



---

# Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Orientación Educativa

Trabajo Fin de Máster

## **Educación emocional como recurso en orientación educativa para la mejora de la motivación del alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria: Propuesta de intervención**

Alberto Miguel Criado

Tutora: Prof. Dra. María Jesús Conde Guzón (Dep. Pedagogía)

Valladolid, Julio 2020

## RESUMEN

En este trabajo se presenta un programa a través de una intervención en orientación educativa sobre educación emocional para la mejora del autoconocimiento de los alumnos en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria con el objetivo de mejorar su motivación académica. Partiendo de una necesidad educativa generalizada dentro de la etapa adolescente como puede ser: la bajada de rendimiento, el absentismo escolar, hasta el generar una baja autoestima, por todo ello se desarrolla un procedimiento para dar respuesta a esa necesidad de naturaleza emocional. Dichas soluciones serán trabajadas desde la acción conjunta del Departamento de Orientación con el profesorado del centro y los alumnos, con dos objetivos principalmente: mejorar el bienestar mental a través de la gestión de emociones y mejorar los índices de motivación escolar de los alumnos, todo mediante un programa de Educación Emocional. El programa de intervención consta de once sesiones prácticas, adaptadas al grupo de trabajo y con carácter flexible, siempre desde el análisis del profesor. Dicho análisis debe perseguir el fin del programa, el cual es la comprensión y uso de sus propias emociones para la mejora del autoconcepto dentro del marco escolar, teniendo así mayor claridad en sus atribuciones y una mayor constancia para perseguir sus metas académicas.

**Palabras clave:** Autoconcepto, educación emocional, inteligencia emocional, metas académicas, motivación escolar.

## ABSTRACT

In this work a program is presented through an intervention in educational orientation on emotional education to improve the self-knowledge of students in the third year of Compulsory Secondary Education with the aim of improving their academic motivation. Starting from a generalized educational need within the adolescent stage such as: the drop in performance, absenteeism from school, until generating low self-esteem, for all this a procedure is developed to respond to that need of an emotional nature. These solutions will be worked from the joint action of the Guidance Department with the center's teachers and students, with two main objectives: to improve mental well-being through the management of emotions and to improve the school motivation rates of the students, all through an Emotional Education program.

The intervention program consists of eleven practical sessions, adapted to the work group and with a flexible nature, always from the teacher's analysis. Said analysis must pursue the end of the program, which is the understanding and use of their own emotions for the improvement of self-concept within the school framework, thus having greater clarity in their attributions and greater consistency to pursue their academic goals.

**Keywords:** Self-concept, emotional education, emotional intelligence, academic goals, school motivation.

## ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	5
2.	JUSTIFICACIÓN.....	7
3.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
3.1.	MOTIVACIÓN HACIA EL LOGRO.....	10
3.1.1.	Motivación escolar y rendimiento académico.....	12
3.1.2.	Las metas académicas: componente valor.....	13
3.1.2.1.	<i>Metas de aprendizaje.</i> .....	14
3.1.2.2.	<i>Metas de ejecución.</i> .....	14
3.1.3.	Modelo atribución causal de Weiner.....	15
3.1.4.	Teoría de la autoeficacia.....	18
3.1.5.	Autoconcepto académico: el componente expectativa.....	19
3.1.5.1.	<i>Autoestima.</i> .....	26
3.1.6.	Las emociones: componente afectivo.....	27
3.1.6.1.	<i>Efectos motivacionales de las emociones</i> .....	28
	Motivación intrínseca.....	28
	Motivación extrínseca.....	29
3.1.6.2.	<i>Impacto de las emociones.</i> .....	30
	Emociones positivas de la tarea (Positive Task Emotions).....	30
	Emociones negativas de la tarea (Negative Task Emotions).....	30
3.1.6.3.	<i>Teoría de la personalidad.</i> .....	32
3.2.	INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	32
3.2.1.	Modelos de Inteligencia Emocional.....	34
	Modelo de Mayer y Salovey 1990.....	34
	Modelo de Mayer y Salovey 1997.....	35
	Modelo de Goleman.....	37
	Modelo de Bar-On.....	38
3.3.	EL AUTOCONCEPTO EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN.....	39
4.	EL PAPEL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	41
4.1.	ÁMBITO DE ACTUACIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	42
4.2.	COMPOSICIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.....	42
4.3.	FINALIDAD DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.....	42

4.4.	FUNCIONES Y ACTUACIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.....	43
4.4.1.	Apoyo a la acción tutorial.....	43
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	44
5.1.	OBJETIVOS.....	44
5.2.	HIPÓTESIS.....	45
5.3.	CONTEXTO Y DESTINATARIOS.....	45
5.4.	VARIABLES.....	46
5.5.	INSTRUMENTOS.....	46
5.5.1.	Escala de motivación académica (EMA).....	46
5.5.2.	Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones Trait Meta-MoodScale (TMMS-24).....	48
5.6.	PROCEDIMIENTO.....	50
5.7.	TEMPORALIZACIÓN.....	52
5.8.	SESIONES.....	53
5.8.1.	Bloque 1. Conciencia emocional.....	54
5.8.2.	Bloque 2. Regulación emocional.....	61
5.8.3.	Bloque 3. Autonomía emocional.....	66
5.9.	EVALUACIÓN.....	72
6.	CONCLUSIONES.....	72
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
ANEXOS		
ANEXO 1. DOCUMENTO DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO		
ANEXO 2. ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)		
ANEXO 3. ESCALA TMMS-24		

# 1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva (Jean Piaget como autor de referencia) la adolescencia es vista como un periodo en el que se producen importantes cambios en las capacidades cognitivas, y por tanto, en el pensamiento de los jóvenes, asociados a procesos de inserción en la sociedad adulta (Serrano & Gascó, s.f.).

La adolescencia es una de las etapas con más incertidumbre a lo largo de la vida. Ello lleva a ciertos momentos de descontrol, de desorganización, de estrés y ansiedad del alumnado en los años que se desarrolla dicha etapa.

El alumno adolescente puede llegar a sufrir cambios de humor repentinos, sentimientos de soledad, incompreensión hacia sí mismo y hacia los demás, incapacidad para jerarquizar el valor de las cosas, así como sus propios valores. Como características generales se puede decir que posee un impulso de independencia y una necesidad de autorrealización hasta ese momento inexistente, lo que le puede crear dificultades de adaptación (Martín Antón, 2019). Por ello, es un momento de intensidad emocional alta, abrupta, de excitabilidad y labilidad afectiva, una situación que genera un desconocimiento de sí mismo (Martín Antón, 2019). En definitiva, el adolescente puede adolecer de conocimiento sobre sí mismo o autogestión emocional y por ende, de su aprendizaje.

Todo ello puede repercutir negativamente en otros ámbitos como el social, el amoroso, de amistad e intelectual. Ámbitos los cuales muchos de ellos se dan dentro del marco escolar, por lo que se puede llegar a entender que elementos como el rendimiento académico y escolar pueden verse mermados debido a esta incapacidad de autogestión.

Para saber hacia dónde se dirige el presente trabajo ha de estar ligado al constructo del autoconcepto. Si bien se tiene clara la dirección, también ha de tenerse clara la realidad. Existe un profundo interés de la comunidad científica sobre el estudio del autoconcepto durante los años adolescentes, sin embargo, aún es poco lo que sabemos de la realidad de los chicos y chicas de nuestro contexto inmediato (Parra & Oliva, 2004, p. 2). Aún con los cambios sociales que estamos sufriendo actualmente, hay cuestiones que permanecen en la persona, y de una manera especial en la etapa adolescente: la necesidad imperiosa de ser aceptado y querido por sí mismo y por las

demás personas que le rodean, dentro de su contexto familiar, social y escolar (Iniesta Martínez & Mañas Viejo, 2016).

Pueden cambiar las circunstancias externas, pero este aspecto permanece, lo cual juega a nuestro favor a la hora de abordar el complejo tema del autoconcepto. El proceso de búsqueda de identidad que caracteriza a los adolescentes exige elaborar una filosofía de vida que oriente su comportamiento, en ese sentido el autoconcepto es un elemento integrante de la identidad personal en el que se incluyen valoraciones, representaciones y actitudes que cada uno forja de sí mismo. Ese conocimiento suministra un marco para la percepción y organización de la propia experiencia, lo cual da lugar a una regulación de la conducta pudiendo afectar a la motivación para aprender. La elaboración de ese marco vendrá mediatizada por los mensajes de todo tipo que le llegan del entorno social y escolar y sobre todo de las personas que son significativas para ellos. (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008; Pastor, 1998).

Zimmerman (2008), manifiesta que la autogestión del aprendizaje es una situación en la que se sigue pasos ordenados y secuenciales para despertar y mantener procesos cognitivos conscientes, originados por motivaciones afectivas y que se reflejen en la conducta con el propósito de arribar a objetivos de aprendizaje en un medio particular específico.

Las emociones están ligadas a las personas de manera simbiótica obteniendo información y proponiendo respuestas. Esa capacidad de percibir y dar respuestas puede estar en ciertos momentos alteradas por las circunstancias. Un ejemplo de ello es expuesto por (Papalia, 1994), donde la ansiedad ante los exámenes es un factor relacionado con el estrés, que a la vez está estrechamente relacionado con la personalidad del individuo (neuroticismo). Esta ansiedad mina las energías del estudiante mientras realiza la prueba y distrae su atención hacia actividades autodestructivas como la preocupación y la autocrítica. Desbordados por la ansiedad, tienen problemas de concentración, a menudo no siguen adecuadamente las instrucciones y desperdician o malinterpretan pistas informativas obvias; lo que repercute en su óptimo rendimiento en la evaluación y en su rendimiento académico en general.

Hay que ser conscientes en el marco donde nos movemos y cuáles son los objetivos de este. El marco educativo para bien o para mal, se encuentra dirigido hacia

la consecución de metas por parte del alumno. El rendimiento académico es definido por (Chadwick, 1979), como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

Con referencia a lo anterior puede llegarse a observar la necesidad de introducir una intervención para que el alumno incremente su grado de autoconocimiento con el fin de encontrar una mejora en la capacidad de autogestión y ayudándole así a clarificar aquello que influya en su plano personal en general y en el marco escolar en concreto.

A través de este programa se buscará que el alumno consiga una autogestión emocional proporcionándole claridad y dando como resultado un mayor aprovechamiento de recursos emocionales para incrementar sus niveles de motivación hacia la consecución de metas y logros.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

Junto a los motivos por los que se considera necesario llevar a cabo una formación complementaria con el alumnado en educación emocional, se hace necesario enmarcar esta propuesta de intervención dentro del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, concretamente dentro de la especialidad de Orientación Educativa.

Según la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y la Resolución de 17 de diciembre de 2007 en la que se establecen las competencias generales del Máster, su consecución debe llevar a la adquisición de determinadas competencias. Entre las cuales, se destacan, las competencias generales siguientes:

- G.1. “Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.”
- G.2. “Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las

competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.”

- G.5. “Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.”
- G.6. “Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.”
- G.8. “Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.”

Entre las competencias específicas del módulo genérico, en el bloque “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”:

- E.G.1. “Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.”
- E.G.2. “Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.”
- E.G.3. “Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.”
- E.G.4. “Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.” Dentro del mismo apartado, para el bloque “Procesos y contextos educativos”:

- E.G.7. “Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.”
- E.G.8. “Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.”

Cambiando de apartado, se encuentran las “Competencias Específicas del módulo específico”, donde se ubica el bloque “Complementos para la formación disciplinar”, donde tiene nuestro proyecto relación:

- E.E.5.”En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.”

Dentro del bloque “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa”:

- E.E.14. “Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones”.
- E.E.15. “Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.”

Y por último, para el apartado “Competencias Específicas del módulo prácticum” en relación con este proyecto se señalarían:

- E.P.4. “Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.”
- E.P.6. “Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.”

En cuanto al marco legislativo de las funciones de los Departamentos de Orientación, la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, la finalidad principal de los Departamentos de Orientación es la de asesorar e intervenir con el equipo directivo,

profesorado, alumnado, familias y demás profesionales del centro en el desarrollo de las acciones de carácter orientador y prestar especial atención a la diversidad del alumnado.

### **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **3.1. MOTIVACIÓN HACIA EL LOGRO**

(Hernández, 2002, pp. 3-21) dice que la motivación se entiende como una fuerza que impulsa al individuo a actuar y a perseguir metas específicas; de modo que es un proceso que puede provocar o modificar un determinado comportamiento.

La motivación es un constructo hipotético, por tanto, inaccesible a la observación directa, cuyo interés reside en su potencia explicativa y predictiva de la conducta humana. La interpretación teórica de este concepto ha variado ampliamente a lo largo de la historia, desde una primera época, hasta mediado este siglo, donde ha dominado el paradigma mecanicista, centrado en torno a variables tales como instinto, impulso, activación, necesidad y energización, que movían a un organismo a actuar (tendencias de aproximación, evitación y homeostasis), liderado por nombres como Hull, Spence y Tolman (Manassero-Mas & Vázquez-Alonso, 2000).

El concepto “motivación” es controversial puesto que existen diferentes discrepancias entre todos los autores que han intentado conceptualizarla para poder intervenir en ella. Sin embargo, a pesar de las discrepancias existentes la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; McClelland, 1989).

Una de las conclusiones más importantes que se pueden extraer de la revisión histórica es la llevada a cabo por Weiner, el cual comenta que podemos distinguir dos grandes periodos históricos en el estudio de la motivación. El primero, que iría desde los años veinte hasta final de los años sesenta, caracterizado por el estudio del fenómeno motivacional, o bien, como algo interno y guiado por fuerzas inconscientes —desde una perspectiva psicoanalítica, bien considerando que la conducta humana está guiada por fuerzas externas o impulsos del medio —desde un enfoque conductista—(González-Cabanach, Valle-Arias, & Núñez-Pérez, 1996).

Este primer paradigma entra en crisis desde el creciente reconocimiento que una recompensa tiene una gran variedad de significados, y cada uno de ellos puede tener implicaciones motivacionales diferentes, originándose una competencia abierta entre el enfoque mecanicista y el cognitivismo emergente, que se ha resuelto hoy día en favor de este (Manassero-Mas & Vázquez-Alonso, 2000). En síntesis, la incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos veinte años (González-Cabanach et al., 1996).

Las diferentes perspectivas cognitivas produjeron un acercamiento al estudio de este proceso y se integran diferentes aspectos interrelacionados, tales como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza en conseguir; y sobre todo la incorporación del autoconcepto como principal elemento en el estudio del proceso motivacional (B. Weiner, 1990).

Las adscripciones causales que rodean las conductas motivadas y los resultados de la conducta se consideran fundamentales para el desarrollo de la motivación, tanto en los aspectos antecedentes de la conducta de logro (teorías de la atribución), como en las consecuencias de la adscripción causal realizada, posteriores a la conducta (teorías atribucionales), según la categorización de Kelley y Michella (Manassero-Mas & Vázquez-Alonso, 2000).

Por tanto, la atención a la conducta animal guiada por el instinto fue trasladada a la motivación de la conducta humana, especialmente en la motivación de logro, definida como tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros (Garrido, 1986). Se podría asegurar que gracias al gran impacto que ha ejercido la psicología cognitiva, la panorámica actual de los estudios motivacionales está integrado por variables de carácter interno y naturaleza cognitiva (García-López, 2006).

### **3.1.1. Motivación escolar y rendimiento académico.**

Debido a la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje escolar son muchas las teorías que, desde distintos puntos de vista, han tratado de explicar los factores que sobre ella influyen, determinando posteriormente el rendimiento académico (González-Cabanach et al., 1996).

Las manifestaciones de la motivación para el rendimiento también están influenciadas por los procesos inferenciales o cognitivos. Entre los hechos mentales que afectan a las conductas relacionadas con el logro, las principales son las atribuciones causales (Weiner, 1974).

Relacionando entonces la motivación con el rendimiento escolar "Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez" (González-Cabanach et al., 1996). Si se considera por tanto el carácter propositivo e intencional de la conducta humana, resulta evidente que entre los factores o variables que guían y dirigen dicha conducta dentro del ámbito académico se encuentran las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas, y las diferentes representaciones mentales que él va generando sobre el tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto educativo (Valle Arias, González Cabanach, Rodríguez Martínez, Piñeiro Aguín, & Suárez Riveiro, 1999).

Según Pintrich & De Groot (1990) pueden distinguirse tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para la motivación en contextos educativos:

- Percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea como por ejemplo las percepciones de competencia, autoeficacia, control y atribuciones.
- Las razones o intenciones para implicarse en una tarea como son las metas, el interés, el valor o la motivación intrínseca.
- Las reacciones afectivas hacia una tarea. Aquello que suscita al alumno ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, o ira, por poner algunos ejemplos.

Se observa entonces, que la base en la que se sustenta el proceso motivacional del estudiante es el autoconcepto y las atribuciones que otorga el mismo hacia los procesos,

logros y competencias. De hecho, en la mayor parte de las teorías más recientes sobre la motivación, el autoconcepto aparece contemplado como un elemento de primer orden en dicho proceso (González-Cabanach et al., 1996). Algunos autores como Covington y Omelich, (1979), afirman que el autoconcepto que el sujeto tiene de sí mismo, así como sus creencias respecto a su competencia y autovalía determinan su motivación académica.

