cuando se detecten situaciones deficitarias, se establecerán pautas orientadas a consolidar estrategias cognitivas, comportamentales, emocionales, sociales... en los niños que las presenten, fundamentalmente, desde un punto de vista de la intervención temprana y, así, tratar de dotarles de los recursos personales y/o materiales que refuercen este proceso.

Se precisan futuras investigaciones en edades tempranas para identificar las fortalezas en estos niños y su persistencia en el tiempo con el objetivo de promover el desarrollo saludable en intervenciones tempranas y, ser útil para la prevención de potenciales desajustes.



The students' positive adaptation that incorporates the formal education system

Entrance into the formal education system is a crucial moment because of its impact in the present and future positive adaptation to the school context. Educators must be aware of this by facilitating this access, by ensuring continuity in the system and by preventing potential mismatches. This will only be possible if the educational intervention is referred in the context of close collaboration between the two educational agents involved, parents and teachers. From positive Psychology, an adequate social and school adaptation in their entrance to the school context is related to positive adjustment and a later school success. The indicators of early school success that could be considered are: skills in the areas of learning, academic achievement, social skills with peers and adults.

A function of education professionals is planning interventions to achieve integral and optimum development of students. Also, when difficult situations are detected, oriented guidelines will be established to consolidate cognitive strategies, behavioral, emotional, social... in children which have them, mainly from a point of view of early intervention and, in this way, try to provide them with the personal and/or material resources that strengthen this process.

Future investigations are required to identify the strengths in these children and their persistence through time in order to promote the healthy development in early interventions and be helpful for the prevention of potential mismatches.

¡Qué el profesor se presente!

Paul McMahon. Profesor de primaria y terapeuta gestalt

Cuando hablamos de educación emocional en las escuelas solemos centrarnos en programaciones de actividades para los alumnos. Se trabaja mucho en estos, desarrollando programaciones y materiales cada vez más interesantes. El problema que veo en esto es que así podríamos actuar como si ya tuviéramos nosotros una buena inteligencia emocional, algo necesaria si queremos educar no solamente desde el conocimiento sino desde el ser, no solamente desde el instruir sino desde el ejemplo. Nos colocamos de expertos, pero ¿expertos en la teoría o en la práctica?

En esta comunicación os invito a dirigiros a dos cuestiones. Primero: *¿Tenemos los profesores una buena inteligencia emocional? ¿Atendemos a nuestras emociones en nuestras vidas y nuestros trabajos? ¿Estamos sanos individualmente y como colectivo? ¿Creamos una buena comunidad donde trabajar, una que apoya las emociones?*

Y la segunda cuestión: *¿Cómo nos colocamos en el aula? ¿Nos incluimos a nosotros como personas en la clase, con nuestras mentes pero también nuestros cuerpos y nuestras emociones? ¿Miramos a nuestra manera de ser en la clase como parte fundamental de lo que estamos enseñando? ¿Enseñamos desde el ejemplo?*

Esta comunicación es una invitación, a que nos hagamos más presentes en todo nuestro ser, en el aula y en la comunidad educativa. Para nuestra salud, la salud de nuestros alumnos y de la sociedad.

May the teacher be present

When we speak about emotional education in the classroom we tend to focus on different programmes of activities for children. There is a lot of effort going into preparing very interesting programmes and materials. The problem I see with this focus is that we may be acting as if we already have a good emotional intelligence, something we need if we are going to teach not just from our knowledge but from a way of being, not just by preaching but also through our example. We position ourselves as experts, but are we experts in the practice as well as the theory?

I am going to invite you to direct your attention to two sets of questions. The first: *Do we teachers have a good emotional intelligence? Do we attend to our emotions in our lives and in our work? Are we emotionally healthy as individuals and as a group? Do we create a good community in which to work, one which supports our emotions.*

And the second set: *How do we position ourselves in the classroom? Do we include ourselves as full human beings in the class, with our minds but also our bodies and our emotions? Do we see our way of being in the class as a fundamental part of what we are teaching?*

This talk is an invitation to make ourselves more present in the classroom and in the educational community, for our health as well as that of our students and our society.





Cuando hablamos de educación emocional en las escuelas solemos centrarnos en programaciones de actividades para los alumnos. Se trabaja mucho en estos, desarrollando programaciones y materiales cada vez más interesantes. El problema que veo en esto es que así actuamos como si tuviéramos nosotros ya una buena inteligencia emocional, algo necesaria si queremos educar no solamente desde el conocimiento sino desde el ser, no solamente desde el instruir sino desde el ejemplo. Nos colocamos de expertos, pero ¿expertos en la teoría o en la práctica?

Así que os lanzo dos bloques de preguntas. Primero: *¿Tenemos una buena inteligencia emocional? ¿Atendemos a nuestras emociones en nuestras vidas y nuestros trabajos? ¿Estamos sanos individualmente y como colectivo? ¿Creamos una buena comunidad donde trabajar, una que apoya las emociones?*

Y la segunda bloque: *¿Cómo nos colocamos en el aula? ¿Nos incluimos a nosotros como personas en la clase? ¿Miramos a nuestra manera de ser en la clase como parte fundamental de lo que estamos enseñando?* No solo hablo de ser un profesor 'pacífico' para así educar para la paz. Hablo de hacernos más presentes, también con nuestras emociones, educar desde el ser, el contacto con nosotros mismos.

Hay una historia de un profesor de meditación quien enfermó de Alzheimer. Una vez delante de una clase se quedo en blanco. No se acordó lo que iba decir. Se asustó mucho así que hizo algo que se hace en meditación que es nombrar lo que sentía. Decía: "Miedo... miedo... vergüenza... confuso... temblor... sensación de morir... perdido..." Al final entró en un espacio más calma y se disculpó. Dijo que no podía seguir. Después sus alumnos vinieron y le dieron las gracias por una lección que les había llegado a sus corazones.

Él se había permitido estar como estaba. Tuvo la valentía de mostrarse, como persona. No estoy diciendo que debemos siempre estar hablando de nosotros, contando a los alumnos todas nuestras alegrías y penurias. No, pero tampoco sacarnos de la ecuación. Con esto les hacemos un flaco favor. Quitamos lo que más enseña que es el ejemplo.

Nuestra cultura pone mucho más énfasis en el hacer que en el ser. Y sin dejarnos ser, estar en nosotros, es difícil poder decidir lo que realmente queremos hacer. Hacemos desde la exigencia o desde el miedo o a ciegas, llevado por otros, y no desde el deseo propio, la decisión consciente. Y eso es lo que muchas veces acabamos enseñando a los niños, un hacer sin conexión interna. Para enseñarles a conectar con ellos, tomarse en cuenta, atenderse y actuar desde allí primero hacer falta que los profesores hagamos lo mismo, que tengamos una presencia plena en el aula. Para afectar hay que estar presente, lo más plenamente posible, estar como personas con nuestras mentes pero también con nuestras emociones y con nuestros cuerpos.

Muchas veces estamos a una buena distancia de nosotros mismos y esto también es distanciarnos de los alumnos. Si no estoy presente no puede haber encuentro. Y cuando más encuentro real hay entre personas más vida hay al descubierto y no un 'como sí', un simulacro (desde el 'papel' de profesor) que no puede nutrir emocionalmente a nadie.

Esta falta de contacto y atención a nosotros y nuestras necesidades está relacionado con el énfasis tradicional en las profesiones de ayuda en el 'dar', sin pensar en nosotros, estar 'afuera', en el otro, en lo que necesitan los alumnos. Pero ¿cómo voy a tener la claridad, las



fuerzas etc. para atender a otro si no me atiende a mi? De aquí el 'burnout', el quemarse de los profesores.

Si nos cuidamos podemos acercarnos más a ese dar desde la abundancia y el gozo de dar y alejarnos de ese dar desde el esfuerzo, el sacrificio, a veces rasgando el fondo de nuestros recursos mentales, físicos y emocionales. ¿Y qué ejemplo damos con este sacrificio? A un nivel profundo estamos enseñando a nuestros alumnos a sacrificarse ellos o a buscar quien se sacrifica por ellos. Si fijamos el propósito de cuidarnos, de dejarnos vivir felices, transmitimos ese mensaje a ellos.

Cuando no nos dejamos estar plenamente en el aula, no es que no haya vida. Hay muchas cosas que pasan en el aula pero en general no se miran, no se nombran y no se atienden. Se podría decir que hay un 'inconsciente' del aula, una nube donde quedan todas las emociones que no se ha dado una oportunidad para sentirse conscientemente y para expresarse. Y esta nube puede afectar tanto a profesores como alumnos.

Detrás de las puertas cerradas de las clases pasan muchas historias y muchas emociones que puedan quedarse calladas. Como profesor he pasado por todo el rango de emociones en la clase: alegría, tristeza, miedo, rabia, afecto, culpa, vergüenza... Y no es fácil. Estar en una clase con 25 niños e intentar educarlos es difícil y las dificultades van más allá de lo técnico. Es de los trabajos que más exige emocionalmente. Solo hace falta mirar el número de depresiones entre profesores. La depresión tiene que ver con emociones no expresadas y también con la falta de apoyo.

Los profesores necesitamos una 'comunidad' con espacios para airear, mirar lo que nos pasa en el aula. Muchas veces las emociones se pueden expresar perfectamente y sanamente en la clase. Otras veces necesitamos otro foro para que no todo se quede dentro de nosotros. Muchos soltarán con la pareja al llegar a casa. Otros acumularán emociones dentro hasta explotar o enfermarse. Una posibilidad sería crear en los centros grupos de profesores, grupos de apoyo, (incluso grupos de supervisión) donde los profesores puedan mirar lo que se les mueve en el aula, examinar de donde viene y poder atender tantas sus necesidades emocionales como las de sus alumnos.

Esta comunicación lo titulé '¡Qué el profesor se presente!' Es una invitación, a que nos hagamos más presentes en todo nuestro ser, en el aula y en la comunidad educativa. Para nuestra salud, la salud de nuestros alumnos y de la sociedad.

Fortalezas personales: autopercibidas, objetivas y deseadas, de los estudiantes de primer curso del Grado de Educación Infantil. Universidad de Zaragoza.



Diana Aristizábal Parra. Profesora en el área Teoría e Historia de la Educación. Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Belén Dieste Gracia. Lda. en Ciencias de la Educación, Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza

Clara García Abós. Lda. en Pedagogía, Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Este trabajo compara la importancia que tienen unas u otras fortalezas personales para los alumnos recién ingresados a la Universidad de Zaragoza en el Grado de Maestro de Educación Infantil.

Esta comparación se basa en tres clasificaciones diferentes:

- Autopercepción.
- Resultados objetivos sobre las propias fortalezas a través de la aplicación del cuestionario VIA
- Las fortalezas que consideran prioritarias en un buen maestro o maestra de educación infantil.

Para realizar el análisis nos hemos centrado en las 5 fortalezas que cada estudiante sitúa en primer lugar en cada una de las tres clasificaciones. Además del interés de los datos y resultados objetivos, el proceso de investigación ha permitido dar a conocer a los alumnos la psicología positiva y ayudarles a reflexionar sobre los requisitos personales para ejercer la profesión para la que comienzan a prepararse.

Personal strengths: self-perceived, objective and desired of the first year students of Early Childhood Education Degree. University of Zaragoza.

This paper compares the importance of each personal strengths for students newly admitted to the University of Zaragoza in the Degree of Education Teacher.

This comparison is based on three classifications

- Self-perception.
- Results on the own strengths through the questionnaire VIA
- The strengths prioritized as a good kindergarten teacher.

To perform the analysis we have focused on the five strengths each student placed first in each classification.

In addition to the results the research process has enabled to familiarize students about positive psychology and help them reflect on the personal qualifications to practice.



Lo emocional en la formación del profesorado.

Lucía Montero Basquero. Asesora de Atención a la Diversidad para Educación Primaria en el CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural). Maestra de Pedagogía Terapéutica. Formada en Terapia Gestalt.

Paul McMahon. Profesor y Terapeuta Gestalt.

Cuando hablamos de la educación emocional en el ámbito de la formación del profesorado, es importante considerarla desde una perspectiva conjunta, es decir referida al alumnado y al profesado. Desde dicha formación se daría cabida, no sólo una serie de actividades y programas específicos para cada una de ellas, sino también a unos planteamientos y tiempos en los que se dé espacio a la toma de conciencia de nuestras emociones; a la de todos, niños, adolescentes y adultos en un mismo espacio, el aula y la comunidad educativa. Donde el aquí y ahora del momento adquiere plena presencia y donde cada cual asume la responsabilidad de lo que esta actitud conlleva. Desde este planteamiento gestáltico del trabajo emocional se plantearía una formación del cómo estoy con lo que estoy y lo que siento, en lugar del por qué siento lo siento.

The emotional in teacher education.

When we talk about the emotional education in the area of teacher training, it is important to consider from a global perspective, in other words, focusing on both students and teachers. From this training would lead to, not just a series of activities and programmes for both, but also to proposals which give time and space to help us become more aware of our emotions: everybody's emotions, children, adolescents and adults working in the same space, the classroom, the educational community. In this way in the here and now we can become fully present and take full responsibility. From this gestalt approach we can propose a teacher training focused on how I am with who I am and how I feel instead of focusing on why I feel what I feel.



Emotion Matching Task (EMT): Una herramienta para evaluar el Conocimiento Emocional en Educación Infantil

Natalia Alonso-Alberca. Investigadora en Universidad del País Vasco.

Ana I. Vergara Iraeta. Investigadora en Universidad del País Vasco.

Pablo Fernández-Berrocal. Catedrático de Psicología. Universidad de Málaga.

La etapa de Educación Infantil es un periodo crucial en el desarrollo de las habilidades de la Inteligencia Emocional (Zeidner, Matthews, y Roberts, 2003). A pesar de ello, las herramientas para evaluar las habilidades emocionales son limitadas en esta etapa (Denham, 2006) y, particularmente, en el contexto español. Esto implica dificultades en la detección de los niveles de desarrollo de dichas habilidades, así como para evaluar la eficacia de intervenciones para enfocadas a la mejora de la Inteligencia Emocional en Educación Infantil.

El conocimiento emocional incluye la habilidad para reconocer signos en expresiones faciales (conocimiento emocional receptivo), la habilidad de etiquetar correctamente expresiones faciales (conocimiento emocional expresivo), y la habilidad de identificar las causas o antecedentes de emociones en situaciones reales o imaginarias (conocimiento de situaciones emocionales) (Izard, 2001).

