



Universidad  
de La Laguna



# **La Inteligencia Emocional a través de la lectura mediada: análisis exploratorio en alumnado de Primaria**

---

## **Trabajo de Fin de Máster**

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria  
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas,  
especialidad en Orientación Educativa

Alumna: Juliana Marcela Martín Di Maio  
Tutora: María del Carmen Capote  
Curso académico: 2016/2017

## Índice de Contenido

Resumen .....	2
Introducción .....	4
Marco teórico .....	9
Conceptualización de la IE: antecedentes históricos.....	9
Introducción al estudio de la inteligencia.....	10
Introducción al estudio de las emociones.....	13
Exploración del constructo de IE: .....	16
Instrumentos para operativizar la medición de la IE: .....	18
La IE en el ámbito de la Educación: .....	21
La práctica de la IE en las aulas de España:.....	25
Algunas referencias al estudio de IE en la población infantil escolar .....	28
La situación particular de La Comunidad Autónoma de Canarias.....	30
Conexión entre IE y lectura: la emoción de leer .....	31
Estrategias lectoras “emocionantes”: lectura en voz alta y lectura mediada.....	35
Tipologías literarias y aprendizaje emocional:.....	36
Estado actual de la investigación en IE con respecto a la edad y al género: .....	39
Objetivos: .....	41
Participantes: .....	41
Técnicas e instrumentos: .....	42
Procedimiento .....	45
Diseño: .....	46
Resultados: .....	46
Discusión y conclusiones: .....	52
Limitaciones y líneas futuras de trabajo:.....	57
Referencias:.....	59
Apéndice A: Cuestionario Bar-On ICE: NA.....	68
Apéndice B: Cuestionario Bar-On ICE: NA .....	69

# **La Inteligencia Emocional a través de la lectura mediada: análisis exploratorio en alumnado de Primaria**

Emotional Intelligence through mediated reading: exploratory analysis in Elementary School students

Martín Di Maio, Juliana Marcela  
Universidad de La Laguna

## Resumen

La Inteligencia Emocional (IE) se ha mostrado como un indicador importante a tener en cuenta en muchos de los aspectos de la vida del individuo. En el contexto educativo, se remarcan los beneficios que la inclusión de la emocionalidad reporta a los miembros de la comunidad educativa (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017). Así, la actividad lectora favorece la activación de los procesos emocionales y su gestión (Mata, 2014). Se propone realizar una exploración de la competencia emocional de un grupo de alumnado que recibió un programa dirigido al hábito lector y a la potenciación de la IE. La muestra contiene 170 escolares, 84 niños y 86 niñas, de 7 a 11 años, de 3º a 6º de Primaria, repartida en tres centros de Tenerife, escogiéndose el instrumento de Bar-On ICE: NA para la recogida de datos. Los resultados arrojan un porcentaje notable de alumnado con serias deficiencias en IE. De la misma manera, y aunque no se encontraron diferencias significativas en relación a la IE y el género o el curso escolar, se halló que a mayor presencia de hábito lector más IE autopercibida por los escolares.

*Palabras clave:* inteligencia emocional, educación primaria, alumnado, lectura mediada, Bar-On ICE: NA.

## Abstract

Emotional Intelligence (EI) has been shown as a very important fact to take account in many aspects of individual life. In Educational context is stipulated the benefitts of the inclusion of emotional dimension in all educational community (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017). In this way, reading inspire (promote, launch??) the activation of emotional processes and their managing (dealing??) (Mata, 2014). The proposal aims the analysis about emotional competence in students who received a reading habit and emotional enhacement based programme. The sample contains 170 students, 84 males and 86 females, aged between 7 and 11 years, from 3º to 6º of Elementary School, divided in three schools of Tenerife. Bar-On ICE: NA was chosen for the data

collection. The results show a considerable percent of students with severe IE deficiencies. Also, and even though no significative differences were found concerning genre or academic levels (standars), it was found that the more presence of reading habit, the more IE is self-perceived by the pupils.

*Key words:* emotional intelligence, elementary education, students, mediated reading, Bar-On ICE: NA.

## **Introducción**

La popularidad y consiguiente estudio de la Inteligencia Emocional (en adelante IE) es bastante actual, y parte de las líneas de trabajo que a nivel histórico se han ido desarrollando acerca de la inteligencia por un lado, y de las emociones por otro.

Respecto al el estudio de la inteligencia destacan sobre todo dos posturas dicotómicas sobre este constructo visto, bien como un factor invariable con gran dependencia de la genética y la biología, bien como una configuración de múltiples aspectos susceptibles a verse modificados con el paso del tiempo. Surgen de estas dos corrientes términos tan importantes como el Coeficiente Intelectual (C.I.), utilizado extensamente aun hoy como una medida estándar de inteligencia. Asimismo comienzan a aparecer referencias a distintos tipos de inteligencia en las que se incluye algo parecido a lo que posteriormente sería conocido como IE. La aportación más significativa hasta el momento llega de la mano de Howard Gardner y su Teoría de las Inteligencias Múltiples donde incluye la inteligencia intrapersonal e interpersonal que servirían de inspiración para muchos de los subsiguientes modelos teóricos sobre inteligencia que se establecerían con posterioridad, y en los que se comenzaría a incluir la competencia emocional.

En referencia a los estudios sobre las emociones destacan, como precursores del posterior nacimiento del constructo de IE, los autores pertenecientes a la rama de la Psicología Humanista, que se erige como una nueva mirada trascendente al determinismo y fragmentación presentes en los modelos hasta el momento hegemónicos basados en el Psicoanálisis y el Conductismo, dejando de considerar al individuo como un producto autosuficiente y atormentado por el inconsciente y el pasado y en lugar de ello, buscar una visión holística y positiva del sí mismo y la vida, centrándose en el estudio de aspectos como la creatividad, la libertad, el amor, etcétera (Riveros, 2014).

Gracias a la evolución en estos dos campos de estudio principalmente, se deriva la emergencia de la IE como un constructo digno de ser atendido y estudiado. Aun con todo, y tal como ocurriera con las discrepancias existentes sobre el concepto de inteligencia, no demoraron mucho en surgir dos corrientes conceptuales diferenciadas dentro del estudio de la IE: modelos teóricos de habilidad y modelos teóricos mixtos. Los defensores de la primera línea de investigación conciben la IE como un proceso dirigido al uso adaptativo de las emociones y ligado en todo momento a procesos cognitivos. En cambio los modelos mixtos definen la IE como un conjunto de procesos

multidimensionales que incluyen aspectos como rasgos de la personalidad, los cuales no tiene por qué estar en relación con procesos cognitivos de forma directa.

Cada corriente tiene sus principales precursores, entre los que destacan Peter Salovey y John Mayer (1997), Reuven Bar-On (1988) y Daniel Goleman (1995), aunque también hay muchos otros investigadores que trazaron su personal visión de la IE. Asimismo y de cara a la medición del constructo se han creado gran variedad de instrumentos de medida acorde con los modelos teóricos antes mencionados, y que suelen ser agrupados dentro de tres tipologías diferentes: pruebas de competencia o ejecución, auto-informe e informe de observador externo (Davies, Lane, Devonport y Scott, 2010; Mayer, Salovey y Carusso, 2000. Citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). La IE se mostró entonces como algo fundamental y con potenciales beneficios para el desarrollo y la vida del individuo, llevándose su aplicación y estudio a gran variedad de ámbitos de conocimiento, entre los que se encuentra como no podía ser de otra forma, la Educación. Este contexto ha servido para remarcar ampliamente los beneficios que reportan las prácticas del aula que tienen en cuenta la IE a todos los miembros de la comunidad educativa (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017), demostrándose de forma contundente por medio de la evidencia empírica los efectos que produce el ser competente a nivel emocional en el ajuste psicosocial de los individuos (Jiménez y López, 2013).

Los movimientos dirigidos a la implementación de contenidos de educación emocional surgen a raíz de la preocupación por los bajos niveles de felicidad y satisfacción de los jóvenes en los llamados *países del primer mundo*. Surgen así movimientos como el Social Emotional Learning (SEL) en Estados Unidos (Humphrey, 2013), o su homólogo inglés, el Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL), así como en muchos otros países de los cuales, España no es una excepción (Del Pino, y Aguilar, 2013). Entre los catalizadores del movimiento de educación emocional en España se encuentran: la Fundación Marcelino Botín en Cantabria, el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) en Cataluña, el Laboratorio de Emociones de Málaga, el Programa para el Aprendizaje Emocional y Social en Guipúzcoa y la propuesta autonómica de Castilla la Mancha. Todos, ya sea desde un acercamiento más centrado en los escolares o enfocado al profesorado y familias, o desde el ámbito más científico y divulgativo, trabajan la competencia en IE, incorporándola en algunos casos como una competencia básica más que debe ser atendida dentro de los contenidos curriculares (Bañuls, 2015).

Ahora bien, si se atiende al ámbito legislativo de la Educación en España, es la *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo* (LOE) la primera en mencionar en algunos de sus artículos la dimensión emocional como elemento necesario para el desarrollo integral del alumnado a fin de incluirla en las prácticas del aula. Aun con todo, y aunque es cierto que cada vez las prácticas educativas que cuentan con la inclusión de la dimensión emocional son más usadas y requeridas, parece ser que también se sigue dando una tendencia a que haya una diferenciación entre esta dimensión y la cognitiva, postura que debería estar en desuso a estas alturas (Bisquerra, 2003) y que sin embargo sigue siendo visible sobre todo en los cursos superiores. De esta forma, los programas o prácticas educativas mediante los que se evalúa la IE van dirigidos a una población en su mayoría infantil. Ello contrasta con la escasez de instrumentos estandarizados que midan competencia emocional que puedan ser aplicados en estas edades dirigidos en su mayoría, tal como establecen Merchán, Bermejo y González (2014), a una población con un rango de edad mayor (de 16 años aproximadamente en adelante).

Concretamente en Canarias, se da especial atención al trato de la dimensión emocional en las prácticas del aula, prácticas que en principio van acordes con la Ley autonómica de Educación derivada de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), que incluye el aprendizaje de la gestión emocional dentro de los objetivos principales de la Educación Primaria en Canarias. Cabe destacar en este sentido la implementación de una asignatura de libre configuración denominada Educación Emocional para la Creatividad o EMOCREA, dirigida a promover desde un enfoque educativo el desarrollo emocional y creativo del alumnado, de manera integradora y transversal (Gobierno de Canarias, 2014).

En la línea de lo anterior, investigaciones recientes resaltaban la importancia de acercar al alumnado los recursos necesarios que sirvan para la expresión de su mundo emocional (Cruz, 2014), recogándose propuestas con metodologías que se sirven de diversos elementos o recursos como la música o la danza, pasando por el teatro y la expresión lingüística donde destaca la actividad lectora (Bañuls, 2015). Concretamente la lectura comparte mucho con la IE, siendo establecidas por varios autores en una relación indisoluble (Justo, 2007; Mata, 2014; Nóbrega y Franco, 2014; Sanjuán 2013; 2016). Así, en la lectura también se produce esta escisión entre lo cognitivo y lo emocional, viéndose en muchos casos como un mero medio para obtener información y

generar conocimiento, sin tener en cuenta las potencialidades que esta actividad encierra de cara a la maduración emocional del individuo (Munita y Riquelme, 2013).

Por otra parte IE y lectura son ambas una necesidad socio-educativa en donde esta última activa de forma significativa el proceso emocional, facilitando la identificación del lector con personajes y situaciones que evocan la activación de dichos procesos (Mata, 2014), favoreciendo el posicionamiento y la mejora de entendimiento de las emociones propias y ajenas (Nóbrega y Franco, 2014), haciendo al individuo indagar en el sí mismo y en el mundo relacional y social (Sanjuán, 2016).

Las propuestas prácticas que surgen en este sentido hacen referencias sobre todo a la Animación a la Lectura, la lectura creadora y en menor medida, a la escritura creativa, pero al ser en su mayoría programas puntuales y creados con poco rigor, no han inspirado mucha confianza en cuanto a su efectividad más allá del propio entretenimiento. Dentro de estas prácticas, la lectura en voz alta se muestra avalada por ciertas investigaciones como una verdadera ayuda en los procesos de regulación emocional, fomentándose la reflexión y expresión de las narrativas vitales del niño (Mata, 2014). Asimismo se alude al proceso de lectura mediada por adultos, que se define como una herramienta muy útil para favorecer la concienciación sobre la dimensión afectiva, facilitando mediante un mecanismo de reflexión dialógica el acercamiento del lector y/u oyentes a los diferentes estados emocionales y cognitivos de los personajes y su entorno (Munita y Riquelme, 2013), destacando en estas prácticas el uso del cuento como un recurso narrativo de vital importancia en el reajuste de los esquemas psíquicos y de la propia identidad (Chambers, 2013).

Este tipo de literatura, teniendo en cuenta un enfoque hacia la educación emocional, puede ser agrupada principalmente en dos tipos: los cuentos creados expresa y específicamente para trabajar la dimensión emocional, siendo muchas las editoriales que aprovechando la coyuntura de la popularidad de este movimiento, poseen en sus colecciones libros dirigidos a este campo de actuación. Por otra parte está el resto de prácticamente toda la literatura infantil que, aunque no tiene un fin educativo emocional expreso, incluye las emociones como parte del repertorio que presentan los personajes arquetípicos que acompañan la historia y que buscan conectar con el lector. En este sector también se incluyen los cuentos del saber popular que aunque en un principio muchos de ellos fueron creados para otros fines, fueron posicionándose con el paso del tiempo en el contexto infantil.



Planteada la posible relación entre IE y lectura, y a pesar de la existencia de ciertos trabajos que hacen referencia a la mayor o menor presencia de comprensión e inteligencia emocional en niños y niñas traslucida a partir de la presencia en éstos de hábito lector, hay declaraciones en estudios recientes que aluden a la escasez de investigaciones de rigor científico que ayuden a iluminar con evidencias empíricas esta relación (Nóbrega y Franco, 2014), sobre todo en lo que se refiere a la mediana infancia o Educación Primaria (Kumschick et al., 2014), siendo que, como ya se expuso, las investigaciones relacionadas con la IE llevadas a cabo con instrumentos de medida estandarizados suelen estar dirigidos a población adulta (López-Zafra y Gartzia, 2014).

De la misma manera, y atendiendo finalmente a dos variables normalmente de interés en la mayoría de estudios como son las diferencias por género y edad, vuelve a destacarse la escasez de investigaciones que muestren de manera concluyente resultados significativos, aunque en el caso concreto del género se apunta a la idea de que la competencia emocional viene determinada en gran medida por componentes vinculados a la educación diferencial que reciben hombre y mujeres y que tiene que ver con los estereotipos vinculados al género (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012; Sánchez y Araya-Vargas, 2014). Asimismo en un estudio realizado con niñas se encontró que éstas mostraron más presencia de emociones positivas y más nivel de internalización emocional que los niños (Chaplin y Aldao, 2013).

Con respecto a la edad, aunque es evidente que por sí sola no puede considerarse como una variable aislada de otras, hay autores que destacan la importancia de tenerla en cuenta al estudiar la relación de la IE con otras variables de estudio, puesto que el nivel madurativo puede hacer de modulador mostrando diferencias a favor de los de mayor edad (Brouzos, Misailidi y Hadjimattheou, 2014).

En consideración a lo expuesto, el objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es realizar un análisis exploratorio de la competencia emocional de un grupo de escolares de Educación Primaria de la isla de Tenerife que recibieron un programa basado en la lectura mediada de cuentos, mediante el cual se buscó favorecer y facilitar la creación y mantenimiento del hábito lector, así como potenciar la IE de forma directa.

## **Marco teórico**

Se cree necesario ahondar en el conocimiento del tema de este trabajo llevando a cabo una profundización y revisión del corpus teórico del constructo de IE en general y de la aplicación de éste en el ámbito educativo, presentando de esta manera los aspectos con los que finalmente se pretenden justificar a nivel teórico los argumentos conclusivos presentados al final del documento.

El lector encontrará en este marco teórico distintos apartados dirigidos a plantear los contenidos que se han creído más necesarios para dotar de una comprensión contextualizada y adecuada que facilite la fundamentación del presente trabajo.

Este gran bloque de contenido se divide por apartados principales, los cuales se encuentran pertinentemente divididos en pos de una mayor clarificación. En este sentido se parte de una presentación introductoria de los antecedentes históricos por los cuales se originó la emergencia del estudio sobre IE, aludiendo a los referentes principales de la investigación centrada en la inteligencia y las emociones. En el segundo apartado se realiza un acercamiento al constructo de IE, por medio del planteamiento de los principales autores y modelos teóricos más apoyados a nivel científico así como de los principales instrumentos de medición del constructo.

La tercera sección centra la atención en el campo de conocimiento que relaciona la IE al contexto educativo, abordando los inicios de la integración de la educación emocional en las prácticas del aula, haciendo especial hincapié en la realidad de España y Canarias. En el cuarto bloque se establece la conexión entre IE y lectura, y se plantean cuestiones de interés que sirven para situar el marco metodológico de actuación desde el cual surgió la posibilidad de realizar este trabajo. Por último se explicita la síntesis de la revisión bibliográfica realizada hasta la fecha sobre la situación actual de la investigación sobre IE en cuanto a género y edad, sentando con este bloque las últimas bases de las que parte el presente estudio.

### **Conceptualización de la IE: antecedentes históricos**

A fin de comenzar a contextualizar el concepto de IE, parece conveniente hacer mención de los antecedentes históricos más significativos al respecto.

Ya desde la Antigua Grecia los grandes pensadores vienen hablando de la importancia de las emociones como factores clave en la vida del individuo, dejándolo así explicitado en sus escritos. Así, Aristóteles (384 – 322 A.C) habló de las emociones como fenómenos metafísicos relacionados con el alma, que provocan a su vez cambios en el

cuerpo. De la misma forma Platón (427 – 347 A.C) afirmó que “todo aprendizaje tiene una base emocional”, que se da por medio de patrones de placer (refuerzo positivo) y dolor (refuerzo negativo). En adelante, y con la llegada e implantación del cristianismo y la consolidación de la iglesia como Institución, se comenzaron a concebir las emociones como indicadores del pecado, por lo que quedaron relegadas al oscurantismo. No es hasta el Renacimiento (S. XV – XVI), donde se produce una separación entre el concepto de emoción y las convenciones dictadas por la teología y la Institución eclesiástica, permitiendo finalmente la liberación emocional del individuo y el reconocimiento de su valor e importancia para la vida.

La IE no surge con fuerza siendo aceptada como tal hasta bien avanzada la década de los noventa. De hecho descansa en el precedente de los estudios realizados tanto acerca de la inteligencia, como de las investigaciones acerca de las emociones, siendo estos dos ámbitos los que conforman los antecedentes de los que se derivaría la IE (Bisquerra, 2003).