En cuanto a la teoría de la atribución proporciona un marco cognitivo para el análisis conceptual de la conducta de logro. En esta situación las atribuciones causales en contextos relacionados con el logro hacen referencia a las causas percibidas del fracaso y del éxito. Por otra parte, las necesidades de logro pueden ser consideradas como disposiciones cognitivas causales, desvelándose así otro correlato importante de las personalidades de los individuos con niveles altos y bajos en las necesidades de logro (García-López, 2006). Es decir, el autoconcepto de un alumno modificará las atribuciones de sus logros o fracasos.

Haciendo un breve recopilatorio de las principales teorías sobre motivación se observa que destacan los siguientes constructos: el autoconcepto, los patrones de atribución causal, y las metas de aprendizaje (Francisco J García-Bacete & Doménech-Betoret, 2002). Las cuáles serán tomadas de referencia a lo largo del siguiente trabajo.

### **3.1.2. Las metas académicas: componente valor.**

La motivación puede surgir por medio de dos procesos: intrínseco y extrínseco. Así, cuando un estudiante tiene una motivación intrínseca está interesado por la vivencia del proceso más que por los logros o resultados de este, lo que provoca que estudie por el provecho que le genera la materia. En este caso, la autorregulación cognitiva, la independencia y autodeterminación son cualidades evidentes del sujeto (Alemany Arrebola & Campoy Barreiro, 2015).

El concepto de orientación motivacional implica a las metas y abarca la experiencia de la persona. Se entiende que la orientación motivacional guía la interpretación de los conocimientos y la producción de cogniciones, emociones y comportamientos frente a las tareas.

### ***3.1.2.1. Metas de aprendizaje.***

En cuanto a las metas de tarea (task orientation) el fin perseguido es aumentar la propia competencia, y en las que las percepciones de dominio van referidas a uno mismo y a la experiencia subjetiva de mejorar la propia ejecución. Este tipo de metas está asociado con mayores niveles de eficacia, valor de la tarea, interés, afecto positivo, mayor persistencia, mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y buena actuación (Wolters, 2004).

La orientación a metas de aprendizaje conduce a niveles más altos de implicación cognitiva, afecto positivo e interés, más esfuerzo y persistencia en las tareas, búsqueda de ayuda y asunción de riesgos (Barron, Elliot, Harackiewicz, Pintrich, & Thrash, 2002). El rendimiento académico de los alumnos orientados al aprendizaje es superior y se diferencia significativamente del de los alumnos orientados a la evitación y al lucimiento. (Alemán, Curione, & Trías, 2011).

Así, son numerosos los estudios que consideran que las orientaciones hacia metas de aprendizaje se relacionan con un mejor rendimiento académico, así como con otros mediadores motivacionales, cognitivos y conductuales más adaptativos dentro del proceso de aprendizaje (Barca, Peralbo, Porto, Marcos & Brenlla, 2011).

### ***3.1.2.2. Metas de ejecución.***

En relación con las metas de ejecución o de ego (ego orientation) el fin perseguido es demostrar ser el mejor, y en las que la evaluación de la propia ejecución depende de la comparación con otros (Navas, Iborra, & Sampascual, 2007). Se asume que la adopción de este tipo de metas tiene efectos negativos en el rendimiento académico de los estudiantes.

La investigación en teoría de metas sugiere que la orientación a metas de ejecución conduce, en su variante de evitación, a mayores niveles de ansiedad, menor valor de la tarea, menor implicación cognitiva, disminución del esfuerzo, dejar de persistir en la tarea, así como niveles más bajos de rendimiento (Linnenbrink, 2005).

También se ha establecido una importante distinción entre dos tipos de metas de ejecución: metas de aproximación a la ejecución y metas de evitación de la ejecución

(Elliot & Harackiewicz, 1996). Los estudiantes que se proponen metas centradas en la evaluación de su competencia desarrollan un patrón de motivación por la ejecución, que se centra en demostrar habilidad o competencia. A su vez podrían mostrar sus dos variantes motivacionales: aproximación, definida por el deseo de obtener una buena evaluación o una buena imagen (motivación por el lucimiento); evitación, caracterizada por el deseo de evitar evaluaciones negativas o evitar quedar mal (motivación por el miedo al fracaso), (Alemany Arrebola & Campoy Barreiro, 2015).

Las metas de ego son predominantes en el grupo de alumnado de rendimiento bajo según los resultados de las investigaciones de González-Pienda et al. (2000).

### **3.1.3. Modelo atribución causal de Weiner.**

Desde la perspectiva atribucional, el modelo motivacional cognición-afectación elaborado por Weiner y sus colaboradores busca leyes y principios generales capaces de explicar, tanto los aspectos racionales, como los aparentemente irracionales de las actividades más relevantes de la vida diaria, en particular, las conductas de logro y de aceptación social o afiliación grupal (Bernard Weiner, 1986). En las últimas publicaciones se ha potenciado el papel de las emociones, consideradas como un puente entre el pasado y el futuro en el sentido que las reacciones afectivas reflejan frecuentemente lo que ha ocurrido en el pasado y ofrecen guías para las conductas posteriores (B. Weiner & Graham, 1989).

Weiner (1986) ha relacionado la conducta de logro con las dimensiones causales de la atribución sobre resultados de logro anteriores en una teoría atribucional que es, a la vez, una teoría de la motivación. Según esta teoría, una secuencia motivacional se inicia cuando la persona obtiene un resultado que puede ser positivo/éxito (cuando se alcanza un objetivo), o negativo/fracaso (cuando no se alcanza), (Manassero & Alonso, 1995).

Cuatro son pues, según Weiner (1974), las atribuciones causales de los éxitos o de los fracasos ante el rendimiento: Capacidad (Número de éxitos, porcentaje de éxitos, dificultad de la tarea, etc.); Dificultad (Características objetivas de la tarea, normas sociales, etc.); Suerte (Casualidad o unicidad del resultado, características objetivas de la tarea, etc.) y Esfuerzo (Resultado, tensión muscular, sudor, etc.). El análisis atributivo

de la causalidad y los principios de la auto y hetero-percepción están directamente vinculados con la teoría de la motivación (García-López, 2006).

Aunque en el dominio concreto del logro el número de causas no es muy elevado (por ejemplo, el esfuerzo, la capacidad, la tarea, etc.), todas ellas poseen propiedades comunes denominadas dimensiones causales, según que la causa sea interna o externa al observador (Lugar de causalidad), estable o inestable en el tiempo (Estabilidad) y controlable o incontrolable por alguien (Controlabilidad), (Manassero & Alonso, 1995).

Esta teoría profundiza al brindar una explicación subjetiva de la conducta, al sugerir los estilos atributivos de los acontecimientos y experiencias emocionales, que tal y como Weiner (1986) afirma, ante la consecución de una meta, se reacciona positiva o negativamente, lo cual interviene en el momento de explicar éxitos y fracasos, de allí que existan tres dimensiones atribucionales: locus, estabilidad y controlabilidad; un individuo explica las causas de su comportamiento ante una tarea al hacer atribuciones internas (locus interno) o externas (locus externo), a su vez la explicación que se dé a estas será estable o inestable y por último, puede haber capacidad o incapacidad de control ante las mismas.

Según diversas investigaciones (Weiner, 1974) las personas altamente motivadas hacia el logro adscriben su éxito a ellos mismos (capacidad y esfuerzo) en un mayor grado que los individuos de baja necesidad de logro. Y ante un fracaso las personas de alta motivación de logro adscriben el resultado a falta de esfuerzo, mientras que aquéllos con baja motivación de logro perciben la falta de capacidad como la causa sobresaliente (García-López, 2006).

Weiner (2012), concibe las atribuciones como un modelo que va de las cogniciones a las emociones y que finaliza en la acción; es decir, las cogniciones que se tienen acerca de un evento (atribuciones), como reprobar un examen fácil, generan ciertas emociones (displacer) que derivan en una sensación (reconocimiento de la emoción), activando así las conductas necesarias para disminuir el malestar, como sería el caso de estudiar más para el siguiente examen. Este mismo proceso se explica ante una situación de éxito (como aprobar un examen); la emoción placentera llevará a una acción que busque replicar el ciclo en el futuro.

En cuanto a las expectativas y emociones se encuentran ligadas entre sí, además de que la emoción antecede e influye en la acción. Las emociones de placer generan

expectativas positivas, y ello constituye una forma de instigación de la conducta. La acción de la persona ligada a la emoción y a la explicación de las causas de un evento influye en las cogniciones de autovalía. La teoría de la atribución explicaría entonces la presencia del factor afectivo como resultado del proceso de cognición (Weiner, 2012).

La persona experimenta sentimientos genéricos de felicidad (en el éxito) o frustración/tristeza (en el fracaso) —denominados emociones independientes de la atribución— e inicia un proceso de búsqueda causal para determinar la causa del resultado (atribución causal). Las dimensiones causales tienen asociadas importantes consecuencias psicológicas: según la dimensión y sus características están relacionadas con las expectativas y emociones específicas (emociones dependientes de la atribución). Las características de la atribución causal y las emociones experimentadas determinan el estado motivacional de la persona de cara a la acción o conducta posterior (Manassero & Alonso, 1995).

Para comprobar y demostrar la validez de los estudios de Weiner, otro grupo de investigadores realizó otra investigación añadiendo a estos algunas novedades metodológicas:

- La atribución directa de la causalidad por los propios alumnos sobre una escala de autoinforme que permitió evitar el denominado “error atributivo fundamental”.
- La atribución de los alumnos sobre sus propios resultados de logro académico reales.
- La inclusión de dos dimensiones causales adicionales respecto al modelo tridimensional de Weiner (Globalidad e Intencionalidad).

Estas novedades suponen una mayor precisión a la hora de diferenciar los conceptos de “controlabilidad” e “intencionalidad” de las causas. Para realizar la autoevaluación de estas dimensiones se utilizó la “Escala de Cinco Dimensiones Causales” (EDC5) cuyo objetivo es valorar la dimensionalidad percibida para las causas atribuidas por alumnos respecto a sus resultados escolares (calificaciones), (Manassero-Mas & Vázquez-Alonso, 1995).

La mayoría de estos estudios confirmaron las predicciones del modelo de Weiner (1986) añadiendo además características nuevas. Sistemáticamente, existe una distribución de las causas y emociones entre las situaciones de éxito y fracaso,

denominado por los autores de la investigación como “patrón de fracaso atributivo emocional” (Manassero & Alonso, 1995).

Las causas y las emociones informadas por los estudiantes respecto a sus resultados de logro académico se distribuyen de una manera asimétrica entre éxito y fracaso. Esto resulta en contra del modelo simétrico de Weiner para el cual las emociones dependientes del resultado estaban asociadas como felicidad para el éxito y frustración/tristeza para el fracaso (Vázquez-Alonso, 1989).

De manera más descriptiva se demuestra que la asimetría sucede, curiosamente, sólo para el éxito: un número importante de alumnos que han obtenido éxito informan haber experimentado emociones negativas (frustración, tristeza y otras similares), en tanto que el caso contrario (alumnos que informan emociones positivas en el fracaso) es insignificante (como bien se podría esperar). Análogamente, si previamente caracterizamos las causas como positivas o favorables al logro (como por ejemplo, mucho esfuerzo) y negativas o desfavorables al logro (como por ejemplo, falta de esfuerzo), se obtiene que la distribución de causas negativas y positivas entre éxito y fracaso presenta la misma asimetría: en el fracaso, la atribución a causas negativas es exclusiva (no significativo el número de atribuciones a causas positivas), mientras que para el éxito, los alumnos atribuyen tanto a causas positivas como negativas (Manassero & Alonso, 1995).

#### **3.1.4. Teoría de la autoeficacia.**

El sustento principal de la teoría de la autoeficacia de Bandura (1994) se basa en “Percepción de Auto-Eficacia: Las creencias de la gente acerca de sus capacidades produce efectos”.

La teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo se fundamenta en que “ante la expectativa por considerarse autoeficaz, el estudiante aumenta su motivación, Bandura destaca que los factores personales internos (concepciones, creencias, autopercepciones) ocupan un lugar central en la regulación de la conducta humana” (González-Torres & Tourón, 1992).

En su teoría, se establece una relación entre las creencias que tenga la persona sobre sí misma y la motivación, Cartagena (2008) habla de sus fundamentos:

Según la teoría cognitivo – social de Bandura, los individuos interpretan y evalúan sus propias experiencias y sus procesos de pensamiento. Los determinantes previos de la conducta, como el conocimiento, la habilidad o los logros anteriores, predicen la conducta subsecuente de acuerdo con las creencias que las personas sostienen sobre sus habilidades y sobre el resultado de sus esfuerzos.

De esta manera en el contexto educativo, al existir baja percepción de autoeficacia, se predice una evitación de la conducta y distintamente, el alumno se motiva a ejercer una acción sólo si tiene alta percepción de autoeficacia. En definitiva, las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción, y que determina, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones (Prieto, s.f., p. 1).

### **3.1.5. Autoconcepto académico: el componente expectativa.**

De manera introductoria, el autoconcepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas (Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la conducta tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.). Por eso, el propio Weiner considera que la integración del autoconcepto dentro de las corrientes teóricas más importantes en el estudio actual de la motivación es una de las cuestiones claves dentro de la historia reciente de la investigación en este campo (González-Cabanach et al., 1996).

Según Enríquez Vereau (1998), el autoconcepto es la imagen que un sujeto posee de sí mismo, de sus atributos, sus limitaciones y su capacidad potencial de interacción con los demás. Y sostiene, además que tanto los psicólogos sociales como los clínicos estiman que el autoconcepto es el ordenador de todas las manifestaciones conductuales relevantes, en la medida en que la imagen que se tiene de sí mismo influye profundamente la percepción de los otros y del mundo externo en general.

Colin Rogers (1994) sostiene que Purkey en 1970, lanzó una definición del autoconcepto como sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas con respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente.

Actualmente suele definirse el autoconcepto como el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, auto atribuciones y juicios de valor referidos a sí mismo (Tamayo, 1986). Casullo (1990), lo define como el conjunto de actitudes relativamente estables que refleja una evaluación de comportamientos y atributos personales.

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento (García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997). Bandura (1977), señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

Existen muchas y diferentes definiciones de autoconcepto (como ya fue presentado), con la consecuente ambigüedad que ello acarrea; pero es posible identificar acuerdos básicos entre las diversas conceptualizaciones (Schmidt, Messoulam, & Molina, 2008):

- Se desarrolla a partir de la interacción social. De este modo, es en la matriz sociocultural que se configura el autoconcepto. Las investigaciones han mostrado que la etnia, el nivel socioeconómico, el género, los valores culturales, la familia, la escuela, los medios masivos, la relación con los pares, la relación con los padres influye de modo determinante en el autoconcepto.
- Depende de cómo percibimos (o hemos percibido) que los demás nos perciben (Román-Sánchez & Musitu-Ochoa, 1982). El autoconcepto no es mero reflejo de la opinión de los otros. Los mencionados autores revisaron 56 estudios en los que se observó que la mayoría mostró poco acuerdo entre autopercepción y percepción de los otros; pero considerable acuerdo entre autopercepción y cómo los sujetos percibían que los otros los percibían. El

autoconcepto depende entonces de la percepción que tenemos de la opinión o valoración que los demás realizan de nosotros.

- Varía en función del contexto. La opinión que nos formamos de nosotros mismos varía de un contexto a otro (laboral, escolar, interpersonal, familiar, personal).
- Es un constructo multidimensional. Los resultados de cientos de investigaciones muestran que el concepto de sí está compuesto por diferentes dimensiones relativamente independientes (podría pensarse entonces un autoconcepto físico, cognitivo, interpersonal, etc.).
- Está sujeto a cambios evolutivos.

El constructo del autoconcepto varía dependiendo de la edad, por ello se centrará en el autoconcepto del adolescente por la etapa a la que se dirige el estudio. El autoconcepto en la adolescencia su principal característica es que está sujeto a numerosos cambios. El individuo desarrolla en esta etapa nuevos conceptos sobre sí (Escriva, García, & Delgado, 2001).

El autoconcepto al ser un constructo definido por percepciones cognitivas como afectivas sobre sí y sobre lo que le rodea, para diversos autores el ambiente influye en la persona. Para Bandura (1987) los individuos adquieren sentimientos acerca de ellos mismos que reflejan el trato que han recibido de su ambiente social. Los sujetos se describen y valoran a sí mismos en gran parte, de la misma forma en que perciben que son vistos y valorados por otros. Un concepto central de su teoría es el de autoeficacia, definido por este autor como la opinión que el sujeto tiene sobre su capacidad para alcanzar determinada meta.

Un ejemplo de la trascendencia de este constructo viene también de la mano del enfoque cognitivo del autoconcepto propuesto por Markus y sus colaboradores (Markus, 1977; Markus & Nurius, 1986), además de concebir el autoconcepto en términos de «auto-esquemas», la noción de «autoconcepto operativo» y, sobre todo, el concepto de «posibleselves» mostraron contar con importantes propiedades afectivas y motivacionales que constituyen un incentivo para la conducta futura (Valle Arias et al., 1999).

