



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER
Máster en Profesor de Educación Secundaria,
especialidad Orientación Educativa

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PERCEPCIÓN DEL CLIMA DEL AULA EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Autora: Ana Hernández Melero
Tutor: Miguel Ángel Carbonero Martín

Valladolid, Julio 2015

Este trabajo pretende determinar la relación entre la inteligencia emocional de un grupo de alumnos y el clima social del aula. La inteligencia emocional hace referencia a un conjunto de factores “no cognitivos” que van a influir a la hora de adaptarse al medio y alcanzar el éxito en la vida. Estos factores tienen que ver con la comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas, que posibilitan establecer relaciones sociales satisfactorias. Por su parte, el clima social de aula constituye las percepciones que tienen los agentes educativos (entre ellos los alumnos) de la organización del aula y de las interacciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio empírico realizado parece apuntar a una relación entre la inteligencia emocional de los alumnos y una percepción positiva del clima del aula.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Clima Social Escolar, Clima Social de Aula.

Abstract

The aim of this paper is to determine the relationship between the emotional intelligence of a group of students and the social climate of the classroom. Emotional intelligence refers to a set of "non cognitive" factors that would influence the adaptation to the environment and achieve success in life. These factors deal with the comprehension and regulation of their own emotions and others' emotions which allow establishing good social relations. Meanwhile, the social climate of the classroom is made up of the perceptions of educators (including students) from the classroom organization and from the interactions that are established in the teaching-learning process. The study performed seems to suggest a relation between the emotional intelligence of the students and a positive perception of the classroom climate.

Key words: Emotional Intelligence, Social Climate School, Social Climate of the Classroom.

ÍNDICE

iii

Capítulo 1 Introducción	1
Capítulo 2 Inteligencia Emocional.....	4
2.1. Antecedentes. Primeros estudios sobre inteligencia.	4
2.2. Inteligencia emocional. Origen y evolución	8
2.3. Modelos de inteligencia emocional	12
2.3.1. Modelo de Salovey y Mayer.	12
2.3.2. Modelo de Goleman.....	16
2.3.3. Modelo de Bar-On	18
2.3.4. Clasificación de los modelos	21
2.4. Evaluación de la IE	23
2.5. Diferencias de género en IE.....	29
2.6. La IE en el contexto educativo.....	30
Capítulo 3 Clima Social de Aula	38
3.1. Antecedentes	38
3.2. Clima escolar	40
3.3. Dimensiones del clima escolar.....	41
3.4. Clima social escolar	42
3.5. Clima social de aula.....	46
3.6. Evaluación del clima social	49
3.7. Efectos de un clima social positivo.....	52

Capítulo 4 Estudio empírico.	55
4.1. Objetivos	55
4.2. Método	55
4.2.1. Participantes	55
4.2.2. Variables e Instrumentos.....	56
4.2.3. Metodología	59
4.2.4. Procedimiento	59
4.3. Resultados	61
4.4. Discusión y conclusiones del estudio	68
4.4.1. Interpretación de resultados	68
4.4.2. Limitaciones del estudio	70
4.4.3. Líneas futuras de investigación.....	72
 Capítulo 5 Conclusiones generales	 73
 Referencias.....	 76
 Anexos	 83

Tabla 1. Definición de Inteligencia Emocional según diferentes autores.....	10
Tabla 2. Instrumentos de medida para IE rasgo.....	27
Tabla 3. Instrumentos de medida para IE capacidad.	28
Tabla 4. Competencias emocionales según el Modelo de Bisquerra, 2010.....	34
Tabla 5. Frecuencias y porcentajes según clase.....	56
Tabla 6. Frecuencias y porcentajes según sexo.	56
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de todas las variables.....	61
Tabla 8. Estadísticos descriptivos según sexo.	62
Tabla 9. Prueba T de Student para variables del Bar-On.....	63
Tabla 10. Prueba T de Student para variables del Bar-On (continuación)	64
Tabla 11. Prueba T de Student para variables del CES	65
Tabla 12. Prueba T de Student para variables del CES (continuación)	66
Tabla 13. Correlaciones entre Bar-On y CES.....	67

Figura 1. Modelo de IE de Mayer y Salovey, 1997 15

Figura 2. Modelo de IE de Goleman, 2000..... 17

Figura 3. Ventajas y desventajas de las herramientas de evaluación..... 25

Figura 4. Efectos beneficiosos de la IE para los estudiantes.. 32

Figura 5. Modelo pentagonal de competencias emocionales..... 34

Capítulo 1

Introducción

Este trabajo pretende, por una parte, analizar el estado de la cuestión en lo referido a Inteligencia Emocional (IE) y Clima Social Escolar y de Aula a través de una revisión bibliográfica mediante la cual se ponen de relieve las contribuciones más importantes en ambos campos, tanto a nivel teórico como de estudios e investigaciones empíricas actuales en cada tema en concreto. Mi objetivo en este sentido es desarrollar una idea general de cada uno de los conceptos teóricos, sus orígenes, evolución y estado de la cuestión en la actualidad y líneas de investigación que hoy en día se siguen en cada tema en concreto.