### **Introducción al estudio de la inteligencia**

En cuanto a la inteligencia, y atendiendo al recorrido histórico llevado a cabo por autores como a Bisquerra (2003), Danvila y Sastre (2010), Fernández (2013) o Goleman (1995), puede comprobarse como a partir del S. XIX, y a lo largo de muchas décadas, la investigación sobre inteligencia aportaría estudios e investigaciones que nutrirían el ámbito de estudio con gran diversidad de tipologías y explicaciones del concepto, sentando así las bases del marco de aparición de la IE. En este sentido puede comenzarse aludiendo, casi a modo de anecdotario, ya que sus aportaciones se consideran hoy del todo pseudocientíficas, a Frank Joseph Gall (1758 – 1828), anatomista y fisiólogo que creía en la idea de que algunas características de la inteligencia o la personalidad estaba correlacionada con la forma del cráneo o de las facciones humanas. Posteriormente Paul Broca (1820 – 1880) centró su estudio en la relación entre las diferentes estructuras del cerebro y los procesos mentales, entre ellos la inteligencia, descubriendo a través del mapeo de las áreas cerebrales la ubicación del área del lenguaje y el habla. Francis Galton (1822 – 1911) por su parte, aplicó los acercamientos investigativos del evolucionista Charles Darwin en sus estudios de Psicología, y concretamente acerca de la inteligencia, aludiendo a la importancia del factor genético de la misma. Años después, Wilhelm Wundt (1831 – 1920), considerado uno de los padres de la psicología científica y fundador del estructuralismo, por medio

de sus estudios sobre los procesos introspectivos concedió e a la inteligencia un papel significativo en el ámbito subjetivo que acompaña a la captación de la realidad que el individuo percibe por medio del comportamiento objetivo que recae en la captación de información por medio de los sentidos. Asimismo, Wilhelm Dilthey (1833 – 1910) enmarcó la inteligencia dentro de los procesos cognitivos que, juntos con los procesos motivacionales y de la personalidad, mueven el comportamiento humano.

A partir de esta época, los estudios realizados se establecen en dos corrientes aproximativas y claramente diferenciadas en cuanto a la conceptualización de la inteligencia: por una parte están los que conciben la inteligencia a partir de un factor genérico, basado en condicionantes de tipo invariable que corresponden en gran medida con la genética y lo biológico (Binet, Stern, Wechsler,...). Por otra parte están aquellos que conciben la inteligencia a partir de factores específicos que pueden llegar a variar en el tiempo (Thurstone, Cattell, Guilford, Gardner,...).

Alfred Binet (1857 – 1910) fue pionero en la creación de pruebas de inteligencia, elaborando éstas para la diferenciación de alumnado que requiriera de atención educativa especial, acuñando así en este proceso el término *edad mental*, aunque no es hasta 1917, con la versión de la prueba conocida como Stanford – Binet, donde llega a darse una mayor difusión y uso de la misma<sup>1</sup>. Por su parte Wilhelm Stern (1871 – 1938), pionero en el campo de la psicología de la personalidad, es conocido por ser el primero en emplear el término Coeficiente Intelectual (CI), puede decirse que dando nombre al sistema de clasificación ya desarrollado por Binet, logrando una gran aceptación y difusión. Es menester aquí destacar al médico irlandés David Wechsler quien planteó la idea de inteligencia como la capacidad global de las personas para actuar deliberada y racionalmente adaptándose al medio, relacionando así la inteligencia con factores vinculados a la personalidad y al ámbito no intelectual. De esta forma, siguiendo los trabajos de Binet, y a fin de presentar una alternativa a la escala Stanford – Binet, la cual se estaba viendo como poco adecuada para su aplicación en adultos, Wechsler elaboró en 1939 la primera versión de su escala de inteligencia, conocida comúnmente como la Escala Wechsler – Bellevue, a objeto de evaluar los procesos intelectuales en la población adulta y adolescente, hasta que en 1949 adapta la escala creando la versión para niños. A lo largo del tiempo estas escalas para adultos y para niños, llamadas WAIS y WISC respectivamente y sus posteriores adaptaciones se han

---

<sup>1</sup> Las pruebas tuvieron mucho uso en la I Guerra Mundial a la hora de hacer la selección y clasificación de los soldados según su edad mental y en función de ello destinarlos a unas u otras funciones.

seguido utilizando de tal forma que en la actualidad son bastante conocidas y aplicadas, sobre todo en el ámbito de la Psicología y la Pedagogía (Martín, 2012).

Cabe también hacer mención a la figura de Edward Thorndike (1874 – 1949), quien en sus estudios acerca de la inteligencia introduce el término *inteligencia social* referido a la “capacidad de entender y manejar a los hombres, mujeres y niños/as a fin de actuar sabiamente en las relaciones humanas”, comenzando a verse en esta definición aspectos vestigiales de lo que más adelante sería la IE (Danvila y Sastre, 2010). Asimismo, Charles Edward Spearman (1863 – 1945) fue pionero en proponer la existencia de un factor general en la inteligencia, más conocido como factor “g”, el cual extrajo ayudado por los procedimientos de análisis factorial desarrollados por Louis Leon Thurstone (1887 – 1955), obteniendo un total de 7 habilidades mentales primarias: fluidez verbal, comprensión verbal, aptitud espacial, rapidez perceptiva, razonamiento inductivo, aptitud numérica y memoria. Otra de las figuras importantes es la de Raymond Cattell (1905 – 1998), quien teorizó sobre la personalidad y la inteligencia categorizando a ésta última en fluida y cristalizada<sup>2</sup>, siendo además el que expandió el uso de los test de inteligencia por Estados Unidos. Por otra parte Joy Paul Guilford (1897 – 1987), es conocido por su Modelo de Estructura de la Inteligencia, que permite su análisis factorial a partir de tres dimensiones<sup>3</sup>: proceso intelectual, producto intelectual y contenido de la información.

En relación más directa con la posterior aparición de la IE como constructo, cabe destacar la aportación de Howard Gardner (1983) y su Teoría de las Inteligencias Múltiples en la que plantea que cada persona está dotada de una inteligencia, la cual a su vez está construida a partir de múltiples inteligencias potencialmente variables en el tiempo por medio de práctica y entrenamiento. Según establecen Carrillo y López (2014) esta teoría, en contra de los modelos más biologicistas, supuso un cambio significativo en la forma de entender la enseñanza y el modelo educativo, implicando a la educación como facilitadora y estimulante de cambio de las estructuras que conforman las inteligencias del individuo. Así, se plantea la existencia de 9 tipos de inteligencia (Gardner 1995; 2001): inteligencia lingüística; inteligencia lógica y matemática; inteligencia espacial; inteligencia musical; inteligencia corporal

---

<sup>2</sup> La inteligencia fluida hace referencia a la capacidad que tiene el individuo de resolver problemas aquí y ahora. Por su parte la inteligencia cristalizada tiene que ver con la experiencia, aprendizajes y capacidad que se van adquiriendo y almacenando a lo largo de la vida (Almeida, Guisande, Primi y Lemos, 2008).

<sup>3</sup> El proceso intelectual implican la actividad realizada por el individuo para convertir la información que percibe en conocimiento; el producto intelectual es la categorización y ordenación de la información en función de su nivel de complejidad.

quinestésica; inteligencia interpersonal; inteligencia intrapersonal; inteligencia existencial; inteligencia naturalista. En este sentido, autores como Richards y Rogers (2001) establecen los trabajos de Howard Gardner como decisivos en referencia a la creación y establecimiento de otro tipo de teorías y modelos de inteligencia, en las que se incluye la IE. De hecho la inteligencia interpersonal<sup>4</sup> y la intrapersonal<sup>5</sup> son definidas por el autor con aspectos caracterológicos que guardan cierta analogía con las aproximaciones del constructo de IE que se formularían con posterioridad. Prueba del enriquecimiento que concedió su aportación son los trabajos de figuras tan insignes como Salovey y Mayer (1990) o Goleman (1995), tal como se verá más adelante en el documento.

### **Introducción al estudio de las emociones**

En cuanto a las aportaciones más remarcables en relación al ámbito de estudio de las emociones, cabe mencionar los trabajos con base en lo que sería la Psicología Humanista. Pueden considerarse como antecesores destacables de esta corriente exponentes de la talla de Kurt Goldstein (1878-1965), Karen Horney (1885-1952) y Harry S. Sullivan (1892-1949). Goldstein formuló postulados acerca de la concepción unitaria del ser y su capacidad para autorregularse (DeLeonardo, 2009). Cabe destacar el estudio que llevó a cabo con pacientes con lesiones cerebrales los cuales, ante situaciones que traspasaban sus límites cognitivos, emitían respuestas de angustia y estrés. Ello influiría en los posteriores estudios que llevara a cabo sobre regulación emocional intrínseca (Salas y Castro, 2014), jugando un papel aportador fundamental en la figura de Fritz Perls, fundador de la terapia Gestalt. Karen Horney por su parte, realizó una exhaustiva revisión de la Teoría Psicoanalítica, enfocándose en el ámbito interpersonal y los determinantes culturales que afectan en el desarrollo del individuo, centrando su atención en los conflictos inconscientes originados en la infancia pero presentes en el hoy del adulto, achacando un origen emocional a los deseos distorsionados por la opresión del inconsciente o a procesos tales como la motivación (Valderrama, 2006). Sullivan también destacó en sus estudios sobre el comportamiento del individuo desde la infancia temprana hasta la adultez haciendo hincapié, al igual que

---

<sup>4</sup>La inteligencia interpersonal es la capacidad nuclear para sentir distinciones comportamentales entre los demás, en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones.

<sup>5</sup>La inteligencia intrapersonal se define como el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional interna, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio para interpretar y orientar la propia conducta.

Horney, en las relaciones interpersonales aunque centrándose en el constructo de ansiedad, asociándolo a procesos de perturbación emocional que desencadena inadecuaciones en los mecanismos lingüísticos y comunicativos (Malena, 2010). DeLeonardo (2009) también hace alusión a la figura de Erich Fromm (1900-1980), que dirigió la atención de sus estudios a las relaciones interpersonales recíprocas, que se complementen y sean mutuamente enriquecedoras, abandonando la idea del individuo como ser autosuficiente.

Antes de meterse de lleno en los principales representantes de la Psicología Humanista, cabe reseñar, a Víctor Frankl (1905-1997), psiquiatra judío conocido por ser el creador de la llamada *logoterapia*, caracterizada por ahondar en la búsqueda del sentido de la vida y la proyección del individuo en sentido proactivo, dejando de buscar la causa del sufrimiento en el pasado, enfrentando así el presente. Además fue uno de los pioneros en otorgar una importancia clave a los sueños (proyectos) del individuo a la hora de encontrar el sentido, estando la terapia especialmente indicada para personas con grandes pérdidas afectivas y enfermos, al igual que en el terreno de las organizaciones de cara a desarrollar la proactividad (Riveros, 2014).

Todos estos exponentes forman parte, como se dijo anteriormente, de los antecedentes de lo que serían los inicios de la Psicología Humanista. Esta rama de la psicología surge oficialmente en la década de los 60' en Estados Unidos, como una nueva mirada que escapara al determinismo y fragmentación presentes en los modelos psicológicos vigentes en la época del Psicoanálisis y el Conductismo, buscando la visión del individuo como un todo y centrándose en el estudio de aspectos y valores positivos como la creatividad, la libertad, el amor, etcétera, descubriendo toda una vía de conocimiento y actuación basadas en la concepción de sabiduría, plenitud y salud del ser (Riveros, 2014). Tal y como establece Bisquerra (2003), destacan en este sentido los enfoques basados en el *counseling*<sup>6</sup> de la mano de exponentes como Gordon Allport (1897-1967), Abraham Maslow (1908-1970), Carl Roger (1902-1986) o Fritz Perls (1893-1970). Así, Allport apoyó la idea del funcionamiento del individuo con todos los aspectos del ser integrados y en interacción. Sus estudios sobre la naturaleza del

---

<sup>6</sup> El constructo de *counseling* tiene su origen a mediados del pasado siglo, llegando a ser considerado hoy por hoy todo un fenómeno cultural. Traducido al castellano como “consejo asistido” o “relación de ayuda”, se define como un proceso relacional e interactivo que se basa en el uso de estrategias comunicativas dirigidas a favorecer la reflexión de la persona a la que se destina la intervención, intentando que ésta pueda tomar decisiones y actuar en base a lo que verdaderamente quiera y valore como correcto, teniendo en cuenta sus intereses y estados emocionales, potenciando así los recursos del ser en referencia a aspectos como el auto-conocimiento y la regulación emocional (Martí, Barreda, Marcos y Barreira, 2013).

prejuicio fue una de las primeras investigaciones sobre factores emocionales en relación a su efecto sobre la dimensión racional (Iacovella y Calo, 2013). Abraham Maslow es conocido en el contexto educativo y laboral por dos teorías importantes: la Teoría de la Motivación Humana y la Teoría de la Pirámide de Necesidades, que sitúa la autorrealización en el último peldaño, abogando por la proyección del individuo a través de un camino trascendente que no está determinado biológicamente, y donde la dimensión afectiva y socio-emocional juega un papel importante como acompañante del ser en su camino (Mulsow, 2008). Asimismo Rogers, fundó junto con Maslow y Allport la Asociación de la Psicología Humanista, sentando las bases de las que se derivaría gran parte de la filosofía inmersa en el constructo de IE (DeLeonardo, 2009). Al igual es conocido por su enfoque terapéutico centrado en la persona. Según Duque (2001) se centra en dar prioridad a una terapia no directiva relacionada con la ayuda al sujeto o como él lo denominaba *cliente*, a través del uso del reflejo de los sentimientos atendiendo al marco de referencia interno del propio individuo, titulado a este proceso *Terapia persona a persona*, enfocada en un tipo de intervención terapéutica existencialista.

Por su parte, Fritz Perls fue el fundador de la conocida terapia Gestalt, que significó también toda una revolución con su propuesta de enfoque en el aquí y el ahora, y en la idea de completación natural a la que debe tender todo individuo (Riveros, 2014). Así, este tipo de terapia es una de las que más énfasis pone en el trabajo de la dimensión emocional, aunque sin dejar de lado ni la dimensión corporal ni la cognitiva, centrándose sobre todo en 4 emociones básicas –alegría, miedo, ira y tristeza–, partiendo de ellas para la exploración de otros sentires más complejos, como la ternura o el nerviosismo. En este sentido se incide, entre otros aspectos, en el *darse cuenta* y en la aceptación y responsabilidad de los sentires propios (Reyes, 2013).

Bisquerra (2003) también alude a la figura de Albert Ellis (1930-2007), quien fue creador de la Terapia Racional-Emotiva (TRE), que aunque deriva del Conductismo, fue una de las primeras terapias cognitivas en ponerse en marcha. La terapia consiste en hacer uso de la racionalidad para poder identificar los procesos cognitivos que tienden a ser autodestructivos para el propio individuo, enseñándolo a desplegar recursos para lograr sintonizar con estados emocionales más adecuados y constructivos a fin de crecer emocionalmente (Guerri, 2015). Finalmente cabe destacar el papel de W. L. Payne (1986), quién presentó un estudio sobre la emoción, aludiendo al término *inteligencia*



*emocional* al proponer la integración de la educación de la emoción en el tratamiento de la inteligencia en las aulas.

### **Exploración del constructo de IE:**

Después de esta contextualización de los antecedentes causantes de la emergencia de la IE, y entrando en la materia que ocupa el tema central de este trabajo, según se atiende al consenso de varios de los académicos expertos en IE, una de las categorizaciones conceptuales más admitidas acerca del constructo es la que distingue entre *modelos de habilidad* y *modelos mixtos* (Davies, Lane, Devonport y Scott, 2010; Mayer, Salovey y Caruso, 2000. Citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005):

- Modelos de habilidad: conciben la IE como un proceso genuino dirigido al uso adaptativo de las variables emocionales de cara a su aplicación en el propio pensamiento, por lo que todo proceso de índole emocional estará ligado a procesos cognitivos, abogando estos modelos por una visión más funcionalista y restrictiva de las emociones (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios, 2003).
- Modelos mixtos: se trata de una visión más amplia por la que se concibe a la IE como una conjugación de determinantes tales como rasgos estables de la personalidad, habilidades cognitivas y socioemocionales y rasgos del carácter. Es decir que la conciben como una construcción multiaxial de componentes que no necesariamente deben estar vinculados a procedimientos cognitivos.

Como precursores principales de estas corrientes es importante reseñar primeramente, y en orden cronológico a Reuven Bar-On (1988), quien definió la IE como un conjunto de habilidades y destrezas emocionales, personales y sociales que ejercen influencia en la capacidad de adaptación del individuo en relación a las demandas del entorno. En este sentido la IE juega un papel clave en la competencia del individuo para tener éxito y bienestar vital. El autor es el primero en aludir al cuantificador *Cociente Emocional* (CE) para la medición de la IE, equiparándolo al CI (Danvila y Sastre, 2010). El modelo de la inteligencia emocional social elaborado por Bar-On se erige a partir de 5 componentes principales sociales y emocionales no cognitivos, estructurales de la IE y que a su vez se construyen en base a sus respectivos subcomponentes: componente interpersonal; componente intrapersonal; componente de adaptabilidad; componente del manejo del estrés; componente del estado de ánimo en general (Bar-On 1997).

Ahora bien, Peter Salovey y John Mayer son, en 1990, los primeros en acuñar con más oficialidad el constructo de IE, definiéndolo como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Estos autores han ido renovando por medio de sus sucesivas aportaciones el constructo original (Mayer y Salovey, 1993; 1997; 2007; Mayer, Carusso y Salovey, 1999; 2001; Mayer, Salovey y Carusso, 2000. Citado en Bisquerra, 2003). A raíz de dichas revisiones, en 1997 establecen finalmente la estructuración de la IE en 4 dimensiones o dominios interrelacionados y dirigidos a competencias de índole cognitivo – adaptativo (Mayer, Salovey y Carusso, 2000. Citado en Bisquerra, 2003; Mayer y Salovey, 1997; 2007). El llamado Modelo de IE basado en la habilidad mental, o ability based en inglés, implica: percepción emocional; facilitación emocional; comprensión emocional; regulación emocional.

Llega finalmente el turno de Daniel Goleman, y es que aunque él mismo reconoce basarse en los trabajos de Salovey y Mayer, al contrario que éstos, plantea un contraste de la inteligencia emocional en comparación con la inteligencia general, situando a la primera en una posición de privilegio con respecto a la segunda, desatacando la potencialidad de aprendizaje y práctica de las competencias emocionales (Bisquerra, 2003). Esta visión más igualitaria, donde todos tendrían las mismas oportunidades de ser inteligentes a nivel emocional y en último término felices, va en contra de autores como Herrnstein y Murray (1994), que con su visión más elitista justificaban la importancia del CI en cuanto a su distribución poblacional en la curva normal y su relación con factores como el éxito en empleos, mejores pagas, o salud, siendo a causa de la poca variabilidad de CI ciertamente difíciles de cambiar. Goleman (1995), teniendo en cuenta la definición de Salovey, organiza su Modelo de las Competencias Emocionales en 5 competencias principales: conocimiento de las propias emociones; capacidad de controlar las emociones; capacidad para automotivarse; reconocimiento de las emociones ajenas; control de las relaciones. En palabras del propio Goleman (1995, p. 90) “[...] cada uno de estos dominios representa un conjunto de hábitos y de reacciones que, con el esfuerzo adecuado, pueden llegar a mejorarse”, lo cual alude directamente a los modelos mixtos citados anteriormente.