El Emotion Matching Task-EMT (Izard, Haskins, Schultz, Trentacosta, & King, 2003) es una prueba desarrollada para evaluar el conocimiento emocional en niños y niñas de 3 a 6 años. Su validez ha sido probada tanto en su versión original (Morgan, Izard & King, 2009). De acuerdo a la necesidad de contar con medidas válidas y fiables para conocer el CE, se ha llevado a cabo la adaptación española de la prueba (Alonso-Alberca, Vergara, Fernández-Berrocal, Johnson, & Izard, 2012), ofreciendo adecuadas propiedades, y buena consistencia interna, así como ha mostrado ser predictora de aspectos del comportamiento del niño/a clásicamente ligados al conocimiento emocional, como las habilidades sociales.

Emotion Matching Task: a Measure of Emotion Knowledge for preschoolers.

The preschool stage is a key period in the development of Emotional Intelligence abilities (Zeidner, Matthews, y Roberts, 2003). In spite of it, the tools to measure emotional skills in this stage are limited (Denham, 2006), specially in the Spanish context. This implies a difficulty in the detection of levels of development in the above mentioned skills, as well as to evaluate the efficiency of the interventions aimed to Emotional Intelligence development this preschool population.

Emotion Knowledge (EK) refers to the ability to recognize emotional signals in facial expressions, voice or behavior (receptive EK), the ability to label emotions correctly (expressive EK), and the ability to identify the causes or triggers of emotions and to anticipate emotions in real or imaginary situations (emotion situation knowledge) (Izard, 2001).





The Emotion Matching Task-EMT (Izard, Haskins, Schultz, Trentacosta, & King, 2003) is a tool developed to assess emotion knowledge in preschool age children. Its convergent and predictive validity had been proved for the original version (Morgan, Izard & King, 2009). According to the need for valid measures for assessing EK in Spanish-speaking children, we carried out the Spanish adaptation of the tool (Alonso-Alberca, Vergara, Fernández-Berrocal, Johnson, & Izard, 2012), offering good properties as good internal consistency, and it also predicted some of the outcomes classically linked to EK, as social skills.

La inteligencia emocional, o habilidades para procesar la información emocional de manera efectiva, para entender los procesos emocionales y para regular las emociones, es un factor relevante para el ajuste personal (Mayer, Roberts, y Barsade, 2008). Estas habilidades influyen sobre el bienestar de las personas, sobre su salud física y mental, y sobre sus relaciones personales (Zeidner, Matthews, y Roberts, 2009). En la medida en que la persona es capaz de descifrar las claves emocionales, entender los procesos emocionales, y regular las emociones, es más propensa a establecer y mantener relaciones interpersonales positivas. Además, cuenta con mayor protección frente al desarrollo de conductas desadaptativas (Mayer et al., 2008).

La etapa de Educación Infantil es un periodo clave en el desarrollo de la inteligencia emocional (Denham, 2007; Zeidner, Matthews, y Roberts, 2003), y muchas de las relaciones expuestas para adultos se observan desde la infancia, vinculándose a la adaptación escolar, familiar y social (Denham, 2006; Trentacosta y Fine, 2010). Además, existen estudios longitudinales que muestran que las habilidades emocionales son relevantes para la adaptación futura de niños y niñas, siendo predictoras del ajuste emocional y social en etapas posteriores (Denham y Burton, 2003; Izard et al., 2001). Por otra parte, su déficit se vincula a la aparición de problemas sociales y de conducta (Schultz et al., 2005; Trentacosta y Fine, 2010).

El conocimiento emocional incluye la habilidad para reconocer signos en expresiones faciales (conocimiento emocional receptivo), la habilidad de etiquetar correctamente expresiones faciales (conocimiento emocional expresivo), y la habilidad de identificar las causas o antecedentes de emociones en situaciones reales o imaginarias (conocimiento de situaciones emocionales) (Izard, 2001).

Todo esto se concreta en que aquellos niños y niñas que decodifican bien la información emocional pueden ofrecer respuestas adecuadas a la situación real a la que se enfrentan. Por el contrario, los niños y niñas que tienen dificultad para interpretar las señales emocionales pueden experimentar problemas en el procesamiento cognitivo de los eventos interpersonales; así, cuando éste es inadecuado, pueden darse a su vez respuestas desadaptativas como el aislamiento, la agresividad, el retraimiento o la ansiedad. Las dificultades para interpretar las claves emocionales en un contexto social como la escuela pueden afectar, además, a los procesos de aprendizaje y al ajuste académico del niño/a (Izard, 2002).

A pesar de ser conscientes de la importancia de las habilidades emocionales para el desarrollo integral del niño/a, apenas se han llevado a cabo estudios en España enfocados a conocer cómo se desarrolla la Inteligencia Emocional en la etapa de Educación Infantil, debido



en parte a esta falta de herramientas para evaluar el Conocimiento Emocional en ella. Profundizar en el conocimiento sobre las habilidades emocionales requiere contar con herramientas (Halberstadt y Lozada, 2011) que permitan conocer cómo se estructuran en estas edades, o las dificultades que experimentan los niños y las niñas, planteando tareas en las que ponga en marcha sus habilidades de una manera práctica.

Parece razonable pensar que, dado que la infancia es una fase crucial para el desarrollo de habilidades emocionales (Denham, 2007), se planteen en Educación Infantil intervenciones tempranas basadas en el desarrollo de habilidades emocionales que ayuden a prevenir problemas derivados de dificultades en la decodificación de la información emocional. Para garantizar la calidad de las intervenciones, es necesario contar con medidas válidas y fiables que evalúen su eficacia.

Vemos por tanto que la carencia de herramientas para evaluar las habilidades emocionales supone, por un lado, una dificultad en la detección de los niveles de desarrollo de dichas habilidades y, por otro, una clara limitación para evaluar la eficacia de intervenciones dirigidas a favorecer la Inteligencia Emocional en esta etapa.

El Emotion Matching Task-EMT (Izard, Haskins, Schultz, Trentacosta, & King, 2003) es una prueba desarrollada para evaluar el conocimiento emocional en niños y niñas de 3 a 6 años. Su validez ha sido probada tanto en su versión original (Morgan, Izard & King, 2009) como en la reciente adaptación española de la prueba (Alonso-Alberca, Vergara, Fernández-Berrocal, Johnson, & Izard, 2012), ofreciendo adecuadas propiedades, y buena consistencia interna, así como ha mostrado ser predictora de aspectos del comportamiento del niño/a clásicamente ligados al conocimiento emocional, como las habilidades sociales.

El objetivo general del estudio que se presenta fue aportar una herramienta útil para la evaluación del conocimiento emocional en niños y niñas de 3 a 6 años (2º ciclo de Educación Infantil), así como analizar las diferencias individuales en ellas, y las relaciones existentes entre las habilidades emocionales y la conducta adaptativa y desadaptativa en niños y niñas de 2º ciclo de Educación Infantil.



Sesión 3.14 Sala Rioja Ibercaja Patio de la Infanta

Tema: Educación y creatividad.

Coordina: Norberto Cuartero Requejo.

Consultor Educativo, Neuro Coach Emocional, profesor de Educación Secundaria.

La educación emocional y su incidencia en los valores de los estudiantes de educación superior.

Yumari Lima Ruiz. Especialista en Docencia Universitaria. Profesora de las Unidades Curriculares: Proyecto Nacional y Nueva Ciudadanía; Relación entre lo Local, lo Regional, lo Nacional y lo Global y Atención Vocacional Integradora. Universidad Deportiva del Sur, Venezuela

A consecuencia de la inquietud por indagar sobre los comportamientos y conductas que se observan en los estudiantes de la Universidad Deportiva del Sur, porque se evidencia en ellos falta de autonomía, percibida como falta de actitud crítica y autodisciplina orientada al trabajo, asimismo los antivalores como desfachatez, irrespeto, violencia, irresponsabilidad, egoísmo, frustración, inseguridad, desconfianza, desinterés, apatía, intolerancia, engaño, individualismo, entre otros; se consideró necesario hacer un estudio de la problemática de la educación emocional y su incidencia en los valores. En este contexto, el propósito fundamental del trabajo de investigación realizado fue analizar la incidencia de la Educación Emocional en los valores de los estudiantes de Trayecto Inicial de la Universidad Deportiva del Sur; y como objetivos específicos identificar los valores presentes en los estudiantes objeto de estudio; establecer las características de la Educación Emocional y, por último se realizó un análisis de la incidencia de la Educación Emocional en los valores de los estudiantes de Educación Superior. Los resultados del estudio permitieron determinar como conclusión que los estudiantes: a) presentan un nivel medio en el conocimiento de valores y emociones; b) se les dificulta explicar su realidad y formación emocional; c) muestran debilidades para fortalecer y promover valores a través de la aplicación de las habilidades de la Inteligencia Emocional. Finalmente, es pertinente destacar que la investigación contribuye a la comprensión de la incidencia de la Educación Emocional en los valores, por lo que la primera desarrolla es el fortalecimiento de los valores éticos, sociales y morales.

Emotional education and its impact on the values of higher education students

As a result of concerns about behavior and investigate the behavior observed in the student of the University Sports South, as evidenced by their lack of autonomy, perceived lack of critical work-oriented and self-discipline, as also the negative values insolence, disrespect, violence, irresponsibility, selfishness, frustration, insecurity, distrust, indifference, apathy, bigotry, deception, individualism, among others, was considered necessary to make a study of the problem of emotional education and its impact on values. In this context, the fundamental purpose of the research work was to analyze the incidence of Emotional Education in the values of Initial Journey students at the University Sports South, and specific objectives identify the values presented by the students under study , establish the characteristics of Emotional Education and finally an analysis of the incidence of Emotional Education in the values of higher education students. The results of the study allowed determining the conclusion that the students: a) have an average knowledge of values and emotions, b) find it difficult to explain their reality and emotional training, c) show weaknesses to strengthen and promote values through the application of Emotional Intelligence skills. Finally, it should be emphasized that research contributes to the understanding of the impact of Emotional Education in values,so the first place is to strengthen the ethical, social and moral.





Los beneficios de la regulación emocional en el rendimiento académico.

Pilart Lázaro Ricart. Psicopedagoga IES Bajo Cinca, Fraga (Huesca). Licenciada en Psicología y maestra educación especial. Curso de postgrado de educación emocional Universidad de Lleida

Pili Rueda Carcelén. Escuela Infantil Xiquets (Suplencia Dirección, Fraga (Huesca). Licenciada en psicopedagogía y maestra educación infantil. Estudiante del Máster en Investigación Educativa Universidad de Lleida. Curso de postgrado de educación emocional Universidad de Lleida

A finales del curso escolar 2011-12 se detectó que los niveles de conocimiento y regulación emocional podían ser mejorables y por tanto se puso en marcha este proyecto con el apoyo de la Universidad de Lleida. Se pasaron diferentes pruebas para valorarlo. Durante este curso escolar 2012-13 se ha comenzado a trabajar la educación emocional en el IES Bajo Cinca de Fraga con alumnos y alumnas de 3º y 4º ESO. La forma de trabajo se ha realizado mediante el modelo de programas y de consulta (Rodríguez Espinar) y aplicado en las aulas mediante el trabajo de acción tutorial.

En primer lugar, se han llevado a cabo un proyecto de trabajo de la Conciencia Emocional durante el 1º trimestre, de Regulación Emocional en el 2º trimestre y de profundización en Regulación y Conciencia Emocional en el 3º trimestre.

Para ello, hemos trabajado actividades muy prácticas y vivenciales, con el apoyo de los tutores del aula y la psicopedagoga que permitan que el alumnado participe de sus propias emociones y pueda valorarlas en sus compañeros. Creemos fundamental partir de su nivel de conocimientos previos sobre el tema, ya que nos permite adaptarnos a sus características y poder trabajar mejor dichas actividades.

Detectamos que el alumnado de los dos cursos es consciente de sus emociones gracias a técnicas de expresión, reconocimiento y valoración intra e interpersonal. Creemos fundamental lograr una buena **conciencia emocional** para poder pasar al siguiente escalón, que es fundamental: la **regulación emocional**.

Para ello, hemos de trabajar sobre todo la conciencia de uno mismo, ya que permite aumentar la empatía, el propio autoconcepto de autoestima, la relación de si mismo dentro de un grupo y como conclusión las **habilidades de vida y sociales**. Valoramos en la etapa de la adolescencia que el eje principal gira en relación a la regulación emocional, ya que permite que los jóvenes puedan manejar las situaciones que les vayan ocurriendo y puedan hacer frente de una manera asertiva a los mismos. En relación al estudio, permitirá equilibrar la parte emocional y permitir focalizar la atención hacia la tarea que están realizando en esos momentos, y ayudará a mejorar el rendimiento académico.

Benefits of emotional regulation in academic efficiency in teenagers.

At the end of the school course 2011-12 we realized that knowledge and emotional regulation levels could be improved, so we carried out this project with Lleida's University. We passed different tests as AFA.

During this school course 2012-13 we start to work with emotional education with students of third and fourth degree of ESO. We use the Program's Model and Consultation (Rodríguez Espinar) and carry on in the classroom with tutorial activities. At first, we promoted activities of emotional consciousness during the first term, secondly emotional regulation in the second term and in the end deep in regulation and emotional consciousness in the third term.

The methodology is very practical and experimental with the tutor teacher and educational guidance in the classroom. The students could participate with their emotions and could be rated by their classmates. We think it is basic start with previous knowledge, so we could adapt to their characteristics and could work better with these activities.

We thought that students could be conscious of their emotions due expression techniques, recognition and valuation inter and intrapersonal. We detect that is basic to acquire emotional regulation, so it's the key of the study. So, emotions awareness improve empathy, self-esteem, be part of a group and life and social habits. Teenagers will be capable to manage emotions in different situations, and they are learning to be assertive and empathetic in different situations.

In this study, they will be capable to balance the emotional and rational part of them and focus the attention on the tasks they are doing at the moment (flow), in order to improve their academic results.





El abordaje de la inteligencia emocional en la discapacidad. La mejora de la calidad de vida en un centro de educación especial.