Así, en el Capítulo 2 se abordará el concepto de IE. La IE constituye un concepto relativamente novedoso, por lo que no existe consenso en cuanto a una definición específica, modelo teórico seguido o instrumento de medida más adecuado para evaluar el constructo. No obstante, ha adquirido gran importancia debido a su eficacia como predictor de éxito y felicidad en la vida de las personas. Son muchos los ámbitos que se han acercado al concepto de IE, y el escolar es uno de ellos. Existen cada vez más programas y más preocupación por enseñar a los alumnos a manejar sus emociones como predictor de buen ajuste, buenas relaciones sociales e incluso buen rendimiento académico. Además, la proliferación de posturas constructivistas en los estudios sobre eficacia docente y la inclusión de competencias como aprender a convivir o aprender a ser, confieren a la escuela la tarea de enseñar a los alumnos, no sólo conceptos académicos, si no mecanismos para desenvolverse eficazmente en un mundo cada vez más globalizado, en el que las relaciones

con los demás y la conciencia y regulación de las emociones (propias y ajenas) van a ser claves para el desarrollo personal, social y laboral.

Por su parte, el Capítulo 3 está dedicado al Clima Social del Aula. El concepto de clima, en el contexto de una organización, hace referencia a la relación que se establece entre el entorno físico y material esa organización (en este caso la escuela) y a las características de las personas o grupos que en ella conviven. Así mismo, se ha considerado para esta descripción el sistema social, que no es más que las interacciones y relaciones sociales que se dan en dicha organización. Así, el clima social lo constituyen las percepciones de los miembros de la organización de esas interacciones que estarán a su vez mediatizadas por el resto de componentes (entorno físico, estructura y organización y características personales de los miembros de la organización).

En este sentido, el aula es el contexto donde tienen lugar las interacciones entre profesor y alumno, por lo que el clima social que se genere va a estar mediatizado por la organización de la clase y las relaciones que se establecen entre profesor y alumno. La percepción que tengan los alumnos de sus experiencias en el aula son en definitiva lo que conforma el clima social, y esta tendrá repercusiones en su aprendizaje y rendimiento, en sus actitudes y comportamientos y en su adaptación personal y social.

La IE entendida como una característica o rasgo de personalidad del sujeto, en palabras de Bar-On, como “un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen en la habilidad de cada uno para tener éxito y afrontar las demandas ambientales y las presiones del entorno” (1997, p.14), se fundamenta en las competencias que intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con

su medio ambiente. Por ello, parecería sensato pensar, que el clima social del aula, entendido como las percepciones que tengan los agentes educativos (en este caso los alumnos) acerca de la organización y estructura de la clase y de las interacciones y entre el docente y los alumnos tendrá relación con la IE que tengan estos últimos.

Esta afirmación me lleva al segundo gran punto del trabajo, una pequeña investigación exploratoria. Durante mi estancia en un centro educativo en las prácticas del Máster, tuve la ocasión de recoger datos para realizar un estudio empírico que evidenciara esta posible relación entre la IE de los alumnos y el clima social percibido en su clase. Así, en el Capítulo 4, describiré pormenorizadamente los objetivos, metodología y resultados de la investigación para pasar luego a interpretar dichos resultados y, reconociendo las múltiples limitaciones del estudio, determinar posibles líneas futuras de investigación.

Por último, he dedicado el último capítulo del trabajo a especificar las conclusiones generales más relevantes a las que he podido llegar en la realización de este trabajo. Estas conclusiones están basadas tanto en la revisión bibliográfica como en el estudio empírico realizado y aluden por tanto a reflexiones generales sobre el tema en cuestión.

Capítulo 2

Inteligencia Emocional

2.1. Antecedentes. Primeros estudios sobre inteligencia.

Desde hace siglos, el ser humano ha intentado dar respuesta la pregunta: ¿qué capacidades garantizan el éxito en la vida de las personas?

Tradicionalmente, se ha utilizado el concepto de inteligencia como un predictor del éxito en la vida. Los primeros investigadores se lanzaron en la búsqueda de un conjunto de capacidades medibles que pudieran servir como predictoras válidas del éxito académico y laboral. Así, el concepto clásico de inteligencia, se refiere a la inteligencia cognitiva o Cociente Intelectual (CI) “que se considera necesaria para enfrentarse a la complejidad y supervivencia dentro de un mundo conceptualmente analítico y desafiante” (Villanueva, 2008, p. 69).