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica que se está llevando a cabo (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017; Bisquerra, 2003; Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera y Augusto, 2012; García y Giménez-Mas, 2010; Jalier, 2013;), desde la

difusión de las aproximaciones y el uso del constructo de IE, gran cantidad de autores han elaborado modelos relacionados aunque diversos en cuanto a componentes e instrumentos de evaluación así como en descripción de habilidades que son propias a los individuos y a la IE, los cuales implican la inclusión de elementos cognitivos, de la personalidad y aportaciones individuales formuladas a posteriori y dirigidas a poner énfasis en la divulgación del propio constructo de IE.

García y Giménez-Mas (2010) destacan otros modelos de IE sin tanto auge, como: modelo de Cooper y Sawaf (1997); modelo de Rovira (1998); modelo de Boccardo, Sasía y Fontenla (1999); modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999); modelo de Vallés y Vallés (1999); modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales (Higgins, Grant y Shah, 1999); modelo secuencial de autorregulación emocional (Bonano, 2001); modelo de procesos de Barret y Gross (2001). Asimismo Bisquerra (2003) y Jariel (2013) destacan autores como Gottman (1997), Shapiro (1997), Shutte et al. (1998), Epstein (1998), Davies, Stankov y Roberts (1998) o Saarni (2010) quienes también trazaron su personal visión acerca del concepto de IE.

Como ha podido comprobarse a través de este recorrido histórico, el uso extendido del constructo de IE es relativamente actual, y aún hoy, como ocurriera a lo largo de todo el S. XX con las discrepancias sobre la definición del concepto de Inteligencia, sigue habiendo divergencias entre las diferentes acepciones de IE que han venido siendo aportadas por los distintos autores y que, como se ha visto, tienden a seguir visiones diferenciadas. En este sentido hay estudios que, embarcados en revisiones rigurosas del constructo de IE, manifiestan aún sus dudas al declarar la falta de evidencias científicas sólidas que asienten de mejor manera las bases del constructo (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002; Zeidner, Mathews y Roberts, 2004).

### **Instrumentos para operativizar la medición de la IE:**

Tal y como aluden Fernández-Berrocal y Extremera (2005) cualquier instrumento de medida debe cumplir necesariamente unos cánones psicométricos eficaces en cuanto a su validez, consistencia y fiabilidad, en especial si se quiere medir un nuevo constructo, –como es el caso de la IE– debiéndose demostrar que los instrumentos miden en efecto nuevas dimensiones en lugar de otras ya conocidas y medibles mediante otras herramientas. En el caso concreto de la medición de la IE, se han creado casi tantas o más herramientas como modelos de IE existen. En este sentido hay 3 aproximaciones o tipologías de instrumentos que son los más empleados a la hora de

evaluar la IE: pruebas de competencia o ejecución, auto-informes e informes de observadores externos (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; 2005; 2006; González, Peñalver y Besó, 2011; Jariel, 2013).

Las medidas de auto-informe fueron las primeras en crearse para la medición de la IE, al concebirse eficaces tanto para la exploración de los procesos introspectivos del individuo en pos de la búsqueda de los aspectos más emocionales, como para la obtención rápida de resultados mediante una fácil aplicación y, en su mayoría, a través de la presentación de afirmaciones o premisas que deben ser respondidas a partir de una escala de respuesta numérica, y que requieren saber el grado de acuerdo o desacuerdo del individuo con respecto a la forma de procesar las emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Por su parte González, Peñalver y Bresó (2011) aluden a las limitaciones de este tipo de pruebas, al establecer la posibilidad de la existencia de sesgos en las respuestas emitidas, causados por los efectos de la deseabilidad social, ya que muchas de las premisas podrían inducir a que el individuo refleje, no su descripción real, sino lo que éste considere influido por su percepción de deseabilidad. Aún con todo los auto-informes son la medida que más se sigue utilizando, debido a su bajo coste y a su fácil administración.

Por otra parte los instrumentos de competencia o ejecución implican tareas emocionales que la persona evaluada debe contestar dirigidas a dos objetivos fundamentales: analizar la competencia del individuo en lo referente a la resolución de conflictos relacionados con las competencias emocionales y obtener información acerca del conocimiento que posee la persona evaluada y que le permite ser capaz de resolver dichos problemas y realizar las tareas, en las cuales se presupone que hay una respuesta más correcta que se correlaciona con una IE mayor (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). De hecho, este tipo de instrumentos surgen a raíz de las críticas realizadas al sesgo presente en las medidas de auto-informe comentadas en el párrafo anterior (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Aun así, estas pruebas también conllevan sus limitaciones, como la dificultad que reviste la selección de tareas adecuadas y de respuestas *correctas* que puedan ajustarse al constructo que se desea medir (Jariel, 2013).

Los informes por parte de observadores implican la visión valorativa de una agente externo pero cercano al contexto del individuo, que ayude a la exploración de la inteligencia interpersonal de la persona evaluada, posicionándolo en relación a

determinadas afirmaciones (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). En este sentido, según los expertos hay multitud de beneficios que se derivan de este procedimiento, al disminuir el riesgo de sesgos de deseabilidad social, pudiendo ser un buen complemento a las medidas de auto-informe (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

A continuación, y de forma somera, se exponen los instrumentos de medición de la IE pertenecientes a los modelos más apoyados a nivel científico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006) según su tipología -prueba de ejecución, auto-informe u observador externo-. También se presenta a modo de resumen, en la Tabla 1 anexa, la relación entre los instrumentos de medida y el modelo en el que se basan -Modelos de habilidad y mixtos-.

Entre los instrumentos de medida más usados que parten de pruebas de ejecución o habilidad se hallan, la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional, MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 2000); el Test de Inteligencia Emocional, MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), que es una versión mejorada del MEIS a través de la cual se logró probar la existencia diferenciada de los 4 subfactores de IE del Modelo de Salovey y Mayer (1990): percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, con una edad de aplicación a partir de 16 años.

Los instrumentos más utilizados basados en medidas de auto-informe son el Trait Metha Mood Scale, TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), dirigido a medir la atención a los sentimientos, la claridad emocional y la reparación de las emociones, con una edad de aplicación a partir de los 12 años en adelante; el Schutte Self Report Inventory, SSRI (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998), que mide aspectos intra e interpersonales de la IE tales como percepción emocional, manejo de las emociones propias, manejo de las emociones de los demás y utilización de las emociones, pudiendo ser aplicado en sujetos a partir de los 17 años; el Inventario de Coeficiente Emocional, EQ-i (Bar-On, 1997) dirigido originalmente a su aplicación en personas de 17 años o más, es una medida de auto-informe destinada a la evaluación de la inteligencia intra e interpersonal, el manejo del estrés, la adaptabilidad y el estado de ánimo. Tiene una versión reducida de 60 ítems, Bar-On ICE: NA, validada para ser aplicada en un rango de edades de entre 7 y 18 años. Por su parte, dentro de los instrumentos que incluyen las valoraciones de un observador externo, se encuentra el Inventario de Coeficiente Emocional, ICE (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), que complementa con estas observaciones la prueba de auto-informe. El instrumento va dirigido a medir las 5 competencias principales del Modelo de

Competencia Emocional de Goleman (1995): conocimiento de las emociones propias, capacidad para controlar las emociones, capacidad para automotivarse, reconocimiento de las emociones ajenas y control de las relaciones interpersonales.

**Tabla 1**  
*Instrumentos según modelo y tipología organizados cronológicamente (elaboración propia)*

	Modelo		Tipología		
	M. Mixtos	M. Habilidad	Ejecución	Auto-informe	Obs. externo
TMMS		■		■	
EQ-i	■			■	
SSRI		■		■	
MEIS		■	■		
MSCEIT		■	■		
ICE	■			■	■

### **La IE en el ámbito de la Educación:**

En palabras de Fernández-Berrocal y Ruiz (2008, p. 422), “La Inteligencia Emocional (IE) ha surgido en los últimos 25 años como un concepto muy relevante del ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales en diferentes contextos de la vida cotidiana”, y es que, según establecen estos autores, el cambio de mirada con respecto al conocimiento que se tiene sobre el funcionamiento humano, está haciendo que las emociones sean tenidas en cuenta cada vez con mayor fuerza, reflejando la creciente necesidad de su apoyo y favorecimiento en todos los contextos cercanos al individuo -familiar y escolar-, desde que éste comienza su desarrollo. En este sentido, según lo recogido por Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón (2017) hay multitud de investigaciones que destacan las potencialidades de la IE en el desarrollo personal del individuo, facilitando su ajuste psicológico y social. Teniendo esto en cuenta si se atiende al ámbito de la Educación, los estudios referentes a este tema no han sido una excepción, y la mayoría remarcan los múltiples beneficios que las prácticas educativas que tienen en cuenta la educación en IE, reportan tanto al alumnado como al resto de la comunidad educativa. La escuela es la Institución más marcada por el uso de del CI como medida estándar y predictor de inteligencia y éxito académico. Afortunadamente esta idea ha ido perdiendo validez con el tiempo, y es que, siguiendo el planteamiento que hiciera Goleman (1995) en lo referente a la sustitución en importancia de CI por el CE, se está viendo que la inteligencia como tal

no garantiza el éxito en la vida, ni a nivel profesional ni a nivel personal (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). La docencia de corte tradicional, centrada en la transmisión academicista del conocimiento mediante una vía puramente cognitiva, enfocada en exclusiva a las competencias lingüísticas y lógico-matemáticas, ha quedado ya obsoleta en esta época cambiante y tecnológica, donde el profesor debe convertirse en guía del aprendizaje brindando sobre todo apoyo emocional, necesidad que se trasluce de los datos alarmantes en cuanto a las deficiencias y desequilibrios que se observan en la población de estudiantes y que pudieran tal vez evitarse si el sistema educativo prestara más atención a la integración de la educación emocional en las aulas (Bisquerra, 2003).

Tal y como establecen Valadez, Borges del Rosal, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo (2013), la IE se ha relacionado con el bienestar subjetivo (Bar-On, 2005), la felicidad (Bar-On, 2010), la salud mental (Bhullar, Shutte y Malouff, 2012; Martínez, Piqueras y Ramos, 2010), la prevención de conductas de riesgo (Brackett y Mayer, 2003), la competencia social (Brasseur, y Gregoire, 2011; Zavala, Valadez y Vargas, 2008;), la robustez de las relaciones familiares (Chan, 2005), así como con el locus de control y autoeficacia (Bellamy, Gore y Sturgis, 2005) y el ajuste socio-escolar del alumnado (Pena y Repetto, 2008). Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) aluden a la importante correlación entre IE y capacidad de adaptación, a través del manejo del estrés y el desarrollo de habilidades intrapersonales que supongan un mayor ajuste emocional y por ende un favorecimiento del rendimiento académico. Por su parte Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón (2017) recogen la revisión de Clavero (2011) de la correlación negativa entre la IE y factores relacionados con la violencia escolar, como la justificación de las agresiones ante los conflictos en el aula, niveles elevados de impulsividad, conductas agresivas y antisociales, falta de disciplina y comportamientos hostiles hacia el profesorado.

No obstante, teniendo en cuenta lo dicho por Jiménez y López (2013, p. 80) “[...] mientras que la evidencia empírica es contundente cuando se trata de demostrar la influencia que presenta conocer las emociones propias y las de los demás en el nivel de ajuste psico-social de los individuos, todavía no se ha podido establecer claramente su influencia sobre el rendimiento académico”. En este sentido el rendimiento académico, siendo uno de los ámbitos más investigados, es a la vez uno de los más controvertidos, ya que, si se atiende a la revisión realizada por Valadez, Borges del Rosal, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo (2013), a pesar que algunos estudios muestran relaciones

significativas (Bar-On, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2009; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Jiménez y López, 2013; Lee y Olszewski-Kubilius, 2006; Woitaszewski y Aalsma, 2004; Pérez-Pérez y Castejón, 2006; MacCann, Fogarty y Zeidner, 2011), hay otros que no muestran evidencias tan claras (Barchard, 2003; Brackett y Salovey, 2006; Newsome, Day y Catano, 2000). Aun con todo cabe pensar en la relación, al menos, indirecta entre ambos factores, siendo que la IE causa efectos irrefutables en la salud psicológica, lo que en último término afectaría a la competencia académica (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), actuando como elemento modulador de las habilidades cognitivas con respecto del rendimiento escolar (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

La premisa educativa fundamental, que alude al fin último del desarrollo integral del individuo en sus facetas cognitiva y emocional (Bisquerra, 2003), siendo las competencias socio-emocionales un aspecto básico en este desarrollo (Bisquerra y Renom, 2007), y que responde al informe que ya en 1996 reportaba la UNESCO estableciendo la importancia de la emocionalidad en variables como el rendimiento o el fracaso escolar (Delors, 1996; Citado en Fernández, 2014), choca con la realidad actual de muchos países del denominado *primer mundo*, donde los informes publicados por los centros de estadística del propio gobierno o por Organizaciones No Gubernamentales del tipo UNICEF, hicieron estremecer por sus cifras preocupantes acerca de los niveles elevados de infelicidad e insatisfacción y de determinadas conductas nocivas en los jóvenes, que se contradicen con el clima socio-educativo reinante en el primer mundo, de información y acceso. Ello provocó la creación de movimientos proeducativos destinados a luchar por avalar el desarrollo óptimo de los jóvenes, en condiciones plenas y felices (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008), despejando definitivamente la duda que se diera en algunos autores acerca del sentido de implementar en las instituciones educativas acciones centradas en la mejora de la IE (Mayer y Cobb, 2000). Cabe destacar como pionero de estas prácticas educativas al movimiento Social, Emotional Learning (SEL), que surge en Estados Unidos en la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), una organización sin ánimo de lucro comprometida con el apoyo al avance científico y con un tipo de escuela que promueva el aprendizaje desde lo socio-emocional o SEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2012). CASEL define este movimiento como un proceso de ayuda tanto para los jóvenes como para los adultos de la comunidad educativa, centrado en el favorecimiento y facilitación de las habilidades fundamentales que toda persona



necesita para desenvolverse de manera efectiva en la vida. Así, estos programas, aunque de naturaleza variada, se suelen basar en el concepto de IE desarrollado por Salovey y Mayer y difundido por Goleman, centrando su atención en mayor medida en aspectos como el desarrollo de habilidades de reconocimiento y control emocional, de conductas prosociales, desarrollo de relaciones positivas, toma responsable de decisiones y resolución de conflictos de manera pacífica y constructiva (Humphrey, 2013a). Tal y como establecen Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik y Elias (citado en Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008), estos programas son aplicados en los centros educativos con el fin de que, al enseñar estas habilidades fundamentales, se puedan prevenir las problemáticas que incurren en factores de riesgo emocional y social.

Dentro de los múltiples programas del SEL, Del Pino y Aguilar (2013) destacan los siguientes: "Life Skills Training" (LST); "Second Step: A Violence Prevention Curriculum, Social Decision Making-Social Problem Solving" (SDM-SPS); "Promoting Alternative Thinking Strategies" (PATHS); "Seattle Social Development Project" (SSDP); "Child Development Project" (CDP). Cabe remarcar los resultados obtenidos de la evaluación de estos programas en la población estudiantil destacando, según establecen Zins, Elias y Greenberg (2007), aspectos como mejoras significativas en el manejo del estrés y en la resolución de conflictos, así como el decremento en conductas disruptivas de tipo agresivo y destructivo, y de comportamientos vandálicos y riesgosos de tipo sexual o toma de drogas legales. En este sentido, tal como establecen Filella-Guiu, Pérez-Escoda y Ros-Morante (2016), hay pruebas empíricas que evidencian los beneficios de este tipo de programas, siendo su uso extendido al mostrarse su eficacia en factores como la prevención de conflictos, la disminución de conductas agresivas, negativas y disruptivas y el aumento de la conducta prosocial.

Como es evidente, también en otros países se han desarrollado movimientos educativos de este tipo, prueba de ello son países como Inglaterra, Irlanda, Australia, Suecia, Singapur, España o México (Del Pino y Aguilar, 2013). De hecho en Inglaterra es donde nace otro de los movimientos más destacados, el Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL), que nació inspirado en el SEL americano, en las misiones del propio Estado Inglés, siendo promulgado por la Secretaría como una estrategia nacional, en un intento por atender de manera multidimensional al alumnado, al profesorado y a las familias, siendo su aplicación destinada tanto para Educación Primaria como para Secundaria. Así, se define como una aproximación en pos del

fomento de las competencias sociales y emocionales que sirven de andamiaje al aprendizaje significativo, la buena conducta y el desempeño general así como favorecen la salud emocional y el bienestar de todos los agentes de la comunidad educativa (Humphrey, 2013b).

### **La práctica de la IE en las aulas de España:**

La seria labor de difusión de la IE y su estudio en el campo de los avances científicos ha favorecido su desarrollo en España de forma bastante prolífera, dándose sobre todo su uso en el ámbito aplicado, como son las organizaciones profesionales y el terreno educativo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). En este último ámbito, y partiendo del marco europeo y de la propia legislación educativa y curricular española, se han venido dando cambios procesuales orientados al desarrollo integral del alumnado en todas su facetas y a la respuesta a las necesidades sociales y profesionales actuales las cuales, al estar en constante cambio, requieren de la mejora de los procesos y oferta formativa (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). En este sentido, cabe hacer una puntualización del marco legal educativo español y su evolución con respecto de la atención a la inclusión emocional en las aulas. Si se atiende a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), aunque no incluye directamente la dimensión emocional, tal como plantean Sala y Abarca (2001, p. 209) “[...] establece que el sistema educativo español persigue el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, situando la dimensión afectiva en el mismo nivel que la cognitiva en la labor educativa”.