Roberto Casado Lozano. Diplomado en educación social. Educador social en el C.E.E. Jean Piaget, Zaragoza (2007-2013). Educador social en la Fundación Ozanam dentro del programa de pisos y acompañamiento para menores (2004-2007). Educador social en la Subdirección Provincial de Protección a la Infancia y Tutela de Zaragoza (2000-2004)

La propuesta presentada muestra a través de varias experiencias el abordaje de la mejora de la calidad de vida de los alumnos residentes en el Centro Público de Educación Especial Jean Piaget de Zaragoza (Aragón). Es un centro que acoge alumnado muy diverso respecto a sus habilidades cognitivas, sociales y adaptativas. El proyecto se viene desarrollando desde la creación del colegio en 2007.

Las actividades y programas realizados por los jóvenes se enmarcan desde un enfoque interdisciplinar centrándonos en el alumno como verdadero protagonista de su proyecto de vida. Para ello se abordan todos los ámbitos con el acompañamiento social como paradigma, es decir, caminando al lado de los residentes con el apoyo y aprobación de sus familias.

El modelo de calidad de vida aplicado se desglosa en varias dimensiones (bienestar físico, bienestar emocional, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal, autodeterminación y derechos), dentro de las cuales se engloban las experiencias que se mostrarán en el seminario: talleres, actividades, rutinas, procesos de comunicación, relaciones familiares...

The approach of emotional intelligence on disability, quality of life improvement in a special education center.

The given proposal shows through the explanation of various experiences an approach to the improvement of the resident pupils' quality of life in "Jean Piaget" Public Special Education School in Zaragoza (Aragón). A school with pupils with different adaptive, social and cognitive skills. The project has been carried out since the school was founded in 2007.

The programmes and activities undertaken by the children are carried out within the guidelines of an interdisciplinary approach framework, focusing our work on the pupil as the main character of his/her project of life. To achieve that, all fields are treated with the social support as main reference, that is to say, accompanying and guiding our resident pupils with the support and consent of their families.

The developed quality of life model is divided into different areas (physical wellbeing, emotional wellbeing, interpersonal relationships, social inclusion, personal development, self-determination and rights) each one presented with the different activities which will be shown in the seminar: workshops, activities, routines, communicative processes, family relationships ...

La música: productora y canalizadora de emociones en el primer ciclo de Educación Infantil. Experiencia en un centro de Educación Infantil.

Felipe Jiménez Mediano. Diplomado en Magisterio en la especialidades de Música y Educación Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Licenciado en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Actualmente cursando máster en Educación Inclusiva por la Universidad de Córdoba (UCO). Especialista en música en el centro de Educación Infantil “Trotamundos” de Ciudad Real donde imparte talleres de musicoterapia y desarrollo musical a niños y niñas de entre 10 y 36 meses.

La música genera emociones. De otro modo no se podría explicar por qué un niño rompe a reír cuando escucha la *“Sinfonía de la máquina de escribir”* e inmediatamente comienza a dar palmas y a golpear los pies en el suelo cuando el “clin” del cursor suena cada determinados compases.

Pero además construye las relaciones sociales que parten del autoconcepto, del conocimiento de las actitudes de los demás, así como de la aceptación de que cada compañero y compañera vive, en este caso la música, de manera diferente. Esto es, la inteligencia emocional, que desde muy temprana edad comienza a postularse como uno de los principales constructos del desarrollo personal humano, y que en música trabajamos desde todos sus parámetros y formas.

Music: producer and emotions channeling in the first cycle of infant education. My experience in a nursery school.

Music arises emotions. Otherwise cannot be explained why children burst out laughing when they listen to the *“Typewriter Symphony”* and then suddenly begin to clap and stamp on the floor when the bell of the typewriter “rings” after a given number of beats.

Moreover, music builds social relations that stem from the self-concept, from the knowledge of other people’s attitudes, and from accepting that each classmate lives the music in a different way. That is emotional intelligence, which from a very early age starts to build up as one of the main constructs in personal development, and which we train through the music from every single parameter and in all the ways.



La incidencia de la inteligencia emocional y la satisfacción vital en función de la variable sexo.

M^a Jesús Rubio Martín. Orientadora educativa. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Doctoranda.

María Luz López Delgado. Doctora. Profesora. Universidad de castilla-la mancha.

José Miguel Latorre Postigo. Catedrático. Director departamento psicología. Universidad Castilla-La Mancha.

La presente investigación está basada en el constructo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1990), y el concepto de satisfacción vital de Diener et al., 1985 y Pavot et al., 1991. La evidencia empírica más reciente relaciona la inteligencia emocional con mayores niveles de bienestar subjetivo, de satisfacción con la vida y calidad de las relaciones sociales, así como con el mantenimiento de la buena salud y con una menor tendencia a la sintomatología somática en situaciones de estrés. Este estudio tiene como objetivo estudiar la incidencia entre la inteligencia emocional percibida y satisfacción vital en relación a las variables sexo, situación laboral y estado sentimental, para ello se han empleado como instrumentos de evaluación el TMMS- 24, la Escala de Satisfacción con la Vida y un cuestionario socio-demográfico. Las pruebas han sido aplicadas a una muestra de 591 sujetos de la Universidad de Castilla-La Mancha. El estudio realizado es correlacional y transversal. En los análisis realizados se encuentran diferencias estadísticamente significativas en inteligencia emocional y sexo a favor de las mujeres en atención y claridad emocional y en regulación a favor de los hombres, las mujeres se sienten más satisfechas con sus vidas. En relación a inteligencia emocional, sexo y situación laboral los hombres que estudian y trabajan prestan menor nivel de atención a sus emociones, frente a una mayor claridad emocional, los estudiantes y demandantes de empleo reparan en menor medida en sus emociones, las mujeres estudiante y jubiladas prestan mayor claridad y reparación de sus emociones y las mujeres con pareja se sienten más satisfechas con su vida.

The influence of emotional intelligence and life satisfaction according to the sex variable.

This research is based on the construct of emotional intelligence by Mayer and Salovey (1990), and the concept of life satisfaction of Diener et al., 1985 and Pavot et al., 1991. The most recent empirical evidence related emotional intelligence with higher levels of subjective well-being, satisfaction with quality of life and social relationships as well as maintaining good health and with a lower tendency to somatic symptoms in stressful situations . This study aims to study the incidence between perceived emotional intelligence and life satisfaction in relation to sex, employment status and emotional state, for it has been used as screening tools the TMMS-24, the Scale of Satisfaction with Life and socio-demographic questionnaire. Tests have been applied to a sample of 591 subjects from the University of Castilla-La Mancha. The study is correlational and cross. In the analyzes found statistically significant differences in



emotional intelligence and sex for women in care and emotional clarity and regulation in favor of men, women are more satisfied with their lives. In relation to emotional intelligence, gender and employment status of men who study and work lowest pay attention to your emotions, face emotional clarity, students and job seekers to a lesser extent repaired their emotions, women and student provide greater clarity and retired repairing their emotions and women with partners are more satisfied with their lives.



Sesión 3.15 Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª)

Tema: Educación y creatividad.

Coordina: Jesús Zapatero Herranz.

Psicólogo, formador y Orientador en Educación Secundaria. Profesor asociado de la Universidad de Zaragoza, Dpto. Psicología y Sociología.



La competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria.

Núria Pérez-Escoda. Dra. en Ciencias de la Educación, profesora del Departamento de métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Directora del GROU: Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica.

Èlia López Cassà. Dra. en Ciencias de la Educación, profesora del Departamento de Didáctica i Organización educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Mercedes Torrado Fonseca. Dra. en Ciencias de la Educación, profesora del Departamento de métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

El trabajo que presentamos se enmarca en una de las líneas de investigación desarrollada por el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) cuyo propósito es comprobar empíricamente si el nivel de competencia emocional de los alumnos de últimos cursos de educación primaria influyen en el rendimiento académico.

El instrumento utilizado para obtener el nivel de competencia emocional ha sido el CDE-9-13 (Cuestionario de desarrollo emocional para niños entre 9 y 13 años) desarrollado por el grupo. Se trata de un autoinforme que ofrece de acuerdo con el marco teórico de referencia el nivel de desarrollo emocional global y en cada una de las siguientes dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar.

La muestra está formada por 635 estudiantes de 4º a 6º curso de educación primaria de escuelas de la provincia de Barcelona, el 48'8% de la muestra son niñas.

El estudio muestra un nivel de competencia emocional medio en la muestra de estudio. Las dimensiones de regulación emocional, la competencia social y la autonomía emocional son las que obtienen valores más bajos. Se ofrece también información interesante respecto a las



diferencias de género en algunas dimensiones de la competencia emocional. Los resultados indican la existencia de correlación entre el nivel de competencia emocional y el rendimiento académico medio de los participantes en la muestra independientemente del curso y del género.

Competencias emocionales, rendimiento académico, educación primaria.

Emotional competence in academic achievement in primary.

The present paper is framed under a line of research developed by the GROPC (Research Group Counseling) which purpose is to prove empirically if the emotional competence level of students in final year of primary influence their academic achievement.

The instrument used to obtain the level of emotional competence has been the CDE-9-13 (Questionnaire emotional development for children between 9 and 13 years) developed by the GROPC. This is a self report according to the theoretical framework the overall level of emotional development and in each of the following dimensions: emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence and skills of life and wellbeing.

The sample is composed by 635 students in 4th to 6th grade of primary school in the province of Barcelona, the 48.8% of the sample were girls.

The study shows a average level of emotional competence in the study sample. The dimensions of emotional regulation, social competence and emotional autonomy are those obtained lower values. It also provides interesting information about gender differences in some dimensions of emotional competence. The obtained results indicate the existence of correlation among the level of emotional competence and academic achievement in the participants in the sample regardless of the course and gender.

Propuesta.

En los últimos años la educación emocional se ha extendido considerablemente en el ámbito educativo. No obstante, a menudo, su práctica responde a acciones puntuales poco fundamentadas en estudios rigurosos que avalen las intervenciones desarrolladas.

En esta comunicación se presenta un estudio evaluativo realizado durante los cursos 2010-11 y 2011-12 con una muestra de 635 alumnos de 4º a 6º curso de educación primaria.

El trabajo que presentamos se enmarca en una de las líneas de investigación desarrollada por el GROPC (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) cuyo propósito es, por un lado analizar el nivel de desarrollo emocional de las competencias emocionales de los participantes con vistas a ofrecer propuestas de intervención adecuadas y,

por otro, comprobar empíricamente si el nivel de competencia emocional de los alumnos de últimos cursos de educación primaria influyen en el rendimiento académico.

En los últimos años, numerosos expertos (Bisquerra, 2009; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003, Petrides, Frederickson y Furnham, 2004, entre otros) han destacado la importancia de las competencias emocionales para poder explicar el éxito personal, educativo y profesional. Partiendo de esta premisa, muchos educadores han optado por introducir experiencias de educación emocional en sus aulas y progresivamente éstas se han extendido en sus centros (Carpena, 2003; Gallardo Vázquez y Gallardo López, 2009; Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino, 2006; López-Cassà, 2007; Obiols, 2005; Repetto, Pena y Lozano, 2007). Sin embargo, frecuentemente, las iniciativas desarrolladas responden a la intuición pedagógica de sus responsables, a observaciones de los propios docentes y carecen de un diagnóstico de necesidades que permita partir de una información fiable sobre el desarrollo socio-emocional de los niños y adaptar las intervenciones a las características concretas del alumnado y del contexto sociocultural español.

Desde principio de los años noventa, se han desarrollado algunas interesantes propuestas para la adaptación de los contenidos de la educación emocional al curriculum educativo de nuestras escuelas, enfatizando la necesidad de iniciar el desarrollo de competencias emocionales desde los primeros años de la escolaridad. De acuerdo con Bisquerra (2009) entienden la Educación Emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales que contribuyan a afrontar mejor los retos de la vida y como consecuencia aportar un mejor bienestar personal y social. Estas competencias, desde el modelo de educación emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) son: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias de vida y bienestar.

La evaluación de las competencias emocionales, ha sido un campo de investigación muy poco explorado en el contexto español, especialmente por lo que respecta a la evaluación del desarrollo emocional en la infancia. La prácticamente ausencia de instrumentos adecuados para niños en edad escolar ha sido un factor clave para que la mayoría de los estudios se centrasen en adolescentes, universitarios o población adulta. Los pocos trabajos sobre el desarrollo emocional en la educación primaria, conocidos en este sentido utilizan la adaptación del inventario EQ-i:YV de Bar-On y Parker (2000) o el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-9-13) de López-Cassà y Pérez-Escoda (2010a y 2010b). Éste último parte del marco teórico de la educación emocional antes mencionado y es el instrumento utilizado en nuestro estudio. Son muy pocas las investigaciones en las que se estudia la relación entre la competencia emocional y el rendimiento académico del alumnado, además la mayoría de estudios se han realizado con estudiantes universitarios o de educación secundaria (Schutte, Malouff, Hall et al., 1998; Newsome, Day y Catano, 2000; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004, Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Muy pocos de estos trabajos se refieren al contexto español. Paralelamente, existen algunos trabajos que relacionan el nivel de autoestima y el rendimiento académico, aunque existe cierta incertidumbre al encontrar



trabajos en que se afirma que las experiencias de logro académico determinan el autoconcepto mientras otros trabajos defienden la supremacía de la influencia del autoconcepto (González-Pienda y otros, 1997). De forma parecida la investigación orientada a analizar la influencia de la IE en el rendimiento académico ha mostrado resultados discordantes. La necesidad de intervenir educativamente de forma preventiva reclama más estudios que aporten evidencia de los niveles de competencia emocional en los estudiantes y de la relación de estos con el éxito académico, especialmente en educación primaria.

En este sentido, el trabajo que aquí presentamos aporta algunas evidencias empíricas de interés. Entre los principales resultados de nuestro estudio destaca que los alumnos participantes en la muestra presentan un nivel de competencia emocional medio (6,5 sobre 10 puntos). Las dimensiones de regulación emocional (5,8), la competencia social (6,1) y la autonomía emocional (6,3) son las que obtienen valores más bajos. Se ofrece también información interesante respecto a las diferencias de género en algunas dimensiones de la competencia emocional. En este sentido se encuentra diferencias significativas ($p = .05$) en las dimensiones de conciencia y competencia social a favor de las niñas y de autonomía emocional a favor de los niños. Asimismo, resultados indican la existencia de correlación entre el nivel de competencia emocional y el rendimiento académico medio de los participantes en la muestra ($r = .27$; $p = .01$) independientemente del curso y del género.