En la adolescencia, dos contextos cobran especial relevancia para la configuración del autoconcepto: la familia y la escuela. En ambos contextos el individuo recibe un

feed back acerca de sus actitudes, aptitudes, logros y fracasos. En la adolescencia se ponen a prueba los sentimientos de sí (el adolescente constantemente se evalúa y pone a prueba su valía); y dada la intensa interacción social que tiene lugar en esta etapa, puede haber importantes cambios en el autoconcepto que la persona traía. Así, en esta etapa se desarrollan nuevos conceptos de sí (Escriva et al., 2001).

Como se puede ir observando a lo largo de los párrafos anteriores sobre las teorías de la motivación y más en concreto en la teoría atribucional de Weiner, se considera que el autoconcepto desempeña un papel central en la motivación y en el aprendizaje escolar (Weiner, 1990; McCombs, 1986, 1989; McCombs & Marzano, 1990).

Para explicar el rendimiento de un alumno es imprescindible, pues, tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares. El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida (García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997). Como señala Bandura (1987), existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas.

Llegado a este punto queda aceptado que hay relación entre el nivel de autoconcepto de un individuo y su conducta en situaciones distintas como el deporte, el rendimiento escolar y la conducta prosocial. La activación de la conducta no se produce, pues, de una manera global, sino canalizada dentro de cada una de las dimensiones que integran el autoconcepto general (Iniasta Martínez & Mañas Viejo, 2016). Autores como Sampascual (2009) afirman que se produce una estrecha relación entre el autoconcepto específico que tiene un individuo y el rendimiento que consigue en las tareas relacionadas con el mismo.

Dentro de la división de del autoconcepto general según (García & Musitu, 2009), se destacan los siguientes:

- Autoconcepto académico / laboral: Se refiere a la percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador.
- Autoconcepto social: Se refiere a la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia a la red social del individuo y a su facilidad o

dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre).

- Autoconcepto emocional: Hace referencia a la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. El factor tiene dos fuentes de significado: la primera se refiere a la percepción general de su estado emocional y la segunda a situaciones más específicas donde la otra persona implicada es de un rango superior.
- Autoconcepto familiar: Se refiere a la percepción que tiene la persona de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y al hogar.

En relación al autoconcepto emocional hay estudios (García & Musitu, 2009) que muestran que es en la adolescencia cuando este aumenta, según Gervilla (2002) cómo se ve a sí mismo en cuanto a su ajuste emocional o regulación de sus emociones.

En el caso del autoconcepto familiar numerosos estudios relacionan un alto autoconcepto familiar con los mejores resultados de la socialización familiar de los hijos (Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011). Los factores externos que vive esta nueva sociedad afectan directamente a la vida escolar y familiar (Torio, 2004). Martínez y Álvarez (2005) concluyen en sus investigaciones en la necesidad de crear otras vías alternativas de colaboración entre familia y escuela que repercutan de una forma efectiva en el éxito escolar de los alumnos.

Los estudios muestran que el autoconcepto físico tiene una significativa relevancia en la en la etapa adolescente y que ya no está demostrada en edades superiores. García y Musitu (2009), indicando que se produce una tendencia descendente con la edad para varones y mujeres, es decir parece ser que a edades avanzadas ya no pesa tanto la influencia del aspecto físico personal. Se sabe que, durante los años de la adolescencia y la juventud, existe una gran presión social hacia el atractivo físico (De Gracia, Marco, & Juan, 1999; Gervilla, 2002). En cuanto a los resultados del autoconcepto social, se aprecia una tendencia a diferenciarlo por contextos (Byrne & Shavelson, 1996; Shavelson et al., 1976; Song & Hattie, 1984), aunque otros lo han

caracterizado por la percepción que el individuo tiene de sus propias habilidades en la interacción con los demás (Markus & Wurf, 1987; Vallacher & Wegner, 1987). El dominio personal y social es una parte del autoconcepto, y la influencia de las emociones es fuente principal de las decisiones que tomamos (Ortiz, 2001).

En definitiva, la interacción con el medio físico y entorno que rodea al individuo hace que vaya creando una imagen personal y de sí mismo, integrando emociones y experiencias (Iniesta Martínez & Mañas Viejo, 2016).

De acuerdo con Valle Arias et al. (1999), la relación entre las variables del desempeño escolar y la motivación ha sido largamente estudiada, quedando demostrado que el autoconcepto académico tiene un efecto inmediato en el rendimiento escolar.

Reduciendo al marco educativo se podría afirmar que los resultados positivos en el aprovechamiento académico, producto de la evaluación personal, aumentan la confianza y la motivación del aprendiz para encarar situaciones futuras, con lo que mejora su desempeño en la escuela y también su autoconcepto, generándose, por ende, un círculo virtuoso (Correa Romero & Saldívar Garduño, 2015).

Para Hamachek (1990), las revisiones de la investigación del autoconcepto desde 1976 muestran que no sólo hay una consistente y moderadamente fuerte relación entre autoconcepto y capacidad académica, sino que estas dos variables son altamente interactivas y recíprocas.

Hay que considerar, por tanto, que el autoconcepto es una estructura de contenidos múltiples acerca del sí mismo, internamente consistente y jerárquicamente organizada, cuya función es regular la conducta mediante un proceso de evaluación y autoconciencia, que es relativamente estable, aunque susceptible de cambiar (Schunk, 1997). Además, ya se podría añadir acerca del autoconcepto que es un constructo que se encuentra íntimamente ligado con las expectativas debido a que actúa como filtro y organizador de la información; de esta manera, permite a la persona anticipar el resultado de sus acciones a partir de las creencias y valoraciones que aquella hace de sus capacidades (Correa Romero & Saldívar Garduño, 2015).

Para González y Tourón (1992), esto quiere decir que la variable se encuentra asociada a la generación de expectativas de éxito o fracaso, las cuales repercuten a su vez en la motivación y el rendimiento de la persona.

Thompson & Schlehofer (2008) apuntan que las mismas se encuentran ampliamente ligadas a la percepción de control, la cual se compone por las creencias que tiene la persona sobre qué tanto puede modificar algo. Entonces, cuando se tienen expectativas altas sobre la resolución de una tarea, ésta se percibe como más fácil. Tal efecto de esperar más o esperar menos de lo que realmente se puede obtener depende de la implicación con la tarea y de las variables relacionadas con la percepción de control, tales como autoconcepto, autoeficacia y autoestima (Correa Romero & Saldívar Garduño, 2015).

Una demostración estaría al aumentar la ansiedad que genera una tarea en la que la persona está implicada, si su autoconcepto es bajo se produce un sesgo de ilusión, resultando en pensamientos sobre la imposibilidad de tener éxito (Correa Romero & Saldívar Garduño, 2015). Ariely (2011) encuentra resultados similares en sus investigaciones experimentales, e indica que, al aumentar la ansiedad, la expectativa se reduce y, con ello, el propio rendimiento.

Por tanto, se podría ir definiendo aspectos emocionales que subyacen al autoconcepto como a las expectativas influyen el desempeño escolar. La evidencia indica que ambas se relacionan con las atribuciones que hacen las personas (Weiner, 1986).

El sentimiento de placer o displacer también tiene un efecto en la percepción de control personal y, por ello, influye en el autoconcepto. Por ejemplo, un proceso continuo de ansiedad como respuesta ante un estímulo forma un estado carente de metas que termina influyendo en los aspectos cognitivos y emocionales de la persona (Correa Romero & Saldívar Garduño, 2015). En síntesis, lo que se piensa influye en lo que se siente.

Schwarz (2012), quien afirma que las experiencias subjetivas (los estados de ánimo, las emociones, las experiencias metacognitivas y las sensaciones) influyen en los juicios por mediación de un proceso de validación situacional de la información; en otras palabras, los sentimientos hacia los estudios influyen íntimamente en las cogniciones de autoconcepto en la escuela, pero no necesariamente ese valor propio se extiende a otros contextos. La emoción según este autor antecede a la atribución previa.

### **3.1.5.1. Autoestima.**

Centrándonos en la dimensión conceptual del autoconcepto, podemos apreciar una doble vertiente: La autoimagen (cómo percibo que soy) y la autoestima (cómo valoro mi autoimagen). Esta autoestima estaría vinculada al autoconcepto ideal (lo que me gustaría ser y lo que los demás esperan de mí). Cuando existe una gran diferencia y discrepancia entre el autoconcepto ideal y la imagen percibida de uno mismo, se genera una ansiedad y un concepto negativo de la autoestima (Vega-Munar, 2015).

También algunos autores, con frecuencia, utilizan como sinónimos los constructos de autoconcepto y autoestima, cuando en realidad no lo son tanto. Existe una sutil diferencia que es necesario establecer: la autoestima es un aspecto nada más, del autoconcepto

Para entender mejor este término, haremos referencia a Branden y Vigil Rubio (2007) que aluden a la autoestima como aquella disposición a considerarse competente ante los desafíos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad. Es decir, tener confianza en sí mismo. Por otro lado, una baja autoestima es sentirse inapropiado para la vida. Branden define este concepto como la capacidad de aprender, de tomar decisiones y de hacer elecciones adecuadas afrontando los posibles cambios. Según este autor, la autoestima tiene dos componentes relacionados entre sí:

- La eficacia personal (Aquella confianza ante los desafíos de la vida).
- El respeto a uno mismo (Aquella consideración de merecedor de la felicidad).

Según Papalia (1994), la autoestima viene a ser el componente afectivo, la imagen positiva o la autoevaluación favorable de sí mismo, importante para el éxito y la felicidad durante la vida; son los sentimientos que uno tiene acerca del mayor o menor valor de su propia persona.

Montgomery (1999), sostiene que la autoestima del individuo es, en rigor, el sistema de repertorios verbal-emocionales que aquel ha adquirido y tiene, en un momento dado, sobre su propio comportamiento en general y las respuestas efectivas que puede emitir en situaciones impersonales e interpersonales. Se origina, por un lado, en la autoobservación y en las autoevaluaciones de su eficacia comportamental para el logro de sus objetivos; y, por otro lado, debido al reforzamiento y castigo social que

constituye la opinión de aquellas personas significativas y no significativas para él. Además, la autoestima es una forma de autoconcepto, expresada coloquialmente como creencias sobre la propia valía no necesariamente congruentes con la observación objetiva, ni, por tanto, con el conocimiento que la persona tiene de sí misma.

Aldasoro (1991) encuentra que los sentimientos de satisfacción personal –esto es, la autoestima- se ven incrementados cuando la persona expresa su autoconcepto en conductas y acciones congruentes, cuando la persona tiene un concepto de sí validado por los otros, o por el comportamiento de los otros hacia ella y cuando la persona eleva sus estándares personales asociados a su autoconcepto.

La Rosa y Díaz (1991) afirman que la autoestima es un juicio personal sobre la dignidad de uno, expresado en las actitudes que el individuo mantiene hacia sí mismo, así como la extensión en que la persona cree ser capaz, significante, exitosa y digna.

Así estos autores consideran que el autoconcepto está estrechamente relacionado con la autoestima. La autoestima viene a ser el componente afectivo, la imagen positiva o la autoevaluación favorable de sí mismo, importante para el éxito y la felicidad durante la vida; son los sentimientos que uno tiene acerca del mayor o menor valor de su propia persona (Reyes Tejada, 2003).

### **3.1.6. Las emociones: componente afectivo.**

Hoy en día es frecuente hablar de inteligencia emocional (Goleman, 1996), término que implica conocer las propias emociones y regularlas tanto personalmente como socialmente (autorregulación emocional). La inteligencia emocional está relacionada con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación (García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997).

A modo general, se asume que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Pekrun, 1992).

En el campo educativo tan solo dos tipos de emociones han recibido atención hasta la fecha, la ansiedad (anxiety), y el estado anímico (mood). Por ahora sólo se han estudiado los efectos cognitivos de estas emociones en el rendimiento, olvidando los efectos motivacionales (Francisco Juan García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997, p. 7).

Pekrun (1992) ha generalizado a otras emociones los efectos que la ansiedad y el estado anímico producen en el aprendizaje y rendimiento y ha elaborado un modelo teórico en el que los procesos cognitivos y motivacionales actúan de mediadores. A continuación, nos centraremos en los efectos motivacionales de las emociones y su repercusión en el aprendizaje y rendimiento.

### ***3.1.6.1. Efectos motivacionales de las emociones.***

Pekrun (1992) estudió los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas.

#### *Motivación intrínseca.*

La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto reforzarse. Se asume que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva (Francisco Juan García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997, p. 9).

Es más, aquellas emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación intrínseca como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una redacción. Las emociones negativas pueden repercutir básicamente de dos formas en la motivación intrínseca. En primer lugar, emociones negativas como la ansiedad, la ira, la tristeza, etc., pueden ser incompatibles con emociones positivas por lo que pueden reducir el disfrute en la tarea (Francisco Juan García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997, p. 9).

En segundo lugar, puede aparecer una motivación extrínseca negativa opuesta a la motivación extrínseca positiva que conduce a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación) porque está vinculada con experiencias pasadas negativas. Por lo tanto, además de impedir la motivación intrínseca positiva, las emociones negativas también

producen motivación intrínseca negativa. Una de las emociones negativas que conlleva a la no ejecución o evitación es el "aburrimiento" por lo que se presume que produce motivación (negativa) para evitar la realización de la tarea y a comprometerse, en su lugar, con otras tareas. También existen otras emociones, tales como ansiedad o ira, etc., que pueden producir motivación intrínseca de evitación, no solo porque se relacionen con los resultados, sino porque también se pueden generalizar a los contenidos de la tarea (Francisco Juan García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997, p. 9).

#### *Motivación extrínseca.*

La motivación extrínseca se define, en contraposición de la intrínseca, como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca de tareas. Pekrun (1992) distingue entre emociones prospectivas y retrospectivas ligadas a los resultados.

Considera emociones prospectivas aquellas que están ligadas prospectivamente y de forma directa con los resultados de las tareas (notas, alabanzas de los padres, etc.) como por ejemplo la esperanza, las expectativas de disfrute, la ansiedad, etc. Así la esperanza y las expectativas de disfrute anticipatorio producirían motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que comporta la reducción o total anulación de la motivación extrínseca por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos. Se puede asumir que la motivación extrínseca positiva contribuye efectivamente (conjuntamente con la motivación intrínseca positiva) a la motivación total de la tarea (Francisco Juan García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997, p. 9).

El caso se complica cuando se relaciona los resultados (negativos) y la motivación extrínseca de evitación producida por la ansiedad. Se pueden distinguir dos situaciones sobre cómo evitar el fracaso y resultados negativos. En situaciones "no restrictivas" (tareas ordinarias de clase) el fracaso se puede evitar demandando al estudiante tareas más fáciles que pueda superar con éxito. En situaciones "restrictivas" (por ejemplo, de examen) la única manera de evitar el fracaso es proporcionándole al estudiante los

recursos didácticos necesarios (técnicas, destrezas, etc.) para afrontar con éxito la tarea (Francisco Juan García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997, p. 10).

### ***3.1.6.2. Impacto de las emociones.***

Pekrun (1992) analizó el impacto que tienen las emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares, en donde los procesos motivacionales actuaban como mediadores.

#### *Emociones positivas de la tarea (Positive Task Emotions).*

Se producen un conjunto de efectos, desencadenados por emociones positivas relacionadas con la tarea (process-related emotions), que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea (task enjoyment) (Francisco Juan García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997, p. 10).

Pekrun (1992) también analizó el carácter prospectivo y retrospectivo de las emociones positivas experimentadas en la tarea. Si la emoción se experimenta antes o después, no se puede asumir que sus efectos sobre el procesamiento de la información (uso de estrategias, procesos atencionales, etc.) puedan tener una influencia directa sobre la ejecución. Sin embargo, sí que se han detectado numerosos efectos indirectos sobre la ejecución mediados por el impacto de las emociones en la motivación. Por ejemplo, la esperanza experimentada antes de acometer la tarea puede influir positivamente en la motivación y por tanto en la conducta y en la ejecución.

#### *Emociones negativas de la tarea (Negative Task Emotions).*

Mientras las emociones positivas producen, en general, efectos positivos que repercuten favorablemente en el aprendizaje, los efectos globales de las emociones negativas son más diversos, pueden ser tanto positivos como negativos (Francisco Juan García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997, p. 10).

Respecto a las emociones negativas relacionadas con el proceso (process-related emotions) destacamos el aburrimiento (boredom). La primera función del aburrimiento puede ser motivar al estudiante para que busque otra tarea o alternativa más recompensante. El aburrimiento conduce a reducir la motivación intrínseca y a escapar cognitivamente de la tarea. Como resultado, la motivación total de la tarea decrecerá,

incluso en casos de motivación extrínseca elevada (Francisco Juan García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997, p. 11).