A este respecto, el estudio de las diferencias individuales desarrollado por Francis Galton (1869) fue determinante en el comienzo de los estudios sobre inteligencia. Su interés era diferenciar y clasificar a las personas según sus capacidades desde una perspectiva adaptativa y biológica. Así, Galton demostró que las personas diferían unas de otras en los procesos más básicos, lo que causaba las diferencias en su capacidad mental. Estaba convencido de que las diferencias individuales más importantes, entre las que incluye las morales, intelectuales y caracteriales, son innatas, derivan de la herencia (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

Autores posteriores consideraron que la teoría de Galton, y las tareas que utilizaba para clasificar a las personas no explicaban las diferencias intelectuales de manera eficaz y que

era necesario orientar las investigaciones hacia capacidades más complejas o “molares”, como las que involucran el lenguaje y la abstracción, si se quería evaluar en forma exacta los poderes intelectuales humanos (Trujillo y Rivas, 2005). Así, a principios del siglo XX autores como Binet buscaron las bases de la inteligencia en las funciones superiores del hombre (Molero et al., 1998) y diseñaron las primeras pruebas psicométricas para clasificar a los niños en función de su inteligencia.

El trabajo de Binet dio comienzo a la polémica de si el rendimiento en inteligencia dependía de un único factor general o de muchos pequeños factores específicos.

Las teorías clásicas sobre inteligencia coinciden en considerarla como una capacidad general única, que cualquier persona posee en mayor o menor medida. Así, las primeras investigaciones sobre inteligencia de autores como Spearman (1927) y Terman (1975) la consideran como una capacidad general única para formar conceptos y resolver problemas. Estos autores, defendían la existencia de un único factor estructural, denominado factor g o inteligencia general, del cual depende la ejecución en todos los tests y tareas utilizados para valorar la conducta inteligente (Trujillo y Rivas 2005).

Sin embargo, como contraposición a estas teorías, otros autores defendieron la existencia de varios factores o componentes de la inteligencia. Los defensores de una teoría de la inteligencia más pluralista como Thurstone (1960) o Guilford (1967), sostenían que la inteligencia podía concebirse como un conjunto de aptitudes independientes que poseen más o menos el mismo grado de influencia, por lo que a la mayoría de personas se les dan mejor unas tareas que otras, en lugar de ser generalmente buenos en todo.

En general, se puede afirmar que entre las aportaciones de los modelos factoriales, está la de que el rendimiento de los individuos en tareas cognitivas tiende a correlacionar unas con otras, lo que dio lugar a la aparición del factor g. Por otro lado, los modelos multifactoriales defendían que dicho factor g es compatible con multitud de aptitudes intelectuales, por lo que se plantea la posibilidad de que la inteligencia no es única.

Sin embargo, solo cuando Gardner (1983) o Sternberg (1985) propusieron sus nuevas teorías de la inteligencia, los psicólogos han podido complementar esta clásica concepción de la inteligencia, relacionándola con factores tales como las emociones, la personalidad y los aspectos sociales. Estas nuevas teorías toman en cuenta los contextos en que viven y se desarrollan los seres humanos.

Villanueva (2008) afirma, en su tesis doctoral, que los trabajos de Gardner y Sternberg destacan ciertas limitaciones de los test clásicos de inteligencia, como su escasa validez ecológica, la saturación de inteligencia lógico-matemática y verbal, la escasa fiabilidad de los test sobre creatividad, el reduccionismo en la utilización de los resultados (se utilizan para clasificar no para comprender), y el peligro de limitar toda la evaluación a los resultados de los test.

Así, en 1983, Gardner reformula el concepto de inteligencia a través de la teoría de Inteligencias Múltiples. De esta manera, Gardner sostiene que la inteligencia es “toda habilidad intelectual usada en la resolución de problemas o de elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural” (Gardner, 1995). Este autor, defiende la existencia de siete tipos de inteligencia distintas, cada una de ellas relativamente independiente de las otras. Estos siete tipos son: Inteligencia lingüística, Inteligencia lógico-matemática,

Inteligencia musical, Inteligencia quinestésica-corporal; Inteligencia espacial; Inteligencia intrapersonal e Inteligencia interpersonal. Estos dos últimos tipos de inteligencia, tuvieron un gran peso en los inicios de la IE. Gardner define la inteligencia interpersonal como “la capacidad para entender a las otras personas: lo que les motiva, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa”, y la inteligencia intrapersonal como “la capacidad correlativa, pero orientada hacia dentro. Es decir, la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida” (Gardner, 1993).

Otra influyente teoría de este tipo es la expuesta por Sternberg (1985), quien sostiene que la inteligencia está constituida por la sensibilidad que poseemos para reaccionar a los acontecimientos variables que nos rodean, y expone la existencia de tres aspectos principales de la inteligencia: el componencial (sub-teoría analítica), el experiencial (sub-teoría creativa) y el práctico (sub-teoría contextual). Desde la misma perspectiva, Vygotsky (1978) estableció que el estudio de la inteligencia se ve premiado por las diferencias entre las culturas y las prácticas sociales, más que por las diferencias entre los individuos.