Como conclusión a partir de los datos obtenidos, podemos afirmar que existe la necesidad de desarrollar en el alumnado las competencias emocionales, hecho que nos hace apuntar a la hipótesis que dicho desarrollo contribuirá a la mejora académica basándonos en la vinculación entre competencias emocionales y el rendimiento académico. Todo ello reclama seguir investigando sobre este particular para incrementar las evidencias que permitan demostrar nuestra hipótesis. Todo ello permitirá orientar las acciones educativas que mejor conduzcan a un óptimo crecimiento personal, social y académico de los niños de acuerdo a lo establecido en la legislación educativa vigente.





El aprendizaje-servicio y las competencias genéricas o transversales.

Sandra Vázquez. Dra. en Pedagogía. Licenciada en psicopedagogía y diplomada en magisterio.

Tatiana Gayán. Dra. en Pedagogía, Licenciada en pedagogía y diplomada en magisterio.

Belén Dieste. Licenciada en Ciencias de la Educación y diplomada en magisterio.

Diana Aristizábal. Licenciada en Psicología y psicopedagogía.

Pilar Arranz. Dra. en Ciencias de la Educación, Licenciada en Pedagogía y diplomada en magisterio.

Profesoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

En esta comunicación se presenta la apuesta metodológica que ha realizado un grupo de docentes de la Universidad de Zaragoza, introduciendo en su práctica pedagógica experiencias de Aprendizaje-Servicio. Nuestro objetivo es optimizar la calidad del aprendizaje académico de nuestros estudiantes, pero también contribuir a su formación integral como personas socialmente responsables, fin que en sí mismo se evidencia como uno de los primordiales de toda formación universitaria. Para ello proponemos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad. 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.

Innovación, Aprendizaje y Servicio, competencias transversales o genéricas, formación integral

Service-learning & Transversal Key Competences

In this paper we present the methodological commitment made by a group of teachers from the University of Zaragoza, introducing into their teaching practice Service-Learning experiences. Our aim is to optimize the quality of our students' academic learning, as well as to contribute to their socially responsible integral formation, which is one of the primary purposes of university education.

We propose teaching-learning processes in which there are involved both learning and service experiences; a learning for a student and service to the community. We estimate that practical methodology of "Service-Learning", in addition to promote professional and personal achievement by our students, contribute, however modestly, to give back to society the confidence in us as an organization promoting knowledge and social commitment.

Innovation, Service-Learning, skills transversal or generic, integral training

INTRODUCCIÓN

La optimización de la calidad del aprendizaje académico de los estudiantes Universitarios y su formación integral como personas socialmente responsables, fin que en sí mismo se evidencia como uno de los primordiales de toda formación universitaria, es un tema con el que estamos comprometidos un grupo interdisciplinar de profesores de la Universidad de Zaragoza. Nuestra dedicación se centra en el desarrollo y divulgación de prácticas de “Aprendizaje-Servicio” en y desde nuestra institución. Para ello, hemos constituido un grupo de trabajo que ha a través de un proyecto de innovación -subvencionado por la Universidad de Zaragoza y respaldado por el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón-, trabaja en esta línea. 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.

Para ello proponemos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad. La experiencia práctica puede ser realizada con cualquier institución, asociación o entidad sin ánimo de lucro. Así mismo, hemos constatado que a través de esta apuesta metodológica nuestros estudiantes han adquirido competencias genéricas o transversales necesarias para su futuro profesional, pero además, lo han hecho estando motivados hacia el aprendizaje –una motivación intrínseca-.

LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO COMO POTENCIADORA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES.

El Aprendizaje-Servicio es un metodología pedagógica basada en la experiencia (Stanton, 1990), en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad; integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando de esta forma, los objetivos instruccionales del curso. Para esto se usa la acción, la reflexión crítica y la investigación; y se forma a los estudiantes para convertirse en miembros contribuyentes a una sociedad más justa y democrática (Stephenson, Wechsler y Welch, 2003). Coincidimos con Rial (2012) al entender el aprendizaje-servicio como una propuesta pedagógica que implica la realización de una acción solidaria protagonizada por los/las estudiantes, destinada a atender necesidades reales de una comunidad y planificada en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje. De este modo, el Aprendizaje-Servicio consiste en una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig y Palos, 2006). Además, el Aprendizaje Servicio sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia (Puig, 2007). Los proyectos de





aprendizaje-servicio permiten desarrollar los contenidos curriculares, es decir, aprendizajes académicos, pero además de una manera más clara y sencilla de lo que ocurre con otras metodologías, facilita la práctica de la planificación, el esfuerzo, la responsabilidad, el compromiso solidario... un sinfín de valores que de otra forma resulta complicado poder abordar desde una asignatura; a su vez, activa el ejercicio de todas las competencias del currículum, con énfasis en la iniciativa y autonomía personal y la competencia social y ciudadana. El aprendizaje aporta calidad al servicio y el servicio aporta significado y aplicación al aprendizaje (Tapia, 2008). El ApS tal y como indica Furco (2004) está orientado explícita y planificadamente a ofrecer un servicio solidario eficaz y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Además, esta metodología logra aumentar significativamente los niveles de retención y aplicación de los contenidos de los cursos que la utilizan versus los que no lo hacen (Astin, Alexander et al., 2000).

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, necesarios en nuestra sociedad actual. Gracias a esta metodología podemos trabajar eficazmente las competencias transversales o genéricas propias de todas las profesiones -aspectos genéricos de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral- en los que los alumnos deben ser formados. Dichas competencias fueron definidas por la ANECA a partir del Proyecto Tuning, y se sistematizan en:

- Competencias instrumentales, en las que se incluyen habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas.
 - Capacidad de análisis y síntesis
 - Capacidad de organización y planificación
 - Comunicación oral y escrita
 - Conocimiento de una lengua extranjera
 - Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
 - Capacidad de gestión de la información
 - Resolución de problemas
 - Toma de decisiones
- Competencias personales, referidas a las capacidades individuales y las destrezas sociales.
 - Trabajo en equipo
 - Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario
 - Trabajo en un contexto internacional
 - Habilidades en las relaciones interpersonales
 - Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
 - Razonamiento crítico
 - Compromiso ético



- Competencias sistémicas, destrezas y habilidades del individuo relativas a la comprensión de sistemas complejos.
 - Aprendizaje autónomo
 - Adaptación a nuevas situaciones
 - Creatividad
 - Liderazgo
 - Conocimiento de otras culturas y costumbres
 - Iniciativa y espíritu emprendedor
 - Motivación por la calidad
 - Sensibilidad hacia temas medioambientales
- OTRAS. Formadas por dos grupos. El primero relativo a los conocimientos que debe adquirir el titulado fuera de la universidad, en los que se incluyen el uso de Internet como medio de comunicación y como fuente de información, la experiencia previa y el conocimiento de una segunda lengua extranjera; y el segundo, relativo a aquellas habilidades del graduado que pueden ser positivamente valoradas por los empleadores: capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica, capacidad de comunicarse con personas no expertas en la materia, capacidad de entender el lenguaje y las propuestas de otros especialistas, ambición profesional, capacidad de autoevaluación y capacidad de negociación (Martínez, 2008: 30).
 - Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica
 - Uso de Internet como medio de comunicación y como fuente de información
 - Experiencia previa
 - Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia
 - Capacidad de entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas
 - Ambición profesional
 - Capacidad de autoevaluación
 - Conocimiento de una segunda lengua extranjera
 - Capacidad de negociación

ALGUNOS PROYECTOS LLEVADOS A CABO

Algunos de los proyectos que se ha llevado a cabo o se están llevando desde el grupo de innovación podéis encontrarlos en la web: http://www.unizar.es/aprendizaje_servicio/. Presentamos algunos de estos proyectos:

- "Érase una vez la Escuela", proyecto intergeneracional entre la Facultad de Educación y la Fundación Federico Ozanam (Área de Tercera edad)
- "La ciudad de las niñas y los niños", proyecto de ciudad, liderado por la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, en colaboración con el Ayuntamiento de Huesca.



- "Aprendizaje-servicio en la universidad de Zaragoza: participación en actividades de educación social e intercultural"
- "Tutores de aula". ApS en la asignatura "la escuela infantil como espacio educativo", (primer curso, grado de maestro en educación infantil).
- "Si tu aprender, yo aprendo" (2º curso magisterio)
- "Aprender siendo, aprender haciendo" (2º curso magisterio)
- "Motivar motivando" (Máster de Secundaria)
- "SAACPRENDER" (Grado de Primaria)
- "Responsabilidad social del periodista" (Grado de Periodismo)
- "ApS: La motivación en la Formación Profesional" (Diploma de Especialización en Formación Pedagógica y Didáctica para Profesores Técnicos de FP)

Tenemos que indicar, que las organizaciones e instituciones con las que se ha colaborado son de naturaleza diversa, por ejemplo, se hemos trabajado con el IASS, con Colegios Públicos y Concertados de Educación Infantil y Primaria, con Institutos de Educación Secundaria, con Centros Específicos de Educación Especial, con ONGs, con Asociaciones, con Fundaciones, etc. por lo tanto, hemos lanzado proyectos en cualquier contexto que tenga unas necesidades que podamos darles respuesta desde la Universidad, y que dichas necesidades estén incardinadas en el curriculum de nuestros estudios y, siempre y cuando no exista ánimo de lucro.

ACTIVIDADES REALIZADAS POR LOS ALUMNOS EN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN RELACIÓN A LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES

Para poner sobre la mesa nuestra metodología de trabajo, nos ha parecido interesante presentar algunas actividades que se han llevado a cabo en los proyectos de ApS y que han permitido la adquisición de competencias genéricas, estableciendo la correlación entre las mismas. Para ello hemos creído conveniente presentarlo a través de las siguientes tablas.

INSTRUMENTALES	ACTIVIDAD
Capacidad de análisis y síntesis	Análisis de la realidad: seleccionar y sintetizar los factores que inciden en la situación actual.
Capacidad de organización y planificación	Cómo grupo han tenido que gestionarse pero así mismo, su planificación ha tenido que ajustarse a las exigencias de la asignatura y de la contraparte (organización, asociación...). Han tenido que ajustar sus pasos a las exigencias del contexto buscando la respuesta más óptima.
Comunicación oral y escrita	Los alumnos han tenido que redactar



	informes, proyectos, investigaciones y materiales para dar respuesta a las necesidades y ajustarlos a los requisitos académicos. Además, en ocasiones, han tenido que exponerlos oralmente.
Conocimiento de una lengua extranjera	Han tenido que leer e indagar sobre documentos en otro idioma, esencialmente, inglés.
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	Manejo de programas específicos: ARAWORD, ARABOARD, JCLIC, FILE MAKER PRO, MOVIE MARKER, KINDSINSPIRATION, DEAM...
Capacidad de gestión de la información	La información que han manejado en ocasiones ha sido ingente o de naturaleza muy variada, esto ha supuesto que fuesen capaces de organizar los datos e integrarlos en sus propuestas.
Resolución de problemas	Dar respuesta a las necesidades proponiendo soluciones de mejora o de innovación.
Toma de decisiones	Respectivas a la elaboración del trabajo que se les pedía desde la Universidad y desde la otra entidad u organización. Y decisiones implícitas en el trabajo en grupo –gestión del grupo-.

PERSONALES	ACTIVIDAD
Trabajo en equipo	La mayoría de los proyectos exigen trabajar en pequeño grupo. Asistencia a las instituciones, organizaciones, etc. y participación en las actividades propuestas.
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario	La mayoría de los proyectos han tenido un carácter interdisciplinario, al combinar la formación en un grado con una organización donde conviven diversos especialistas, que han aportado diversos puntos de vista.
Trabajo en un contexto internacional	Se ha colaborado con ONG's de carácter internacional (por ejemplo, Medicusmundi, Manos Unidas, Educación sin Fronteras, Intermon Oxfan...)
Habilidades en las relaciones interpersonales	Los proyectos encierran un carácter social, donde los alumnos han tenido que



	<p>interactuar con ancianos, niños, adolescentes, con discapacitados, personas en riesgos de exclusión social, etc. Y han tenido que poner en práctica habilidades interpersonales y desarrollarlas: la Atención, la escucha, la empatía, el respeto, no prejuzgar, amabilidad, etc.</p> <p>Por ejemplo, Realizaron entrevistas a ancianos en Residencias.</p>
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<p>Diversos proyectos han sido diseñados desde estas áreas, por ejemplo, desde asignaturas como atención a la diversidad o La escuela como espacio educativo, etc. Y dónde precisamente estos eran los contenidos a trabajar.</p> <p>Así mismo se ha colaborado con organizaciones donde la diversidad y la multiculturalidad era su seña de identidad.</p> <p>Por ejemplo, los alumnos han tenido que conocer las actuaciones que se están llevando a cabo desde las ONG's.</p>
Razonamiento crítico	<p>Las propuestas que han elaborado han surgido de la evaluación previa de la situación o necesidades, han tenido que reflexionar sobre los porqués, hacer inferencias, interpretar, analizar, explicar... hasta dar soluciones y/o crear las condiciones o materiales más idóneos. No ha sido un trabajo intuitivo</p>
Compromiso ético	<p>Se han puesto en juego numerosos valores, algunos se han despertado y otros los han afianzado. Valores como la solidaridad, el respeto, la justicia y equidad, la actitud crítica, la inclusión, la honestidad y la responsabilidad.</p> <p>La mayoría de estos valores han surgido al entrar en contacto con las necesidades de otros colectivos.</p>
SISTÉMICAS	ACTIVIDAD
Aprendizaje autónomo	Han tenido que realizar un aprendizaje autónomo, donde el profesor era un