Con posterioridad, y con la llegada de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE), se cita en su preámbulo de manera más explícita y por vez primera, la inclusión emocional al aludir: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales [...]”. Asimismo, el Artículo 74 de la misma ley expone: “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional [...]” (Bisquerra, 2013). La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es la ley educativa vigente, y en ella no hay mención a las competencias emocionales de forma directa. De hecho, y ya desde la discusión del anteproyecto de ley vienen suscitándose las quejas con respecto a la no inclusión de las

emociones o términos derivados (Bisquerra, 2012; 2013). Aun con todo se pone en marcha la implementación de la asignatura denominada Valores Sociales y Cívicos – para Educación Primaria– y Valores Éticos –para Educación Secundaria–, en la que se incluyen contenidos que tratan la dimensión emocional (López-Cassá, 2016). Por su parte, según recogen Filella-Guiu, Agulló, Pérez-Escoda y Oriol (2014) en su revisión del tema, es notable la cantidad de autores que defienden el desarrollo de las competencias emocionales y el papel clave que a tal efecto debería jugar la institución educativa (Bisquerra, 2003, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Gallardo Vázquez y Gallardo López, 2009; Pérez-Escoda, Filella-Guiu, Soldevila y Fondevila, 2013; Repetto, Pena y Lozano, 2007, entre otros). A su vez, Filella-Guiu, Pérez-Escoda y Ros-Morante (2016) o Jiménez y López (2009) incluyen a modo de síntesis estudios recientes llevados a cabo en terreno español con resultados significativos en cuanto a la relación de la IE, tanto positiva como negativa con otros factores como la salud mental con incidencia en el rendimiento académico (Caballo, 2011; Pérez, 2011) o relaciones con el autoconcepto, reconocimiento y gestión emocional, ansiedad, depresión o conductas disruptivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Pérez-Escoda, López, y Torrado, 2012; Pérez-Escoda, Torrado Fonseca, López, y Fernández Arranz, 2014; Vallés y Vallés, 2000). De todo ello se deduce la lógica del sistema educativo de contar con la competencia emocional como una destreza necesaria y esencial para el desarrollo socioemocional del alumnado, reconociendo la necesidad de favorecer su desarrollo y aprendizaje en el contexto de los centros educativos (López-Cassá, 2016).

Con todo este trasiego, sumado a la preocupación palpable de los educadores por la crisis debida a la percepción de incapacidad del sistema educativo para afrontar los desafíos y necesidades actuales de la sociedad, al igual que pasó con el SEL y SEAL en sus respectivos países de origen, en España también se decidió crear una vía de actuación que introdujera la educación de la dimensión emocional en las escuelas, generándose así todo un movimiento educativo, el cual atiende a diferentes denominaciones tales como “Educación Emocional” o “Educación Socio-Emocional”. En este sentido, la implementación de los ámbitos emocional y social como contenidos del currículum se ven como una posible solución a alguno de los problemas urgentes del sistema educativo (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Al igual, a la hora de establecer la práctica de la dimensión emocional en las escuelas, además de la inclusión de contenidos en el currículum, otro sistema interesante y que se ha visto efectivo tal y como

establecen Filella-Guiu, Pérez-Escoda y Ros-Morante más arriba en este documento, es la intervención por programas, muchos de los cuales poseen un carácter preventivo y anticipatorio a la vez que se asientan en principios teóricos, objetivos y pautas de actuación claras y sistemáticas (López-Cassá, 2016). En esta línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) y Bañuls (2015) recogen los elementos más destacables que han servido de catalizadores del movimiento de Educación Emocional en España:

- La Fundación Marcelino Botín y el programa “Educación Responsable”: se trata de un programa puesto en marcha en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria destinado al que favorecimiento del desarrollo físico, intelectual, emocional y social de las personas, facilitando así la comunicación y mejora la convivencia en los centros educativos, incluyendo en las acciones a todos los miembros de la comunidad educativa, aunque va dirigido especialmente al colectivo infantil y adolescente. De esta forma, el programa incluye contenidos como aprender a conocerse y confiar en sí mismos, comprender a los demás, reconocer y expresar emociones e ideas, desarrollar el autocontrol, aprender a tomar decisiones responsables, valorar y cuidar la salud y mejorar las habilidades sociales (Sánchez, 2011).
- Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP): formado en Cataluña por investigadores de renombre como Rafael Bisquerra, es un grupo dirigido al campo de los avances y aplicación científica, aportando al ámbito de creación de programas educativos que se basan en un modelo pentagonal de competencias emocionales elaborado por el propio GROP, y que incluye: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, destinados a su aplicación en población infantil y adolescente (López-Cassá, 2016). Como resultado de esta línea de trabajo, el equipo ha publicado multitud de trabajo referentes a la conceptualización de la educación emocional y las competencias sociales, que se complementan con gran variedad de materiales y actividades (Bisquerra, 2017).
- El laboratorio de Emociones en la Universidad de Málaga: lleva en activo desde 1996, aportando a la inclusión emocional en las aulas y dedicado a los miembros de la comunidad educativa, enfocándose especialmente en niños y adolescentes y luchando por la prevención de comportamientos violentos y el desajuste psicosocial del alumnado, volcando esta labor investigativa en un programa denominado “INTEMO” el cual, basado en el Modelo de Salovey y Mayer (1997) se dirige al

desarrollo de las competencias emocionales dictadas por éste -percibir y expresar, facilitar, comprender y regular las emociones- por medio de 12 sesiones que contienen actividades tanto para realizar en el aula como para hacer en casa, creando una coherencia y continuidad entre ambos contextos, implicando así también a las familias en el proceso (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

- Programa para el aprendizaje emocional y social en Guipúzcoa: como parte de las acciones “Guipúzcoa Innovadora”, desde 2014 se aplica este programa dirigido a los centros educativos, enfocándose tanto en la formación del profesorado y directivos, como en las familias, quedando encargados éstos de aplicar los aprendizajes en su interacción con los alumnos/hijos. Los contenidos del programa atienden a la conciencia, regulación y autonomía emocional, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida y bienestar (Bañuls, 2015).
- Propuesta autonómica de Castilla La Mancha: esta Comunidad Autónoma decide integrar la dimensión emocional en el currículo educativo, denominando la educación emocional como la *novena competencia básica*. Las 8 restantes aluden a la identificación realizada por el Parlamento y Consejo Europeo en 2006, y que incluyen: comunicación en lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia en matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales y cívicas; espíritu emprendedor; expresión cultural (Escamilla, 2008). Así se trabajarán, a través de la incorporación por medio del Proyecto Educativo del Centro, aspectos de programación didáctica, unidades de trabajo y evaluación que impliquen la inclusión de contenidos que ayuden a clarificar la inclusión de la competencia emocional como una competencia básica más que debe ser tratada desde los contenidos del currículum (Bañuls, 2015).

### **Algunas referencias al estudio de IE en la población infantil escolar**

Se ha podido ver como gran cantidad de autores estudian y establecen la significatividad de la relación entre IE y otras variables, poniendo de manifiesto la importancia del desarrollo de la competencia emocional. En este sentido cabe hacer alusión a la desproporción a nivel cuantitativo que se ha podido observar en la revisión bibliográfica llevada a cabo hasta el momento, entre la población objeto de estudio – infantes/adolescentes o jóvenes/adultos- y el tipo de estudio realizado –centrados o bien en la medición de la competencia emocional en relación a alguna variable de interés, o

bien en relación a la aplicación de un programa de educación emocional-. De esta manera, la mayor parte de estudios de aplicación de medidas de la IE se ha realizado con población de Educación Secundaria y Educación Superior, siendo minoría los destinados a Educación Primaria. Si bien, es cierto que la mayoría de instrumentos estandarizados están diseñados para su aplicación en rangos de edad altos, sin tener rigor científico demostrado para medir la competencia emocional en infantes (Merchán, Bermejo y González, 2014), siendo muy escasa la bibliografía que alude a la medida de competencia emocional de esta población con alguno de los instrumentos de medida anteriormente mencionados. Sin embargo, a la hora de evaluar al alumnado en el contexto educativo, Broc, Martínez y Broc (2014) han comprobado la eficacia del uso del inventario de competencia emocional de Bar-On (1997) en niños y niñas, no solo a la hora de facilitar la identificación de estudiantes incapaces de gestionar sus emociones en el enfrentamiento ante las demandas del entorno escolar, sino también en cuanto a la evaluación del efecto o cambio que se derivan de la aplicación de programas de educación emocional.

Por otra parte la mayoría de programas, aun estando también destinados a profesorado y familias, están dirigidos en gran medida a ser trabajados en los colegios con alumnado de Educación Primaria en incluso de Educación Infantil. Este hecho correlaciona con el sentir expresado por Bisquerra y Hernández (2017) quienes plantean que los aprendizajes para el desarrollo de la competencia emocional deberían estar presentes desde el inicio de la escolarización, sin dejar claro está, de estar presentes a lo largo de todas las sucesivas etapas educativas. Desafortunadamente, lo cierto es que la carga de trabajo en la dimensión cognitiva va en detrimento de la dimensión emocional a medida que se avanza de curso escolar, de manera que al llegar a Educación Secundaria, y no digamos a la Universidad, su tratamiento puede llegar a ser prácticamente inexistente, o tratado de forma indirecta (Sala y Abarca, 2001). Como dato anecdótico en este sentido, cabe reseñar la revisión realizada por GROU en 2016 de los programas académicos de los Grados de Magisterio, Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía de las universidades públicas españolas, concluyendo que en este país solo existe una universidad pública que ofrece desde 2012 la asignatura Educación Emocional en el grado de Magisterio: la Universidad de La Laguna en Tenerife, Canarias (Torres, 2017; en prensa).

## **La situación particular de La Comunidad Autónoma de Canarias**

En cuanto a Canarias, como en el resto de Comunidades Autónomas a partir de la instauración de la LOE, se otorgó un elevado peso a la leyes de educación autonómicas, dando libertad a cada Comunidad para concretar de manera más ajustada la Ley Orgánica de Educación (Berengueras y Vera, 2015). En este sentido, y en relación al alumnado de Educación Primaria ya desde el Decreto 126/2007 de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (LOE), se incluye el tratamiento de la dimensión emocional. Sirva como ejemplo la mención en el Artículo 3 acerca de los objetivos de la evaluación primaria donde se alude al desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos, al igual que el Artículo 6, donde se describen las competencias básicas, y en concreto en la Competencia Lingüística y la Habilidad para la Autonomía e Iniciativa Personal, que incluyen el aprendizaje emocional como algo esencial dentro del conjunto de todas las destrezas, conocimientos y actitudes que debe lograr alcanzar el alumnado a lo largo de todo el periodo de enseñanza. Asimismo si se atiende al Decreto 89/2014 de 1 de agosto por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (LOMCE), en el Artículo 2 se hace alusión, dentro de los principios generales de la legislación, a “[...] la identificación, aceptación y expresión de las emociones y los afectos con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad biopsicosocial de cada alumno [...]”. También el Artículo 3 establece el aprendizaje de la gestión emocional dentro de uno de los objetivos primordiales de la Educación Primaria en Canarias, siendo incluidas en el planeamiento del currículo, el cual queda recogido en el Artículo 4 del presente decreto. Cabe destacar de este vaivén legislativo, que en el proceso de cambio de LOE a LOMCE, que se llevó a cabo en las escuelas canarias de forma paulatina comenzando a aplicarse en los cursos de 1º, 3º y 5º de Educación Primaria se incluye, a partir del curso escolar 2014/2015, la asignatura de Educación Emocional y para la Creatividad (EMOCREA)<sup>7</sup>.

Tal y como establece el Gobierno de Canarias, “en el panorama educativo canario, las emociones y la creatividad se incluyen en el currículo a través de una asignatura de libre configuración autonómica, denominada “Educación Emocional y para la Creatividad” que promoverá, desde un enfoque absolutamente educativo, el

---

<sup>7</sup> Para profundizar más dirigirse a:  
<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/cepicodevinos/emocrea/>

desarrollo emocional y creativo del alumnado, asumiéndolo desde una perspectiva integradora y transversal”. En este sentido la asignatura parte del principio fundamental del bienestar personal y social del individuo, y está dirigida a prestar el apoyo necesario para que los docentes puedan guiar al alumnado hacia una mayor felicidad y éxito escolar, focalizándose en el trabajo de las emociones y la creatividad y el papel esencial que juegan en la vida y en el contexto escolar en particular (Gobierno de Canarias, 2014). Con esta medida de inclusión del aprendizaje emocional y de la creatividad, se da respuesta a la propuesta de ley que demandaba el desarrollo de un programa específico educativo centrado en este tipo de educación, aunque siendo una asignatura de libre configuración, la decisión de incluirla o no en el currículum es elección exclusiva del centro educativo (Bañuls, 2015).

### **Conexión entre IE y lectura: la emoción de leer**

Partiendo de lo expresado hasta ahora acerca de la inteligencia y educación emocional entendidas en esencia como necesidades socio-educativas, la lectura también tiene aspectos analógicos en este sentido de necesidad, compartiendo terreno tanto en lo social como en lo educativo. Varios autores destacados en la revisión bibliográfica que se está realizando, aluden a una relación indisoluble entre la actividad lectora y la dimensión emocional (Justo, 2007; Mata, 2014; Nóbrega y Franco, 2014; Sanjuán, 2013; 2016). Mata (2014) alude a que muchos de los problemas de salud –física y psicológica–, que están presentes en la sociedad se originan en la infancia manteniéndose en la madurez, causados por un inadecuado desarrollo emocional. En este sentido, es lógico pensar en la necesidad de cualquier individuo de que, desde el comienzo de su desarrollo y a lo largo de todas las etapas vitales, tenga un acompañamiento en el aprendizaje y regulación de sus emociones. El autor conecta aquí con la actividad lectora, la cual juega un papel vital, siendo que activa de forma significativa el proceso emocional, facilitando la identificación del lector con los personajes y situaciones del texto, ayudando a la puesta en marcha de otros procesos de evocación, creatividad y fantasía a través de la formación de *supuestos*.

Por su parte Sanjuán (2016) presupone que tal como pasa en el propio sistema educativo, donde se da más peso a la dimensión cognitiva, la práctica más generalizada en cuanto a la *educación literaria* -llamado así por la autora-, se da a través del énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector, en detrimento lógicamente del componente emocional. En relación a esto, Justo (2007) aludió hace ya 10 años a una



posible explicación que aún hoy sigue totalmente operativa y vigente, y es que la situación problemática presente en los escolares en relación a la falta de gusto y motivación por la actividad lecto-escritora que sigue dándose en el presente, pudiera ser debida a la poca importancia que normalmente se da en los centros educativos a la dimensión emocional, enfocándose en mayor grado en aspectos cognitivos, lingüísticos o psicomotores. Otra opinión a favor de esta explicación viene de la mano de Sanjuán (2016), quien alude al marco de legislación educativa español, achacando a la llegada de la LOE en el 2006 y la posterior instauración de la LOMCE en el 2013 y a los contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, la continuación de un metodismo de enseñanza culturalista que convierte la experiencia literaria en una mera adquisición de nociones, cerrando la puerta cada vez más a la dimensión emocional. Este modelo ha estado presente de forma más o menos constante en la práctica literaria educativa desde el S. XIX, hasta que hacia la década de los 80' entra en crisis, surgiendo entonces propuestas que traen consigo prácticas innovadoras dirigidas a convivir con las acciones del contexto educativo formal e intentar paliar la falta de inclusión emocional en las aulas. Según esta autora las 3 medidas principales más destacables son la Animación a la Lectura, los procedimientos de recepción lectora o lectura creadora y la escritura creativa, ésta última en menor medida.

Aun con todo partiendo de una visión teórico-práctica, estas propuestas innovadoras no son valoradas de la misma manera. A modo de ejemplo valga destacar que a pesar de la implantación de programas de Animación a la Lectura que se han insertado en todos los contextos posibles (bibliotecas, colegios, talleres,...), hay serias dudas acerca de su verdadera eficacia (Sanjuán 2013), y es que quizás no se estén estructurando y objetivando los programas tan rigurosamente como se debiera, llevándose además a cabo, en muchos casos, de forma puntual y esporádica sin tener la constancia que naturalmente es necesaria para el aprovechamiento proactivo de la actividad lectora. A este respecto Riquelme y Munita (2013) apuntan a la necesidad de trabajar con el alumnado en un contexto donde las dinámicas que integren la dimensión emocional se den y permanezcan como parte de procesos contextualizados del día a día de los centros educativos, siendo valorados como parte central del contexto educativo, y no como algo secundario o complementario a la dimensión cognitiva. En la misma línea, Cruz (2014) resaltaba la importancia de poner al alcance del alumnado todos los tipos de lenguaje que le sirvan para expresar su mundo emocional, tanto el verbal como el corporal. En este sentido, y así queda recogido por Bañuls (2015), se han establecido

propuestas basadas en la música, la danza, los cuentos, la dramatización y teatralización o la expresión lingüística, demostrándose como estas aproximaciones pueden tener un impacto significativo sobre componentes inter e intrapersonales de la IE de manera puntual. Concretamente, y en relación a la actividad lectora, esta autora hace constar la existencia de varios programas de inteligencia y educación emocional de aplicación escolar que incluyen la actividad lectora como parte del contenido y materiales utilizados en las técnicas y dinámicas puestas en marcha por el programa. Ejemplo de ello es la escuela internacional independiente Waldorf y su programa emocional; Programa “4R: lectura, escritura, respeto y resolución”; Programa “Devagar se vai a longe” (Lento pero seguro).

Si se atiende al término usado por Mayer y Salovey y recogido por Nóbrega y Franco (2014), ya éstos aludían en 1997 a que probablemente la literatura fuera el *primer hogar* de la IE, facilitando el posicionamiento del lector en relación a las diferentes emociones y sentires, comenzando a reflexionar sobre ellos, comprendiendo cómo los personajes sienten, piensan y actúan en consecuencia, pudiendo así entender mejor sus propias emociones y las de las demás personas. Asimismo, Sanjuán (2013) incluye dos personajes, que si bien no son actuales, reflejaron una visión que también sirve para inspirar este trabajo, y son por un lado Michèle Petit, quien declaró la lectura como un medio privilegiado para el desarrollo del ser, dando forma a la experiencia y conectándola con su mundo social. Por otro lado está la figura de María Hortensia Lacau (1910 – 2006), personaje inspirador e influyente en el contexto educativo español que ya desde la década de los 60’ venía declarando una cuestión que aún hoy siguen enarbolando muchos autores más actuales como argumento resolutivo, que no es otro que la necesidad de relacionar el componente emocional a fin de reforzar el vínculo entre el lector y la obra, generando también así la afición por leer.