Sin embargo, el estudio del contexto social en la inteligencia no era del todo novedoso. A este respecto, cabe destacar que fue el trabajo desarrollado por Thorndike en 1920 el primero en considerar el aspecto social en el estudio de la inteligencia. Así, este autor propone el concepto de Inteligencia Social que definió como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Thorndike, 1920, p. 228). Además de la Inteligencia Social, Thorndike considera otros dos tipos de inteligencia que complementan su teoría: la abstracta, que se refiere a la

habilidad para manejar ideas; y la mecánica, que hace referencia a la habilidad para entender y manejar objetos. No obstante, esta teoría no obtuvo demasiada relevancia en los años posteriores, quedando relegada a favor de las teorías factoriales de inteligencia, hasta ser recuperada por los primeros autores que empezaron a hablar de IE.

2.2. Inteligencia emocional. Origen y evolución.

Como hemos visto, la tradición psicométrica clásica, basaba la evaluación de la inteligencia en test que medían la capacidad cognitiva (entendida como uno o varios factores) para obtener un CI que explicara las diferencias en la capacidad mental entre unos individuos y otros. Sin embargo, esta concepción no explicaba eficazmente por qué, en ocasiones, personas con índices de inteligencia similares, muestran diferencias en la capacidad de adaptación o por qué las personas consideradas más exitosas, no siempre tienen una inteligencia más alta. Este hecho hizo pensar a autores posteriores como Gardner y Sternberg que no es sólo el CI de la persona lo que garantiza el éxito en la vida y formularon teorías que comenzaban a relacionar la capacidad cognitiva con aspectos contextuales, sociales o emocionales. Así, podría decirse que las raíces del concepto IE provienen de la búsqueda de un conjunto de tendencias y capacidades medibles, las cuales, de forma adicional al CI, pudieran servir como predictoras válidas del éxito en lo personal, académico y laboral.

El concepto de IE como tal fue propuesto por Salovey y Mayer en 1990 a partir de las aportaciones de Gardner con su teoría de las Inteligencias Múltiples. Estos investigadores, sin menospreciar la importancia de los aspectos cognitivos, reconocían el valor esencial de

ciertos componentes denominados “no cognitivos”, es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales que predecían nuestras habilidades de adaptación y éxito en la vida, promulgando una perspectiva de inteligencia más global y continuando con la tendencia iniciada años antes (Gardner, 1983; Sternberg, 1985).

La primera conceptualización de Salovey y Mayer definía a la IE como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Sin embargo, si bien en 1990, Salovey y Mayer estructuraron su concepto de IE a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner, corresponde a Goleman el mérito de difundir y popularizar el término a partir de la publicación, en 1995 de su libro *Inteligencia Emocional*, en el que remarca la necesidad de una nueva visión del estudio de la inteligencia humana, más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a)

Así, el concepto de IE nació de la necesidad de responder al interrogante: ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria?

Goleman (1995), se refiere a la IE como un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales. Así, define IE como la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y

los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1995, p. 89).

A partir de la publicación del libro de Goleman, se produjo una oleada de aproximaciones al concepto por parte de multitud de autores que propusieron su propia conceptualización y componentes esenciales de la IE y elaboraron herramientas para evaluarla. La tabla 1 recoge algunas definiciones de IE propuestas por diferentes autores.

Tabla 1. *Definición de Inteligencia Emocional según diferentes autores*

Autor	Definición de Inteligencia Emocional
Gardner (1993)	El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas
Martineaud y Elgehart (1996)	Capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro.
Bar-On (1997)	Conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente.
Shapiro (1997)	Conjunto de cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.
Cooper y Sawaf (1997)	Aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información de relaciones e influencias.
Simmons y Simmons (1998)	Conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores verdaderos de una persona, y dirige toda su conducta visible.

Valles (2005) Capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver problemas.

Fuente: Tabla de elaboración propia.

El libro de Goleman consiguió captar la atención de investigadores, medios de comunicación y público en general a pesar de que estas primeras aportaciones han sido duramente criticadas por considerarse excesivamente divulgativas y escasamente científicas.

Como hemos visto, existen multitud de aproximaciones teóricas al concepto de IE. Los distintos autores no logran ponerse de acuerdo en una única definición y componentes de este constructo. No existe consenso en los componentes que integran la IE, ni como veremos más adelante, en los instrumentos de medida que han de utilizar los distintos modelos teóricos. En lo único que coinciden los diferentes autores es en afirmar que una buena IE hace que las personas se adapten mejor y tengan una vida en general más feliz. Sin embargo, muchas de las afirmaciones sobre la influencia positiva de la IE no han sido empíricamente contrastadas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a).