	<p>orientador o guía. Los alumnos han tenido que ser proactivos, se han fijado metas, han organizado el tiempo y evaluarse.</p> <p>Los proyectos les han enganchado – motivado- para continuar aprendiendo.</p>
Adaptación a nuevas situaciones	<p>Los contextos con los que han tenido que colaborar han sido en numerosas ocasiones nuevos, inesperados y desconocidos, y su capacidad de adaptación a los mismos ha sido sorprendente.</p>
Creatividad	<p>Es un requisito en este tipo de proyectos, exigen crear, inventar, diseñar...</p>
Liderazgo	<p>Dentro del trabajo en grupo han tenido que poner en prácticas habilidades de liderazgo: persuasión, negociación, influencia, delegación, gestión de conflictos, empatía, compromiso...</p>
Conocimiento de otras culturas y costumbres	<p>Han conocido y participado de las actividades propuestas por ONG's del ámbito intercultural.</p>
Iniciativa y espíritu emprendedor	<p>Todos los proyectos ha supuesto un movimiento, es decir, "un andar hacia", lo que ha hecho que los alumnos tuviesen que agudizar su ingenio, su dinamismo... Los alumnos han demostrado iniciativa personal, confianza en sus posibilidades, tenacidad, espíritu de equipo, autonomía, creatividad y han asumido riesgos.</p>
Motivación por la calidad	<p>La motivación ha sido intrínseca, hacia el aprendizaje y no por la nota, algunos indicadores: alta asistencia, implicación, cooperación intergrupar, participación, nota media del grupo más elevada que en cursos anteriores.</p>
Sensibilidad hacia temas medioambientales	<p>Han tenido que conocer y participar de las actividades propuestas por ONG's del ámbito de la ecología y Educación para la Sostenibilidad.</p>
OTRAS	ACTIVIDAD



Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica	Todos los proyectos están incardinados en el curriculum, lo que les ha exigido aplicar conocimientos teóricos, aplicándolos a situaciones prácticas.
Uso de Internet como medio de comunicación y como fuente de información	Internet ha supuesto un medio básico para la comunicación y búsqueda de información.
Experiencia previa	Ha servido como primera aproximación al mundo laboral, suponiendo una experiencia previa e incluso una aproximación vocacional (orientación)
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Han tenido que acercarse a otros ámbitos profesionales y explicar sus propuestas (algunas veces han tenido que buscar la asociación, entidad, organización, etc. con la que colaborar), han tenido que ser capaces de vender su proyecto.
Capacidad de entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas	Han recibido formación específica de especialistas sobre el ámbito en el que se iba a llevar a cabo la propuesta, lo que ha supuesto un acercamiento a otros ámbitos y un esfuerzo por aprender de otros (coordinación).
Ambición profesional	Ha despertado en los alumnos una necesidad de mejorar y aprender más en su ámbito profesional.
Capacidad de autoevaluación	Los proyectos han exigido que los alumnos se autoevalúen y coevalúen
Conocimiento de una segunda lengua extranjera	Especialmente cuando han tenido que indagar y revisar documentación en otros idiomas.
Capacidad de negociación	En el trabajo en grupo está ha sido una constante, han tenido que negociar y autogestionarse.

CONCLUSIONES

Coincidimos con Marta (2012) en que las prácticas de ApS en las que se dan cita diferentes métodos de aprendizaje activo, como el aprendizaje experiencial, el cooperativo o el constructivismo, se ajustan a los fundamentos pedagógicos demandados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde competencias genéricas o transversales constituyen una de las exigencias formativas. Tras las experiencias realizadas –proyectos que hemos llevado a cabo desde hace tres años- hemos detectado que gracias a esta metodología



los alumnos pueden adquirir y desarrollar competencias, concretamente competencias transversales, que desde una metodología más tradicional difícilmente lo podrían hacer. Porque el aprendizaje-servicio permite aplicar lo estudiado en situaciones reales y motiva a desplegar la creatividad e iniciativa, promueve el compromiso personal y social –conducta prosocial-, incrementa la autoestima y la identidad, alimenta la empatía interpersonal y social, estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, promueve la colaboración, etc. entre otras competencias. Sucintamente, entendemos que el beneficio que la metodología de ApS reporta al alumnado tiene un cuádruple sentido:

- a) Desarrollo de estrategias y competencias profesionales que hasta el momento para el grupo eran lejanas, desconocidas y, consiguientemente, poco motivadoras.
- b) Obtener contacto con una realidad que de otra forma les sería imposible hasta el momento de su incorporación laboral. En este sentido, el ApS conlleva también una primera orientación laboral.
- c) Realizar un aprendizaje más significativo, más motivante y con sentido aplicativo, de utilidad.
- d) Desarrollar valores de solidaridad y altruismo.

Por todo lo expuesto, mantenemos que el ApS resulta notablemente estimulante y enriquecedor para el alumnado, así como también para la sociedad (no sólo para el entorno próximo), ya que en última instancia esta metodología contribuye a la formación integral de los estudiantes universitarios que son, obviamente, parte de la ciudadanía.

De este modo, entendemos que el Aprendizaje-Servicio constituye hoy en día una de las principales vías metodológicas para fomentar el aprendizaje global y significativo en los alumnos, desarrollando todas las competencias transversales, en definitiva, una metodología por y para la formación integral de los alumnos.

Materiales de enseñanza para la comunicación asertiva.

Ana Rosa Bel. Periodista y docente, ha colaborado con diferentes medios de comunicación en Aragón, entre ellos, ABC.

Laura Cortés. Psicóloga, trabaja en el centro reeducativo Utebo y basa sus intervenciones en el modelo de terapia estratégica breve.

El desarrollo de las habilidades de comunicación con uno mismo y con los demás, de modo equilibrado y sereno, ayudan a lo largo del proceso vital, a tomar decisiones, resolver conflictos de modo asertivo. Para que el niño internalice estrategias que le resulten adecuadas, es el adulto de referencia, quien ha de liderar su educación y aprendizaje en esta dirección

Guiar a los niños a lo largo de su desarrollo en pensamiento crítico, autoreflexivo es la apuesta con nuestro trabajo, a partir del que elaboramos materiales que sirvan de guía a adultos y niños. El material impreso es una herramienta sencilla, potente e intuitiva para lograr este objetivo. La selección de los contenidos trata de promover los roles de profesores, padres y educadores como originadores activos de comunicación asertiva.

Como base de este trabajo, partimos del propio conocimiento de la realidad del menor. Queremos promover el aprendizaje activo y la participación, ya que es el principal protagonista.

Comunicación asertiva, intuición, aprendizaje autónomo

Assertive communication training material

The development of Emotional competence with ourselves and with the others can help us to take decisions and to resolve problems in an assertive way. Adults educators must help children to internalize assertive communication skills. Teachers also need to be aware of help their students in this sense. Learners may also have to be helped to transform the information that they have about assertive communication. We present a method to improve assertive communication skills. We think this active learning requires more preparation and creativity from the educators. In order to achieve this goal, we present new materials about assertive communication skills learning.

El desarrollo de las habilidades de comunicación con uno mismo y con los demás, de modo equilibrado y sereno, ayudan a lo largo del proceso vital, a tomar decisiones, resolver conflictos de modo asertivo. Para que el niño internalice estrategias que le resulten adecuadas, es el adulto de referencia, quien ha de liderar su educación y aprendizaje en esta dirección. Guiar a los niños a lo largo de su desarrollo en pensamiento crítico, autoreflexivo es la apuesta





con nuestro trabajo, a partir del que elaboramos materiales que sirvan de guía a adultos y niños.

El material impreso es una herramienta sencilla, potente e intuitiva para lograr este objetivo. La selección de los contenidos trata de promover los roles de profesores, padres y educadores como originadores activos de comunicación asertiva. Como base de este trabajo, partimos del propio conocimiento de la realidad del menor. Queremos promover el aprendizaje activo y la participación, ya que es el principal protagonista. De ahí, que en nuestro proyecto sea importante la manipulación y la comunicación verbal.

Por un lado, las ilustraciones, todas ellas dibujadas por niños, constituyen un modo de observación directa de la realidad a través del lenguaje no verbal. En este punto, correspondería al educador la labor motivadora de iniciación a través de una pregunta acerca de los sentimientos, impresiones y valores que suscita el visionado de la imagen en el menor. Sin coartar su libertad de expresión, el orientador debe formular preguntas que inviten a la reflexión.

Todas las ilustraciones hacen referencia a situaciones de la vida cotidiana que provocan alegría, ira o enfado. No hay texto. El niño, haciendo uso de su intuición, debe inventar, imaginar y suponer los diálogos entre los personajes basándose en el modo en el que reaccionaría él. Esto posibilita al educador que actúe de guía y orientador a lo largo de todo el proceso. Su labor es la de facilitar contenidos sirviéndose del material propuesto.

El material, a su vez, está confeccionado a modo de cuaderno con el fin de que sea el propio niño el que pueda organizar los contenidos. Las ilustraciones tienen elementos estáticos como la base del dibujo, y otros móviles, ojos, boca, manos, que el niño puede colocar en el personaje que desee cambiando situaciones y respuestas. Tras esta fase de exploración, proponemos otra de fijación de conocimientos en la que el participante tendría que colocar las viñetas que se le ofrecen al final del cuaderno, también móviles, en el personaje que corresponda.

Al final, en un cd, insertado en el propio libro, se ofrece una 'historia modelo' en la que el niño puede observar pautas de comunicación asertiva. De esta forma, puede aprender a través de la imitación y el modelado, y, al mismo tiempo, autoregular sus respuestas.

Entre los objetivos que perseguimos con la elaboración de este material se encuentra el de completar y reforzar los mensajes verbales y no verbales que recibe el menor en casa o en el colegio sobre la comunicación asertiva. Por otro lado, pretende ser un medio para que padres y profesores conozcan mejor a sus hijos y alumnos. En este último caso, también puede ser un medio para indagar en las características de su historia social y familiar y para detectar problemas de comprensión y aprendizaje.



Educación emocional en las escuelas promotoras de salud

Pilar Aliaga Train. Enfermera y psicóloga, SARES Subdirección de Salud Pública de Zaragoza

Carmen Aznar Mendoza. Psicóloga, SARES Subdirección de Salud Pública de Huesca

Elisa Ferrer Gracia. Médica. SARES Subdirección de Salud Pública de Zaragoza

Javier Gallego Diéguez. Médico, Dirección General de Salud Pública, Zaragoza

Felipe Juanas Fernández. Médico, Dirección General de Salud Pública, Zaragoza

Pilar Muñoz Nadal. Enfermera, SARES Subdirección de Salud Pública de Teruel

Ileana Paredes. Médica interna residente de Salud Pública, Zaragoza

Manuela Plumed Parrilla. Médica, SARES Subdirección de Salud Pública de Teruel

Begoña Vilches Urrutia. Enfermera y antropóloga, SARES Subdirección de Salud Pública de Huesca

La promoción de la salud en la escuela aspira a vivir experiencias coherentes con la salud en los centros educativos. La *Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud (RAEPS)* se crea en 2008 para reconocer aquellos centros educativos que tienen un compromiso por la salud y el bienestar de la comunidad educativa integrado en su proyecto educativo.

Uno de los determinantes clave de la escuela promotora de salud es la salud emocional y convivencia. Los centros educativos que adoptan un enfoque global de escuela promotora de salud mejoran los resultados académicos porque actúan sobre los factores socio-emocionales específicos que tienen influencia en el aprendizaje, como son: las relaciones alumnado-profesorado, entre el claustro de profesores, y las relaciones escuela-comunidad; la cultura de la escuela, el ambiente del aula; y las relaciones entre iguales.

Las iniciativas de salud emocional impulsada por la RAEPS en los centros educativos, pretenden consolidar el bienestar social y emocional de los alumnos, lo que permite alcanzar los objetivos educativos y de salud, además de establecer buenas relaciones basadas en el respeto con sus iguales, sus profesores y su familia.

En la actualidad hay 92 centros educativos reconocidos como escuelas promotoras de salud en Aragón. La salud emocional y convivencia es una de las prioridades para casi todas los centros (más del 90%). El logro de objetivos en esta área era valorado como muy alto por el 25% de los centros.

Salud emocional; convivencia; escuela promotora de salud.

Emotional education in health promotion school

The health promotion in school aspires to live health experiences in schools. The Aragon Network of Health Promotion School (RAEPS) was created in 2008 to recognize those



schools that have a commitment to the health and welfare of the school community integrated into their educational programs.

One of the key determinants of health promoting school is emotional health and coexistence. Schools that adopt a holistic approach to health promoting school improves academic performance because they act on specific socio-emotional factors that influence learning, such as: student-teacher relations between the faculty and the school-community relations, the culture of the school, the classroom environment, and peer relationships.

The experiences of emotional health in schools made RAEPS seek to consolidate the social and emotional wellbeing of students, which allows achieving the objectives of education and health, in addition to establishing good relations based on respect for their peers, their teachers and his family.

At present there are 92 schools recognized as health promoting schools in Aragon. Emotional Health and coexistence is a priority for most schools (over 90%). The achievement of objectives in this area was rated as high by 25% of the centers.

Propuesta.

La salud y la educación están mutuamente interrelacionadas (UIPES, 2.009 y 2.010). Uno de los determinantes principales de la salud es el nivel educativo de las personas que se relaciona positivamente con indicadores de esperanza de vida y hábitos saludables.

La *Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud* (RAEPS) se crea en 2.008 para reconocer aquellos centros educativos que tienen un compromiso por la salud y el bienestar de la comunidad educativa integrado en su proyecto educativo, de acuerdo con las orientaciones del movimiento europeo de escuelas promotoras de salud.

La Red establece cinco determinantes de salud principales en el medio escolar: Alimentación; actividad física; salud emocional y convivencia; consumos de sustancias (tabaco, alcohol, etc) y de pantallas (internet, móviles); y entorno saludable. El determinante de salud emocional y convivencia es un factor clave en una escuela promotora de salud.

Los centros educativos que adoptan un enfoque global de escuela promotora de salud mejoran los resultados académicos porque actúan sobre los factores socio-emocionales específicos que tienen influencia en el aprendizaje, como son: las relaciones alumnado-profesorado, entre el claustro de profesores, y las relaciones escuela-comunidad; la cultura de la escuela, el ambiente del aula; y las relaciones entre iguales.

Las iniciativas de salud emocional impulsada por la RAEPS en los centros educativos, pretenden consolidar el bienestar social y emocional de los alumnos, lo que permite alcanzar los objetivos educativos y de salud, además de establecer buenas relaciones basadas en el respeto con sus iguales, sus profesores y su familia.

En la actualidad hay 92 centros educativos reconocidos como escuelas promotoras de salud en Aragón. En el informe de progreso del curso 2011-12 los centros valoraban positivamente la implicación de las familias (65%), el desarrollo de habilidades para la vida (72,5%), y consideraban que el logro de los objetivos propuestos por el centro era muy alto

respecto a alimentación (24%), actividad física (61%), salud emocional (25%), consumos de sustancias y pantallas (10%) y entorno saludable (27%).