Leer implica, en palabras de Sanjuán (2013, p. 167), “[...] un esfuerzo activo individual para integrar el sentido del texto en el marco de conocimientos y experiencias que ya se poseen”. Ello implica que la lectura enfrenta al lector a personajes y situaciones diferentes que lo confrontan e instan a reestructurar los esquemas de su propia psique. En este sentido, y siendo por supuesto los aspectos cognitivos muy importantes (comprensión en interpretación de texto; regulación del proceso lector,...), el componente emocional se torna también fundamental en cuanto a su íntima relación con el óptimo desarrollo y estructuración de la identidad del individuo, afectando a su vez a otros procesos de índole perceptivo, atencional, memorístico, etcétera. Al leer se

aprende a reflexionar e indagar en el sí mismo y en el mundo relacional y cultural, lo que también implica un proceso de interacción constante del individuo con su cultura social y otras tantas que puedan estar a su alcance (Sanjuán, 2016), facilitando no solo la mentada construcción de la identidad, sino también, a través de procesos que implican factores de personalidad y experiencias vitales, la *construcción del sentido*, viéndose el individuo reflejado o poniéndose en el lugar de los personajes y sus situaciones, aun siendo éstos partes de la ficción literaria. Riquelme y Munita (2011) acuñaron el término *arquitectura de la ficción* para referirse a este proceso mediante el cual el lector reelabora el texto literario al ser éste asumido, a pesar incluso de ser ficción literaria, como cierto, siendo susceptible de ser representado por el sujeto como parte de un universo que le es propio. Este mecanismo permite al lector indagar acerca de los estados afectivo-emocionales y mentales de los personajes, los cuales han sido creados justamente para representar de manera arquetípica las emociones y pensamientos propios del ser humano, haciéndolos así más creíbles y asumibles como parte de la realidad, donde además de la integración de valores y sentires, con los que el lector puede estar a favor o en contra, se puede presenciar toda la concatenación de eventos y comportamientos que conforman la acción, viendo de manera externalizada cuál fue el origen o causa y cuál es la consecuencia (Munita y Riquelme, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior puede afirmarse que las situaciones y personajes planteados en los textos implican la presencia de un sinfín de elementos de tipo emocional (voliciones, pensamientos, sentires,...) que invitan al lector a ponerse en la piel del protagonista y los personajes que integran la historia, cambiando su visión del mundo y rompiendo con los esquemas prefijados, haciendo que la persona ponga en marcha un gran abanico de procesos tales como:

- Conocimiento, reflexión y gestión de las emociones y sentimientos propios.
- Identificación y figuración de las emociones y sentimientos de los demás.
- Descubrimiento de nuevas ideas, motivaciones, intereses, pensamientos, etcétera.
- Refuerzo de habilidades como el desarrollo de la sensibilidad y de estrategias de aplicación práctica para la vida como la resolución de conflictos, o como mero catalizador para liberar temáticas interesantes de las que hablar e investigar.

Por tanto a modo de síntesis, puede dilucidarse el establecimiento, en base a lo expuesto, de dos aproximaciones: una cognitiva-utilitaria, donde la lectura es un medio para extraer información y generar conocimiento y nociones de la realidad, actuando el lenguaje como mero decodificador de mensajes, y otra emocional-simbólica, donde la

lectura es utilizada como medio facilitador para la construcción de la identidad y la comparación de esquemas mentales en relación al mundo interior y al relacional, etcétera.

### **Estrategias lectoras “emocionantes”: lectura en voz alta y lectura mediada**

Aun con todo, y de manera más reciente se sabe que se están teniendo en cuenta en mayor medida las prácticas lectoras de corte más emocional, destacando procesos que antes no se usaban tanto, como la puesta en común de las respuestas e impresiones lectoras del alumnado por medio de la expresión oral, la lectura en voz alta de docentes y alumnos/as, centrada en la puntualización de la expresividad y afectividad insertas en el texto y la selección de textos para trabajar que atiendan a las edades, intereses y necesidades actuales del alumnado. De estos procesos, la lectura en voz alta se muestra avalada por cuantiosos estudios como toda una ayuda para los mecanismos de regulación emocional, ejerciendo sus efectos en el rendimiento académico de los niños y niñas al favorecer también factores expresivos y comunicativos que fomentan el diálogo y la reflexión acerca del relato de la propia vida del niño/a (Mata, 2014). En este sentido Beuchat (2013) expone que leer no debe limitarse solamente a reproducir de manera correcta el texto escrito, sino que también debe consistir en representar una experiencia, haciendo que el texto viva y genere una respuesta en el que escucha. De esta forma se estimulará el gusto por la escucha, lo que incidirá directamente en la afición por leer.

Al igual, Munita y Riquelme (2013) aluden al proceso de diálogo que se produce en la lectura en voz alta y que ayuda a centrar la atención en la dimensión emocional que se torna explícita gracias a este mecanismo. Estos autores abogan por la *lectura mediada* como una herramienta muy útil a este respecto, ya que a través de esta técnica el adulto presente en la lectura, y que hace de mediador, puede facilitar la comprensión y hacer más hincapié en determinados aspectos, como el componente emocional del texto, que no interesa que sean pasados por alto. Así, se produce un proceso de sinergia entre la triada narrador-oyente-texto, donde el narrador ejerce de vínculo, favoreciendo la concienciación del oyente de la atmósfera emocional del relato, haciéndolo viajar por la historia, y facilitando por ende el acercamiento a los diferentes estados emocionales y mentales de los personajes y su contexto. Ello se hace más fácil con el proceso dialógico nombrado anteriormente, y que da cabida para visitar algunas de las atmósferas emocionales más significativas del relato, propiciando así un diálogo colectivo acerca

del libro, en el que los niños puedan expresar sus propias emociones e impresiones sobre lo leído/escuchado. Un ejemplo representativo de la lectura mediada, por ser el más recurrente y motivador a la lectura, puede ser el cuentacuentos, y es que “dentro de las formas que asume la literatura infantil, el cuento puede ser considerado como uno de los formatos fundamentales de este campo literario” (Riquelme, 2013, p. 110).

### **Tipologías literarias y aprendizaje emocional:**

En palabras de Chambers (2013) los cuentos producidos en la literatura provienen de la narrativa oral que ha venido acompañando al ser humano desde sus primeras reuniones gregarias cuando apareciera el lenguaje. Al igual, están estructurados a partir de un lenguaje muchas veces simple aunque impactante, lleno de recursos narrativos que favorecen el reajuste de los esquemas psíquicos, posibilitando tanto la comprensión de la estructura y de las dimensiones de la narración como la construcción de la propia identidad o, como lo denomina el autor, *historia propia* (Chambers, 2013; p. 45). En esta línea, y aportando a la problemática de la escisión arriba explicitada entre lo cognitivo y lo emocional en el contexto educativo, Munita y Riquelme (2013) destacan la lectura y narración de cuentos como una posible vía de acción integradora de estas dos dimensiones. Los cuentos pertenecen a la idiosincrasia popular y usan un lenguaje en muchos casos estimulante, poético y evocador (Mata, 2014) que permite la entrega a un mundo inventado en pos de la indagación y el aprendizaje socio-emocional, favoreciéndose la atribución de los estados mentales y emocionales de los personajes del cuento por parte del niño/a a través de procesos empáticos, siendo de ayuda en el reconocimiento y regulación emocional (Riquelme, 2013), componentes que forman parte del constructo de IE. ¿Pero qué texto será más adecuado?

En cuanto al corpus literario, Ceballos (2016), Riquelme (2013), Munita y Riquelme (2013), aluden a dos aproximaciones para trabajar la dimensión emocional: se puede, o bien partir de literatura que esté específicamente creada para ejercitar el ámbito emocional, o bien se puede partir del resto de literatura que, sin proponérselo de manera expresa, incluye las emociones como parte del repertorio de comportamiento humano que de forma arquetípica están inmersos en los roles que cada personaje ejecuta.

En lo referente a la literatura ideada expresamente para el trabajo del ámbito emocional, éstos suelen estar destinados a poner de manifiesto emociones determinadas como la ira, o la alegría trabajándose por separado, con el fin de que cada emoción pueda ser debidamente reconocida, explicada y trabajada. En España hay bastantes

editoriales que han publicado colecciones de libros de este tipo, de los cuales se ha hecho una selección a modo ilustrativo obtenida de la revisión de diversas fuentes online<sup>8</sup>.

- Toni y Tina. Editorial Almadraba:

Se trata de una colección de libros creada a partir del asesoramiento de expertos en



**Figura 1.** Colección Toni y Tina

cada cual se presenta mediante historias y situaciones divertidas de la vida cotidiana, siendo en este caso los protagonistas dos animales de nombre Toni y Tina. Los libros además se complementan con una serie de materiales con propuestas reflexivas, juegos y recomendaciones didácticas para los educadores. La edad recomendada oscila entre los 3 y 6 años.

campos como la psicología, y la pediatría, dirigidos esencialmente al trabajo con los niños/as sobre la identificación de las propias emociones así como de su regulación y afrontamiento sano.

Las diversas emociones se trabajan de forma separada, y



**Figura 2.** Colección ¿Qué sientes?

- ¿Qué sientes? Editorial Everest:

Los títulos de esta colección, que han sido cuidadosamente revisadas por un equipo de psicólogos infantiles, están concebidos para que el lector comience a profundizar en sí mismo y en sus sentimientos, favoreciendo su explicación y conocimiento, y aprendiendo a regularlos. De esta

manera se presentan las emociones de dos en dos: una de ellas y su contrario,

<sup>8</sup>Para profundizar más:

<https://cuentosparacrecer.org/blog/colecciones-de-cuentos-para-trabajar-inteligencia-emocional>

<http://www.almadrabalij.com/coleccion.php?id=26>

<http://padresformados.es/coleccion-de-cuentos-emocionate/>

<http://www.violetamonreal.com/Portal/Libros/Libro/tabid/99/Libro.aspx?lid=918e38f0-f3d6-4bd1-a5c0-09e5bf3a1da9>

<http://elsapunset.com/libros-infantiles/>

<https://www.emonautas.com>

expresadas a través de relatos que combinan lo real con lo fantástico por medio de textos de interés e imágenes estéticas y cuidadas. Al igual se acompaña cada tomo de un CD ROM que complementa la historia con juegos interactivos con los protagonistas. La colección se dirige a lectores a partir de los 6 años.

- Los Atrevidos. El taller de las emociones de Elsa Punset. Editorial Beascoa:

La colección fue publicada de la mano de Elsa Punset. Esta autora y referente nacional



en el ámbito de la IE, ha creado una herramienta dirigida a ayudar no solo a los niños/as a que conozcan, interpreten y controlen sus emociones, sino que están dedicados para que toda la familia aprenda a hacer más presente la IE en su vida cotidiana, a través de pistas y recursos inmersos en la historia y

los personajes. Son un total de ocho cuentos de los que se tiene publicados seis: miedo, autoestima, colaboración y ayuda a los demás, enfado y mal genio, tristeza, alegría y optimismo.

Munita y Riquelme (2013) expresan sus dudas acerca de la efectividad para que, a partir de un relato determinado, pueda darse el aprendizaje de una emoción aislada, apelando argumentalmente por una parte a la “[...] naturaleza relacional y contextualizada de los procesos emocionales, difícilmente dissociables unos de otros”, y por otra al “[...] carácter connotativo y polisémico del discurso literario, cuya relación con la función poética y el pensamiento divergente lo aleja de aquellos textos que direccionan un determinado mensaje al receptor” (Munita y Riquelme, 2013, p. 36). Estos autores abogan por la literatura cuyos textos propicien las atmósferas emocionales, no como algo impuesto y expreso, sino como una concatenación natural a la interacción de los personajes y su contexto, como partes naturales de la trama. Desde esta visión, cualquier libro o relato es potencialmente susceptible de ser emocionalizado. Cabe destacar la clasificación que realizara Cervera (1989) en referencia a este tipo de literatura, denominando en un gran grupo a la literatura creada directamente para niños, teniendo en cuenta sus características y condiciones infantiles, y en otro grupo a lo que él denominó *literatura ganada*, referido a las obras que, aun no estando ideadas en un principio para infantes, se han ido direccionando y posicionando con el tiempo hacia ese ámbito. Perfecto ejemplo de ello son los cuentos populares o tradicionales como puede ser *Caperucita Roja*, escrito por Perrault en 1697, el cual deja

una moraleja con una clara lección, podría decirse no apta para niños<sup>9</sup>. Aun con todo, en el ámbito educativo, como no puede ser de otra manera, el cuento ha sido y sigue siendo una de las herramientas educativas en la etapa infantil que más estable ha permanecido (Riquelme, 2013).

Ahora bien, por más interesante y clara que pueda parecer la cuestión de la relación entre actividad lectora e IE, Nóbrega y Franco (2014) enuncian la escasez de estudios que confirmen o desmientan de manera fehaciente esta relación, recogiendo en su revisión los trabajos llevados a cabo por García y Ibáñez (2010) y Freitas (2012), los cuales hacen referencia mayormente a la mayor o menor presencia de comprensión e inteligencia emocional en niños y niñas traslucida a partir de la presencia en éstos de hábito lector. Asimismo Kumschick, Beck, Eid, Witte, Klann-Delius, Heuser y Menninghaus (2014) en su revisión bibliográfica acerca del tema destacan la inexistencia de estudios que traten de forma explícita la actividad lectora en relación a la mejora de la competencia o inteligencia emocional en la mediana infancia o Educación Primaria, siendo la mayor parte de estudios destinados a población de un rango de edad mayor.

### **Estado actual de la investigación en IE con respecto a la edad y al género:**

Las investigaciones sobre la IE suelen venir, como ya se dijo anteriormente en este documento, aparejadas al estudio de su relación con otras variables como la conducta agresiva, la convivencia, la empatía, y un gran etcétera. En esta línea, y siguiendo con la idea recogida por Kumschick et al. (2014) en el párrafo anterior acerca de la aplicación de estudios a infantes o adultos, los estudios de la relación de la IE y las posibles diferencias existentes con respecto al género o la edad, dependerán si se estudian en base a una variable, como la expresión emocional, o si parten del uso de instrumentos de medida, en cuyo caso estarán dirigidos a una población más adulta (López-Zafra y Gartzia, 2014). Aun con todo los autores apuntan a la escasez y a la poco conclusiva investigación producida en relación a la existencia de diferencias de género y la presencia de competencia emocional en el individuo sugiriendo que, de los estudios realizados, las diferencias que suelen encontrarse aluden generalmente al tipo de modelo e instrumento de medida utilizado para la realización del estudio. Asimismo autores como Sánchez y Araya-Vargas (2014) también aluden a la escasez de evidencias sobre

---

<sup>9</sup> Para profundizar más: <http://www.monografias.com/trabajos96/analisis-cuentos-hadas-a-a-caperucita-rojaa-a/analisis-cuentos-hadas-a-a-caperucita-rojaa-a.shtml>



la relación entre género e IE, considerándolo este un campo de investigación abierto en el que aún no se han podido presentar evidencias concluyentes. En este sentido denotan que la mayoría de diferencias encontradas tienen origen en la presencia de estereotipos ligados al género. Cabe rescatar la apreciación realizada por Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008), quienes aluden a la socialización de las competencias emocionales destacando la estrecha relación, desde su infancia, de la mujer con el mundo emocional, habiendo una desigualdad en este tipo de educación con respecto al género masculino, siendo las manifestaciones de uno y otro género diferenciadas en aspectos como la expresividad, internalización, etcétera. Asimismo y en consonancia con lo citado anteriormente, aluden a la disparidad de resultados hallados por multitud de estudios, destacando como más significativas las diferencias encontradas en la percepción de la propia competencia emocional la cual se encontró infravalorada en las mujeres y sobrevalorada en los hombres. A esta declaración se suman también Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012), los cuales apuntan a que los factores que conforman la IE se encuentran mediados en gran parte por roles de género, aunque admitiendo siempre la contradicción de muchos de los estudios enfocados en esta dirección, dependiendo del modelo de IE del que se parta y de qué instrumento de medida se utilice –auto-informe o ejecución–.

En relación a la investigación realizada con población infantil acerca de la IE y las diferencias de género, de lo obtenido de la revisión bibliográfica realizada hasta la fecha, se vio que en relación a un factor de la IE como es la expresión emocional, se encontraron diferencias pequeñas pero significativas donde las niñas mostraron más presencia de emociones positivas e internalización de emociones que los niños, destacando también como moduladores diferentes factores como las relaciones interpersonales, la valoración de la tarea por parte del sujeto o la edad (Chaplin y Aldao, 2013).

Con respecto a la edad, aunque es evidente que por sí sola no puede considerarse como una variable aislada de otras, como el propio ambiente donde se desarrolle la persona, investigaciones llevadas a cabo como la de Brouzos, Misailidi y Hadjimatheou (2014) ponen de manifiesto la importancia de tener en cuenta la edad al estudiar la relación de IE con variables como el ajuste socio-emocional del niño/a al colegio o el éxito escolar y académico, habiendo visto que la correlación positiva entre los factores se daba solo en los niños más mayores de los grupos de muestra. Ello denota que

posiblemente un nivel madurativo mayor puede hacer de modulador entre la IE y otros aspectos de la vida del infante.

### **Objetivos:**

El objetivo general es realizar un análisis exploratorio de las competencias emocionales de un grupo de alumnos de Primaria que recibió un programa de literatura infantil mediada dirigido a favorecer la creación y mantenimiento del hábito lector y potenciar la IE.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Conocer el nivel de competencia emocional que dicen tener los niños y niñas de 3º, 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria de varios centros de la isla de Tenerife.
- Conocer la presencia de hábito lector declarado de este grupo de escolares.
- Conocer las diferencias significativas en la competencia emocional por género.
- Conocer las diferencias significativas en la competencia emocional por curso escolar.
- Conocer las diferencias significativas en la competencia emocional entre el alumnado que recibe EMOCREA y el que no la recibe.
- Conocer las diferencias significativas en el hábito lector por género.
- Conocer las diferencias significativas en el hábito lector por curso escolar.
- Conocer las relaciones entre la presencia de competencia emocional y el hábito lector del alumnado.

### **Participantes:**

La muestra se compone de un total de 170 escolares, de los cuales el 49.4% son de sexo masculino (84) y el 50.6% de sexo femenino (86) y distribuidos, teniendo en cuenta la edad, de la siguiente manera: 1 de 7 años (0.6%), 44 de 8 años (25.9%), 63 de 9 años (37.1%), 51 de 10 años (30%) y 11 de 11 años (6.5%), pertenecientes a los cursos de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria de 3 centros localizados en la isla de Tenerife, que en adelante serán llamados Centro 1 (C.1), Centro 2 (C.2) y Centro 3 (C.3), quedando así presentado en las Tablas 2, 3 y 4.

El muestreo empleado fue de tipo intencional no probabilístico, teniendo en cuenta como criterios de inclusión para la muestra la edad del alumnado, de entre 7 y 11 años, y estableciendo como criterio de exclusión la omisión por parte de los participantes de 6 ítems o más de la prueba.