Así, hoy en día los esfuerzos se centran en tratar de avalar con datos empíricos estas afirmaciones. Demostrar, de forma rigurosa y sistemática el grado explicativo de la IE y el papel de ésta en las diferentes áreas de nuestra vida, en comparación con otras dimensiones del ser humano como la inteligencia general, la personalidad, las características sociodemográficas, las redes sociales, etc. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En general, los primeros trabajos que trataron de demostrar empíricamente los efectos que una buena IE puede tener en la vida de las personas y definir los componentes del constructo, consistieron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos rigurosos de evaluación, temas que desarrollaré en los siguientes puntos.

2.3. Modelos de inteligencia emocional

A lo largo de los últimos años, distintos autores han ido elaborando diversos modelos teóricos sobre IE. No obstante existen muchos puntos en común entre unos y otros, de modo que, en ocasiones, los diferentes modelos tienden a ser complementarios más que contradictorios entre sí (Pérez, Petrides y Furnham, 2005). A pesar de ello, “si bien el estatus científico de cada modelo pudo ser similar en un principio, los resultados de las investigaciones confirman a día de hoy que el respaldo empírico de cada uno de ellos es bastante desigual” (Bisquerra, Pérez y García, 2015 p.43).

Voy a referirme únicamente a los tres modelos clásicos de IE: el Modelo de Salovey y Mayer, el de Goleman y el Modelo de Bar-On. Estos fueron los tres primeros autores en desarrollar modelos teóricos en relación al concepto de IE y por lo tanto han sido los más estudiados e investigados.

2.3.1. Modelo de Salovey y Mayer.

Los primeros autores en proponer un modelo de IE fueron Salovey y Mayer en 1990. Esta primera propuesta, pretendía adoptar un nuevo concepto (IE) para integrar la amplia

diversidad de estudios sobre “cómo las personas aprecian y comunican las emociones, y de cómo usan esas emociones para solucionar problemas” (Salovey y Mayer, 1990, p.190). Según este primer modelo, la IE incluye tres procesos mentales implicados en el procesamiento y la adaptación a la información afectiva tanto en un nivel intrapersonal (referido a las emociones propias) como interpersonal (en relación a las emociones de otros). Estos procesos mentales son:

- Valoración y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás
- Regulación emocional en uno mismo y en los demás
- Uso de las emociones de manera adaptativa

Posteriormente, Mayer y Salovey (1997) realizan una reformulación teórica centrada en la IE como habilidad mental, reconociendo que su primera formulación era algo pobre en el sentido de que hablaba únicamente de percibir y regular las emociones pero no sobre “pensar sobre” ellas por lo que proponen una nueva definición en la que enfatizan más los componentes cognitivos de la IE y su potencial para el crecimiento intelectual. La definición que proponen en esta reformulación es la siguiente:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997 p.10)

Según esta definición, la IE se conceptualiza como una habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Desde este modelo, la IE implica cuatro grandes componentes:

- Percepción y expresión emocional: Habilidad para percibir emociones propias y de los demás.
- Facilitación emocional: Habilidad para generar, usar y sentir las emociones para comunicar sentimientos, o utilizarlas en otros procesos cognitivos.
- Comprensión emocional: Habilidad para comprender información emocional, cómo se combinan y progresan las emociones con el tiempo y apreciar los significados emocionales.
- Regulación emocional: Habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás así como promover la comprensión y el crecimiento personal.

En la Figura 1 se especifican las habilidades de cada componente de la IE según el modelo de Mayer y Salovey (1997)