Por otra parte, se asume que las emociones negativas prospectivas y retrospectivas pueden producir efectos positivos y negativos simultáneos. El resultado neto dependerá de la intensidad de tales influencias opuestas. Así, se considera que la ansiedad reduce la motivación intrínseca positiva e induce a motivación intrínseca negativa para buscar una nueva tarea y evitar la que se le había propuesto (Francisco Juan García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997, p. 11).

Sin embargo, la ansiedad relacionada con el fracaso o los resultados negativos puede producir una alta motivación para evitar esos fracasos. Por ejemplo, si un estudiante tiene miedo de no conseguir una buena nota, la ansiedad que le produce esa preocupación le impedirá la ejecución de la tarea y se reducirá su creatividad, pero esos efectos negativos pueden ser compensados por un esfuerzo adicional de trabajo extra para impedir el fracaso (Francisco Juan García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997, p. 11).

En términos generales podemos señalar que las emociones pueden influir en gran medida en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, también se constata que la relación entre las emociones y ejecución no es de ningún modo simple, en el sentido de "emociones positivas, efectos positivos; emociones negativas, efectos negativos". En lugar de eso, la influencia de las emociones puede estar mediatizadas por diferentes mecanismos que impliquen efectos acumulativos o contrapuestos, lo que hace difícil predecir los efectos en la ejecución. Específicamente, mientras los efectos de las emociones positivas pueden ser beneficiosas en la mayoría de los casos, el impacto de las emociones negativas como insatisfacción o ansiedad pueden ocasionar efectos ambivalentes (Francisco Juan García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997, p. 11).

Polaino (1993) afirmaba que una ansiedad moderada en las matemáticas no solo disminuye el rendimiento, sino que puede facilitarlos. Por el contrario, un nivel muy alto de ansiedad inhibe notablemente el rendimiento, ya que aparece como un factor disruptivo de los procesos motivacionales y cognitivos que son los que intervienen directamente sobre las habilidades y destrezas necesarias para la solución de problemas.

### ***3.1.6.3. Teoría de la personalidad.***

Aquí debemos recordar que el rasgo es una estructura que dispone al individuo hacia unas determinadas pautas de conductas, que facilitan comportarse de determinada manera o actúa como fuerza interior que origina y dirige la conducta, y que tiene entre sus características el de ser un patrón cognitivo tanto en el observador, en su modo de construir y de predecir secuencias de acción en otros, cuanto en el actor, en sus pautas de autorregulación, y el de ser un índice predictor de comportamientos en situaciones simples o en las de largo plazo y para más complejas circunstancias (Fierro, 1986).

Según la teoría de la personalidad de Albert Bandura, uno de los elementos más importantes en la Psicología y que, además, sirven para comprender el proceso de autorregulación personal, es el autoconcepto. Es decir, si todos y cada uno de nosotros miramos hacia nuestro pasado, echamos la vista atrás y percibimos que hemos actuado de acuerdo a nuestros valores a lo largo de nuestra vida y que, además hemos vivido en un ambiente que nos ha recompensado y elogiado, tendremos un buen autoconcepto y por lo tanto, una buena motivación para seguir viviendo y trabajando por nuestras metas. En cambio, si hemos sido incapaces de vivir de acuerdo a nuestros valores y estándares, es probable que tengamos un pobre autoconcepto y de esta forma, una baja automotivación (Vega-Munar, 2015).

## **3.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL**

La inteligencia emocional (IE) hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. La IE, en esta tradición, se refiere a la capacidad del individuo para razonar sobre las emociones y procesar información emocional para aumentar el razonamiento (José Miguel Mestre-Navas & Fernández-Berrocal, 2012, p. 17).

Por tanto, se define la IE como un conjunto de cuatro habilidades relacionadas con: a) percibir y expresar emociones de manera precisa; b) usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva; c) comprender las emociones, y d) regular las emociones

para el crecimiento personal y emocional (José Miguel Mestre-Navas & Fernández-Berrocal, 2012, pp. 17-18).

La percepción de emociones hace referencia a la habilidad para percibir e identificar las emociones en uno mismo y en otros. Usar emociones se refiere a la habilidad para utilizar los sentimientos de modo que ayuden en ciertas empresas cognitivas, tales como la solución de problemas, la toma de decisiones y la comunicación interpersonal, y también lleva a focalizar la atención y, posiblemente, el pensamiento creativo. Comprender emociones implica el conocimiento tanto de los términos relacionados con la emoción y la manera en la que ésta se combina y progresa como de la transición de una emoción a otra. Regular emociones incluye la habilidad para emplear estrategias que cambien los sentimientos y la evaluación de la eficacia de tales estrategias (José Miguel Mestre-Navas & Fernández-Berrocal, 2012, p. 18).

Existe un buen número de test publicados para medir la IE. El equipo de Mayer-Salovey-Caruso ha desarrollado tests de ejecución tales como el Mayer-Salovey -Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) para adultos, y el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, Youth Version (MSCEIT-YV) para adolescentes comprendidos entre los 12 y 17 años (José Miguel Mestre-Navas & Fernández-Berrocal, 2012, p. 18).

A raíz de la puesta en marcha de los test, la evidencia empírica demuestra que por ejemplo, los estudiantes universitarios y adolescentes con puntuaciones más bajas en el MSCEIT están asociadas con los niveles más altos de ansiedad y depresión (José Miguel Mestre-Navas & Fernández-Berrocal, 2012, p. 18).

Considerar que la IE está relacionada sobre si existe el éxito emocional y la competencia emocional es como decir que la inteligencia académica puede ser comparada con el éxito académico y con la competencia académica (Anastasi & Urbina, 1998). En la esfera de la inteligencia académica, inteligencia equivale a aptitud, el logro representa que uno ha cumplido con sus obligaciones y la competencia indica el logro que uno obtiene comparándolo con un estándar determinado. Análogamente a tales conceptos, la inteligencia emocional representa la aptitud o la habilidad central para razonar con emociones (José Miguel Mestre-Navas & Fernández-Berrocal, 2012, p. 37).

La relación entre IE, medida como habilidad, y rendimiento académico ha sido atendida en diversos trabajos. Centrándonos en los más recientes, podíamos recoger los

de Lam y Kirby (2002), quienes exploraron el impacto de la inteligencia general y emocional sobre el desempeño individual de universitarios estadounidenses. Los índices de IE los obtuvieron a partir de la administración del “Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) (J. D. Mayer, Caruso, & Salovey, 1998a).

### **3.2.1. Modelos de Inteligencia Emocional.**

Según Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008) en la literatura especializada podemos encontrar una distinción entre aquellos modelos de IE que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (denominados “modelos de habilidad”) y aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como persistencia, entusiasmo, optimismo, etc. (denominados modelos “mixtos”).

En este sentido, Goleman y Barón son los principales autores cuyas aportaciones están enfocadas en los modelos mixtos, mientras que autores como Mayer y Salovey se destacan en los modelos de habilidades (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

#### *Modelo de Mayer y Salovey 1990.*

Es así como a principios de la década pasada, Salovey y Mayer acuñan para la inteligencia personal (en la terminología de Gardner) la denominación de inteligencia emocional (IE) (Dueñas-Buey, 2002). A partir de ese momento, se destacan distintos autores como Mayer y Salovey quienes la definen como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey & Mayer, 1990).

Cinco esferas principales:

1) Conocer las propias emociones: La conciencia de uno mismo es la clave de la IE, esto es reconocer los sentimientos mientras ocurren y tomar control de los mismos, lo que facilita el acierto en cualquier toma de decisiones.

2) Manejar las emociones: Se refiere a manejar los sentimientos de manera adecuada a la ocasión y está basada en la conciencia de uno mismo. Lo que ayuda a recuperarse con mayor facilidad en los contratiempos de la vida.

3) La motivación: Las emociones deben ser canalizadas para el logro de los objetivos y tener autodominio emocional, que significa aplazar la gratificación y contener la impulsividad. Ésta es una capacidad fundamental tanto en el mundo laboral como en el académico.

4) Reconocer las emociones de los demás: Las personas que tienen empatía, que en principio presupone el conocimiento de uno mismo, son capaces de reconocer y adaptarse a las sutiles señales sociales que indican que los otros sienten, necesitan o quieren.

5) Manejar las relaciones: Esto es tener eficacia interpersonal y fomentar la comunicación abierta y sincera.

*Modelo de Mayer y Salovey 1997.*

Según Fragoso (2015) existen dos concepciones de la emoción que dan paso a la construcción del modelo de habilidad, una es la tradicional en donde el pensamiento es el principal enemigo de la emoción y otra la contemporánea en donde el desarrollo del pensamiento es ayudado por las emociones siendo estas fundamentales para el procesamiento de la información, a partir de esto tal como refiere el autor.

Salovey y Mayer en el año 1990 focalizan su modelo en la perspectiva contemporánea con base en el enfoque cognitivo, en donde la mente humana se divide en tres esferas: 1) la cognición compuesta por la inteligencia entendida como la habilidad para emplear funciones como la memoria, el razonamiento, el juicio y la capacidad de abstracción, 2) el afecto conformado por las emociones, sentimientos y estados de ánimo y 3) la motivación que abarca la capacidad para formular y conseguir metas, además de habilidades como el autocontrol, el entusiasmo, la persistencia y la automotivación.

Tabla 1. Modelo de las cuatro ramas o habilidades de la Inteligencia Emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997)

<b>Percepción, evaluación y expresión de las emociones</b>	<b>Facilitación emocional del pensamiento</b>	<b>Comprensión y análisis de las emociones</b>	<b>Regulación de las emociones</b>
Habilidad para identificar nuestras propias emociones	Las emociones priorizan pensamientos al dirigir la atención a la información importante.	Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción, como por ejemplo saber diferenciar “querer” de “amar”.	Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.
Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte, etc. A través del lenguaje, el sonido y la conducta	Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicios y recuerdos respecto a emociones.	Habilidad para interpretar el significado que esconde una emoción en cuanto a las relaciones humanas, p. ej. La tristeza significa pérdida.	Habilidad para vincularse o desvincularse de una emoción dependiendo de su utilidad.
Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos	Los cambios emocionales pueden hacer variar nuestra perspectiva hacia una más optimista o pesimista, fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.	Habilidad para comprender emociones complejas, combinaciones de emociones y/o sentimientos simultáneos de amor y odio.	Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros. P. ej. Identificando cómo de transparentes, típicas, influyentes o razonables son
Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales adecuadas o inadecuadas.	Los diferentes estados emocionales favorecen formas específicas de abordar los problemas, p. ej. La felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.	Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros, p. ej. Pasar de la ira a la vergüenza	Habilidad para regular nuestras emociones y las de los demás, disminuyendo las negativas y aumentando las placenteras, sin minimizarlas o exagerarlas.

**Nota.** Recuperado de “Diseño de un programa de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional”, Mayer y Salovey (1997) citados en Ferrer y Bresó (2015, p. 497).

A pesar de que el modelo propuesto por Mayer y Salovey consta de cuatro habilidades tal como se evidencia en la tabla 1, según Mestre, Pérez, González, Núñez, y Guil (2017) afirman que: Algunos autores, no determinan de ver la facilitación como una capacidad independiente de las otras tres, sino que la denominada segunda rama queda integrada dentro de las otras tres. Por lo que la IE tendría tres capacidades: percepción, comprensión y regulación -en vez de gestión de emociones que parece tener un matiz menos cognitivo que regulación (J. M. Mestre-Navas, MacCann, Guil, & Roberts, 2016; Mikolajczak, 2009).

#### *Modelo de Goleman.*

Los principales postulados del modelo de Goleman son tomados de la teoría de Mayer y Salovey. Bisquerra (2012) afirma que estos son:

- Conocer las propias emociones.
- Manejar las emociones.
- Motivarse a uno mismo.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Establecer relaciones positivas con otras personas.

Tras una serie de reestructuraciones Goleman (2011) como se cita en Fragoso(2015) resalta que el modelo pasa de ser integrado por cinco competencias a cuatro, en donde cada una de ellas está compuesta por diferentes componentes:

- La primera competencia es la del conocimiento personal conformada únicamente por el autoconocimiento emocional comprendido como la capacidad para atender a señales internas, para escuchar la intuición y para hablar de las emociones de forma abierta con el fin de emplearlas como guías de acción.
- La segunda competencia es la autorregulación relacionada con el cómo una persona maneja su mundo interno para beneficio propio y de otros, compuesta por el control emocional, la orientación a resultados, la adaptabilidad y el optimismo.

- La tercera es la competencia social la cual debe ser desarrollada para poseer relaciones sociales exitosas, conformada por la empatía y la conciencia organizacional.
- Finalmente, la cuarta competencia tiene que ver con la regulación de relaciones interpersonales enfocada hacia la persuasión y la influencia, integrada además por la inspiración para el liderazgo, la influencia, el manejo de conflictos y el trabajo en equipo junto la colaboración.

A pesar de que este modelo pertenece al área administrativa tal como indica Trujillo y Rivas (2005), Goleman realiza distintos aportes significativos para el ámbito educativo, el principal de estos hace referencia a que la alfabetización emocional en los establecimientos educativos sirve para: detectar alumnos con necesidades educativas especiales, ayudar a la identificación de propias emociones y al reconocimiento de emociones en otras personas, ayudarlos a la gestión y modulación de las diferentes emociones que surjan, ayudarlos a tener una visión más optimista del mundo, ser proactivos y tolerantes a la frustración y por último, enseñarles a manejar conflictos interpersonales y cómo prevenirlos (Goleman, 1996).

#### *Modelo de Bar-On.*

El modelo de Bar-On, al ser un modelo mixto sus fundamentos se centran en explicar la IE a partir de los rasgos estables individuales. “La inteligencia emocional se combina con otros determinantes importantes de nuestra habilidad para tener éxito en adaptarse a las demandas del medio ambiente, tales como las características básicas de la personalidad y la capacidad intelectual cognitiva” (Ugarriza & Pajares, 2005).

Este modelo es uno de los pioneros al resaltar la IE y no sobre valorar la IC, para en cambio destacar la fluctuación de esta primera a través del tiempo al enfocarse en rasgos estables personales (Fernández et al., 2014). Estos autores refieren que: Bar-On afirmó que desarrolló el modelo porque sentía que fallaba algo en la evaluación y el desarrollo del comportamiento humano, en el rendimiento y el bienestar de las personas. Se dio cuenta de que la personalidad y la inteligencia cognitiva son insuficientes para describir porqué algunas personas tienen éxito en la vida y otras no.

De acuerdo con lo anterior, los componentes de este modelo son cinco, sin embargo, cada componente se conforma de otros subcomponentes. Tal como indica Bar-On (1997) citado en De Benito (2013):

- El primer componente son las habilidades interpersonales que abarcan la autopercepción, el autoconocimiento emocional, la asertividad, la autoactualización y la independencia.
- El segundo componente son las habilidades interpersonales que incluyen la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
- En el tercer componente se encuentra la adaptabilidad que contiene la solución de problemas, el realismo y la flexibilidad.
- El cuarto componente es el manejo del estrés que engloba la tolerancia al estrés y el control de los impulsos.
- Y el último componente es el estado anímico general que encierra la felicidad y el optimismo.

Utiliza el instrumento de evaluación EQ-i elaborado por este autor es utilizado en el ámbito educativo ya que además incluye un instrumento de observación externa como método complementario para la evaluación de la IE en los alumnos (Extremera y Fernández, 2004), a pesar de esto, Ortiz (2015), asegura que este modelo es criticado debido a que “es un método complejo. Sin embargo, es correcto para usarse en clase”.

### **3.3. EL AUTOCONCEPTO EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN**

García y Musitu, (2009) señalan que el autoconcepto cuenta con las dimensiones emocional, física, social, académica y familiar. Por lo tanto, es evidente que existe una relación entre la IE (Inteligencia emocional) y el autoconcepto ya que las cinco dimensiones del autoconcepto se relacionan de forma muy positiva con los indicadores que evalúan el ajuste psicosocial y de forma negativa con lo que miden desajustes.

Recientemente se ha empezado a investigar sobre esta relación de la que hablamos, y se ha encontrado que la dimensión académica del autoconcepto está totalmente relacionado con los subcomponentes de la inteligencia personal, como es el optimismo (enmarcado en la motivación del alumno) (Matalinares et al., 2005).

La relación con el optimismo radica en el hecho de que al mantener los alumnos una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos, éstos mantienen también una percepción positiva de su rendimiento académico y de su rol como estudiantes.

Para hacer referencia a la relación de estos dos conceptos, podemos empezar hablando sobre las habilidades propias de la inteligencia emocional o, en otras palabras, las competencias pertenecientes a la inteligencia emocional (Goleman, 2005).

Esta inteligencia emocional incluye cinco habilidades/competencias:

- La conciencia de sí mismo o conciencia emocional: Reconocer las emociones y ser consciente de las emociones internas. Entre los aspectos relacionados con la conciencia cabe destacar el autoconcepto en la medida en que se configuran como los que tienen más influencia en ella, aunque ambos aspectos pueden considerarse como un todo que es la representación global que cada uno tiene de sí mismo.
- La autorregulación: Controlar las emociones.
- La motivación: El optimismo. Se relaciona con estos conceptos psicológicos:
  - o Control de impulsos
  - o Inhibición de pensamientos negativos.
  - o El estilo atributivo de los éxitos y de los fracasos.
  - o El autoconcepto, considerado como uno de los elementos esenciales no sólo del proceso de aprendizaje escolar, sino también de salud mental y desarrollo sano y global de la personalidad.
- La empatía: Capacidad de captar emociones de los demás y reaccionar de forma correcta.
- El control de las relaciones.