Puntualmente, la valoración de la prioridad y el grado consecución de los objetivos encaminados a la “Mejora de la salud emocional y convivencia escolar” en los centros de la RAEPS a lo largo de los años ha obtenido resultados muy positivos, con puntuaciones que superan el 90%.

En febrero de 2.013 se celebró la *IV Jornada de la RAEPS: Salud emocional y convivencia* dirigida a reflexionar e intercambiar conocimiento sobre los elementos, valores y estrategias más adecuadas para promover una salud emocional y convivencia en el medio escolar de acuerdo a la evidencia disponible y a la experiencia de los centros educativos de Aragón. En la jornada valorada muy positivamente se abordaron aspectos ligados a la psicología positiva, el clima escolar, la mediación entre iguales, el papel del profesorado, la cooperación con las familias, la expresión artística y su relación con la salud emocional y convivencia en los centros educativos.





Sesión 3.16 Sala General Edificio Pignatelli (2ª planta)

Tema: Salud y actividad física.

Coordina: Isabel Rech Oliván.

Licenciada en Ciencias de la Educación. Orientadora en Educación Secundaria.

Consumo de drogas y motivaciones en deportistas adolescentes de la provincia de Zaragoza.

Pablo Usán Supervía. Alumno Doctorado. Dpto. Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza. Máster Oficial Universitario “Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales”. Licenciado en Psicopedagogía. Diplomado en Magisterio E.F.

El consumo de drogas en nuestro país ha experimentado un aumento significativo desde principios de la década de los ochenta hasta nuestros días ligado de un considerable incremento de consecuencias negativas sociales, sanitarias y culturales. Aún cuando hoy en día los patrones de consumo se han modificado, no deja de resultar preocupante cuando el consumo se produce en población juvenil, no sólo por los problemas inmediatos que puede generar sino también por la consolidación del consumo que conlleva su inicio desde edades tempranas. El deporte aparece como posible prevención del consumo de las drogas clásicas y su adhesión bien puede considerarse un factor protector.

El presente trabajo estudia las relaciones entre motivación deportiva y consumo de drogas en noventa jugadores de fútbol base de edades comprendidas entre los 15 y 19 años repartidos en seis equipos de la provincia de Zaragoza. Participaron diferentes jugadores de fútbol pertenecientes a clubes de nuestra ciudad en categorías Cadete y Juvenil. Se utilizó el cuestionario ESTUDES-2010 y la versión revisada de Sport Scale Motivation (Pelletier et al., 2006) para los constructos de consumo y motivación, respectivamente.

Los resultados muestran un menor consumo de drogas por parte de los deportistas que la población escolar. Aun cuando esto es así, aparecen algunos perfiles de riesgo entre los deportistas fundamentalmente en aquellos que presentan mayores niveles de motivación deportiva. Cabe destacar que creencias de rendimiento deportivo consideradas “malas” o “regulares” por parte de los jugadores con respecto a lo que creen que considera su entrenador y/o compañeros relaciona con un consumo general de sustancias y que, de manera contraria, una visión “buena” o muy buena” se relaciona con la ausencia de consumo. Por ello, juega un papel importante la percepción personal de autoeficacia

(Bandura, 1986) poseyendo un alto valor para configurar el perfil de riesgo de estos deportistas e importantes implicaciones para la intervención en este campo. Los resultados reflejan la oportunidad que tienen los profesionales del campo deportivo que están en contacto con estas etapas formativas para reflexionar acerca del papel que posee la formación de los mismos en materia de hábitos de vida saludables y bienestar.

En este estudio se propuso a un grupo de estudiantes universitarios tomar conciencia de sus emociones durante la práctica de tareas motrices introyectivas. Las prácticas motrices introyectivas estimulan el autoconocimiento a través de ejercicios de atención plena a la respiración, los estiramientos o la postura (Lagardera, 2007; Lagardera y Lavega, 2003; Rovira, 2010). Se trata de ampliar la percepción en el aquí y ahora; escucharse, el cultivo de la autoatención, necesario en un proceso de toma de conciencia de nuestras emociones y de bienestar socioemocional (Csikszentmihalyi, 2000; Franco, 2010; Howell y Buro, 2011; Kabat-Zinn, 2003; Ortega, 2010). Tener conciencia de nuestras emociones, ponerles nombre e identificar en los demás las propias emociones es un aspecto relevante para el desarrollo humano. Cada vez se le da mayor importancia al manejo de las emociones en la búsqueda del equilibrio y bienestar personal, así como en relaciones sociales más armónicas y respetuosas (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007; Lagardera, 2009; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010; Franco, 2010; Ortega, 2010).

Participaron 86 estudiantes (69 hombres y 17 mujeres) de primero en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte de la Escuela Universitaria de la Salud y el Deporte, Universidad de Girona. Los estudiantes evocaron sus vivencias emocionales dando cuenta de la toma de conciencia como competencia socioemocional (Bisquerra, 2003). Por lo que la experiencia resultó una vía práctica para ahondar en la dimensión afectiva. Se verificó que las prácticas motrices introyectivas contribuyen a generar emociones positivas en mujeres y hombres.





El miedo en futbolistas jóvenes

Lorena Cos San Higinio. Licenciada en Psicología y Máster en Psicología deportiva de alto rendimiento y coaching deportivo. Trabaja como Psicóloga en el C. D. Oliver (Zaragoza) desde la temporada 2011-2012.

En mi comunicación hablaré sobre el miedo en los futbolistas. El contexto donde lo he investigado ha sido el Club Deportivo Oliver, Zaragoza.

Es un club de fútbol base con 315 jugadores, 67 técnicos, 21 equipos y 8 categorías. En concreto, veremos en primer lugar, lo que temen los futbolistas, ya que este es el primer paso para ayudar a poner palabras a lo que sienten y piensan, a hacer conscientes sus temores; en segundo lugar, analizaremos las respuestas de los futbolistas jóvenes ante sus propios miedos; por último, propondremos los recursos y herramienta que se pueden tomar para gestionar y minimizar el impacto del miedo, partiendo de que el hecho de reconocer los miedos sin sentirse vulnerables ni débiles, es el primer paso para poder trabajarlo.

Al final de todo queremos hacer entender a los técnicos y a los futbolistas en qué consiste el miedo y poner los medios para que se afronte esta emoción es decir, incrementar la inteligencia emocional, ayudando a estos deportistas a evitar síntomas como la ansiedad, el agarrotamiento físico y mental, el abandono del deporte, etc., proporcionando mayor nivel de disfrute, placer, diversión y que se sientan y sean más felices jugando al fútbol.

OBJETIVOS

1. Analizar **lo que temen los futbolistas.**
2. **Analizar las maneras de responder ante el miedo.**
3. Establecer las **medidas que se pueden tomar para contrarrestar el miedo.**

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Según las diferentes categorías he podido observar diferentes formas del miedo: Miedo a la lesión, *Miedo al fracaso*, Miedo a perder, Miedo al error, Miedo al adversario, Miedo a “quemarse”, Miedo a la derrota, Miedo paralizante, Miedo a equivocarse, Miedo a no dormir la noche anterior, Miedo a lo desconocido, Miedo precompetitivo, Miedo a las correcciones, Miedo a la coordinación, Miedo al banquillo, Miedo a no dar lo que se espera de él, Miedo a hablar con el técnico, Miedo al castigo, Miedo a enfermarse, Miedo al rechazo del entorno, Perder a mi entrenador.

Los deportistas responden mostrando agarrotamiento físico y mental, padeciendo dolores psicósomáticos, ansiedad, huyendo, pidiendo ayuda.

Hemos comprobado también que los futbolistas rechazan hablar de miedo porque eso implica una declaración de vulnerabilidad, ya que como sabemos en el fútbol tener miedo es

visto como una debilidad. Por este motivo prefieren sufrir antes que afrontar, de ahí que la primera medida para adoptar sea hacer entender a los técnicos y a los futbolistas en qué consiste el miedo y poner los medios para que se afronte esta emoción es decir, dotarles de herramientas y recursos para su autoconocimiento e introspección, incrementar la inteligencia emocional de estos deportistas, y en consecuencia su nivel de disfrute, diversión y felicidad.

The fear in young football players.

In my communication I will speak on the fear in the football players. The context where I have investigated it has been the Sports Club Oliver, Zaragoza, which is a club of football bases with 315 players, 67 technical personnel, 21 teams and 9 categories.

In particular, we will see first, what the players fear since this is the first step to help put words to what they feel and think, to make aware their fears; Secondly, we will analyze the responses of young players face their own fears; Finally, we will suggest resources and tools that can be taken to manage and minimize the impact of fear, based on recognising the fears without feeling vulnerable or weak, is the first step to be able to work on it.

At the end of all we want to understand the technicians and the footballers in which consists the fear and put the means to that will be tackled this emotion that is to say, to increase the emotional intelligence, helping these athletes to avoid symptoms such as anxiety, the physical and mental seizure, the abandonment of the sport, etc. providing a higher level of enjoyment, pleasure, fun and that they feel and are happiest at playing football.



La inteligencia emocional como factor predictor de éxito en deporte de alto rendimiento.

Amador Cernuda –Lago. Profesor – Doctor de la Universidad Rey Juan Carlos.

INTRODUCCIÓN

Habiendo tenido una experiencia de más de tres décadas trabajando en deporte de alto rendimiento e interviniendo como psicólogo del deporte en seis ciclos olímpicos: Seúl 1988, Barcelona 1992, Atlanta 1996, Sidney 2000, Atenas 2004 y Pekín 2008, con sus numerosos campeonatos del mundo que componen todos estos ciclos olímpicos, se ha podido conformar una base de datos que utilizamos como guía para la selección de talentos. Hemos podido localizar algunas variables presentes en todos los grandes campeones: ansiedad rasgo baja, factor cognitivo independencia de campo y la inteligencia emocional alta.

Hemos visto la diferencia entre los deportistas que, con una capacidad técnica y física similar, han logrado excelencia deportiva con la consecución de medallas a nivel olímpico y de campeonatos mundiales, y quien no lo ha conseguido, y uno de los factores que explica esta posibilidad de éxito es la inteligencia emocional. En los primeros años de trabajo utilizábamos para medir este factor diferentes cuestionarios, desde la adaptación al español del cuestionario de Seymour Epstein y empezamos a acumular datos que presentamos en este estudio.

OBJETIVOS: conocer el papel que juega la inteligencia emocional en el alto rendimiento deportivo

PROCEDIMIENTO (METODOLOGÍA EXPERIMENTAL)

Se ha estudiado una muestra de 700 deportistas de alto rendimiento, de los que aproximadamente el 10% han obtenido medallas en Juegos Olímpicos, Campeonatos de Europa y del Mundo.

Una vez analizados los sujetos con el test CTI, el Inventario de Pensamiento Constructivo de Seymour Epstein, que aporta una medida de la inteligencia emocional, de las escalas son adecuados.

RESULTADOS:

Una vez analizados los datos recopilados encontramos diferencias significativas entre los deportistas que han alcanzado el estatus de alto rendimiento, los que se puede decir que han alcanzado el éxito, medido en medallas con respecto a la población normal.

CONCLUSIONES:



La inteligencia emocional es un factor fundamental para la consecución del éxito, en este caso estudiado en el mundo del deporte de alto rendimiento. Donde los sujetos estudiados muestran una elevada puntuación en los factores de Pensamiento constructivo global, emotividad y eficacia. Es un factor a tener en cuenta en los programas de selección de talentos deportivos, permite predecir la capacidad de éxito.

DISCUSIÓN:

En base a los resultados obtenidos del análisis de datos realizado, queda constatada la importancia que tiene la inteligencia emocional para alcanzar el éxito y para llegar a la elite profesional de esta actividad. También este factor sirve para explicar por qué algunos sujetos con potencial técnico excelente y que generan grandes expectativas en los técnicos, no logran alcanzar los resultados esperados, y por qué algunos equipos con componentes potencialmente ganadores, por tener un líder con inteligencia emocional baja no consiguen alcanzar sus objetivos. El laboratorio de la realidad que nos aporta el mundo del deporte nos permite ver los desenlaces que en la vida tiene gestionarla con este factor o sin él.





Intervención educativa en el ámbito deportivo basada en la psicología positiva y la atención plena.

Raquel Albertín Marco. Fundación Fluir. Investigación y desarrollo de programas educativos en el ámbito de psicología positiva y educación.

Antonio Ventura-Traveset Bosch. Fundación Fluir. Investigación y desarrollo de programas educativos en el ámbito de psicología positiva y educación.

RESUMEN

La experiencia que se presenta es una muestra de cómo las actividades deportivas pueden ampliar sus objetivos de salud física a la salud emocional. En estudios previos, se detecta un interés creciente por los beneficios que en niños y adolescentes tienen las intervenciones basadas en atención plena, tanto en aspectos emocionales y sociales como en aspectos cognitivos. Además, se dispone de evidencias sobre la posibilidad de enseñar a niños y adolescentes a desarrollar su conciencia plena y de que este aprendizaje mejora su desarrollo, desde la base de regulación emocional.

La experiencia se ha llevado a cabo en un club deportivo con una muestra de 110 niños y niñas de entre 8 y 12 años, en el marco de un proyecto de investigación cuyos objetivos son:

1. El estudio de herramientas de evaluación de atención plena en edad escolar
2. El desarrollo de intervenciones basadas en atención plena aplicada a actividades deportivas.

La comunicación presentará el marco de investigación en el que se ha realizado la experiencia, así como el proceso que ha sido necesario hasta evaluar la validez de la incorporación de un programa de estas características a las actividades acuáticas del club. Este proceso ha requerido la formación inicial del equipo de monitores, el diseño de actividades específicas para el entorno deportivo, la prueba en pequeños grupos de las actividades, la evaluación pre y post-intervención. La siguiente fase será integrar de forma global las prácticas en la totalidad de los grupos.

OBJETIVOS

- Desarrollar un programa de actividades deportivas que incluya actividades basadas en atención plena e inteligencia emocional, especialmente orientado a niños/as y jóvenes.
- Hacer explícito el objetivo de educación emocional y bienestar subjetivo e la realización de la actividad física. Los objetivos de las actividades físicas suelen estar

centrados en la salud física o en la adquisición de determinadas habilidades; la integración de prácticas de atención plena en el programa deportivo, supone ampliar estos objetivos también a la salud emocional y el bienestar subjetivo.