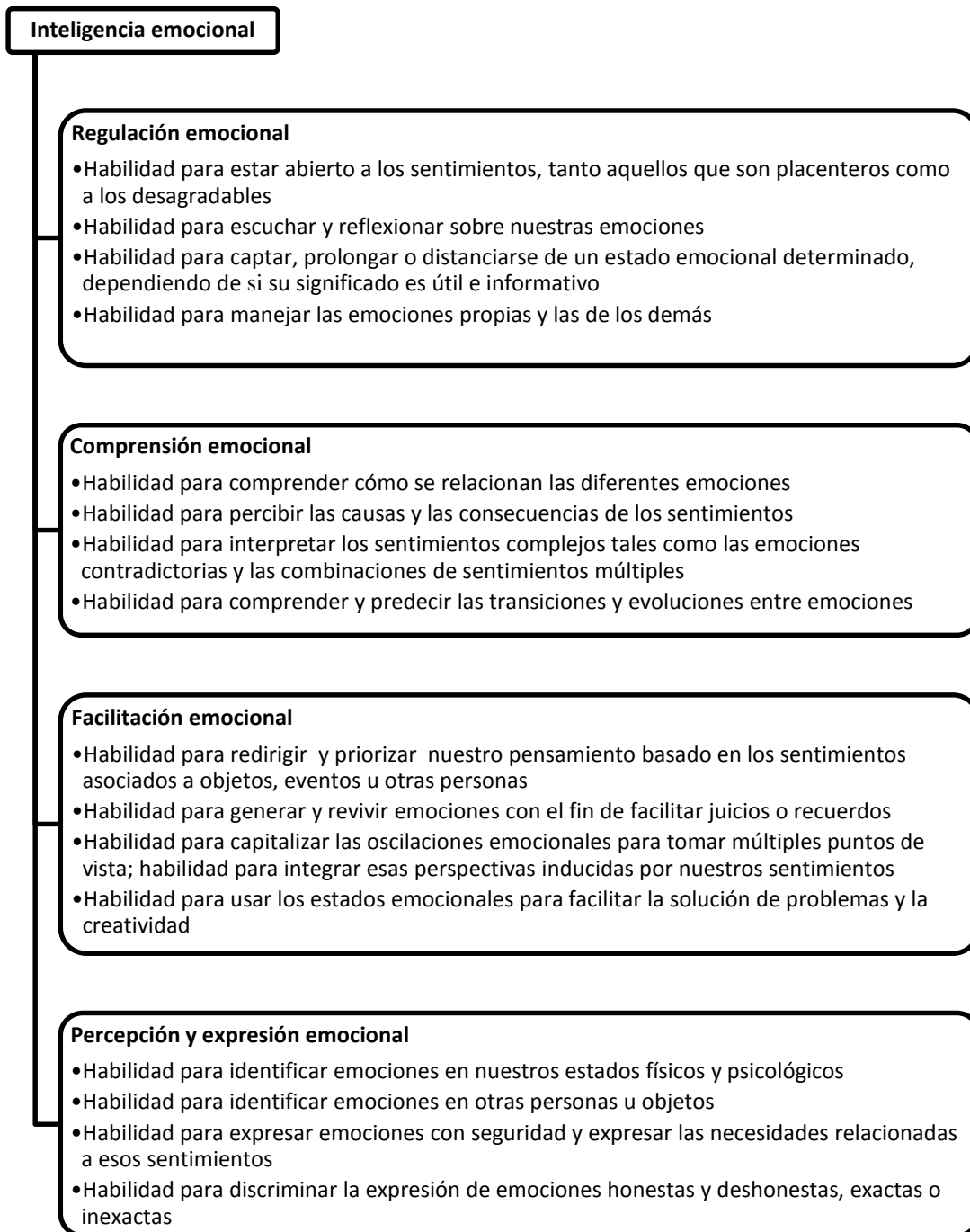


Figura 1. Modelo de IE de Mayer y Salovey, 1997.

Actualmente, los autores mantienen las habilidades incluidas en esta reformulación y siguen definiendo la IE como “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (Mayer, Salovey y Caruso 2000).

2.3.2. Modelo de Goleman

Goleman define la IE como “una serie de habilidades, las cuales incluirían el autocontrol, celo y persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo” (Goleman, 1995, p. 285). Este autor, incluye en su definición algunos elementos del modelo de Salovey y Mayer (1990) pero reconoce que su concepto se inclina por algo más amplio, incluyendo tanto habilidades cognitivas y no cognitivas como rasgos de personalidad.

Goleman divide la IE en competencias personales y competencias sociales, cada una de las cuales tiene unos componentes o habilidades específicos. En las diferentes reformulaciones de su modelo, Goleman ha ido revisando dichos componentes hasta reducirse a cuatro en su última conceptualización (Goleman, 2001).

En la Tabla 2 Se detallan los componentes que constituyen cada una de las competencias (personales y sociales) según su última reformulación.