El interés por el estudio científico de las emociones es bastante reciente y, como consecuencia, se pueden diferenciar dos aspectos psicológicos que se relacionan entre sí: El ajuste y la inteligencia emocionales. Estos dos hacen referencia al autoconcepto emocional (componente del autoconcepto personal) y al bienestar psicológico relacionado con este autoconcepto personal y emocional (Vega-Munar, 2015, p. 26).

Se podría afirmar entonces que el desarrollo de esta inteligencia emocional potencia habilidades y destrezas para etapas posteriores. En el ámbito educativo, la

automotivación (habilidad de la inteligencia emocional mencionado anteriormente), ayudará a una buena formación de la imagen propia del niño automotivado y con un autoconcepto adecuado y desarrollado de sí mismo y habrá más posibilidades de no fracasar académicamente (Vega-Munar, 2015, p. 26).

En el panorama actual, con la finalidad de introducir la educación de las emociones en la escuela, se ha generado el movimiento educativo que podemos encontrar con diferentes denominaciones como “Educación Emocional”, “Educación Socio Emocional”.

Este movimiento actual refleja claramente la preocupación de los educadores por cambiar una escuela que se percibe en crisis y la cual es incapaz de afrontar desafíos de la sociedad en la que se encuentra. Hablamos en este sentido, de la inclusión de aspectos emocionales y sociales en el currículo de los alumnos, tratándose de esta forma, a la salida de un problema importante del sistema educativo. Cobran importancia los programas de educación emocional ya mencionados en las escuelas. Destacando la relación indirecta con la motivación que conlleva al optimismo y autoconcepto de uno mismo.

#### **4. EL PAPEL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.**

Para saber dónde se encuentra la figura del orientador se debe tener en cuenta la legislación vigente, la cual queda establecida a través de la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, dedica el Capítulo III a la identificación, evaluación y seguimiento de las necesidades específicas de apoyo educativo, definiendo en su artículo 10 la evaluación psicopedagógica e indicando en el artículo 11 que los responsables de su realización serán los servicios de orientación educativa (Boletín Oficial de Castilla y León, 2010).

Los departamentos de orientación son órganos especializados de los centros docentes, que constituyen el soporte técnico de la planificación y desarrollo de la

orientación, apoyando y asesorando al centro y a la comunidad educativa en todas aquellas actuaciones encaminadas a lograr la formación integral del alumnado.

#### **4.1. ÁMBITO DE ACTUACIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

Los departamentos de orientación se integran en los institutos de educación secundaria, institutos de educación secundaria obligatoria, centros de educación obligatoria, centros integrados de formación profesional y en centros de educación de personas adultas (Boletín Oficial de Castilla y León, 2010).

#### **4.2. COMPOSICIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN**

Los departamentos de orientación estarán formados por profesorado de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa y, en su caso, por profesorado de apoyo a los ámbitos, profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad, maestros especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, y profesorado de apoyo a educación compensatoria (Boletín Oficial de Castilla y León, 2010).

#### **4.3. FINALIDAD DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN**

La finalidad de los departamentos de orientación es la de asesorar e intervenir con el equipo directivo, profesorado, alumnado, familias y demás profesionales del centro en el desarrollo de las acciones de carácter orientador y prestar especial atención a la diversidad del alumnado.

Para la consecución de su finalidad los departamentos de orientación participarán en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se lleven a cabo en el centro, tanto a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las distintas materias curriculares, como a través de la acción tutorial y de la orientación académica y profesional (Boletín Oficial de Castilla y León, 2010).

#### **4.4. FUNCIONES Y ACTUACIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN**

Las funciones de los departamentos de orientación se realizarán en colaboración con los demás órganos del centro y con el profesorado, en los siguientes ámbitos de actuación que estarán interrelacionados entre sí:

- a. Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje (PAPEA).
- b. Apoyo a la orientación académica y profesional (POAP).
- c. Apoyo a la acción tutorial (PAT).

En el siguiente apartado se relacionará con el ámbito donde se encontraría enmarcado el presente trabajo, el apoyo a la acción tutorial.

##### **4.4.1. Apoyo a la acción tutorial.**

Según el Boletín Oficial de Castilla y León (2010) las funciones de los departamentos de orientación en el ámbito del apoyo a la acción tutorial son las siguientes:

- a. Elaborar propuestas para el Plan de Acción Tutorial, contribuyendo a su desarrollo y evaluación.
- b. Colaborar con el jefe de estudios en la elaboración del plan y en el desarrollo de las actuaciones en él incluidas.
- c. Asesorar a los tutores en sus funciones.
- d. Asesorar al alumnado y familias.

Para el desarrollo de estas funciones, los departamentos de orientación llevarán a cabo las siguientes actuaciones:

- a. Participar en las reuniones de coordinación con tutores de un mismo curso o nivel.

- b. Elaboración de propuestas de intervención del profesorado del mismo grupo en tareas comunes, tales como actividades de coordinación, recuperación y refuerzo, evaluación y desarrollo de otros programas.
- c. Aportación de estrategias para la atención al alumnado con riesgo de abandono temprano de la educación y la formación, así como a sus familias, a través de la acción tutorial.
- d. Aportación de técnicas y estrategias de atención de los problemas grupales y de atención individual y de familias, encaminadas a la mejora de la dinámica y el clima social del aula.
- e. Dar información a los tutores sobre los recursos específicos necesarios para desarrollar las labores de tutoría, promoviendo la colaboración de los tutores del mismo nivel.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.**

### **5.1. OBJETIVOS**

Objetivo general: diseño de una propuesta de intervención de educación emocional para alumnos adolescentes dentro del marco de la Educación Secundaria Obligatoria. Se pretende promover el crecimiento personal de los participantes.

Objetivos específicos:

- Evaluar el nivel de Inteligencia Emocional de los adolescentes.
- Evaluar los niveles de motivación de los alumnos.
- Proponer actividades para la mejora del bienestar mental de los adolescentes.
- Proponer actividades para la mejora del autoconcepto de los estudiantes.

## **5.2. HIPÓTESIS**

Las hipótesis planteadas en este trabajo están destinadas a cómo poder influir y mejorar el plano emocional de los alumnos independientemente de cuál sea su nivel. Por lo tanto:

- a. La Inteligencia Emocional influye significativamente en los niveles de motivación del alumno.
- b. La mejora de la Inteligencia Emocional a través de un programa de Educación Emocional mejora el autoconcepto del alumno y como consecuencia su rendimiento académico.
- c. La mejora en los niveles de Inteligencia Emocional consigue alumnos con más seguridad, claridad y determinación para el afrontamiento de pruebas de evaluación.

## **5.3. CONTEXTO Y DESTINATARIOS**

El presente trabajo ha sido desarrollado con vistas a implantarse a través del apoyo a la acción tutorial en un centro público, más concretamente en un Instituto de Educación Secundaria en la ciudad de Valladolid.

El instituto estaría situado en un barrio residencial moderno alejado del centro histórico de la ciudad compartiendo en el mismo distrito con un colegio público de educación primaria e infantil. Es un aspecto importante ya que existe una transferencia de alumnos al finalizar la etapa de educación primaria, ayudándoles al proceso de adaptación al cambio de etapa y a su socialización.

El edificio cuenta con amplios ventanales y espaciosos pasillos, realizado con abundancia de medios técnicos. Dispone de numerosas aulas temáticas, todas con cañón proyector y pantalla y wi-fi. Laboratorios de Física-Química y Biología-Geología.

El tipo de instituto es de línea 2 con un número aproximado por clase de 25 alumnos de amplia diversidad cultural entre ellos, así como un porcentaje aproximado de 50% de chicos y 50% de chicas.

El proyecto que aquí se desarrolla va destinado y adaptado a alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria, curso coincidente con la etapa adolescente y uno de los momentos más cruciales para los alumnos tanto en el apartado académico como psicológicamente.

## **5.4. VARIABLES**

Para la elección, diseño y puesta en marcha del presente proyecto a través del análisis de la fundamentación teórica sobre las causas de la motivación del alumnado al que va dirigido, se observó el componente emocional como un factor de gran significancia. A continuación, se explicitan las variables que se tuvieron en cuenta inicialmente:

- VI: Educación emocional
- VD: Mejora de la motivación del alumnado

## **5.5. INSTRUMENTOS**

### **5.5.1. Escala de motivación académica (EMA).**

La l'echelle de motivation en education (EME) como se le conoce originalmente es construida y validada en francés por Vallerand, Blais, Brière y Pelletier en el año 1989, la cual se compone de siete subescalas que miden tres tipos de motivación intrínseca (logro, conocimiento y experiencias estimulantes), tres de motivación extrínseca (regulación externa, introyectada e identificada) y la amotivación (Vallerand, Blais, Brière y Pelletier, 1989). La EME está compuesta de veintiocho ítems que se subdividen en las siete subescalas ya mencionadas, para ello se basa en los principios de la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci, además es traducida al inglés en donde recibe el nombre de Academic Motivation Scale (AMS) (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1992). La EME ha sido adaptada por diferentes autores al español, entre estos se encuentran Manassero y Vázquez que para el año 2000 a través de una comparación con el EMAL adaptan y validan la Escala de Motivación Académica (EMA) en estudiantes de secundaria españoles (Manassero y Vázquez,

2000). Esta última es la adaptación de interés para evaluar la variable de motivación autodeterminada (Suspe-Ibarra & Vargas-Pardo, 2019, p. 88).

La EMA es de aplicación individual o colectiva y dirigida a estudiantes de educación secundaria, no cuenta con un límite de tiempo para su aplicabilidad, pero se estima que dura alrededor de 15 minutos, la calificación de la EMA en un primer momento es asignada por el sujeto de estudio, éste debe responder a cada uno de los ítems asignándoles una puntuación de 1 a 7, luego de esta asignación se suman las puntuaciones de cada uno de los ítems pertenecientes al tipo de motivación (Remón, 2013).

*Tabla 2. Distribución de los ítems de la EMA según tipos y subtipos de motivación académica y desmotivación*

Subescalas		Ítems	
Motivación académica	Motivación intrínseca	Motivación Intrínseca para conocer	2, 9, 16, 23
		Motivación Intrínseca para alcanzar metas	6, 13, 20, 27
		Motivación Intrínseca para experiencias estimulantes	4, 11, 18, 25
	Motivación extrínseca	Motivación Extrínseca de identificación	3, 10, 17, 24
		Motivación Extrínseca de regulación interna	7, 14, 21, 28
		Motivación Extrínseca de regulación externa	1, 8, 15, 22
Desmotivación		5, 12, 19, 26	

**Nota.** Recuperado de “Inteligencia Emocional, Motivación Autodeterminada y Rendimiento Académico en Estudiantes de Básica Secundaria de la I.E.M. Juan XXIII del Municipio de Facatativá”, Suspe-Ibarra y Vargas-Pardo (2019, p. 88)

En cuanto a las calidades psicométricas, la escala en su adaptación al inglés (AMS) tiene una confiabilidad de 0.81 en términos de consistencia interna y de 0.79 en el método test-retest, además la validez factorial también se confirmó por el análisis factorial confirmatorio (LISREL) (Vallerand et al., 1992). Por otra parte, en la escala para estudiantes de secundaria (AMS-HS 28) a través del método de consistencia interna se encontró una confiabilidad de 0.76 a 0.86; a parte, la validez concurrente se estimó correlacionando las subescalas con otros constructos motivacionales, de manera similar, para la validez de constructo se correlacionaron las subescalas entre sí, y estas a su vez con otras variables (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1993). Finalmente, para comprobar la validez y validez concurrente de la EMA (versión española) se correlacionó esta con la EMAL y otros criterios externos como rendimiento

académico, calificaciones esperadas y evaluación motivacional del profesorado (Manassero y Vázquez, 2000).

Al no existir baremos nacionales, se tomaron como referencia los baremos establecidos en Colombia en la realización del artículo de Suspe-Ibarra y Vargas-Pardo (2019): “Inteligencia Emocional, Motivación Autodeterminada y Rendimiento Académico en Estudiantes de Básica Secundaria de la I.E.M. Juan XXIII del Municipio de Facatativá”.

Tabla 3. Baremos para la clasificación de las puntuaciones directas de la EMA

Variables medidas	Desv. Típica	Clasificación según desviación				
		Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
Logro	5,36	<7,94	7,95-13,31	13,32-18,68	18,69-24,05	>24,06
Conocimiento	6,37	<6,42	6,43-12,79	12,8-19,18	19,19-25,56	>25,57
Experiencias estimulantes	5,55	<7,65	7,66-13,21	13,22-18,77	18,78-24,33	>24,34
Regulación identificada	5,89	<7,1	7,11-13	13,01-18,9	18,91-24,8	>24,81
Regulación introyectada	5,39	<7,89	7,9-13,29	13,3-18,69	18,7-24,09	>24,1
Regulación externa	4,67	<8,97	8,98-13,65	13,66-18,35	18,36-23,01	>23,02
Amotivación	4,67	<8,97	8,98-13,65	13,66-18,35	18,36-23,01	>23,02
Motivación intrínseca	15,81	<24,26	24,27-40,08	40,09-55,9	55,91-71,72	>71,73
Motivación extrínseca	14,70	<25,93	25,94-40,64	40,65-55,35	55,36-70,06	>70,07
Motivación académica	26,43	<56,33	56,34-82,77	82,78-109,21	109,22-135,65	>135,66

**Nota.** Recuperado de “Inteligencia Emocional, Motivación Autodeterminada y Rendimiento Académico en Estudiantes de Básica Secundaria de la I.E.M. Juan XXIII del Municipio de Facatativá”, Suspe-Ibarra y Vargas-Pardo (2019, pp. 89-90). La clasificación de cada tipo y subtipo se calcula con base a la desviación típica de cada uno según corresponde

### 5.5.2. Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones Trait Meta-MoodScale (TMMS-24).

Es un autoinforme tipo Likert de inteligencia emocional propuesto por Mayer, Salovey, Goldman, Turvey y Palfai en 1995 el cual consta de 48 ítems. La versión

actual fue adaptada al español por Fernández, Extremera y Ramos en el año 2004 reduciéndolo únicamente a 24 ítems (Extremera, Fernández, Mestre y Guil, 2004). El TMMS-24 es uno de los instrumentos validados en Colombia, ya que en el año 2008 Uribe y Gómez realizaron dicha validación (Diosa, Rodríguez y Romero, 2013).

El TMMS- 24 consta de una aplicación individual o colectiva y una duración de 5 minutos para su aplicabilidad, aunque su finalidad es obvia sirve para evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida (atención, claridad, y reparación emocional) cada una conformada por ocho ítems, es decir los ítems del 1 al 8 corresponden a atención, del 9 al 16 a claridad y del 17 al 24 a reparación; la calificación del instrumento consiste en asignarle a cada ítem un valor de 1 a 5 y luego sumar las puntuaciones asignadas a los ítems de cada subescala, las cuales posteriormente son clasificadas.

*Tabla 4. Puntuaciones para hombres y mujeres en la escala TMMS-24*

Factor	Hombre	Mujer
Atención a los sentimientos	Debe mejorar su atención: presta poca atención <21	Debe mejorar su atención: presta poca atención <24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: Presta demasiada atención >36
Claridad emocional	Debe mejorar su claridad emocional <25	Debe mejorar su claridad emocional <23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional >36	Excelente claridad emocional >35
Reparación emocional	Debe mejorar su reparación de las emociones <23	Debe mejorar su reparación de las emociones <23
	Adecuada reparación de las	Adecuada reparación de las

emociones	emociones
24 a 35	24 a 34
Excelente reparación de las emociones	Excelente reparación de las emociones
>36	>35

---

**Nota.** Recuperado de “Inteligencia Emocional, Motivación Autodeterminada y Rendimiento Académico en Estudiantes de Básica Secundaria de la I.E.M. Juan XXIII del Municipio de Facatativá”, Suspe-Ibarra y Vargas-Pardo (2019, p. 91).

Las propiedades psicométricas del TMMS-48, indican una consistencia interna oscilante entre 73 y 82 en las diferentes subescalas, además de una confiabilidad alfa de 86 para atención, 87 para claridad y 82 para reparación, aparte, mediante una serie de asociaciones con otras variables se confirmó la validez convergente; por otro lado, la versión española y reducida (TMMS-24) cuenta con un alfa de Cronbach sobre 0.85, por tanto, para las subescalas de atención, claridad y reparación emocional se obtuvo una fiabilidad de 90, 90 y 86 respectivamente, además presentó una fiabilidad de test-retest adecuada, la cual para cada componente es: atención 60, claridad 70 y reparación 83, al igual que la versión extensa, la validez convergente de la escala se probó a partir de asociaciones con otros constructos (Extremera et al., 2004; Fernández y Extremera, 2005).