**Tabla 2**  
**Frecuencias y porcentajes por género y edad en relación al Centro 1**

Edad	Hombre	Mujer	Porcentaje	Total
8 años	5	10	23.1	15
9 años	11	13	36.9	24
10 años	12	10	33.8	22
11 años	1	3	6.2	4

**Tabla 3**  
**Frecuencias y porcentajes por género y edad en relación al Centro 2**

Edad	Hombre	Mujer	Porcentaje	Total
8 años	10	16	30.9	26
9 años	19	15	40.5	34
10 años	12	10	26.2	22
11 años	1	1	2.4	2

**Tabla 4**  
**Frecuencias y porcentajes por género y edad en relación al Centro 3**

Edad	Hombre	Mujer	Porcentaje	Total
7 años	1	0	4.8	1
8 años	3	0	14.3	3
9 años	4	1	23.8	5
10 años	2	5	33.3	7
11 años	3	2	23.8	5

### **Técnicas e instrumentos:**

Se utilizó, para la exploración de la IE, la versión reducida del cuestionario EQ-i de Bar-On (1997) y aplicable a la población infantil denominada Bar-On ICE: NA. Para la obtención de información sobre el hábito lector se hizo uso de un cuestionario socio-demográfico elaborado *ad hoc*. Los instrumentos se explican a continuación:

- **Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para Niños y Adolescentes (Bar-On ICE: NA):**

Según recogen Ugarriza y Pajares (2005) es una medida de auto-informe desarrollada para población infantil y adolescente (de 7 a 18 años) basada en el Inventario de Cociente Emocional, EQ-i de Reuven Bar-On (1997), que tiene por objetivo evaluar el grado en el que se presentan ciertos componentes socioemocionales del comportamiento en relación a los cinco componentes que el autor plantea en su modelo. A partir del EQ-i, dirigido esencialmente a adultos al igual que la mayoría de instrumentos con más apoyo científico que miden la IE, los expertos de la Universidad de Toronto exploraron si el cuestionario sería adecuado para ser aplicado en edades

menores. Se hizo entonces un proceso de depuración y abreviación de los ítems del cuestionario, que son originalmente 133, creándose un nuevo conjunto de 60 ítems, conformándose así el Bar-On ICE:NA (Apéndice A). Este instrumento, al igual que la versión para adultos, se compone de cinco escalas o dimensiones, las cuales se dividen a su vez, en varios subcomponentes:

1. Componente intrapersonal: se refiere a las capacidades, competencias y habilidades pertenecientes y dirigidas al sí mismo, entendiéndose principalmente como tales la comprensión de las propias emociones y la capacidad para expresarlas de manera adecuada y acorde con las necesidades de uno mismo. Incluye el auto-conocimiento, capacidad para entender los propios sentimientos; la asertividad, habilidad para expresar y defender sentimientos, pensamientos y derechos propios de forma adecuada; la auto-consideración, capacidad para respetarse y visualizarse a uno mismo de manera positiva.
2. Componente interpersonal: Es la destreza para saber escuchar, comprender y apreciar los sentimientos y posturas de los demás. Los subcomponentes son empatía; responsabilidad social, capacidad para desarrollar comportamientos prosociales y de cooperación; relaciones interpersonales, habilidad para iniciar y mantener relaciones satisfactorias.
3. Manejo de estrés: habilidad que tiene como función principal el control para mantener la calma y lidiar antes situaciones potencialmente estresantes. Alude a la tolerancia, o capacidad para hacer frente a los sucesos y situaciones adversas.
4. Adaptabilidad: alude a la capacidad de la persona para desenvolverse de forma adaptativa ante los acontecimientos y situaciones problemáticas que van apareciendo en la vida cotidiana. Este componente incorpora la solución de problemas, alusiva a la habilidad para identificar, definir, y aplicar posibles soluciones a situaciones problemáticas; la validación, o capacidad para hacer valer las propias emociones, discerniendo entre la experimentación subjetiva y la prueba de realidad; la flexibilidad, que alude a la capacidad de ajustar adaptativamente las emociones, pensamientos y comportamientos al entorno cambiante.
5. Estado de ánimo: este componente incluye la alegría, entendiéndola como la capacidad para sentirse satisfecho con uno mismo y con los demás, y el optimismo, que implica la valoración o visión positiva de la vida.

El inventario proporciona además una puntuación del coeficiente emocional general (cociente IE) que representa el nivel de competencia emocional con el que los

individuos evaluados afrontan las demandas y necesidades diarias. Asimismo dispone de otra escala y un índice, denominados impresión positiva e inconsistencia respectivamente. La escala de impresión positiva tiene la función de detectar a los sujetos que tienen o muestran una percepción excesivamente favorable de sí mismos. El índice de inconsistencia por su parte, expresa las discrepancias o desigualdades en la emisión de respuestas a preguntas similares, evitando así problemáticas derivadas de la deseabilidad social que suelen venir aparejadas a este tipo de instrumentos de auto-informe, factor que ya criticaron algunos autores (Barret, Miguel, Tan y Hurd, 2001. Citado en Matthews, Zeidner y Roberts, 2002; p. 736).

El Bar-On ICE: NA, al igual que la versión para adultos, parte de la integración de conocimientos teóricos, fundamentaciones empíricas y análisis estadísticos completos, que arrojan índices elevados de fiabilidad y validez. La aplicación puede realizarse de forma individual o grupal, y aunque no hay límite de tiempo, suele ocupar de 20 a 25 minutos aproximadamente el realizarlo. Las respuestas se codifican mediante una escala Likert de 4 puntos, siendo el 1 *muy rara vez* y el 4 *muy a menudo*.

La traducción y adaptación al castellano fue llevada a cabo por Nelly Ugarriza y Liz Pajares en 2002.

Se seleccionó este instrumento principalmente por tres razones: por ser la versión para población infantil de uno de los cuestionarios de auto-informe más apoyados a nivel científico, además de estar recomendado su uso para el contexto educacional y estar reseñado en los estudios llevados a cabo por Broc, Martínez y Broc (2014), quienes comprobaron la eficacia de este instrumento de medida en la evaluación del efecto en niños de programas de educación emocional.

#### - **Cuestionario socio-demográfico:**

Por otra parte para explorar la presencia del hábito lector se recurrió a la creación de un cuestionario sociodemográfico *ad hoc* (Apéndice B) con el que de paso se obtuvieron datos de interés como la edad, curso escolar o el sexo de los participantes. De cara a la exploración del hábito lector se hizo uso, por un lado, de un ítem de respuesta dicotómica *Si/No* para saber las afirmaciones del alumnado acerca de la costumbre de leer fuera del horario y entorno escolar, y por otro, de una escala de respuesta valorativa donde el alumno/a respondiera en relación a las veces que lee bajo estas circunstancias, pudiendo emitir su respuesta a través de una escala valorativa que varía en rangos de 0 a 2, de 3 a 5, o 6 veces o más.

## **Procedimiento**

El trabajo se enmarca en un proyecto de Animación a la Lectura más amplio e implementado a nivel insular, dirigido al favorecimiento del hábito lector, trabajando a su vez la educación y mejora de la competencia emocional por medio de actividades y dinámicas que tienen como hilo conductor la lectura mediada de literatura creada específicamente para la etapa infantil. La mediación es llevada a cabo por educadores encargados de despertar y favorecer la reflexión y el diálogo sobre los aspectos emocionales y afectivos de la historia, sus personajes y situaciones.

Las acciones se han iniciado durante el curso 2016/2017 en 9 centros de Educación Infantil y Primaria previamente seleccionados de la isla de Tenerife, y de los que finalmente, tras la solicitud de los correspondientes permisos, acabaron seleccionándose 3 centros (C.1, C.2 y C.3) de la zona noreste de la isla, por presentar características similares a nivel socio-económico y contar con grupos/aulas equilibradas en cuanto a número y género, salvo en nivel de competencia lectora, que si bien era algo desigual entre el alumnado, con la mediación de los adultos, así como con la puesta en común a partir de reflexiones dialógicas, se intentó asegurar que todos los participantes del programa tuvieran el mismo nivel de acceso a la comprensión y al aprendizaje, a la vez que se intentó dar una atención personalizada atendiendo a las particularidades individuales de cada escolar. Como característica especial cabe destacar que el C.2 cuenta con la implementación en su currículum de la asignatura EMOCREA, lo que fue tomado como variable a evaluar en los contrastes estadísticos programados.

Se llevaron a cabo las sesiones del programa en su totalidad, donde el alumnado de los 3 centros recibió íntegramente y en igualdad de condiciones los contenidos planificados. En la última sesión se pidió permiso para permanecer algún tiempo más con el alumnado, a fin de poder pasar los cuestionarios, tanto el Bar-On ICE: NA como el cuestionario socio-demográfico, los cuales fueron formalizados por los escolares en una única sesión, siempre en presencia de la investigadora, aplicados de manera grupal por aula y cumplimentados a papel y lápiz.

Antes de comenzar se aseguró a todos una participación voluntaria, confidencial y anónima, explicando los fines investigativos a los que va dirigido el estudio. Asimismo se leyeron las instrucciones en voz alta para asegurar un buen entendimiento por parte de los participantes. Durante el pase de la prueba la investigadora ayudó en la comprensión de algún ítem dando ejemplos para que el alumno/a comprendiera por sí mismo/a.

Se entregaron los dos cuestionarios grapados, posicionando en primer lugar al Bar-On ICE: NA a fin de que fuera cumplimentado primero.

Finalmente se recogieron los cuestionarios, que fueron tabulados en una matriz de datos para proceder a su análisis.

### **Diseño:**

El diseño sigue un procedimiento descriptivo correlacional.

En primer lugar, para la evaluación de la competencia emocional se llevó a cabo una exploración de frecuencias a fin de conocer la situación del grupo tanto en el Cociente IE como en cada uno de los componentes que evalúa la prueba (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo). Al igual, se realizó otro análisis de frecuencias para conocer la situación del grupo en relación al hábito lector.

Por otra parte las diferencias de promedio de las variables objeto de estudio, se evaluaron por medio de la prueba t-Student, para comparar los valores de competencia emocional por género, por recibir o no la asignatura de EMOCREA, curso escolar y hábito lector, haciendo uso de un nivel de significación de  $p < .05$ . Cabe destacar que respecto al curso escolar hubo que prescindir de la muestra correspondiente al alumnado de 5º y 6º por ser pocos en comparación con los de 3º y 4º.

También se hizo una correlación de Pearson para conocer la relación entre hábito lector y competencia emocional, siendo analizados los datos a través del programa SPSS 21.

### **Resultados:**

Primeramente se exponen los análisis descriptivos de frecuencias y porcentajes de la presencia de IE y hábito lector en el alumnado. A continuación se presentan las diferencias de medias organizadas en relación a la competencia emocional y género, curso escolar, centros con y sin EMOCREA y hábito lector. Por último se exponen las correlaciones entre IE y hábito lector.

Los resultados arrojados por el análisis de frecuencias de los factores que componen el Bar-On ICE: NA (Tabla 5) muestran que, en general, el grupo presenta valores de competencia emocional ajustados a los parámetros de normalidad ( $\bar{X}=56.17$ ). Del total de la muestra, el 49.7%, que se encuentra con valores por debajo de la media

(84), un 20% presenta serias deficiencias en relación a la gestión y expresión de la competencia emocional (34). De la misma manera, del 50.3% de alumnado situado por encima de la media (85), el 18.3% muestra valores elevados que los definen como los participantes que presentan los mejores niveles de competencia emocional (35). Como podrá comprobarse, se han tenido en cuenta especialmente los casos ubicados por debajo del percentil 20, entendiéndose como tal a la población que presenta más problemáticas, y la que requeriría de más atención.

Concretamente, y en relación al análisis de cada uno de los componentes del Bar-On ICE: NA, se obtuvo que el 27.2% de los alumnos y alumnas que se encuentran situados por debajo de los niveles medios de competencia intrapersonal (46), presentan graves deficiencias en las competencias y habilidades que implican la expresión, entendimiento y comunicación de los sentimientos y necesidades propias. Asimismo un quinto del total del alumnado situado por debajo del promedio (33) presenta bastantes inadecuaciones en las habilidades de interacción social, presencia de dotes empáticas y de responsabilidad social. Si bien, es cierto que este componente interpersonal también es uno de los que cuenta con más porcentaje de alumnado por encima del promedio (91), algo más del 57%.

Con respecto al manejo del estrés, un 19.4% de los participantes situados por debajo de los valores medios (33) han emitido repuestas que denotan poca presencia de control y regulación emocional ante situaciones vitales estresantes. Las puntuaciones más bajas de la muestra responden al componente de adaptabilidad, donde más del 48% del total se ubica con valores inferiores al promedio (82), de los cuales el 24.1% manifiesta graves problemas en cuanto a la exploración, flexibilidad y predisposición a solucionar conflictos de forma adaptativa (44).

Finalmente en lo referente al estado de ánimo cabe destacar que solamente el 54.7% del total de la muestra presenta unos niveles de alegría, buen humor y optimismo por encima de los valores medios (84), estableciéndose el porcentaje restante del grupo en valores inferiores, de los cuales el 15.3% reflejan estados emocionales negativos, de insatisfacción, tristeza y actitudes negativas (26).



**Tabla 5**  
**Frecuencias, medias y porcentajes de los componentes de Bar-On ICE: NA**

	Por debajo Media			Por encima Media	
	Media	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Intrapersonal	2.47	78	46.2	69	53.8
Interpersonal	3.22	73	42.9	91	57.1
Manejo Estrés	2.64	76	44.7	85	55.3
Adaptabilidad	2.90	82	48.2	77	51.8
Estado Ánimo	3.40	77	45.3	84	54.7
Cociente IE	56.17	84	49.7	85	50.3

Con respecto a la situación del grupo en relación al hábito lector declarado, en el análisis de frecuencias (Tabla 6) se obtuvo que un 92.1% del alumnado afirma leer fuera del horario y contexto escolar (151), frente a casi un 8% que declara no hacerlo (13). De los que sí afirman leer en las circunstancias antes mencionadas, el 44.9% dice hacerlo seis veces a la semana o más (71), el 29.2% dice leer de 3 a 5 veces (46), y el 25.9% manifiesta hacerlo de 0 a 2 veces (41).

**Tabla 6**  
**Frecuencias y porcentajes del hábito lector**

		Frecuencia	Porcentaje
Leer libre	Si	151	92.1
	No	13	7.9
Veces leer	0-2 veces	41	25.9
	3-5 veces	46	29.2
	6 o más veces	71	44.9

Los resultados obtenidos en el test-T para la igualdad de medias en relación al género y los componentes de competencia emocional del Bar-On ICE: NA no arrojaron diferencias significativas (Tabla 7), salvo una ligera tendencia en las mujeres a obtener mejores niveles de competencia emocional que los hombres. Si se atiende al componente intrapersonal, las niñas ( $\bar{X}=2.51$ ) obtuvieron mayores puntuaciones que los niños ( $\bar{X}=2.44$ ), mostrándose más inteligentes en este sentido. Lo mismo ocurre en el componente interpersonal, donde las niñas ( $\bar{X}=3.28$ ) obtienen puntuaciones ligeramente más elevadas declarándose más inteligentes en este componente que los niños ( $\bar{X}=3.16$ ), al igual que en el estado de ánimo, donde los niños ( $\bar{X}=3.38$ ) quedan situados con puntuaciones menores que las niñas ( $\bar{X}=3.43$ ), presentando las primeras una leve tendencia a mostrar una actitud más positiva y optimista.

En lo referente a los datos obtenidos de la comparación con la variable género y hábito lector declarado, tampoco se encontraron diferencias significativas entre los participantes, aunque sigue dándose una ligera tendencia por parte del género femenino

( $\bar{X}$ =1.95) a declararse más lectoras que los participantes de género masculino ( $\bar{X}$ =1.89), y a leer más veces que éstos.

**Tabla 7**  
*Prueba t para la diferencia de medias por género*

	Género	Media	Desviación Tip.	Valor T	gl	Signif.																																																																		
Intrapersonal	Hombre	2.44	.598	-.715	167	.476																																																																		
	Mujer	2.51	.662				Interpersonal	Hombre	3.16	.505	-1.509	168	.133	Mujer	3.28	.510	Manejo Estrés	Hombre	2.64	.584	-.61	168	.951	Mujer	2.64	.595	Adaptabilidad	Hombre	2.91	.535	.101	168	.920	Mujer	2.90	.538	Estado Ánimo	Hombre	3.38	.458	-.713	168	.477	Mujer	3.43	.474	Cociente IE	Hombre	55.89	7.51	-.780	166	.436	Mujer	56.64	8.17	Leer fuera	Hombre	1.89	.318	-1.525	137	.130	Mujer	1.95	.214	Veces Leer	Hombre	2.12	.853	-1.123	154
Interpersonal	Hombre	3.16	.505	-1.509	168	.133																																																																		
	Mujer	3.28	.510				Manejo Estrés	Hombre	2.64	.584	-.61	168	.951	Mujer	2.64	.595	Adaptabilidad	Hombre	2.91	.535	.101	168	.920	Mujer	2.90	.538	Estado Ánimo	Hombre	3.38	.458	-.713	168	.477	Mujer	3.43	.474	Cociente IE	Hombre	55.89	7.51	-.780	166	.436	Mujer	56.64	8.17	Leer fuera	Hombre	1.89	.318	-1.525	137	.130	Mujer	1.95	.214	Veces Leer	Hombre	2.12	.853	-1.123	154	.263	Mujer	2.26	.791						
Manejo Estrés	Hombre	2.64	.584	-.61	168	.951																																																																		
	Mujer	2.64	.595				Adaptabilidad	Hombre	2.91	.535	.101	168	.920	Mujer	2.90	.538	Estado Ánimo	Hombre	3.38	.458	-.713	168	.477	Mujer	3.43	.474	Cociente IE	Hombre	55.89	7.51	-.780	166	.436	Mujer	56.64	8.17	Leer fuera	Hombre	1.89	.318	-1.525	137	.130	Mujer	1.95	.214	Veces Leer	Hombre	2.12	.853	-1.123	154	.263	Mujer	2.26	.791																
Adaptabilidad	Hombre	2.91	.535	.101	168	.920																																																																		
	Mujer	2.90	.538				Estado Ánimo	Hombre	3.38	.458	-.713	168	.477	Mujer	3.43	.474	Cociente IE	Hombre	55.89	7.51	-.780	166	.436	Mujer	56.64	8.17	Leer fuera	Hombre	1.89	.318	-1.525	137	.130	Mujer	1.95	.214	Veces Leer	Hombre	2.12	.853	-1.123	154	.263	Mujer	2.26	.791																										
Estado Ánimo	Hombre	3.38	.458	-.713	168	.477																																																																		
	Mujer	3.43	.474				Cociente IE	Hombre	55.89	7.51	-.780	166	.436	Mujer	56.64	8.17	Leer fuera	Hombre	1.89	.318	-1.525	137	.130	Mujer	1.95	.214	Veces Leer	Hombre	2.12	.853	-1.123	154	.263	Mujer	2.26	.791																																				
Cociente IE	Hombre	55.89	7.51	-.780	166	.436																																																																		
	Mujer	56.64	8.17				Leer fuera	Hombre	1.89	.318	-1.525	137	.130	Mujer	1.95	.214	Veces Leer	Hombre	2.12	.853	-1.123	154	.263	Mujer	2.26	.791																																														
Leer fuera	Hombre	1.89	.318	-1.525	137	.130																																																																		
	Mujer	1.95	.214				Veces Leer	Hombre	2.12	.853	-1.123	154	.263	Mujer	2.26	.791																																																								
Veces Leer	Hombre	2.12	.853	-1.123	154	.263																																																																		
	Mujer	2.26	.791																																																																					

Respecto a el test-T de las diferencias de medias de la competencia emocional por curso escolar, hay que considerar que 5° y 6° han sido eliminados por su poca representatividad en el tamaño total de la muestra, seleccionando para el análisis solamente a 3° y 4°, siendo los grupos más equiparados en número.

Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre cursos escolares (Tabla 8), salvo en el componente interpersonal del Bar-On ICE: NA con  $T_{(117)} = -2.032$ ; ( $p < .05$ ), donde el alumnado de 4° de Primaria presenta más capacidades para atender, escuchar y comprender los sentimientos de los otros ( $\bar{X}$ =3.28) frente al alumnado de 3° de Primaria ( $\bar{X}$ =3.10) con un  $T_{(117)} = -2.032$  ( $p < .05$ ). Aun con todo, si se atiende al Cociente IE, puede observarse que se da una ligera tendencia del alumnado de 4° de Primaria a obtener niveles más elevados de competencia emocional ( $\bar{X}$ =56.28) que los de 3° ( $\bar{X}$ =55.95).

Las variables evaluadas acerca del hábito lector declarado tampoco traslucen resultados muy destacables, salvo una muy leve tendencia de los grupos de 3° de Primaria a declararse más lectores fuera del contexto escolar ( $\bar{X}$ =1.93) que los de 4° ( $\bar{X}$ =1.91), aunque éstos últimos manifiestan leer más veces a la semana ( $\bar{X}$ =2.20) que los de 3° ( $\bar{X}$ =2.18).

**Tabla 8**  
**Prueba t para la diferencia de medias por curso escolar (edad)**

	Curso	Media	Desviación Tip.	Valor T	gl	Signif.
Intrapersonal	3º Prim.	2.54	.637	1.137	126	.258
	4º Prim.	2.43	.626			
Interpersonal	3º Prim.	3.10	.557	-2.032	117	.044
	4º Prim.	3.28	.487			
Manejo Estrés	3º Prim.	2.67	.592	0.383	157	.703
	4º Prim.	2.63	.598			
Adaptabilidad	3º Prim.	2.87	.559	-.527	125	.599
	4º Prim.	2.92	.531			
Estado Ánimo	3º Prim.	3.34	.460	-1.319	136	.189
	4º Prim.	3.44	.489			
Cociente IE	3º Prim.	55.95	8.56	-.240	116	.811
	4º Prim.	56.28	7.64			
Leer fuera	3º Prim.	1.93	.254	.394	132	.694
	4º Prim.	1.91	.280			
Veces Leer	3º Prim.	2.18	.840	-.129	122	.897
	4º Prim.	2.20	.819			

En cuanto a la presencia de competencia emocional, en el C.2, que recibe la asignatura de EMOCREA, en comparación con los que no la reciben, C.1 y C.3, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas a favor de los centros que no tienen en su currículo la asignatura (Tabla 9), mostrando éstos mejores niveles de competencia emocional ( $\bar{X}=58.00$ ) que el C.2 ( $\bar{X}=54.27$ ) con un  $T_{(164)}= 3.166$  ( $p < .01$ ). Así en esta línea, puede observarse como el alumnado del C.1 y del C.3 muestran ser más inteligentes a nivel interpersonal ( $\bar{X}=3.34$ ) que los del C.2 ( $\bar{X}=3.09$ ), mostrando un  $T_{(157)}= 3.293$  ( $p < .01$ ). Al igual, los alumnos y alumnas de los centros que no reciben EMOCREA presentan una mayor capacidad para lidiar con los problemas de la vida cotidiana de forma adaptativa ( $\bar{X}=3.08$ ) en comparación con los que sí la reciben ( $\bar{X}=2.72$ ) con un  $T_{(165)}= 4,553$  ( $p < .01$ ). Por último también se obtuvieron diferencias significativas en el análisis del componente del estado de ánimo, viéndose que el alumnado de los centros C.1 y C.3 manifiestan estados de ánimos más positivos, así como mayor presencia de alegría y optimismo ( $\bar{X}=3.51$ ) que los del centro C.2 ( $\bar{X}=3.29$ ) con un  $T_{(146)}= 3.184$  ( $p < .01$ ).

**Tabla 9****Prueba t para la diferencia de medias por recibir EMOCREA (C.2) y no recibir EMOCREA (C.1 y C.3)**

	CEIP	Media	Desviación Tip.	Valor T	Gl	Signif.
Intrapersonal	C.1 y C.3	2.55	.611	1.667	165	.097
	C. 2	2.39	.642			
Interpersonal	C.1 y C.3	3.34	.432	3.293	157	<b>.001</b>
	C. 2	3.09	.552			
Manejo Estrés	C.1 y C.3	2.63	.602	-.221	168	.826
	C. 2	2.65	.577			
Adaptabilidad	C.1 y C.3	3.08	.478	4.553	165	<b>.000</b>
	C. 2	2.72	.534			
Estado Ánimo	C.1 y C.3	3.51	.364	3.184	146	<b>.002</b>
	C. 2	3.29	.530			
Cociente IE	C.1 y C.3	58.00	7.276	3.166	164	.002
	C. 2	54.27	7.996			

Con respecto a las puntuaciones resultantes del test-T acerca de la presencia de hábito lector declarado y competencia emocional, se encontraron diferencias significativas en tres de los cinco componentes al igual que en el Cociente de IE (Tabla 10), viéndose que los que manifiestan leer fuera del horario y contexto escolar presentan mayores niveles de competencia emocional ( $\bar{X}=56.50$ ) que los que dicen no hacerlo ( $\bar{X}=50.22$ ), con un  $T_{(14)} = -2.698$  ( $p < .05$ ). Así, los lectores declarados presentan más inteligencia intrapersonal ( $\bar{X}=2.49$ ) que los no lectores ( $\bar{X}=2.00$ ), con un  $T_{(16)} = -3.603$  ( $p < .01$ ). De la misma manera los que dicen no realizar ninguna actividad lectora denotan menor manejo del estrés ( $\bar{X}=2.24$ ) que los que declaran leer habitualmente ( $\bar{X}=2.67$ ), con un  $T_{(14)} = -2.348$  ( $p < .05$ ). Finalmente el alumnado que manifiesta tener costumbre de leer muestra un estado de ánimo más positivo ( $\bar{X}=3.43$ ) que el que no lee ( $\bar{X}=3.03$ ) con un  $T_{(13)} = -2.360$  ( $p < .05$ ).

**Tabla 10****Prueba t para la diferencia de medias por hábito lector**

	Hábito lector	Media	Desviación Tip.	Valor T	gl	Signif.
Intrapersonal	No lee	2.00	.456	-3.603	16	.002
	Si lee	2.49	.619			
Interpersonal	No lee	3.08	.568	-.877	13	.396
	Si lee	3.22	.505			
Manejo Estrés	No lee	2.24	.634	-2.348	14	.034
	Si lee	2.67	.569			
Adaptabilidad	No lee	2.72	.471	-1.407	15	.180
	Si lee	2.92	.546			
Estado Ánimo	No lee	3.03	.598	-2.360	13	.034
	Si lee	3.43	.447			
Cociente IE	No lee	50.22	8.101	-2.698	14	.017
	Si lee	56.50	7.564			

Los resultados obtenidos por medio del análisis correlacional (Tabla 11) expresan una relación positiva entre la presencia declarada de hábito lector fuera del contexto

escolar y el cociente general de IE del Bar-On ICE: NA ( $r=.220$ ;  $p < .01$ ). Es decir que los que se declaran lectores tiene mayor presencia de competencia emocional. Específicamente los que tienen mejor hábito lector tienen mayor capacidad de comprensión y expresión de los estados emocionales propios ( $r=.215$ ;  $p < .01$ ), mayor control y tolerancia al estrés ( $r=.198$ ;  $p < .05$ ) y mejor estado de ánimo ( $r=.230$ ;  $p < .01$ ), siendo los factores que destacan como significativos tras el análisis estadístico.

Asimismo la cantidad de veces que se practica la actividad lectora a la semana se corresponde significativamente a la adaptabilidad ( $r=.176$ ;  $p < .05$ ) y al estado de ánimo, ( $r=.193$ ;  $p < .05$ ), lo que significa que mientras más se practica la actividad lectora, más competente se es a la hora de solucionar problemas cotidianos de manera adaptativa y se tiene más optimismo y capacidad para mantener una actitud positiva.

**Tabla 11**  
*Correlaciones entre competencia emocional y hábito lector*

	Leer Fuera	Veces Leer	Intra personal	Inter personal	Manejo Estrés	Adapta- bilidad	Estado Ánimo	Impresión Positiva	Cociente IE
Leer	1	.416**	.215**	.076	.198*	.097	.230**	.026	.220**
Fuera		.000	.006	.334	.011	.216	.003	.739	.005
Veces		158	163	164	164	164	164	164	163
Leer		1	.124	.083	.011	.176*	.193*	.080	.141
Fuera			.123	.302	.887	.027	.015	.320	.079
Veces			157	158	158	158	158	158	157

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

### Discusión y conclusiones:

Con los resultados de la investigación estadística presentada, se hace posible discernir varias cuestiones. Por un lado, en relación a la presencia de competencia emocional en el grupo de alumnado participante, y aunque los valores obtenidos muestran unos niveles de competencia emocional bastante ajustados al promedio, casi la mitad del total de los integrantes de la muestra se sitúa por debajo de los valores medios, y de éstos, un porcentaje relativamente alto (en torno al 20% y 27% del total), presenta serias dificultades en las dimensiones de competencia emocional medidas por el IC-Q. Ello implica que el alumnado que obtuvo estas bajas puntuaciones presenta en el ámbito intrapersonal serias deficiencias en auto-conocimiento, o capacidad para comprender los sentimientos propios; asertividad, o capacidad para expresar y defender adecuadamente sentimientos, creencias y pensamientos; auto-consideración, o capacidad para respetarse y aceptarse uno mismo; auto-actualización, capacidad para conocer y darse cuenta de las potencialidades del ser; independencia, o habilidad para

controlar y dirigir el propio pensamiento y acciones a fin de sentirse libre y emocionalmente independiente.

Las bajas puntuaciones en el componente interpersonal denotan escasez de habilidades empáticas, responsabilidad social en el sentido de cooperación constructiva en un grupo y poca capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias. En esta línea el grupo situado en estos porcentajes muestra a su vez, una baja tolerancia a situaciones estresantes y poca capacidad para resistir o demorar comportamientos impulsivos. De la misma manera tienen serias dificultades a la hora de desplegar comportamientos adaptativos dirigidos a la solución de problemas, la validación de las emociones propias o la flexibilidad para ajustar sus emociones, pensamientos y conductas a las situaciones cambiantes del entorno. Al igual muestran un estado de ánimo que tiende al pesimismo y a las actitudes negativas e insatisfechas hacia los demás e incluso hacia el sí mismo.

Estos niños y niñas han crecido en un sistema educativo que supuestamente atiende al tratamiento de la dimensión emocional en las escuelas. Se recuerda que ya desde el Decreto 126/2007 de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (LOE) se incluye en varios de sus artículos el aprendizaje emocional como una parte más de las competencias básicas. Asimismo, tras la instauración de la LOMCE se habla del componente emocional como parte esencial de la formación integral del alumnado. Ello implica que desde que este alumnado ingresó en la etapa escolar hasta que llegó a 3º o 4º de Primaria debería haber estado recibiendo pautas de educación emocional en cualquier centro en el que hubiera estado de la Comunidad Autónoma de Canarias. Dicho esto, los valores tan bajos obtenidos chocan hasta cierto punto con el supuesto clima de educación emocional que se promulga desde la Administración Educativa, lo cual lleva a pensar que tal vez, la inclusión curricular de la dimensión emocional no esté surtiendo el efecto esperado en el alumnado, o al menos en una parte nada desdeñable de éste. Sería conveniente que se revisara la coherencia entre la Administración Educativa y las prácticas que están teniendo lugar en las escuelas, teniendo en cuenta las características individuales y particularidades que cada escolar tiene a la hora de comprender, interiorizar y aprender en cualquier materia de conocimiento, donde la educación emocional también queda recogida.

Por otra parte puede concluirse, a tenor de los resultados obtenidos, que no hay diferencias significativas en cuanto a género a favor de las niñas. Estos datos no van en

la línea de los estudios de Sánchez y Araya-Vargas (2014) entre otros, expuestos con anterioridad en el trabajo, que aluden a la posible socialización de las competencias emocionales donde los aspectos que conforman la IE están vinculados a roles de género, estando el sexo femenino por definición más vinculado a la dimensión afectiva que el sexo masculino. Niños y niñas en este caso presentan niveles similares de competencia emocional, pudiendo decirse que ambos interiorizan de forma parecida los conocimientos vinculados a los componentes de competencia emocional en el Bar-On ICE:NA. Ello puede significar que aún la educación diferencial por género no ha surtido sus efectos a estas edades ya sea, bien porque finalmente se están viendo los efectos del cambio educativo en este sentido, bien porque todavía los niños y niñas no se han visto del todo inmersos en el proceso de diferenciación de roles y características por género, produciéndose tal vez este cambio en edades posteriores, cuando el nivel madurativo sea también mayor. Aun con todo se aprecia una ligera tendencia de las niñas a obtener mayores niveles de inteligencia intra e interpersonal así como un estado de ánimo más positivo que los niños, lo cual va en la línea del estudio realizado por Chaplin y Aldao (2013) donde se mostró mayor presencia de emociones positivas y más nivel de internalización emocional en niñas que en niños.

La misma tendencia, aunque tampoco es significativa, se da en el hábito lector declarado, manifestando las niñas ser más lectoras fuera del horario y contexto escolar y leer más veces en semana que los niños.

En referencia al análisis realizado con respecto al curso escolar (edad), siguiendo el planteamiento de Brouzos, Misailidi y Hadjimattheou (2014), los cuales hacen referencia a la importancia de tener en cuenta la edad al estudiar la IE aludiendo a la posibilidad de que el nivel madurativo haga de modulador de la competencia emocional y otros aspectos de la vida, no se encontraron diferencias significativas entre el alumnado de 3º y 4º de Primaria salvo en el componente interpersonal, mostrándose que los alumnos que estaban en el curso superior poseen mayor capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de otras personas, desplegando en mayor medida habilidades de interacción social y responsabilidad social. Cabe plantearse que tal vez en el periodo de la infancia, a mayor edad, más oportunidades se dan de poder realizar interacciones en el contexto, por lo que tendrán más oportunidad de desplegar las habilidades interpersonales que se tienen en cuenta en el Bar-On ICE:NA, aunque posiblemente sea muy poca la diferencia de edad entre un curso y otro para poder apreciar cambios más significativos. No obstante, al igual que sucediera en el análisis de

diferencias de promedio por género, se encontró en algunos componentes una leve tendencia del alumnado de 4° a presentar mejores niveles de competencia emocional que los de 3°. En esta línea, tampoco se obtuvieron resultados estadísticamente significativos en relación a la presencia de hábito lector declarado, obteniéndose valores poco consistentes, donde es interesante destacar la ligera tendencia de los alumnos y alumnas de 3° a declararse más lectores que los de 4°.

Con respecto a los resultados de las diferencias de medias en relación al alumnado que recibe la asignatura de EMOCREA (C.2) y el que no la recibe (C.1 y C.3), al contrario de lo que parecía lógico esperar, los alumnos y alumnas del C.1 y C.3 obtuvieron puntuaciones más altas en casi todos los componentes del IC-Q, mostrándose más inteligentes y competentes a nivel interpersonal, más regulados en relación a comportamientos adaptativos y con un estado de ánimo más optimista y positivo que el alumnado del C.2. Teniendo esto en cuenta, cabe preguntarse qué está pasando con esta asignatura, si tal vez la manera en la que la están implementando no es efectiva de cara a favorecer la mejora de la competencia emocional en el alumnado, y aunque no se puede saber si ha habido en efecto algún cambio en competencia emocional en estos niños y niñas, ya que no se cuenta con datos previos con los que comparar, sí que se esperaba que los que recibían EMOCREA obtuvieran valores más elevados. Si bien, aunque los resultados choquen con lo que cabría suponer acerca de la muestra y las condiciones específicas de cada centro, la experiencia subjetiva de la investigadora al llevar a cabo el programa apoya hasta cierto punto estos resultados, habiendo vivido una mejor experiencia en los programas llevados a cabo en el C.1 y C.3, los cuales demostraron mayores niveles de compromiso y predisposición al programa en líneas generales.

En cuanto al hábito lector declarado, la gran mayoría del alumnado manifestó practicar la actividad lectora fuera del horario y contexto del aula, llevando a cabo esta práctica seis veces o más a lo largo de la semana. Es una cifra bastante elevada teniendo en cuenta la observación realizada por la investigadora a lo largo de las sesiones del programa el cual, al tener como eje central la lectura en voz alta de cuentos de literatura infantil, ponía de relieve el nivel de desempeño de los niños en la actividad lectora, siendo en bastantes casos más bien pobre. En este sentido, y a pesar de la petición de sinceridad, se tiene en cuenta la posibilidad de resultados sesgados, por deseabilidad social en este caso, al estar el alumnado emitiendo una respuesta de auto-informe sobre



el hábito lector, respuestas que son además expresadas en el contexto de un taller de lectura en voz alta. Por todo ello es lógico pensar en que las cifras estén algo *infladas*.

Los lectores manifiestos muestran mayor presencia de competencia emocional que los que dicen no leer. Esta afirmación concuerda con el planteamiento de autores como Mata (2014), Nóbrega y Franco (2014) o Sanjuán (2013; 2016) entre otros, quienes establecen una relación vital entre la actividad lectora y la dimensión emocional donde la lectura es vista como medio favorecedor de la exploración emocional y gracias a ello, facilitadora de aspectos evolutivos del individuo como la construcción de la identidad o del mecanismo de esquematización mental. Concretamente, los lectores tienen mayor capacidad para el entendimiento y la expresión comunicativa de los sentimientos y necesidades propias que los no lectores. A su vez, muestran más habilidades para el manejo del estrés y un estado de ánimo general más alegre y positivo.

Por otra parte, y como era de esperar, la correlación positiva obtenida entre el hábito lector y el Cociente IE del IC-Q indica una clara asociación entre estos dos elementos, siendo que a mayor existencia de hábito lector, mayor presencia de competencia emocional, lo cual hace alusión a las investigaciones recogidas por Nóbrega y Franco (2014), y llevadas a cabo por García e Ibáñez y Freitas, quienes establecieron correlaciones entre la presencia de hábito lector y la inteligencia y comprensión emocional. Concretamente han resultado significativos nuevamente el componente intrapersonal, el manejo del estrés y el estado de ánimo. De la misma manera, a mayor asiduidad en la práctica lectora, más competente se es a la hora de solucionar problemas cotidianos de manera adaptativa al igual que se tiene más optimismo y capacidad para mantener una actitud positiva. Es posible que la razón resida en la gran variedad de personajes y situaciones a las que se enfrenta el lector, lo cual va en aumento a medida que éste lee más. Así, el lector se ve impulsado a ponerse en la piel y vivir determinadas situaciones que lo hacen conocer otras visiones y sentires, haciendo más variado su modo de entender, validar y flexibilizar su comportamiento con posterioridad ante situaciones reales.