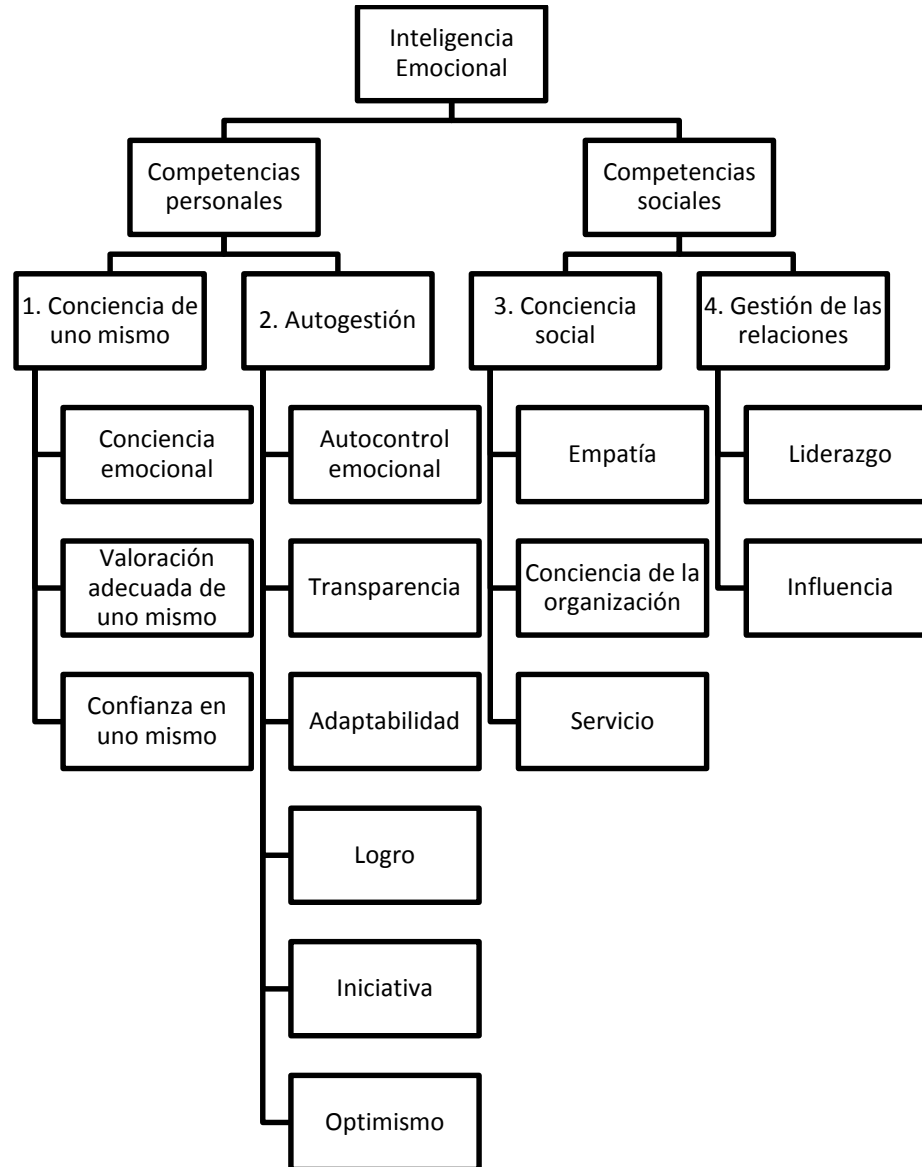


Figura 2. Modelo de IE de Goleman, 2001.

La definición de los componentes hace patente la intención de Goleman de vincular su modelo al mundo empresarial y organizacional. Es en este campo en el que más peso ha tenido este modelo aunque en general cuenta con escaso apoyo empírico.

2.3.3. Modelo de Bar-On

El modelo de Bar-On es otro de los que más influencia ha tenido en la literatura sobre IE. Bar-On define la IE como "un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen en la habilidad de cada uno para tener éxito y afrontar las demandas ambientales y las presiones del entorno" (1997, p.14).

Este autor es el primero en tratar de medir la IE usando el concepto Cociente Emocional CE (Emotional Quotient EQ) en su tesis doctoral en 1985 para describir su enfoque en la medición de la competencia social y emocional.

Según este modelo, la IE se divide en cinco grandes áreas, cada una de las cuales integrada por varios subcomponentes.

- Componente intrapersonal: Comprensión de los estados emocionales, es decir, comprensión emocional o capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de uno mismo.
 - Autoconocimiento: capacidad para comprender los sentimientos propios
 - Asertividad: capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios de una manera formal, aunque no destructiva.
 - Autoconsideración: capacidad para respetarse y aceptarse a uno mismo.
 - Autoactualización: capacidad para conocer y darse cuenta de las capacidades potenciales.
 - Independencia: capacidad para autocontrolar y autodirigir el pensamiento y las acciones para sentirse libre y emocionalmente independiente.

- Componente interpersonal: Es la capacidad para discriminar las emociones de los demás, la habilidad para involucrarse empáticamente y sintonizar con las experiencias emocionales de los otros, comprender los estados emocionales internos tanto en uno mismo como en los demás y percibir que nuestra conducta emocional expresiva puede impactar en los demás.
 - Empatía: capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los otros.
 - Responsabilidad social: capacidad para ser un miembro constructivo y cooperativo de un grupo.
 - Relación interpersonal: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.

- Manejo del estrés: Capacidad referida al control que tenemos para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes, sin arrebatos.
 - Tolerancia al estrés: capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes.
 - Control impulsivo: capacidad para resistir o demorar un impulso.

- Adaptabilidad: Capacidad para tratar con los problemas cotidianos.
 - Solución de problemas: capacidad para identificar, definir y generar e implementar posibles soluciones.
 - Validación: capacidad para validar las emociones propias. Discernir entre lo experimentado y la realidad.