## 5.6. PROCEDIMIENTO

Como se ha ido comentando en el apartado: “Contexto y destinatarios” el centro elegido se trata de un instituto público de línea 2 para el curso de 3º de Educación Secundaria Obligatoria. Es decir, para alumnos que se encuentran en la etapa adolescente.

El programa diseñado formaría parte de la Programación General Anual del IES dentro del Plan de actividades del Departamento de Orientación y más concretamente formaría parte del Plan de Acción Tutorial. Los pasos seguidos serían los dispuestos a continuación.

En primer lugar, se solicitaría una reunión con el equipo directivo exponiendo el programa, los objetivos de este y la temporalización que se va a necesitar por si fuera necesario.

Sería necesaria una reunión con los tutores del curso elegido y explicarles en qué consiste el programa de educación emocional y qué se pretende con este programa (aumento de la motivación del alumnado a través de desarrollar la inteligencia emocional), las once sesiones de las que consta (explicar por qué en el segundo trimestre) y la elección de su curso.

La elección del curso está motivada por ser una etapa complicada de cambios para los adolescentes siendo, el tercer curso de educación secundaria obligatoria crucial para el futuro de los alumnos ya que tienen que realizar la elección de materias optativas e ir proyectando su futuro dentro de la etapa escolar y profesional. Todo ello sujeto a cambios biológicos del adolescente, con la consiguiente falta de identidad, lo cual puede generar estrés, ansiedad y una distorsión de la realidad y de su autovalía reduciendo los niveles de motivación.

Debido a todo esto, es necesario informar a los tutores del objetivo del programa, que estaría resumido en los siguientes puntos:

- Conciencia y aprendizaje de las propias emociones y sentimientos de los alumnos, a través de la reflexión para conseguir modificarlos.
- Regular emociones en épocas de estrés y ansiedad.
- Mejorar su autoconcepto y autoestima para lograr una mayor motivación.

La temporalización estaría enmarcada en el segundo trimestre por las siguientes razones:

- Los alumnos y tutores ya conocen al grupo de clase por si se necesitara algún tipo de información y modificación del programa.
- Ya existe información sobre su rendimiento escolar a modo de calificaciones, ambiente de aula, problemas personales si existieran, etc.

Una vez expuesta la información al equipo directivo y tutores, el programa tendría lo siguientes pasos:

- Reunión previa del orientador con los tutores para planificar el programa de manera general acordando las sesiones que se van a usar, siempre en la hora de tutoría marcada por el calendario escolar (los jueves a última hora, por ejemplo).
- Dar a los alumnos el papel de firma de consentimiento por parte de los padres o tutores legales de los alumnos para participar en el programa (ANEXO 1).
- Reunión previa semanal con los tutores para comentar los objetivos de la sesión, planificarla y resolver dudas o cualquier tipo de necesidad que debiera ser aclarada por el orientador.
- Concretar la primera semana del trimestre para que los alumnos puedan realizar las escalas EMA (ANEXO 2) y TMMS-24 (ANEXO 3), con el orientador y recogida de datos.
- Puesta en marcha de las once sesiones por los tutores con la colaboración y el asesoramiento del orientador.
- Reunión de orientador y tutores semanalmente para el seguimiento de la programación.
- Acordar una vez finalizado el programa de una hora de tutoría para que vuelvan a realizar las escalas EMA y TMMS-24 con el fin de contrastar datos y observar si ha existido mejoría en el alumnado.
- Reunión final con los tutores con el fin de obtener información final para nuevos proyectos posteriores con el fin de mejorar.
- Una vez contrastados los datos informar a los tutores y a las familias.

## **5.7. TEMPORALIZACIÓN**

A continuación, se presenta en la siguiente tabla el cronograma de las sesiones planteadas. En ella se incluye la semana en la que se realiza cada sesión, a qué bloque pertenece y el propósito de cada una de ellas. El programa comienza en el segundo trimestre (enero), utilizando la primera semana para reunirse con los tutores y planificar

las horas de tutoría (acorde al calendario escolar establecido), donde se concretará una primera y última semana a cargo del orientador con los alumnos para realizar las escalas y recoger datos. El programa se extiende a lo largo de todo el trimestre.

Tabla 5. Cronograma de las sesiones

Semana	Sesión	Bloque	Objetivo
	Cuestionarios EMA y TMMS- 24		Recogida de datos
1	1	Conciencia emocional	Sentir y reconocer emociones
2	2	Conciencia emocional	Reflexión y gestión de emociones concretas
3	3	Conciencia emocional	Fomento de la empatía
4	4	Conciencia emocional	Empatía y expresión de emociones
5	5	Conciencia emocional	- Autoimagen/autoconcepto - Proyección de futuro
6	6	Regulación emocional	Conciencia de causas y consecuencias emocionales
7	7	Regulación emocional	Razonar emociones
8	8	Regulación emocional	Generar emociones positivas
9	9	Autonomía emocional	- Mejorar autoestima - Mejorar autoconcepto
10	10	Autonomía emocional	- Mejorar el autoconocimiento - Identificación de pensamientos negativos
11	11	Autonomía emocional	- Autoconocimiento - Proyección - Automotivación
	Cuestionarios EMA y TMMS- 24		Recogida de datos

Nota. Tabla de elaboración propia

## 5.8. SESIONES

A lo largo del siguiente apartado y estructurado por bloques, se explicarán las sesiones, como realizarlas, el tiempo de duración, los recursos necesarios para llevarlas a cabo y los objetivos que se persiguen. Se trata de once sesiones divididas en tres grandes bloques donde cada bloque se trabaja un aspecto emocional diferente.

## **5.8.1. Bloque 1. Conciencia emocional.**

### **Sesión 1. Empiezo a ser consciente de mis emociones.**

#### ***Introducción***

Identificaremos emociones ante una situación concreta, para conocer si son beneficiosas para nosotros y nosotras o no.

#### ***Objetivos***

- Hablar sobre sentimientos.
- Ser capaz de darse cuenta de los sentimientos que experimentamos.
- Saber qué situaciones o acontecimientos hacen que sintamos esas emociones.

#### ***Metodología***

##### ***Individualmente***

El profesor pedirá a los alumnos que escriban tres emociones que hayan sentido a lo largo del día o sean recientes para ellos. Los alumnos comentarán las situaciones que hayan vivido y se les dará un tiempo de reflexión antes de que hagan sus comentarios. Por ejemplo: cuando ha sonado el despertador, al desayunar, la relación que ha tenido con padres y madres o hermanos y hermanas a primera hora, cómo ha salido de casa, cómo ha venido a clase, etc. Cada alumno escribirá en la pizarra las tres emociones seleccionadas. Leerán las emociones y marcarán las tres que más se repitan.

##### ***En grupos pequeños***

Con grupos de tres o cuatro alumnos se trabajará con las tres emociones que se hayan marcado. Se buscará que relacionen en qué situaciones se sienten así, si les hacen sentir bien o mal y por qué, etc.

##### ***Con todo el grupo***

Crear un debate acerca de las emociones que nos han hecho sentir bien o mal, con preguntas cómo: ¿son buenas o malas esas emociones?, habría que finalizar explicando al alumnado que las emociones no son buenas o malas, son inherentes a nosotros y todas son saludables, las emociones varían según la persona y lo que han aprendido a lo largo de la vida, el carácter, la cultura, etc.

### ***Recursos***

Papel y bolígrafo.

### ***Duración***

Una sesión.

### ***Orientaciones***

Para que no sólo se haya quedado en la hora de tutoría, se pedirá a los alumnos que utilicen una hoja de anotaciones para los próximos 7 días donde escribirán las emociones que han sentido a lo largo de esos días y la situación que las ha generado. Como complemento, se puede explicar que la intensidad de las emociones puede medirse. Para ello, se propondrá un termómetro imaginario con una escala del 1 al 10 para calificar las emociones que anotarán los siguientes días.

## **Sesión 2. El Miedo**

### ***Introducción***

Teniendo en cuenta el ejercicio anterior y lo recogido a lo largo de la semana (y su puesta en común) sobre identificar las emociones, será escogida una con la cual se propondrá un ejercicio para trabajarla. Por su relevancia, el miedo será escogida a modo de ejemplo.

### ***Objetivos***

- Saber identificar y expresar el miedo.
- Analizar las causas y consecuencias del miedo, y buscar modos adecuados para gestionar esta emoción.
- Fomentar la reflexión interna del grupo para dar una mejor perspectiva.

## ***Metodología***

*Con todo el grupo.*

Haremos una lista con las causas que les producen miedo (reales, de la televisión...) a modo de brainstorming. Se escribirán en la pizarra y se leerán de forma conjunta.

*Individualmente*

Cada alumno dibuja algo que le produzca miedo con una frase explicativa si fuera necesario en la base del dibujo para comprender mejor su contenido.

*Con todo el grupo*

Una vez finalizado el dibujo se compartirán con el grupo, comentando su significado. Se debatirán los posibles comportamientos ante el miedo, las reacciones de cada uno y sus posibles consecuencias. Se abrirá un debate sobre responder positivamente ante el miedo, si se puede o no se puede y cómo lo harían (por ejemplo: el miedo te puede paralizar ante un examen y también puede ser canalizado para un mayor esfuerzo en estudiar).

Para terminar, haremos un debate sobre las causas, consecuencias y soluciones del miedo.

## ***Recursos***

- Pinturas
- Papel

## ***Duración***

Una sesión.

## ***Orientaciones***

Para comenzar, habrá que condicionar la clase para el desarrollo del grupo acorde a las condiciones mobiliarias del aula. Se explicará el ejercicio y se resolverán las dudas que les susciten a los alumnos antes de comenzar.

Para llegar a una conclusión de esta sesión, acorde con el hilo argumental de la temática se buscará que reflexiones para poder llegar a concluir en la medida que sea posible las siguientes afirmaciones:

- Todas las personas sentimos miedo.
- Algunos miedos pueden estar fundamentados, pero otros son irracionales.
- Es importante buscar ayuda cuando se siente miedo.

Para poder llegar a este punto, el uso de frases como: “no hay que juzgar los miedos sino reflexionar sobre ellos”, “la imaginación inventa cosas que dan miedo”, “cuando tenemos miedo vemos las cosas peor de lo que son y eso nos hace tener más miedo”.

En este ejercicio se toma como referencia el miedo, pero se podría utilizar otra emoción y trabajarla de manera similar.

### **Sesión 3 y 4. Conocer y nombrar mis emociones**

#### **(1ª parte)**

##### ***Introducción***

Para conocer mejor las emociones hay que saber que nuestro cuerpo experimenta cambios fisiológicos como las sudoración, la aceleración cardíaca o el dolor de tripa, sin que haya consciencia de ello en multitud de ocasiones. Una vez descritos los cambios fisiológicos, comportamentales y de pensamiento que generan diferentes situaciones (por ejemplo, una exposición de un tema o un examen final), con ayuda del grupo, el ejercicio debe ayudar a identificar esas emociones.

##### ***Objetivos***

- Fomentar la ayuda entre el alumnado.
- Buscar soluciones adecuadas a las situaciones problemáticas que han provocado sentimientos negativos.

##### ***Metodología***

##### ***Individualmente***

Cada alumno y alumna, de forma anónima, tiene que describir una situación que le haya provocado sentimientos negativos. Lo escribirían en mayúscula y usando el “YO”. Pueden seguir el siguiente esquema:

*Tabla 6. Ejemplo de ficha a rellenar por los alumnos*

SITUACIÓN	CAMBIO FISIOLÓGICO	PENSAMIENTOS	COMPORTAMIENTO
-----------	--------------------	--------------	----------------

---

**Nota.** Recuperado de “Inteligencia Emocional. Educación Secundaria Obligatoria”, Aierdi-Gabiria, Lopetegui, y Goikoetxea (2008, p. 43)

Doblarán la hoja en la que hayan escrito y se introducirán todas en una bolsa. A cada alumno se le dará una hoja de la bolsa que no sea la suya. Una vez que hayan acabado, se cogerá un papel de la bolsa y para leer la situación y la solución. Si en el aula se proponen más soluciones, se escribirán. Es imprescindible en la medida de lo posible que todas las personas de clase comenten un problema.

*En grupos pequeños*

Los alumnos se colocarán por parejas para escoger y preparar una situación para representarla a la clase.

**(2ª parte)**

*Con todo el grupo*

Se realizarán las representaciones que prepararon en la sesión anterior.

*Individualmente*

Cuando se terminen las representaciones, cada alumno con el papel que le ha tocado en la sesión anterior y, desde su sitio, escribirá con un bolígrafo de color rojo, lo que le ha parecido, qué aportaría y qué soluciones propondría.

*Con todo el grupo*

Se introducirán todos los papeles en la bolsa y cada alumno recuperará el papel que le corresponde, para que lea las aportaciones de los compañeros y compañeras y puedan reflexionar sobre ello.

Puede que muchos problemas sean parecidos (discusiones dentro de la familia, problemas con una asignatura, aceptación de valores e ideales personales por parte de los demás, etc.) y puedan tratarse a la vez. Para poder reflexionar sobre ello se realizarán preguntas tipo:

- “¿Cuál puede ser la solución más adecuada?”, “¿cómo nos hemos sentido al comentar nuestros problemas?”
- “¿Cómo nos hemos sentido cuando otra persona ha leído nuestro problema?”
- “¿Hemos entendido con facilidad el problema de la otra persona?”, “¿son rentables las soluciones que se nos han propuesto?”, “¿son importantes las experiencias y opciones del resto?”, ¿aceptaría el consejo de los demás?”

### ***Recursos***

- Bolsa
- Papel
- Bolígrafos de colores

### ***Duración***

Dos sesiones.

### ***Orientaciones***

Hay que asegurar que todo lo que se escriba será de manera anónima para que puedan fluir mejor con las emociones sin que puedan sentirse juzgados. Se propondrá que a lo largo de los próximos 7 días o hasta la siguiente sesión, se comprometan con llevar a cabo una solución al menos de las que han sido propuestas para sus problemáticas, mostrando apoyo por parte del profesor y orientador en caso de ser necesario.

## **Sesión 5. Roles o deberes que hay en la vida**

### ***Objetivos***

- Darse cuenta de los roles que nos atraen o nos desagradan.

- Proyectar nuestra autoimagen.
- Analizar las características de los roles que hay en la sociedad en general y del centro educativo en concreto.

## ***Metodología***

### *Individualmente*

Los alumnos, en grupos de cuatro, escribirán en la pizarra el rol que ejercerían en la vida (profesor, cocinero, mecánico, médico, artista, abogado, policía, etc.). Después, cada alumno escribirá los perfiles profesionales en un papel marcando tres que le gusten con un punto y tres que no le gusten con una “X”.

### *Con todo el grupo*

Cada alumno expondrá su elección. El profesor recogerá las puntuaciones con un pequeño guion al lado de cada perfil y serán escogidos los perfiles que hayan obtenido más puntos (en positivo o en negativo).

El profesor utilizará frases para promover la reflexión sobre los roles que hayan obtenido más puntos:

- A qué se dedican las personas con esos roles y su dificultad.
- Valoración social de esos trabajos, el sueldo de cada uno de ellos, qué simbolizan, si son trabajos tranquilos, proporcionan una buena calidad de vida, crean fama, etc.
- Las características de las personas que ejerzan dichos trabajos.

## ***Recursos***

- Pizarra
- Papel
- Bolígrafo

### ***Duración***

Una sesión.

### ***Orientaciones***

Si el ejercicio se prolonga mucho se escogerían dos roles en lugar de tres.

## **5.8.2. Bloque 2. Regulación emocional.**

### **Sesión 6. Interacción emoción-pensamiento-comportamiento**

#### ***Introducción***

Darse cuenta de las consecuencias que producen las emociones. Se toma consciencia de la repercusión de las emociones por las consecuencias que éstas tienen.

#### ***Objetivos***

- Darse cuenta y ser consciente de lo que ocurre cuando sentimos una emoción.
- Darse cuenta de que una emoción no es algo aislado y depende de multitud de factores.

#### ***Metodología***

##### ***Individualmente***

El profesor o profesora presentará unas situaciones concretas del aula, como por ejemplo:

El profesor o profesora, observando la actitud del aula, ha decidido hacer un examen mañana, en el que incluirá mucha materia:

- ¿qué sientes?
- ¿qué piensas?
- ¿qué haces?

Todos tus amigos han aprobado un examen que considerabais muy difícil y tú lo has suspendido:

- ¿qué sientes?

- ¿qué piensas?
- ¿qué haces?

Los alumnos harán un análisis de las situaciones donde pensarán en cuál es la emoción generada en esa situación, qué pensarían y qué comportamiento habrían tenido.

#### *En grupos pequeños*

Los alumnos en grupos de 4 a 6 comentarán sus reflexiones y lo contrastarán. Escribirán en un papel grande el sentimiento, el pensamiento y el comportamiento de cada situación.

Por ejemplo:

#### **SITUACIÓN 1**

SENTIR (emoción: frustración) < PENSAR (cognición: soy mal estudiante) < HACER (comportamiento: abandono la materia o me esfuerzo más)

#### *Con todo el grupo*

Al final, concluiremos que cada situación pasa por diversos estadios.