El programa diseñado se basa en el modelo de las Cuatro Savias (Four SAPS) desarrollado por la Fundación Fluir, como base para el diseño de actividades que contemplan de forma equilibrada los aspectos físico, intelectual, relacional y espiritual.

CONCLUSIONES

La propuesta del trabajo realizado en la creación de este programa de actividades deportivas basado en prácticas de atención plena y de psicología positiva expande la visión de lo que puede suponer la participación de los niños y niñas en una actividad deportiva que contemple de forma explícita la educación emocional y bienestar subjetivo. El compromiso a nivel de la entidad y del equipo ha sido fundamental para poder llevar a cabo el proyecto en el club deportivo. Un aspecto que es clave para el éxito de estos programas además de la involucración del equipo de monitores, es la formación específica. Este programa tiene unos objetivos muy específicos basados en conocimientos muy fundamentados en la psicología positiva, y es necesario que sea conocido por quienes lo trasladan a la práctica para que resulte efectivo. Por otro lado, la realización de prácticas personales de psicología positiva es requisito en la formación previa del equipo, pues el aprendizaje tanto del deporte como de las habilidades emocionales y sociales y el disfrute de la experiencia se basa en gran medida en la interacción con el grupo e individuos.

Positive Psychology and mindfulness – based educational intervention in sports activities.

The experience presented is an example of how sport can extend their goals from physical health to emotional health. Previous studies have detected a growing interest in the benefits that children and adolescents have after mindfulness-based interventions, both emotional and social aspects, as well as the cognitive aspects. In addition, there are evidence about the possibility of teaching children and adolescents to develop their full awareness, physical and emotional which improve their development, from the base of emotional regulation. The intervention was carried out in a club with a sample of 110 children aged between 8 and 12 years, as part of a research project that aims to:

1. The study of mindfulness assessment tools for schoolchildren
2. The development of mindfulness-based interventions applied to sport activities.

This communication will present the research framework in which the experience was performed and the process that has been necessary to assess the validity of the integration of a program of this nature to the club water activities. This process has required the monitors training, the design of specific activities for this sport environment, test in small group activities, and a pre and post-test analysis. The next phase is to integrate mindfulness-based practices in all children groups.





Estudio de índice V.A.I (Violencia audiovisual inferida). Una aproximación a la detección del nivel de empatía de alumnos y futuros profesores, como propuesta de intervención en la prevención del bullying.

Manuel Antonio Férreo Cruzado.

Profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca en Madrid. Presidente de N-Acción (Asociación para el desarrollo del Coaching y la Inteligencia Emocional). Especialista Universitario en Inteligencia Emocional. Director del “Máster de Coaching, inteligencia emocional, relacional y ciencia cognitiva” de la Universidad de Alcalá

Elena Fernández Carrascoso.

Psicóloga. Socia de N-Acción. Especialista Universitario en Inteligencia Emocional aplicada al bienestar personal y profesional. Facilitadora en Asociación Afectados 11-M, con víctimas directas e indirectas. Coordinadora del “Máster de Coaching, inteligencia emocional, relacional y ciencia cognitiva” de la Universidad de Alcalá

Estudio cuyo propósito es conceder relevancia a la **empatía**, resultante al percibir **imágenes**, que como principal agente de la cultura audiovisual, conectan directamente con los sentidos conmoviendo las emociones.

Se diseña un instrumento, **Índice V.A.I.** (Violencia Audiovisual Inferida), para conocer el grado percepción de **imágenes violentas** en medios audiovisuales donde se ejercen **diferentes tipologías**: verbal, física, psicológica, ideológica y transgresora.

Este estudio **aporta la detección objetiva del nivel de empatía** en alumnos y futuros profesores, **como espectadores** ante imágenes violentas que pueden acontecer en contextos educativos. **Añade una propuesta de intervención en prevención de la violencia**, al realizarse una reunión grupal tras el visionado de imágenes para comentar resultados y realizar un **debate entre participantes** para *potenciar la empatía mediante esta toma de conciencia y fijando pautas de actuación* para no ser sólo espectador en situaciones reales donde detecten violencia. **Transfiriendo** así **conclusiones** de este estudio **a la vida cotidiana** de los participantes y **evitar situaciones** que puedan degenerar en casos de “**bullying**”.

Study of index A.I.V (Audiovisual Inference Violence). An approximation to detect the level of empathy of pupils and future teachers, as a proposal of intervention at bullying prevention.

The purpose of this study is to give relevance to **empathy** as result of perceiving **images**, as principal agent of audiovisual culture, directly connected to the senses affecting emotions. The instrument **Index A.I.V.** (Audiovisual Inference Violence) is designed to know the level of **violence images** perceived in a film where there are **different kinds** of violence: verbal, physical, psychological, ideological and transgressor.

This study brings an **objective detection of empathy level** in students and future teachers **as spectators** in violence scenes that can matter in educational contexts. It also adds **a proposal of intervention in violence prevention**, by doing a group reuning after viewing images, in order to make a **discussion group** to analyze results with the aim of *increasing empathy as a result of becoming aware of the situations and giving action lines*; with the objective of not being only an observer when they detect real violent scenes. **Transferring the conclusions** of this study **to their daily life**, in order to prevent situations of future “**bullying**”.



Sesión 3.17 Sala 12 Edificio Pignatelli (1ª planta)

Tema: Empleabilidad y empresa.

Coordina: Juan Martínez de Salinas.

Orientador laboral, formador y Community Manager en Instituto Aragonés de Empleo.



El cuidado de mi cuerpo en el trabajo desde las emociones

David Martínez Buisson. Licenciado en Educación Física, Coordinador

Club Metropolitan Zaragoza

El mundo laboral y la constante preocupación por la calidad de vida del trabajador en la vida de la empresa queda reflejado con la regulación de la ley de Prevención de Riesgos Laborales.

Actualmente las primeras causas de absentismo laboral se relacionan con aspectos físicos y psíquicos en los que la actividad física se muestra como una posible herramienta de trabajo para ayudar a prevenir dichas patologías y en cualquier caso, limitar el período de baja laboral de un trabajador.

La importancia de lo que estamos hablando se ve reflejado con algunos datos de interés:

Un 30% de los trabajadores europeos (más de 44 millones) sufren lesiones dorso-lumbares provocadas por su trabajo, y más de la mitad (57%) tienen que hacer movimientos repetitivos.

“Centro Nacional de Condiciones de Trabajo – INSHT”

Más del 40% de las enfermedades profesionales registradas son lesiones músculo-esqueléticas.

“Prevention World 2006”

Se ha demostrado que es importante realizar ejercicios de flexibilidad principalmente para las personas cuya función en el trabajo sea estática o realice movimientos repetitivos por mucho tiempo.

PW Magacine, 20 de mayo de 2005

La lumbalgia, provoca un 11,4 % de las bajas laborales. Lo que supone unos costes para la Seguridad Social de 66 millones de euros al año.

Fundación Kovacs.

Del mismo modo debemos tener en cuenta cómo pueden afectar las emociones al rendimiento y a la salud del trabajador conociendo las posibles causas que lo generan.

Los seres humanos además de muchas cosas, somos información, nuestro sistema

nervioso recibe toda la información que viene del exterior, por los sentidos, pensamientos, emociones, posturas, acciones repetitivas que experimentamos y mantenemos en el puesto o lugar de trabajo y en nuestra vida diaria.

Abstract

The world of work and the constant concern for quality of life of workers in the life of the company is reflected in the regulation of the Law on Prevention of Occupational Risks. Currently the leading causes of absenteeism related to physical and psychological aspects in which physical activity is shown as a working tool possible to help prevent these diseases, and in any case, to limit the period of sick leave of a worker.

The importance of what we are talking about is reflected with some interesting facts:

30% of European workers (over 44 million) are injured back injury caused by their work, and more than half (57%) have to do repetitive movements.

"National Center Working Conditions - INSHT"

Over 40% of registered occupational diseases are musculoskeletal injuries.

"Prevention World 2006"

It has been shown that it is important to perform flexibility exercises mainly for people whose job function is static or perform repetitive motions for long.

PW Magazine, May 20, 2005

Low back pain, causes 11.4% of sick leave. What is a cost to the Social Security of 66 million euros a year.

Kovacs Foundation

Likewise we must consider how emotions can affect the performance and health of the worker knowing the possible causes that generate it.

Humans plus many things, we are information, our nervous system receives all the information that comes from the outside, through the senses, thoughts, emotions, posture, repetitive actions we experience and keep in the office or workplace and in life daily.



ACTIVATE: Inteligencia emocional para la salud y el empleo.

Karitte Alegría Mendaza, Patricia Alkorta, Javier Báñez Cambronero, Rogelio Fernández, Edurne Murua, Jesús Platón, Iñaki Pérez.



La inteligencia se puede definir como la capacidad que tiene el ser humano para resolver problemas cotidianos. La inteligencia emocional suma el componente emocional a este empeño.

ACTIVAT-E Se trata de un proyecto piloto *action research*, realizado en Vitoria-Gazteiz, que busca el desarrollo de la Inteligencia Emocional en personas en situación de desempleo y/o en riesgo de exclusión social a través del desarrollo de competencias emocionales y sus habilidades asociadas usando como medio facilitador la actividad física y que está amparado en el Consorcio de Inteligencia Emocional/Innobasque.

Está orientado a personas en situación de riesgo, vulnerabilidad social y/o exclusión social y centrado en personas mayores de 45 años que se encuentran en situación de desempleo.

El objetivo de ACTIVA-E es desarrollar en este colectivo las competencias emocionales que facilitan un comportamiento emocionalmente inteligente con una mejor gestión personal para que les permita orientarse mejor a sus objetivos en un estado mayor de bienestar.

La intervención tiene lugar en cinco sesiones, de cinco horas de duración cada una, a lo largo de cinco semanas consecutivas. En todas las sesiones se vincula la reflexión sobre las emociones generadas mediante la actividad física con las habilidades necesarias para gestionarlas y con la elaboración de un conciso plan de acción.

La investigación se fundamenta en el trabajo de campo mediante la observación directa y entrevistas a los participantes, además de la utilización de cuestionarios de medición cuantitativos.

Las conclusiones obtenidas confirman las hipótesis de trabajo mediante la constatación del desarrollo de las competencias.

Abstract

Intelligence can be defined as the human ability to solve everyday problems. Emotional intelligence adds the essential emotional component to this effort. ACTIVATe is a pilot action research project that seeks to develop emotional intelligence in people who are unemployed and / or at risk of social exclusion through the development of emotional competencies and associated skills facilitator using as a physical activity and that is covered by the Emotional Intelligence Consortium / Innobasque. ACTIVATe is focused on people over 45 who are unemployed. The ACTIVATe target in this group is to develop emotional competencies that facilitate emotionally intelligent behavior with better personal management to enable them to

better orient their goals in a higher state of being. The action takes place in five sessions of five hours each, over five consecutive weeks. All sessions link reflection on the emotions generated by physical activity with the necessary skills to manage them and with the development of a concise action plan.

The research is based on field work by direct observation and interviews with participants, and the use of quantitative measurement questionnaires. The conclusions confirm the working hypothesis by the finding of competence development.



Orientación profesional por competencias para mejorar el nivel de empleabilidad.

Ana Rodríguez Martínez. Profesora en la Facultad de Educación en Universidad de Zaragoza.

Técnico de orientación profesional en Confederación de Empresarios de Aragón.

El propósito principal de esta comunicación es presentar los resultados hallados en la tesis doctoral leída en 2012 en la Universidad de Zaragoza.

El objetivo de dicha investigación es conocer cómo influye el recibir orientación profesional por competencias transversales en el nivel de empleabilidad de los egresados y comprobar si existen diferencias significativas según sexo, edad o situación laboral. Se trabaja una metodología cuasi-experimental, con un grupo control y otro experimental, en la que en un primer momento se aplica un cuestionario (pre-test), se realiza una intervención en el ámbito de la orientación y en un segundo momento se vuelve a aplicar el instrumento (post-test). En dicha tesis, el modelo teórico de base es el constructivismo aportando una dirección socrática con el manejo de la mayéutica en el desarrollo de la orientación profesional por competencias transversales. Se halla que la orientación profesional por competencias mejora el nivel de empleabilidad de los egresados. Recibir orientación profesional por competencias contribuye positivamente a la mejora del nivel de empleabilidad de los egresados en general y al desarrollo de las competencias transversales y del manejo de los recursos y las herramientas de un modo particular. Existe una clara correlación entre los egresados que reciben orientación profesional por competencias y una coyuntura laboral satisfactoria en los mismos. Al igual que existe una correlación marcada entre los egresados que han recibido orientación profesional por competencias y la propia percepción que tienen de su nivel de empleabilidad, considerándose ellos mismos más empleables al haber recibido dicha orientación.

Orientación, competencias, empleabilidad.

Abstract

The main purpose of this paper is to present the results found in the dissertation presented at Zaragoza University in 2012.

The objective of this research is to know how the receipt of vocational guidance by transversal competences or skills can have a bearing on graduates' level of employability and verify if there are significant differences depending on sex, age or occupational situation. A quasi-experimental methodology is used, with a control group and an experimental group. In the latter group, a questionnaire (pre-test) was applied first, as well as an intervention in the area of guidance. Then, the instrument (post-test) was applied again. The basic theoretic model used in this thesis is constructivism, providing a Socratic direction in the management of maieutics to develop vocational guidance by transversal competences. It is determined that vocational guidance by competences improves graduates' level of employability. Receiving vocational guidance by competences positively contributes to improving graduates' level of employability in general and to developing transversal competences and managing resources



and tools, in particular. There is a clear correlation between graduates who receive vocational guidance by competences and a satisfactory employment situation. There is also a strong correlation between graduates who have received vocational guidance by competences and the actual perception they have of their level of employability, considering themselves to be more employable because they have received this guidance.



Programa de desarrollo de habilidades para el empleo en personas desempleadas en Aragón. Experiencias prácticas de inteligencia emocional para salir del desempleo.

Yolanda Hernando Castillo. QUALITAS MANAGEMENT

La realización del programa de Desarrollo de Habilidades para el empleo en personas desempleadas en Aragón, mediante la realización Talleres prácticos de competencias clave como el Autoconocimiento y motivación, la Toma de decisiones y resolución de problemas, la Orientación al logro o el Control emocional (autocontrol), ha contribuido a mejorar la empleabilidad de los participantes, al mejorar competencias interpersonales e intrapersonales que les encaminan mejor hacia una búsqueda activa de empleo.