Por último, partiendo de estas conclusiones y a título tanto profesional como personal, el estudio ha servido para iluminar el camino de las prácticas educativas en este sentido. De esta forma, el establecimiento de correlaciones entre la lectura y la IE, sirve para apoyar y validar el uso de una metodología de programa basada en la lectura de literatura infantil que apoye a la introducción y al mantenimiento del hábito lector, trabajando complementariamente la educación emocional. La elección de la literatura

infantil como pieza clave del programa recae en los planteamientos expuestos con anterioridad en este documento por Mata (2014), Riquelme (2013) y Chambers (2013) acerca de la indagación del mundo socio-emocional a través del cuento. De la misma manera, Mata (2014) es el que más claramente alude a los resultados de numerosas investigaciones que ponen de relieve la lectura en voz alta como toda una ayuda para los mecanismos de regulación emocional al fomentar el relato, el diálogo y la reflexión, no solo sobre la propia historia, sino también sobre la vida del niño o niña. A través de la lectura en voz alta la dimensión emocional se hace más explícita, y aún más si ésta se realiza, como fue el caso del programa, con la mediación de un adulto, factor apoyado por Munita y Riquelme (2013). En este sentido, las dinámicas llevadas a cabo en el programa por medio de la lectura en voz alta mediada por adultos, a fin de hacer consciente a través del diálogo la dimensión emocional tienden a considerarse, teniendo en cuenta la correlación tan directa entre lectura y competencia emocional, como unas buenas herramientas para los fines que se pretenden conseguir.

### **Limitaciones y líneas futuras de trabajo:**

En este apartado se recogen las limitaciones observadas provenientes de aspectos como la muestra, el diseño de la exploración o incluso los resultados de ciertas dimensiones. A su vez se exponen las posibles líneas futuras de investigación en pos de la mejora de la calidad académica del propio trabajo y de la humilde aportación al área de conocimiento en la que se basa.

En cuanto a las limitaciones devenidas de la muestra cabe decir que, aunque ésta responde de manera equilibrada al criterio género, no se muestra el mismo equilibrio en el rango de edades, ya que solamente pudo tenerse acceso a unos pocos participantes de edades mayores que cumplieran los criterios de inclusión y que quisieran participar. Así, obtuvo más peso en la muestra el alumnado de 3º y 4º de Primaria que el de 5º y 6º. En este sentido no se pudo ni comprobar si había diferencias significativas en un rango de edad mayor sin poder hacer mayores generalizaciones de los resultados obtenidos.

Con respecto a las limitaciones del diseño de la investigación, pese a que el programa parte de ideas coherentes y potencialmente eficaces sobre el hábito lector y la educación emocional, no se ha podido comprobar la eficacia de la lectura mediada en los procesos de mejora de la competencia emocional. Debe tenerse en cuenta principalmente la carencia tanto de una medida pretest para ver de qué base partía el alumnado en lo referente a la presencia de competencia emocional antes de la aplicación

del programa y el pase del cuestionario Bar-On ICE:NA, como de un grupo control con el que poder realizar las comparativas pertinentes, estando la razón de estas faltas en la escasez de tiempo para acordar con los centros que recibieron el programa dentro del horario escolar, el pase de la prueba al alumnado, algo que hubiera sido necesario a fin de poder realizar todas estas acciones.

Por otra parte, la declaración de hábito lector, al estar sujeta a una medida de auto-informe, seguramente presente sesgos debidos a la deseabilidad social, algo que podría evitarse con reportes del tutor o tutora y pruebas de competencia lectora, que queden registradas y que no queden como meras observaciones subjetivas por parte de la investigadora.

Todas estas limitaciones quedan pendientes de ser implementadas como mejoras para próximos estudios. Al tener la iniciativa un carácter longitudinal se prevé que vuelva a repetirse el programa en el próximo curso 2017/2018 y en los mismos centros, intentando permanecer, tal como declaraban Riquelme y Munita (2013) como parte integral del contexto diario del alumnado. En este sentido se podrá con más tiempo y dedicación, evaluar al alumnado al que no se pudo acceder este curso 2016/2017, extrayendo un grupo control que no reciba apoyo de lectura mediada, y tomando también como medida de pretest la exploración llevada a cabo en el presente estudio, tomando estos resultados como punto de partida para seguir ahondando en este tema tan apasionante de la lectura como facilitador de la profundización y educación en los procesos emocionales, intentando frenar, como decía Sanjuán (2016) la racionalización de una práctica que puede ser el germen de su propio abandono en la edad adulta.

## Referencias:

- Aguayo-Muela, A. y Aguilar-Luzón, M. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en Docentes Españoles. *ReiDoCrea*, 6,170-193.
- Almeida, L., Guisande, M., Primi, R. y Lemos, G. (2008). Inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), 5-16.
- Bañuls, R. (2015). *Promoviendo la Inteligencia Emocional en la escuela: diseño y evaluación del programa EDI* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Valencia.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*, Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Berengueras y Vera (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión 21. Revista de educación e inspección*, 38, 1-23. Recuperado de [http://www.usie.es/SUPERVISION21/2015\\_38/SP\\_21\\_38\\_Articulo\\_Leyes\\_educacion\\_ultimos\\_200\\_anyos\\_Berengueras\\_y\\_Pont.pdf](http://www.usie.es/SUPERVISION21/2015_38/SP_21_38_Articulo_Leyes_educacion_ultimos_200_anyos_Berengueras_y_Pont.pdf)
- Beuchat, C. (2013). Están los libros, están los niños...Consideraciones sobre la lectura en voz alta. En Bibliotecas Escolares CRA (Ed.), *A viva voz* (pp. 16-27). Santiago de Chile: Ministerios de Educación.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2012). *Alegaciones a la LOMCE por no incluir educación emocional*. Recuperado de <http://www.blogcanaleducacion.es/alegaciones-a-la-lomce-por-no-incluir-educacion-emocional-2/>
- Bisquerra, R. (2013). *¿Cómo está contemplada la educación emocional en el anteproyecto de LOMCE?*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2013/01/28/como-esta-contemplada-educacion-emocional-anteproyecto-lomce-5957/>
- Bisquerra, R. (2017). La educación emocional en el GROP. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/221-educacion-emocional-grop.html>

- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa de Aulas Felices. *Papales de Psicólogo*, 38 (1), 58-65. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/aulasfelices.pdf>
- Boyatzis, R., Goleman D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker, (Eds.). *Handbook of Emotion Intelligence*, (pp. 343-362), San Francisco: Jossey-Bass.
- Broc, M., Martínez, R. y Broc, S. (2014). ¿Se puede medir la Inteligencia Emocional? El Inventario de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On y su utilización en contextos clínico-sanitarios, socioeducativos y empresariales. En S. Orejudo, F. Royo, J. L. Soler y L. Aparicio, (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 98-112). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Brouzos, A., Misailidi, P. y Hadjimattheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood. The Influence of Age [Abstract]. *Canadian Journal of School Psychology*, 29 (2), 83-99. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0829573514521976>
- Carrillo, M. y López, A. (2014). La Teoría de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de las Lenguas. *Contextos Educativos*, 17, 79-89.
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. La Rioja: Unir Editorial.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su didáctica*, 12, 157-168.
- Chambers, A. (2013). Contar y leer cuentos. En Bibliotecas Escolares CRA (Ed.), *A viva voz* (pp. 44-63). Santiago de Chile: Ministerios de Educación.
- Chaplin, T. y Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review [Abstract]. *Psychological Bulletin*, 139 (4), 735-765.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *Hiring Opportunities*. Consultado en septiembre del 2012. EE.UU: Autor. [Versión electrónica]. Disponible <http://casel.org>
- Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2007). *Decreto 126/2007 de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. BOC del miércoles 6 de junio de 2007, 112, pp. 12661-12830.

- Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2014). *Decreto 89/2014 de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. BOC del miércoles 13 de agosto de 2014, 156, pp. 21911-22582.
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19, 107-118.
- Danvila, I. y Sastre, M. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
- Davies, K., Lane, A., Devonport, T. y Scott, J. (2010). Validity and reliability of a Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10). *Journal of Individual Differences*, 31(4), 198-208.
- Del Pino, R. y Aguilar, M. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, 29, 132-141.
- DeLeonardo, R. (2009). De la inteligencia a la inteligencia emocional. *Aloma: revista de psicología, de la educación y del deporte de Blanquerna*, 16, 51-62. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/98679/154408>
- Duque, J. (2001). Carl Rogers, reflexiones teórico-prácticas. *Psicología desde el Caribe*, 118-129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21300710>
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Fernández, M. (2014). El papel del profesor como líder educativo y motor de cambio de la escuela de hoy. En S. Orejudo, F. Royo, J. L. Soler y L. Aparicio (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 138-149). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, P., Extremera, N. y Augusto J. (2012). Inteligencia emocional. 22 años de avances científicos. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 20 (1), 5-14.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación en las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 139-153.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
- Filella-Guiu, G., Agulló, M., Pérez-Escoda N. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N. y Ros-Morante, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 582-601. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 3(6), 43-52. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28 (2), 567-575. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/167/16723135028/>
- Gobierno de Canarias (26 de junio de 2014). *EMOCREA (Educación Emocional y para la Creatividad)*. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/cepicoddelosvinos/emocrea/>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, A., Peñalver, J. y Bresó, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿Auto-informes o pruebas de habilidad? *Forum de Reserca*, 16, 699-712.
- Guerri, M. (2 de febrero de 2015). La Terapia Racional Emotiva (TRE). *Psicoactiva*. Recuperado de <http://www.psicoactiva.com/blog/la-terapia-racional-emotiva-tre/>
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class in American life*. Nueva York: Free Press.
- Humphrey, N. (2013a). Introduction. En Lagrange, M. (Ed.). *Social and Emotional Learning, a critical appraisal* (pp.1-16). Londres: Sage.
- Humphrey, N. (2013b). SEL around the world. En Lagrange, M. (Ed.). *Social and Emotional Learning, a critical appraisal* (pp.50-64). Londres: Sage.
- Iacovella, J. y Calo, O. (2013). Emociones y Racionalidad Dialógica en la Comunidad Científica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 10, 71-79. Recuperado de <http://w.redalyc.org/articulo.oa?id=483549015010>
- Jalier, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, 17, 10-32.
- Jiménez, M. y López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79.
- Jiménez, M. y López, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 75-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761004>
- Justo, M. (2007). *La lecto-escritura y la inteligencia emocional*. Madrid: Editorial de la Infancia.



- Kumschick, I., Beck, L., Eid, M., Witte, G. Klann-Delius, G., Heuser, I. y Menninghaus, W. (2014). Reading and Feeling: the effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-11.
- López-Cassá, E. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Días y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-571). Zaragoza: Universidad San Jorge.
- López-Zafra, E. y Gartzia, L. (2014). Perceptions of Gender Differences in Self-Report Measures of Emotional Intelligence [Abstract]. *Sex Roles*, 70, 479-495. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/c44a848e361efbcbd7f3f79852558f35/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48257>
- Martí, C., Barreda, D., Marcos, G. y Barreira, D. (2013). Counseling: una herramienta para la mejora de la comunicación con el paciente. *Farm Hosp.*, 37 (3), 236-239.
- Martín, N. (2012). The Bellevue Intelligence Tests (Wechsler, 1939): ¿una medida de inteligencia como capacidad de adaptación?. *Revista de Historia de la Psicología*, 33 (3), 49-66.
- Mata, J. (2014). Lectura, emociones, salud. En Asociación Española de Pediatría - AEPap (Ed.), *Curso de Actualización Pediatría 2014* (pp. 17-23). Madrid: Exlibris Ediciones.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. y Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*, (pp. 3-31). Nueva York: Basic Book.
- Mayer, J. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds), *Manual de Inteligencia emocional*, (pp. 25-45), Madrid, Ed. Pirámide.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.

- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. Stenberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2da ed.), (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Merchán, I., Bermejo, M. y González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 1 (1), 91-99.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31, 61-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806409>
- Munita, F. y Riquelme, E. (2013). Leer con otros para leerse a sí mismo. La lectura mediada de literatura infantil y sus aportes en el desarrollo de las competencias emocionales del niño. En Bibliotecas Escolares CRA (Ed.), *A viva voz* (pp. 28-43). Santiago de Chile: Ministerios de Educación.
- Nóbrega, N. y Franco, G. (2014). Inteligencia emocional y actividad lectora en una escuela de 1º Ciclo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (5), 159-166.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La Inteligencia emocional como competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 437-454. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>
- Payne, W. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence: Self-integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- Reyes, A. (2 de abril de 2013). Emociones y terapia Gestalt. *Psicoemocionat*. Recuperado de <http://www.psicoemocionat.com/1/post/2013/04/emociones-y-terapia-gestalt.html>
- Richards, J. y Rogers, S. (eds.) (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riquelme, E. (2013). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

- Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 267-277.
- Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 12, 135-186. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545458006>
- Sala, J. y Abarca, M. (2001). La educación emocional en el currículum. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 13 (1). Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2937/2974>
- Salas, C. y Castro, O. (2014). Mente desorganizada y reacción catastrófica: Regulación emocional intrínseca y extrínseca en sobrevivientes de lesión cerebral adquirida. *Revista chilena de Neuropsicología*, 9 (1), 38-45.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sánchez, F. (2011). Educación Responsable: un programa educativo en el que las emociones, las relaciones y la creatividad marcan la diferencia. *Padres y Maestros*, 337, 27-31.
- Sánchez, G. y Araya-Vargas, G. (2014). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9 (1), 19-36.
- Sánchez, M, Fernández-Berrocal P., Montañés, J. y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombre y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), 455-474. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924011.pdf>
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- Sanjuán, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. En J. Soler, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II* (pp. 156-171). Zaragoza: Universidad de San Jorge.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Torres, A. (30 de enero de 2017). Sin educación emocional, no sirve saber resolver ecuaciones. *El País*. Recuperado de [http://economia.elpais.com/economia/2017/01/27/actualidad/1485521911\\_846690.html](http://economia.elpais.com/economia/2017/01/27/actualidad/1485521911_846690.html)
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario del Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Valadez, M., Borges del Rosal, M., Ruvalcaba, N, Villegas, K y Lorenzo, M. (2013). La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 395-412.
- Valderrama, R. (2006). La Teoría de Karen Horney. *Revista Psicología.com*, 10 (1), 1-26. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/viewFile/746/721/BUAP>
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 371-399.
- Zins J., Elias M., y Greenberg M. (2007). School practices to build social-emotional competence as the foundation of academic and life success. En Bar-On, R., Jacobus G. Maree, y Elias, M. J. (Coord.). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, CA: Praeger.


## Apéndice A: Cuestionario Bar-On ICE: NA

IE. Marque la frecuencia con la que les pasan las siguientes afirmaciones:

		1				2				3				4			
		Nunca me pasa				A veces me pasa				Casi siempre me pasa				Siempre me pasa			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Me gusta divertirme.																
2	Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.																
3	Puedo estar tranquilo/a cuando estoy enfadado/a.																
4	Soy feliz.																
5	Me importa lo que le suceden a otras personas.																
6	Me resulta difícil controlar mi ira (furia).																
7	Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.																
8	Me gusta cada persona que conozco.																
9	Me siento seguro/a de mismo/a.																
10	Sé cómo se sienten las personas.																
11	Sé cómo mantenerme tranquilo/a																
12	Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas.																
13	Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.																
14	Soy capaz de respetar a los demás.																
15	Algunas cosas me enfadan mucho.																
16	Es fácil para mí entender nuevas cosas.																
17	Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.																
18	Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.																
19	Espero lo mejor.																
20	Tener amigos es importante.																
21	Me peleo con la gente.																
22	Puedo entender preguntas difíciles.																
23	Me gusta sonreír.																
24	Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros.																
25	Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo.																
26	Tengo mal genio.																
27	Nada me incomoda (molesta).																
28	Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos.																
29	Sé que las cosas saldrán bien.																
30	Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas.																
31	Puedo describir mis sentimientos con facilidad.																
32	Sé cómo parar un buen momento.																
33	Debo decir la verdad.																
34	Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.																
35	Me enfado con facilidad.																
36	Me gusta hacer cosas para los demás.																
37	No soy muy feliz.																
38	Puedo resolver problemas de diferentes maneras.																
39	Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade.																
40	Me siento bien conmigo mismo/a.																
41	Hago amigos con facilidad.																
42	Pienso que soy el mejor en todo lo que hago.																
43	Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.																
44	Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.																
45	Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.																
46	Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo.																
47	Soy feliz con el tipo de persona que soy.																
48	Soy bueno/a para resolver problemas.																
49	Me resulta difícil esperar mi turno.																
50	Me entretienen las cosas que hago.																
51	Me gustan mis amigos/as.																
52	No tengo días malos.																
53	Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás.																
54	Me enfado con facilidad.																
55	Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz.																
56	Me gusta mi cuerpo.																
57	Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido/a.																
58	Cuando me enfado, actúo sin pensar.																
59	Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.																
60	Me gusta cómo me veo.																

## Apéndice B: Cuestionario Bar-On ICE: NA

**CUESTIONARIO DE VALORACION  
TALLER "LEER EN VOZ ALTA"**



Centro: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

**Por favor, danos tu opinión acerca de los siguientes aspectos del taller: marca con una X**

	Nada ☹ ☹	Poco ☹	Bastante ☺	Mucho ☺ ☺
Estoy contento/a con el taller				
Me gustó trabajar con los materiales usados (textos, presentación en proyector, videos...)				
Me gustaron las actividades				
Me gustó estar con las monitoras				
Me sentí cómodo/a en el lugar donde hicimos las actividades				

De las cosas que hemos aprendido en el taller, ¿cuál o cuáles crees son más útiles?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué es lo que más te ha gustado del taller? ¿Y lo que menos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué mejorarías o cambiarías del taller? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Te gustaría seguir trabajando en otro momento lo que hemos aprendido a lo largo del taller? [ ] SI [ ] NO

¿Crees que es bueno que otros niños y niñas hagan este taller? [ ] SI [ ] NO ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Invitarías a hacer el taller a otros niños y niñas? [ ] SI [ ] NO

¿Crees que es bueno que los profesores y profesoras hagan un taller parecido? [ ] SI [ ] NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Crees que es bueno que las mamás y papás hagan un taller parecido? [ ] SI [ ] NO

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Acostumbra a leer en tu tiempo libre diario? [ ] SI [ ] NO

¿Cuántas veces a la semana dedicas a leer fuera del aula?

[ ] 0 – 2 veces [ ] 3 – 5 veces [ ] 6 veces o más