#### **Recursos**

- Papel
- Lápiz
- Pizarra

#### **Duración**

Una sesión de una hora.

#### **Orientaciones**

Las situaciones escogidas son meramente orientativas y es por parte del profesor el que tiene que elegir que situaciones se acomodan más a su grupo de clase.

### **Sesión 7. Reaccionar o regular**

## ***Introducción***

Es importante observar la importancia que tienen en el comportamiento los pensamientos o valoraciones que genera una emoción. Modificando racionalmente el pensamiento se pueden cambiar los comportamientos y las consecuencias. Se pretende demostrar que el pensamiento es regulador del comportamiento.

## ***Objetivos***

- Diferenciar nuestra emoción, razonamiento (valoración) y comportamiento en una situación.
- Darse cuenta de que nuestros razonamientos regulan las emociones.

## ***Metodología***

### *Con todo el grupo*

El profesor o profesora explicará la actividad y sus objetivos.

### *Individualmente*

Plantaremos diversas situaciones a los alumnos donde completarán las siguientes frases lo antes posible y de manera anónima:

- Si mis padres se enfadan conmigo siento...y hago...
- Si un amigo se pone a llorar siento...y hago...
- Si alguien del grupo me deja de lado siento...y hago...
- Si un profesor me llama la atención delante de todos siento...y hago...
- Cuando estoy sentado con un compañero que no conozco siento...y hago...

Una vez terminado se recogerán las hojas donde hayan escrito y de manera aleatoria se repartirán con los demás compañeros para que cada uno tenga una hoja no escrita por él mismo.

### *En grupos pequeños*

En grupos de tres alumnos se comentará lo que pone en las hojas que les hayan tocado (que motivos tuvieron para pensar así, posibles pensamientos, cómo valoran la actitud de la persona que actuó así, etc.). Los alumnos al observar que tienen valoraciones y pensamientos distintos de la misma situación serán conscientes que el pensamiento y la valoración nos ayudan a regular las emociones.

*Con todo el grupo*

Finalmente, cada grupo leerá los razonamientos de las hojas que les hayan tocado. Se escribirán los positivos en la pizarra y a través de un ejercicio de reflexión se contestarán las siguientes preguntas: “¿cómo nos hemos sentido al ver cómo se sienten el resto y cómo actúan?”, “¿nos ayuda oír las valoraciones del resto?”, ¿la nueva valoración ha generado otro comportamiento que nos ha hecho sentir mejor o peor?

### ***Recursos***

Papel y bolígrafo.

### ***Duración***

Una sesión.

### ***Orientaciones***

Si las condiciones lo permiten se pueden escenificar las frases para que parezca más real.

## **Sesión 8. Transformación de emociones**

### ***Introducción***

Esta actividad ayuda a darse cuenta que cada uno/a es capaz de generar emociones agradables a sí mismo. Los alumnos pensarán en alguna asignatura que no lleven bien y que les haga sentir mal. Después, buscarán posibles acciones para mejorar esa situación.

### ***Objetivos***

- Identificar las situaciones y/o acciones que nos hacen sentir mal.
- Seleccionar acciones positivas que nos hagan sentir bien.
- Ser conscientes que, para lograrlo, además del esfuerzo de uno mismo, podemos obtener el apoyo del resto.
- Darse cuenta de que cuando se logran, es beneficioso celebrarlo.

### ***Metodología***

### *Con todo el grupo*

El profesor o profesora explicará el ejercicio y sus objetivos.

### *Individualmente*

Cada alumno y alumna pensará en una asignatura que le haga sentir mal o que lleva mal y rellenará el siguiente cuadro a lo largo de la semana según como haya ido mejorando o variando sus emociones:

*Tabla 7. Ejemplo de ficha semanal a cumplimentar por los alumnos*

---

Comportamiento que quiero  
cambiar

Comportamientos nuevos

Lunes

Martes

Miércoles

Jueves

Viernes

Celebración del logro

Lo aprendido de la recaída

¿Por qué merece la pena el  
esfuerzo?

---

**Nota.** Recuperado de Aierdi-Gabiria, Lopetegi, y Goikoetxea (2008, p. 77)

### *En grupos pequeños*

Se formarán parejas. Cada miembro de la pareja debe funcionar como “terapeuta” del otro (el profesor debe escoger las parejas previamente). Cada uno de la pareja le dirá a la otra persona qué es lo que hará para llevar mejor el problema o situación desagradable que haya comentado y la otra persona debe apoyarle y animarle. Cada pareja tendrá un tiempo determinado para valorar cómo ha ido el plan y

modificarlo si es preciso buscando una nueva estrategia. Durante el proceso de logro deberá buscar el apoyo, no la crítica, de la persona “terapeuta”.

*Con todo el grupo*

Se podrá comprobar el nivel de exigencia de cada plan. Como recomendaciones se les diría a los alumnos que busquen los cambios de uno en uno, concentrándose y no desviándose del plan. Además, hacerles reconocer que las recaídas son normales al principio, que son parte del proceso y del aprendizaje de uno mismo.

### **Recursos**

Papel y lápiz.

### **Duración**

Una hora de clase.

### **Orientaciones**

A través de ese gráfico queremos mostrar que el camino para llegar al logro y conseguir un hábito no es fácil y puede haber altibajos.



Figura 1. Gráfico descriptivo de logros- recaídas a lo largo del tiempo. Recuperado de Aierdi-Gabiria, Lopetegi, y Goikoetxea (2008, p. 80)

## **5.8.3. Bloque 3. Autonomía emocional.**

### **Sesión 9. Valorarnos a nosotros mismos**

#### **Introducción**

El objetivo de este ejercicio es que los alumnos se valoren a sí mismos y conozcan sus verdaderas cualidades y características.

#### **Objetivos**

- Identificar las características personales para mejorar la autoestima y el autoconcepto.
- Fomentar el autoconocimiento y el conocimiento del resto.

### ***Metodología***

#### *Con todo el grupo*

El profesor explicará el ejercicio y sus objetivos. Se crearán grupos de seis alumnos.

#### *En grupos pequeños*

Los alumnos y alumnas se colocarán como si estuvieran delante de un espejo, mirando la espalda de uno/a de sus compañeros. Deberán pensar en tres cosas que sientan como positivas de ellos mismos y escribirlas en un post-it.

Cada alumno se pondrá en medio del grupo por turnos y el resto pensará en las características que le gustan de ese compañero. Las escribirán en un post-it y se lo pegarán en el cuerpo. Una vez terminado, cada alumno comparará el post-it que ha escrito y que le han escrito el resto viendo las características que coinciden y las que no coinciden). Se comentarán las diferencias entre lo que cada uno piensa de sí mismo y lo que el resto piensan de él o ella.

#### *Con todo el grupo*

Se reflexionará acerca de cómo se han sentido delante del espejo, cómo se han sentido mientras los demás hacían la valoración, si es fácil o difícil pensar y expresar las características positivas del resto, si es fácil pensar y expresar las características positivas de uno mismo y sobre si existen coincidencias entre lo que uno valora de sí mismo y lo que piensan los demás.

### ***Recursos***

Post-it y lápices.

### ***Duración***

Una sesión.

## ***Orientaciones***

Hacer que extrapolen no solo a la vida social o de cualquier índole, sino que puedan llevarlo a cabo a su vida académica o de aula y que se sientan valorados.

## **Sesión 10. El autosabotaje**

### ***Introducción***

Las situaciones que nos generan algún tipo de conflicto tienden a distorsionar la apreciación que tenemos de ello, tendiendo a radicalizar el pensamiento y las acciones a tomar siendo más reactivas. Esto genera un círculo vicioso de pesimismo que se refuerza con cada circunstancia negativa de una manera heurística y sin razonar objetivamente. Con esta actividad se intenta sacar a la luz esos pensamientos que son perjudiciosos y tienden a bloquear las acciones a tomar.

### ***Objetivos***

- Mejorar el autoconocimiento.
- Identificar y aceptar los pensamientos que perjudican.
- Buscar la manera de mejorar.

### ***Metodología***

#### ***Individualmente***

Se entregará a cada alumno la mitad de un folio, el cual deberán dividir por la mitad con una línea. Durante cinco minutos deberán escribir pensamientos que tienen a menudo y el momento en el que los tienen, como aparece a continuación:

- Soy tonto/a.
- Nunca entiendo nada.
- Nadie querría trabajar conmigo.
- Todo me sale mal.
- Esas cosas siempre me pasan a mí.
- Entro en clase y creo que la gente habla mal de mí.

- Antes de hacer el examen ya sé que voy a suspender.
- Voy a conseguir un sobresaliente o voy a suspender.

Cuando los alumnos terminen, se recogerán las hojas. No tienen que poner su nombre, pero sí alguna señal para que puedan identificar sus hojas.

### *En grupos pequeños*

El profesor repartirá los folios entre los alumnos de forma que cada uno tenga una que no sea suya. Cada alumno deberá dar el punto de vista de cada situación.

Por ejemplo:

*Tabla 8. Ejemplo de actividad en la sesión de autosabotaje*

Soy incapaz de aprobar matemáticas porque no valgo para estudiar.	Necesito estudiar mejor matemáticas, pero hay otras asignaturas que se me dan bien.
---	---

El profesor o profesora repartirá las hojas a cada alumno y alumna según la señal que tenía cada una.

En grupos de cuatro, cada miembro, con la hoja que le corresponde delante, contará al resto si le parece útil lo propuesto por el resto, si tiene otro punto de vista que antes no tenía, si le puede valer en el futuro, etc.

### *Con todo el grupo*

Los alumnos comentarán si a cada cual le ha sido beneficioso lo que el resto le han escrito y si ha visto que a las personas que formaban su grupo también tienen una valoración positiva de los puntos de vista de los demás o si no, en qué creen que pueden haber fallado:

- Tener diferentes perspectivas es valioso o no.
- Ser conscientes de hacia dónde nos llevan los pensamientos negativos.

### **Recursos**

Folios y lápiz.

### **Duración**

Una sesión.

## ***Orientaciones***

Hacerles saber que las distintas valoraciones de una misma situación nos otorgan más información sobre la misma, no hay valoraciones acertadas e incorrectas.

## **Sesión 11. Conocerme para motivarme a mí mismo**

### ***Introducción***

Con este ejercicio se podrá conocer los deseos, aficiones, habilidades y personalidad.

### ***Objetivos***

- Darse cuenta de las propias ilusiones y deseos.
- Darse cuenta del camino para cumplir los deseos.
- Mejorar nuestro conocimiento y el del resto.

### ***Metodología***

#### ***Individualmente***

Daremos a cada alumno y alumna medio folio y ellos y ellas deberán separarlo en 4 cuadrantes. Durante cinco minutos, deberán responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué cosas son las que me motivan?
- ¿Qué o quienes me ayudan a mantenerme constante o motivado?
- ¿A quién considero que tiene una buena forma de pensar o de vivir?
- ¿Qué me haría feliz conseguir?, ¿me veo capaz?

#### ***Con todo el grupo***

Se recogerán las fichas de los alumnos y alumnas y las volveremos a repartir. Deberán averiguar de quién es la ficha por las respuestas y para ello, cada alumno

deberá preguntar al resto. Una vez que encuentren al alumno correspondiente, deberán poner su nombre detrás de la ficha y escribir las características que valoran de esa persona, ordenadas por grupos: físico, afectivo e intelectual.

Al terminar, podemos escribir en la pizarra las características de las personas a las que admiran, o sus fuentes de motivación.

Por ejemplo:

Tabla 9. Ejemplo de actividad en la sesión de “Conocerme para motivarme a mi mismo”

Características de la persona que valoro	Físico	Afectivo	Intelectual
	Es bueno/a en deporte	Es valiente	Es bueno/a en inglés
	Tiene un cuerpo bonito	Es divertido/a	Es buen/a comunicador/a
		Es leal	

Con todo el grupo

¿Qué relación hay entre nuestros deseos y logros?, ¿existe mucha distancia para conseguirlo? Los medios que dispongo tienen mucho que ver en esta relación. Se expondrá en gráfico: nuestros medios y deseos deben ir parejos para llegar al logro.



Figura 2. Gráfica Deseos-Medios. Recuperado de Aierdi-Gabiria et al. (2008, p. 86)

Para obtener nuestros deseos, es necesario ponernos objetivos a corto plazo o escalonar el objetivo principal en diferentes partes. Una vez hayamos definido bien el objetivo, pondremos todo nuestro empeño en conseguir cada pequeña meta, la cual reforzará el sentimiento de consecución o de logro. Es importante que el esfuerzo y el empeño permanezcan, pero más importante es saber reforzar la actitud con pequeños logros.

### ***Recursos***

Pizarra, folios y lápiz.

### ***Duración***

Una sesión.

### ***Orientaciones***

Se puede generalizar a la vida diaria. Cada alumno elegirá un objetivo que le haga mucha ilusión y que sea alcanzable. Además se escogerá a alguna persona que les pueda ayudar, a quien le explicarán el objetivo y le pedirán ayuda y valor.

## **5.9. EVALUACIÓN**

Se trata de una evaluación cuantitativa con un diseño pre-post para el cual se aplicaría la adaptación de la Escala de Motivación Académica de Manassero y Vázquez (2000) utilizada en estudiantes de educación secundaria españoles para medir el grado de motivación autodeterminada.

Para la medición de la inteligencia emocional de los estudiantes se utilizará la escala TMMS-24 de Extremera, Mestre y Guil (2004).

Ambas escalas se utilizarán para comprobar la relación existente entre los constructos de motivación e inteligencia emocional, así como la variación o mejora una vez finalizado el programa de intervención.

## **6. CONCLUSIONES**

El TFM ha consistido en el diseño de un programa de intervención para alumnado adolescente de tercero de Educación Secundaria Obligatoria, basado en el uso de actividades sobre educación emocional como recurso psicoeducativo para dar respuesta a la falta de autoconocimiento de los alumnos en esta etapa y poder así mejorar su

manejo de emociones y, más en concreto, su grado de motivación para enfrentarse a las metas educativas de manera más eficaz. Siempre desde una perspectiva de bienestar mental.

Previamente al diseño del programa se realizó una búsqueda bibliográfica acerca de los dos pilares en los que se basa este trabajo: motivación e inteligencia emocional. A través del marco teórico se ha indagado acerca de los componentes de la motivación que, de manera interrelacionada y holística influyen en las personas beneficiando o perjudicando su motivación dentro del marco escolar.

Los propósitos como metas académicas, la visión del adolescente de sí mismo como autoconcepto y la autoestima como respuesta a las situaciones concretas que van aconteciendo, hacen del adolescente el inicio de una serie de atribuciones influenciadas emocionalmente, que si no es consciente de ellas, regulándolas, canalizándolas y dando una respuesta más razonada, puede encontrarse como víctima de las circunstancias perjudicando su bienestar mental y por consecuencia fomentando una distorsión de la realidad que puede llegar a bloquearle.

Por ello, se podría decir que la autoestima y el autoconcepto son dimensiones esenciales dada su naturaleza emocional. Es imprescindible generar un buen autoconcepto en los alumnos para un mejor desempeño en la vida escolar, ya que funcionan de manera retroalimentaria: a mejor autoconcepto, más motivación, y a mayor motivación más probabilidad de éxito. Forjando así a mayores éxitos, mejor autoconcepto.

Todo ello toma mayor sentido cuando nos referimos a la etapa adolescente. La etapa adolescente tiene como algunas de sus características: la inestabilidad, el estrés, la ansiedad, ausencia de identidad, miedo al futuro, etc. Es decir, la persona adolescente tiene que lidiar con el cambio y la incertidumbre, lo cual puede influirle de manera negativa para clarificar y concentrarse en lo exclusivamente académico, reduciendo su rendimiento y motivación.

Para la propuesta del proyecto se ha investigado acerca de la relación entre el éxito académico y las atribuciones de los alumnos, demostrando que la piedra angular es el autoconcepto del estudiante.

Teniendo claro que gran parte del éxito dependía de ello, se investigó cuáles eran los factores y dimensiones que hacía a un estudiante tener mejor autoconcepto y mayor grado de motivación. Como resultado se evidenció que el componente emocional se situaba acompañando a todos los factores por ser dependientes del autoconcepto y autoestima del estudiante.

Por esas razones, un programa sobre educación emocional desde nuestra posición de la orientación educativa puede dar respuesta a todas aquellas circunstancias que engloban a la figura del alumno adolescente, ayudándole, como se ha venido comentando anteriormente, en su autoconocimiento, en su regulación emocional ante situaciones de estrés y en la toma de decisiones ante las metas académicas y poder afrontarlas con mejores estrategias para mantener la constancia y perseverancia. En palabras de Bizquerra-Alzina (2006), la orientación educativa en relación con la educación emocional es un *“proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos”*.

En cuanto a los instrumentos utilizados, la escala EMA se ha seleccionado como la más idónea ya que su practicidad, adaptabilidad al marco educativo y rapidez de uso se adecuaban al fin del programa. Se trata de una escala con una consistencia interna de 0,81 y de 0,79 en el método test-retest, acorde a lo propuesto en este trabajo. Habiendo sido puesto en marcha en otros proyectos se pudo establecer los baremos con las puntuaciones directas utilizadas anteriormente para poderlo llevar a cabo al presente trabajo.