El desarrollo competencial se ha desarrollado desde una perspectiva práctica y activa por parte de los asistentes, mediante dinámicas y experiencias grupales, en las que se ha trabajado de una manera importante la autoconfianza, movilizándolo todo su potencial cognitivo y emocional. Se trabajó en profundidad la idea de que el éxito en la búsqueda de empleo depende en gran medida de sus competencias emocionales.

Abstract.

The “Professional abilities development for unemployed people in Aragón Programme” contributed to improve the employment opportunities of all the participants and to make progressions in their self-reflective capacities and intrapersonal intelligence. It consisted of several practice workshops focused on developing key competences like self-knowledge, personal motivation, self-control or goal-orientedness, and practising such important situations as decision making and problems solving processes. These capacities can lead them to a more successful job seeking process.

The participants’ competences development was tackled from a practice point of view, encouraging them to participate in the most active ways using methodologies like group dynamics or experiences sharing circles. The main goal I pretended to achieve using these methods was to improve their self-confidence and increase their cognitive and affective potential.

One of the most important ideas I transmitted to the participants was that their emotional competences are essential to succeed in all their goals in life like the job seeking process.



Sesión 3.18. Sala 35 Edificio Pignatelli (3ª planta)

Tema: Social y familia.

Coordina: Ana Mª Navarro.

Educadora y vocal de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.



El desarrollo de competencias de empleabilidad en jóvenes en riesgo de exclusión social.

Estefanía Alonso Bello. Estudiante de doctorado de la Universidad La Laguna

Lidia E. Santana Vega. Catedrática de la Universidad La Laguna

Luis A. Feliciano García. Profesor titular de la Universidad La Laguna

Yaritza Garcés Delgado. Estudiante de doctorado de la Universidad La Laguna.

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa

En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio más amplio, cuyo objetivo general es analizar de qué manera la adquisición de habilidades de empleabilidad (interés por aprender, la colaboración, etc.) incide en la inserción social y en el mantenimiento del empleo en los/as jóvenes en riesgo de exclusión social. Se utilizó la metodología de estudio de casos múltiples. En total participaron 8 jóvenes con edades entre los 17-18 años y residentes en las Islas Canarias. La selección de los casos se ha hecho atendiendo a los siguientes criterios: a) haber estado un mínimo de 6 meses en un programa de inserción (durante el cual consiguieron o no empleo), b) tener una edad entre los 17-25 años. Además, se tuvo en cuenta que la mitad de ellos fueran extranjeros y la otra mitad nacionales. En el estudio participaron además los responsables de los/as jóvenes y los empresarios. Se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas. La utilización de éstas permitió la triangulación de datos. Presentamos los resultados de cuatro casos en los que se exponen las necesidades respecto a las competencias de empleabilidad que presentan los/as jóvenes y su relación con sus experiencias vitales. Estas experiencias vitales generan carencias que no manifiesta el resto de jóvenes de nuestra sociedad.

Abstract

This communication presents the results of a larger research study. Whose general objective is to know influence of certain competences employability in the social integration and the maintenance of employment (interest in learning, collaboration, punctuality, etc.) of young people at risk of social exclusion. Was conducted a multiple cases study. In all, eight young people aged between 17-18 years and resident in the Canary Islands. The selection of cases has been made according to the following criteria: a) To be a minimum of 6 months in the socio-labour insertion program (during which they got or not employment), b) To be aged

between 17-25 years. In addition, we take into account that half of them were foreigners and the other half national. The study included also responsables for the youths and the business. Were used qualitative and quantitative techniques. The use of these techniques allowed the triangulation of data. We present the results of four cases. We describe the requirements regarding employability skills that have youth and their relationship with their life experiences. These life experiences generate shortcomings that the rest of youth of our society doesn't have.



Academia de la felicidad: Para construir un mundo mejor, somos todos necesarios.

María Gonzalvo del Arco. Coordinadora Plataforma Voluntariado PSF-Aragón, Vocal de Junta Psicólogos Sin Fronteras Aragón

Laura Cortés Robres. Psicóloga-Psicoterapeuta, Presidenta Psicólogos sin fronteras de Aragón, Presidenta Plataforma Psicología Sin Fronteras España

La Academia de la Felicidad es un proyecto que realiza Psicólogos Sin Fronteras en las diferentes comunidades autónomas, se dirige a la promoción de hábitos y actitudes positivas, que lleven a las personas y a los distintos grupos de las mismas a una mayor percepción de felicidad.

Actualmente hay 13 sedes dentro de la plataforma de Psicólogos Sin Fronteras, y varias de ellas realizan el proyecto de la Academia de la Felicidad. La puesta en marcha de éste se flexibiliza y se ajusta a las necesidades y características específicas de la población a la que se dirige cada comunidad.

Este estudio aportará el ejemplo de la puesta en marcha del proyecto en la Comunidad Madrileña, donde se inició el programa originalmente y, en especial, la experiencia de Aragón.

Abstract

Happiness Academy is a project carried on by Psychologists Without Borders in the different regions of Spain, with the objective of promoting positive attitudes and habits that lead to a greater perception of happiness by individuals and groups.

The majority of the 13 sites spread all around the country are currently implementing this project in a flexible way to meet the specific needs and characteristics of the population of the different communities.

This study will show the steps taken during the implementation in the community of Aragon, with an eye in the one done in the Community of Madrid, where it originally started.



Prevención y adaptación cultural en los programas de competencias familiares.

Dra. Carmen Orte Socías. Catedrática de Universidad. Directora del Programa Universitario para Mayores, Universitat Oberta per a Majors (UOM), de la Universidad de las Islas Baleares (UIB)

Sra. Miquela Ginard Ginard. Técnica de Investigación del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la Universidad de las Islas Baleares .

Dr. Lluís Ballester Brage. Profesor titular de Universidad. Universidad de las Islas Baleares

La familia, como unidad básica de nuestra sociedad, constituye el principal escenario de aprendizaje emocional y moral. El sistema familiar supone una distribución de roles y funciones que garanticen el pleno desarrollo cognitivo, emocional y social de sus miembros. Los programas más efectivos que desarrollan la competencia familiar en el ámbito de la prevención familiar selectiva incluyen el entrenamiento en habilidades sociales en los hijos e hijas, la mejora en las competencias parentales de sus padres y madres, y el refuerzo de sus interacciones familiares. Se dirigen en su mayoría a familias en riesgo social y con escasos recursos, con el fin de dotarlas de estrategias que les permitan afrontar con éxito diferentes momentos de su ciclo vital.

Este documento intenta remarcar la importancia del desarrollo de las competencias parentales a través de los programas de prevención familiar. El análisis y la evaluación de las competencias parentales es una tarea de los Servicios Sociales. Es imprescindible poder conocerlas y evaluarlas, para poder tomar medidas de apoyo a la unidad familiar o incluso para determinar si es necesario retirar a un menor de su familia.

Los programas de apoyo parental utilizan diversos métodos que ofrecen recursos y protección familiar. En este contexto es importante que los programas de capacitación parental se adapten culturalmente a sus usuarios. Se señala la importancia de la adaptación cultural y cómo resolver la dificultad de mantener la fidelidad al programa y el ajuste a la comunidad. Se revisan las experiencias de adaptación cultural de programas de intervención familiar, las adaptaciones inglesa, sueca y española del Strengthening Families Program 10-14 y la adaptación española del Strengthening Families Program, este último programa es una adaptación y validación del Strengthening Families Program para edades de 6 a 12 años. De esta forma se pretende analizar los datos más importantes a tener en cuenta en las adaptaciones, tanto en experiencias como en programas de eficacia demostrada. Finalmente como conclusión se ponen de manifiesto elementos comunes en la adaptación cultural de los programas y experiencias de capacitación parental examinados.



Prevention and cultural adaptation in straining family program.

Family, as a main unit of our society, represents the key scene of emotional and moral learning. The family system supposes a role and duty distribution that can guarantee a complete cognitive, emotional and social development of all of its members.

The most effective programs which develop family competence in the area of selective family prevention include social skills training with sons and daughters, improving parental skills of their fathers and mothers, and reinforcement of their family interactions. These programs are oriented towards families experiencing social risk or suffering from limited resources, with the aim of providing them with strategies that allow them to face successfully different moments on their life cycle.

This paper attempts to highlight the importance of the development of parenting skills through family prevention programs. The analysis and evaluation of parenting skills is a task that Social Services has. It is essential to know and evaluate, to take measures to support the family unit or even to determine whether to remove a child from his family. Parental support programs use different methods and resources that offer family protection.

In this context it is important that parental training programs to adapt culturally to their users. Texts are reviewed pointing out the importance of cultural adaptation and how to resolve the difficulty of maintaining fidelity to the program and the community setting. We review the experiences of cultural adaptation of family intervention, programs adaptations English, Swedish and Spanish adaptations of the Strengthening Families Program 10-14 and the Spanish adaptation of the Strengthening Families Program.



Ecología y Existencialidad: Una contribución al desarrollo emocional y al bienestar.

Aída Sandoval de Araujo. Doctora en Psicología Escolar y del Desarrollo. Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular y Profesora Emérita Facultad de Ingeniería LUZ. Investigadora activa. Coordinadora del Consejo Central de Orientación.

Paola Lauretti Simonelli. Doctora en Historia de América de la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

La presente investigación está relacionada con la contribución de la ecología y la existencialidad, entendiéndose la ecología como la relación del hombre con su entorno y consigo mismo y la existencialidad como la propia esencia, el verdadero ser.

Esta relación ecológica es un proceso continuo que se debe iniciar en las primeras etapas de formación de la personalidad ya que el entorno juega un papel preponderante en el desarrollo de las emociones. Despertar desde tempranas edades la sensibilidad y el afecto no solo hacia los seres humanos sino a todo lo que constituye el entorno que le da sentido a su existencia, permite que el ser humano asuma su rol protagónico y responsable en la interacción con los demás.

Este desarrollo contribuye al equilibrio en las relaciones humanas y naturales haciendo posible la influencia de unos sobre otros, tomando en cuenta que todos tenemos un espacio en el universo, el cual es compartido, por lo que es necesario el aceptar que el otro existe, comprender que la ausencia del otro afecta parte de nuestra existencia y su presencia la condiciona para alcanzar el bienestar, bien sea, intelectual, material, afectivo, espiritual entre otros.

Las emociones mueven toda la vida de los seres humanos por lo tanto son parte importante de nuestra intelectualidad. Tomando en cuenta lo anteriormente planteado y basándonos en lo que han sido los estudios sobre la teoría de la inteligencia implícita, en esta investigación se analizan **la inteligencia ecológica y la inteligencia existencial** a la luz de lo que las personas opinan sobre sus relaciones con el entorno y con otros, tomando en consideración los aportes que sobre tipos de inteligencias, inteligencias múltiples e inteligencia emocional plantean Gardner, Sternberg y Goleman ; teóricos destacados de la investigación sobre la inteligencia humana.

Esta investigación es descriptiva, empírica, de campo, realizada en zonas rural y urbana, haciendo uso del muestreo accidental, intencional con 20 participantes de la población de La Puerta (Estado Trujillo) y 20 de la ciudad de Caracas (Distrito Capital) en Venezuela. Para la recolección de los datos se utilizó el instrumento **“Cuestionario de Estimación de la Inteligencia”** (Añez, A; González, L; González, O; Lauretti, P; Sandoval, A), adaptación de la versión española, constituido por 11 items que describen las diferentes inteligencias de



acuerdo a la clasificación de las inteligencias múltiples de Gardner, obteniéndose la estimación que hacen los participantes en torno a las escalas 9 y 10 de este instrumento, con respecto a si mismo y a las personas de su núcleo familiar.

Los resultados obtenidos indican una mayor conciencia ecológica de los padres en relación con los hijos y en cuanto a lo existencial apuntan hacia una adecuada comprensión del sentido de la vida y de la muerte con menos valor en los hijos. Esto tiene una relación directa con el bienestar, ya que las actitudes y comportamientos que nos ayudan a mejorar nuestra calidad de vida nos lleva a alcanzar un estado óptimo de satisfacción personal y de equilibrio emocional.

Esta investigación está enmarcada en un proyecto más amplio, en proceso, denominado **“Análisis de las teorías implícitas de la inteligencia relacionadas con el nivel de instrucción y cultura del venezolano”**, donde participan 400 personas de diferentes regiones del país.





Experiencia de un programa de atención psicológica de cercanía desde los servicios sociales básicos.

Adrià Pagès Mimó. Diplomado en Educación Social y Licenciado en Pedagogía. Director del Departamento de Servicios Sociales y Juventud del Ayuntamiento de Matadepera y profesor asociado del Departamento de Pedagogía Aplicada (UAB).

Aleix Barrera Corominas. Licenciado en Pedagogía y en Ciencias del Trabajo, Diplomado en Relaciones. Técnico Superior de Investigación en el Equipo de Desarrollo Organizacional.

PsicoJove (PsicoJoven) es un programa implementado en el municipio de Matadepera (Provincia de Barcelona), que nace con la voluntad de ofrecer un recurso ágil y próximo a los jóvenes de la población con necesidades de orientación o soporte psicológico para su crecimiento personal así como para garantizar su salud mental.

La finalidad del proyecto es *trabajar para la mejora de las relaciones entre los jóvenes, sus familias, los profesionales educativos y de los servicios sociales, así como fomentar una mejor calidad en la convivencia entre los jóvenes, las familias y el entorno social.*

La comunicación que se presenta pretende describir las fases de desarrollo del programa, desde su gestación hasta su implementación, presentando los diferentes momentos que se tuvieron en consideración para su desarrollo, los actores implicados, así como los recursos necesarios para su puesta en marcha y los resultados obtenidos

Experience of a psychological care of proximity from basic social services.

PsicoJove (PsicoJoven) is a program implemented in the municipality of Matadepera (Barcelona Province), which was created with the desire to provide a flexible and close resource to attend the youth population who need counseling or psychological support for personal growth and to ensure their mental health.

The project aim is *work to improve relations between young people, their families, educational professionals and social services and promote better quality of living among young people, families and social environment.*

Communication presented aims to describe the development phases of the program, from its conception to its implementation, showing the different moments that were taken into consideration for development, the actors involved and the resources needed for its implementation and results