En cuanto a la Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones fue escogido el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) por las mismas razones que la Escala de Motivación Académica, con una fiabilidad de test-retest adecuada.

Por las características que se han mencionado anteriormente las escalas pueden ser de ayuda al profesorado y al Departamento de Orientación para el análisis de los resultados de una manera más simple y práctica para la reflexión, modificación y mejoras que consideren pertinentes.

Se tiene presente las limitaciones del programa ya que hay consciencia que los factores ambientales y sociales son influyentes en el alumno adolescente. Dicha razón es parcialmente tomada en cuenta ya que como bien se ha ido comentando, existe una interrelación entre todos los factores que envuelven al alumno. El programa propuesto puede ayudar a mejorarlos, aunque no sea el propósito principal directamente, ya que al abogar por el bienestar mental de los alumnos esto hace que repercuta en todas las facetas de este. Además, en la forma de proponer el programa existe una variedad dentro de cada sesión, desde una dimensión intrapersonal hasta un trabajo en grupo, con lo que el alumno en forma de “modelado” puede tener diferentes perspectivas ante mismas situaciones y aprender de ellas. El propio hecho de compartir, expresar emociones por parte del resto puede ayudarle a solventar los bloqueos existentes cuando una emoción puede desbordarle tanto en el presente como en el futuro.

Cabe mencionar la limitación surgida a causa del COVID-19, impidiendo la puesta en práctica de la presente propuesta de intervención y poder constatar los datos para posibles modificaciones y mejoras en el futuro.

El presente trabajo ha sido destinado para tercer curso de educación secundaria. No obstante, podría adaptarse a otros cursos anteriores con una naturaleza más de prevención y no tan interventiva. Para ello, sería necesario el trabajo conjunto de orientador con los tutores para una correcta adaptación tanto del tipo de actividades, el vocabulario utilizado en ellas y el grado de dificultad y abstracción de estas.

Como futuras líneas de intervención podría adaptarse programas destinados a cursos posteriores (no solo de la educación obligatoria) como ayuda a la mejora de la capacidad de toma de decisiones para su futuro académico y laboral. Estas futuras intervenciones tendrían mayor vinculación a otros programas como el Programa de Orientación Académica y Profesional (POAP), si se refiere al alumnado. La diversidad y adaptabilidad de estos programas sobre educación emocional pueden ir como destinatarios a profesores, donde la gestión y regulación de emociones son necesarias en épocas de estrés laboral como consecuencia de su labor docente. Para todo ello, la figura del orientador y del departamento de orientación es clave para el diseño, asesoramiento y colaboración en la creación de dichos programas gracias a su formación más técnica.



## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aierdi-Gabiria, A., Lopetegi, B., & Goikoetxea, K. (2008). *INTELIGENCIA EMOCIONAL Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de <https://www.dropbox.com/s/4axlkod5zj8hkwn/11-Secundaria-14-16%20a%C3%83%C2%B1os.pdf?dl=0>
- Aldasoro. (1991). Algunas formulaciones teóricas acerca de la autoestima. *Revista de la escuela de Psicología, XVI*(1,2).
- Alemán, M. J., Curione, K., & Trías, D. (2011). ORIENTACIONES MOTIVACIONALES, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y GÉNERO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. *Ciencias Psicológicas, 159-166*. <https://doi.org/10.22235/cp.v5i2.82>
- Alemaný Arrebola, I., & Campoy Barreiro, C. (2015). *LAS ORIENTACIONES DE META EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA: UN ANÁLISIS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL. 26*.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1998). *Test Psicológicos*. México: Editorial Prentice Hall.
- Ariely, D. (2011). *Las ventajas del deseo*. Madrid: Ariel.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J. L., & Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación, 354*, 341-368.
- Barron, K. E., Elliot, A. J., Harackiewicz, J. M., Pintrich, P. R., & Thrash, T. M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 638-645.

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros: Cuadernos.
- Boletín Oficial de Castilla y León. *La Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.* , (2010).
- Branden, N. (, & Vigil Rubio, J. (2007). *Los seis pilares de la autoestima: El libro definitivo sobre la autoestima por el más importante especialista en la materia*. Barcelona: Paidós.
- Byrne, B., & Shavelson, R. (1996). On the structure of self-concept for pre-, early-, and late-adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(6), 55-59.
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. *Revista de educación*, 70(1), 35-46.
- Correa Romero, F. E., & Saldívar Garduño, A. (2015). *Self-concept and emotion: It's relationship with motivation EMOCIONALES: inadolescents SU RELACIÓ*. 12.

- Covington, M. V., & Omelich, C. M. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal and Educational Psychology*, 37(9), 1487.
- De Benito, M. (2013). *Análisis de un modelo estructural de inteligencia emocional y motivación autodeterminada en el deporte*. Universitat de València, España.
- De gracia, M., Marco, M., & Juan, J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20(1), 27-38.
- Dueñas-Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96.
- Elliot, E., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and Avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Escriva, V. M., García, S., & Delgado, P.-. (2001). *CLIMA FAMILIAR Y DESARROLLO DEL AU,TOCONCEPTO. UN ESTUDIO LONGITUDINAL EN POBLACION ADOLESCENTE*. 18.
- Fernández, J., Julià, N., San Pedro, A., Santamaría, L., Crusellas, J., Mascaró, M., ... Rigol, B. (2014). Workshop inteligencia emocional y coaching ejecutivo: El modelo de Reuven Bar-ón en Barcelona. Recuperado de Manum website: <https://www.grupomanum.com/es/noticias/workshop-inteligencia-emocional-y-coaching-ejecutivo-el-modelo-de-reuven-bar-on-en-barcelona/>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.

- Ferrer, A., & Bresó, E. (2015). Diseño de un programa de intervención para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *Àgora de salut*, (1), 497.  
<https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.1.41>
- Fierro, A. (1986). *Personalidad: Sistema de conductas*. México: Editorial Trillas.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* 16.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- García, F., & Musitu, G. (2009). *AF-5. Autoconcepto Forma 5. 2*.
- García-Bacete, Francisco J, & Doménech-Betoret, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6).
- García-Bacete, Francisco Juan, & Doménech-Betoret, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado [en línea]*, 3(6), 43-52.
- García-López, J. (2006). *APORTACIONES DE LA TEORÍA DE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES A LA COMPRESIÓN DE LA MOTIVACIÓN PARA EL RENDIMIENTO ESCOLAR*. 16.
- Garrido, I. (1986). *La motivación escolar: Determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento*. Madrid: Anaya.

- Gervilla, E. (2002). La tiranía de la belleza, un problema educativo hoy. La estética del cuerpo como valor y problema. *Teoría de la Educación*, 14, 185-206.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González-Cabanach, R., Valle-Arias, A., & Núñez-Pérez, J. C. (1996). UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA AL CONCEPTO DE METAS ACADÉMICAS Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN ESCOLAR. 17.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., ... Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-558.
- González-Torres, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje* (1.ª ed.). Pamplona: EUNSA.
- Hamachek, D. (1990). Evaluating sel-concept and ego status in Erikson's last three psychosocial stages. *Journal of Counseling and Devevelopment*, 68, 677-683.
- Hernández, M. (2002). *Motivación animal y humana*. UNAM.
- Iniesta Martínez, A., & Mañas Viejo, C. R. (2016). AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLECENTES. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 555. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.472>
- La Rosa, J., & Díaz-Loving, R. (1991). Evaluación del autoconcepto: Una escala multidimensional. *Revista latinoamericana de psicología*, 23(1), 15-33.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The journal of social Psychology*, 142(1), 133-143.

- Linnenbrink, E. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Manassero, M. A., & Alonso, A. V. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar: Patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 16(54), 3-22. <https://doi.org/10.1174/021093995321235321>
- Manassero-Mas, M. A., & Vázquez-Alonso, Á. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Ministerio de Educación.
- Manassero-Mas, M. A., & Vázquez-Alonso, Á. (2000). ANÁLISIS EMPÍRICO DE DOS ESCALAS DE MOTIVACIÓN ESCOLAR. 3, 27.
- Markus, H. (1977). Self-Schemata and Processing Information About the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. In M.R. Rosenweig y L.W. Porter (Eds.). *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Martín Antón, L. J. (2019). *Aprendizaje y desarrollo de la Personalidad*. Clase de Máster presentado en Valladolid. Valladolid.
- Martínez, R., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: Implicación de la familia en los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., ... Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 41-55.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1998a). Multifactor Emotional Intelligence Test (MEIS). *No publicado*.
- Mayer, John D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? P. Salovey, D. J. Sluyter, (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Nancea.
- McCombs, B. L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology, 11*, 314-332.
- McCombs, B. L. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.
- McCombs, B. L., & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist, 25*, 51-69.
- Mestre-Navas, J. M., MacCann, C., Guil, R., & Roberts, R. D. (2016). Models of cognitive ability and emotion can better inform contemporary emotional intelligence frameworks. *Emotion Review, 8*(4), 322-330.
- Mestre-Navas, J. M., Pérez, N., González, G., Núñez, J. M., & Guil, R. (2017). El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos educativos, 20*, 57-75.
- Mestre-Navas, José Miguel, & Fernández-Berrocal, P. (2012). *Manual de inteligencia emocional* (Edición 2012). Madrid: PIRÁMIDE.
- Mikolajczak, M. (2009). Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology, 5*, 25-31.

- Montgomery, U. (1999). *La asertividad: Autoestima y solución de conflictos interpersonales*. Lima: Editorial círculo de Estudios Avanzados.
- Navas, L., Iborra, G., & Sampascual, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de música. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 131-142.
- Ortiz, M. J. (2001). *El desarrollo emocional*. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes, M. J. Ortiz, (Eds.), *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Pirámide.
- Papalia, D. (1994). *Psicología*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359-376.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. 82(1), 33-40.
- Polaino, A. (1993). *Procesos afectivos y aprendizaje: Intervención psicopedagógica*. En J. Beltrán y cols. (Eds.): *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Reyes Tejada, Y. N. (2003). *RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES, LOS RASGOS DE PERSONALIDAD, EL AUTOCONCEPTO Y LA ASERTIVIDAD EN ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA DE LA UNMSM* (Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes\\_T\\_Y/T\\_completo.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/T_completo.pdf)
- Román-Sánchez, J. M., & Musitu-Ochoa, G. (1982). Autoconcepto: Una revisión de estudios empíricos. *Universitas Tarraconensis. Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía*, 4(2), 205-220.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sampascual, G. (2009). *Psicología de la Educación*. Madrid: UNED.
- Schmidt, V., Messoulam, N., & Molina, F. (2008). *Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: Presentación de un instrumento para su evaluación*. 1, 27.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Schwarz, N. (2012). *Feelings-as-information theory*. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.): *Handbook of theories of social psychology*. Londres: Sage.
- Serrano, J. E. A., & Gascó, E. R. (s. f.). *Tema 1. LA TRANSICIÓN ADOLESCENTE Y LA EDUCACIÓN*. 16.
- Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Song, I. S., & Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Suspe-Ibarra, A. K., & Vargas-Pardo, K. X. (2019). *Inteligencia Emocional, Motivación autodeterminada y Rendimiento Académico en Estudiantes de Básica Secundaria de la I. E. M. Juan XXIII del Municipio de Facatativá*. Universidad de Cundinamarca.

- Thompson, S., & Schlehofer, M. (2008). *The many sides of control motivation*. En J. Y. Shah y W. L. Gardner (Eds.): *Handbook of motivation science*. New York: The Guilford Press.
- Torio, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional*. 17.
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94, 3-15.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Rodríguez Martínez, S., Piñeiro Aguín, I., & Suárez Riveiro, J. M. (1999). ATRIBUCIONES CAUSALES, AUTOCONCEPTO Y MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO. *Revista española de pedagogía*, (214), 525-546.
- Vázquez-Alonso, A. (1989). *Rendimiento en Bachillerato: Aptitudes y atribución causal* (Tesis Doctoral). Universitat de les Illes Balears, Islas Baleares.
- Vega-Munar, M. (2015). *Autoconcepto e inteligencia emocional: Un análisis comparativo*. 32.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. 4, 82, 616-622.

- Weiner, B., & Graham, S. (1989). Understanding the Motivational Role of Affect: Life-span research from an Attributional Perspective. *Cognition and Emotion*, 3, 401-419.
- Weiner, Bernard. (1986). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. En Bernard Weiner (Ed.), *An Attributional Theory of Motivation and Emotion* (pp. 159-190). [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1_6)
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students motivation, cognition and achievement. *Journal and Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.  
<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

# ANEXOS

## ANEXO 1. DOCUMENTO DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Padre/Madre del alumno:

Declaro haber leído la información descrita. Al firmar este documento indico que he sido informado/a de la investigación: “Educación emocional como recurso psicoeducativo para la mejora de la motivación del alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria: propuesta de intervención”. Por tanto, consiento voluntariamente que mi hijo/a participe, reservando el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento sin efecto alguno.

Nombre del padre o madre del participante:

Firma:

Ciudad y fecha:

### **Información sobre la investigación**

Su hijo/hija es propuesto/a a participar en una investigación que busca evaluar el grado de motivación escolar antes y después de realizar una programación basada en Educación Emocional, con la intención de mejorar los factores emocionales que influyen en el alumno/a para un mejor aprovechamiento, motivación y rendimiento académico.

La información recogida en las escalas será sometida a análisis en total confidencialidad. Esta información sólo será conocida por el Orientador del centro y el tutor del alumno o alumna participante.

Una vez firmado el consentimiento de participación, a cada persona se le asignará un código. Le estoy invitando a participar de esta investigación de forma voluntaria, teniendo derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin que ello le afecte de ninguna forma. Lo único que le puedo ofrecer es conocer los avances y resultados de esta y una copia del documento final.

Usted no tiene que aceptar participar de esta investigación y tiene el pleno derecho a preguntar ahora o durante el transcurso de su participación cualquier duda que le surja y a ponerse en contacto con el tutor/a u orientador/a – guía de la investigación en caso de que lo considere necesario.

Este documento es una garantía de que usted y su hijo/a no corre ningún riesgo y que su participación en esta investigación no le significará ningún gasto de dinero. Por lo tanto, no se anticipan riesgos ni beneficios directamente relacionados con esta investigación.

Muchas gracias por su atención.

Orientador/a:

## ANEXO 2. ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)

Indique en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que asistes al instituto.

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

### ¿POR QUÉ VAS AL INSTITUTO?

1.- Porque necesito, al menos, el título de Bachillerato/Ciclo para encontrar un trabajo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2.- Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas.	1	2	3	4	5	6	7
3.- Porque creo que haber cursado el Bachillerato/Ciclo me ayudará a prepararme mejor para la profesión que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4.- Porque realmente me gusta asistir a clase.	1	2	3	4	5	6	7
5.- Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en el instituto.	1	2	3	4	5	6	7
6.- Por el placer que siento cuando me supero en los estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7.- Para demostrarme que soy capaz de terminar el Bachillerato / Ciclo	1	2	3	4	5	6	7
8.- Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9.- Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto antes.	1	2	3	4	5	6	7
10.- Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
11.- Porque para mí, el instituto es divertido	1	2	3	4	5	6	7
12.- Antes tenía buenas razones para ir al instituto, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar	1	2	3	4	5	6	7
13.- Por el placer que cuando consigo uno de mis objetivos personales	1	2	3	4	5	6	7
14.- Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante.	1	2	3	4	5	6	7
15.- Porque quiero “vivir bien” una vez que termine mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

16.- Por el placer que siento al ampliar mis conocimientos sobre los temas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
17.- Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18.- Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
19.- No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa	1	2	3	4	5	6	7
20.- Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21.- Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22.- Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario.	1	2	3	4	5	6	7
23.- Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
24.- Porque creo que la educación que recibo en el instituto mejorará mi competencia laboral.	1	2	3	4	5	6	7
25.- Porque me estimula leer sobre los temas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
26.- No lo sé, no entiendo que hago en el instituto.	1	2	3	4	5	6	7
27.- Porque las clases me producen satisfacción personal cuando trato de conseguir lo máximo en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28.- Porque quiero demostrarme que puedo superar mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

## ANEXO 3. ESCALA TMMS-24

### TMMS-24.

#### INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional. En la tabla 1 se muestran los tres componentes.

*Tabla 1. Componentes de la IE en el test*

	Definición
<b>Atención</b>	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
<b>Claridad</b>	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales
<b>Reparación</b>	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente

### **Evaluación**

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor *atención emocional*, los ítems del 9 al 16 para el factor *claridad emocional* y del 17 al 24 para el factor *reparación de las emociones*. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

	<b>Puntuaciones</b> <i>Hombres</i>	<b>Puntuaciones</b> <i>Mujeres</i>
<b>Atención</b>	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

<b>Claridad</b>	<b>Puntuaciones</b> <i>Hombres</i>	<b>Puntuaciones</b> <i>Mujeres</i>
	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34	
Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35	

<b>Reparación</b>	<b>Puntuaciones</b> <i>Hombres</i>	<b>Puntuaciones</b> <i>Mujeres</i>
	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34	
Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35	