- Flexibilidad: capacidad para ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas cuando cambian las situaciones y condiciones.
- Estado de ánimo general: Capacidad emocional de autoeficacia. La autoeficacia emocional significa que uno acepta sus propias experiencias emocionales. El estado de ánimo general opera como un facilitador de la inteligencia emocional antes de formar parte de ella.
- Alegría: capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los otros.
 - Optimismo: capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida.

El modelo de Bar-On se fundamenta en las competencias que intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la IE y la inteligencia social (capacidad del individuo para relacionarse satisfactoriamente con los demás, generando apego y cooperación y evitando conflictos) son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On, 2000). En este sentido, este modelo “representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente” (Mayer et al., 2000 p. 402).

2.3.4. Clasificación de los modelos

Dos son las clasificaciones de los modelos teóricos con más relevancia en las investigaciones actuales, la primera de ellas hace una distinción en función de los elementos que incluye cada modelo, una segunda clasificación atiende al modo en que se mide el constructo.

Modelos de capacidad vs modelos mixtos

Esta distinción propuesta por Mayer et al. (2000) está basada en el contenido de los modelos, es decir, la diferencia entre los modelos depende de los elementos o dimensiones que contemplen. Así, los modelos mixtos incluirían tanto habilidades mentales como rasgos de comportamiento y de personalidad, competencias sociales e indicadores de ajuste (Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Por su parte, los modelos de capacidad o de habilidad, darían más importancia a los aspectos cognitivos o las capacidades mentales, fundamentando el constructo de IE en habilidades para el procesamiento de la información emocional. (Mayer, et al 2000).

Según esta clasificación, los modelos de Goleman y Bar-On se encuadran dentro de los modelos mixtos mientras que el modelo de Mayer y Salovey representaría el modelo de capacidad o habilidad.

IE capacidad vs IE rasgo

La propuesta de Mayer, et al. (2000) conduce a asumir que lo que determina si estamos estudiando la IE como capacidad es únicamente el contenido de la IE, es decir, las facetas que la componen. Sin embargo, esta idea no tiene en cuenta el método de evaluación utilizado para medirla.

Petrides y Furnham (2000a, 2000b, 2001 citados en Pérez et al. 2005) consideran que esta clasificación (modelos mixtos y de capacidad) no tiene en cuenta aspectos básicos de la operacionalización del constructo como es el modo en que se mide dicho constructo. Así, estos autores defienden que la clasificación debería estar basada en el método de medida utilizado y no en los elementos (facetas o dimensiones) que hipotéticamente abarcan los diferentes modelos teóricos, distinguiendo así entre IE rasgo e IE capacidad. Estas dos formas de entender la IE utilizarían métodos de medida diferentes porque están midiendo constructos distintos:

- IE como capacidad de procesamiento de la información.
- IE como rasgo de personalidad.

Así, como veremos más adelante, para estos autores el hecho de que existan dos concepciones de IE (como rasgo y como capacidad) conlleva a que haya dos formas de entenderla y medirla.

2.4. Evaluación de la IE

Como he venido diciendo, el hecho de que la IE sea un concepto relativamente joven hace que aún no exista consenso entre los diferentes autores a la hora de definir y operacionalizar el constructo. De igual manera, en el caso de las medidas e instrumentos de evaluación, encontramos diversas formas de abordar la evaluación de la IE, dependiendo del modelo seguido.

A este respecto, Extemera, Fernández-Berrocal, Maestre y Guil (2004) distinguen entre tres procedimientos de abordaje de la evaluación de la IE: cuestionarios y autoinformes, medidas de habilidad o de ejecución e instrumentos basados en la observación externa.

- Medidas basadas en escalas y autoinformes

Estos instrumentos normalmente están compuestos por enunciados verbales cortos en los que la persona evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales a través de una serie de ítems en escala tipo Likert con varias opciones de respuesta. Así, mediante estos instrumentos se obtiene un índice de las creencias y expectativas de las personas sobre si son capaces de percibir, discriminar y regular sus emociones.

Según la clasificación propuesta por Mayer, et al (2000), este tipo de instrumentos han sido utilizados tanto por autores del modelo de habilidad como de modelos mixtos. Por ello, según Extemera et al (2004) dentro de esta tipología de medidas de autoinforme se podrían diferenciar dos conceptualizaciones de la IE. Por un lado aquellas instrumentos que se han basado en la formulación de Salovey y Mayer (1990), y por otro lado

herramientas de evaluación que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura sobre los factores esenciales para el funcionamiento emocional y social en algunos casos (Bar-On, 1997; Petrides y Furnham, 2003 citados en Extremera et al., 2004), y aspectos fundamentales para el éxito laboral y organizacional en otros (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000 citados en Extremera et al., 2004).

- Medidas de habilidad o ejecución

Este tipo de medidas implican que la persona solucione o resuelva determinados problemas emocionales y su respuesta sea comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos. En general, estas medidas se han implementado desde la perspectiva de Mayer y Salovey, con el objetivo de medir la IE como una inteligencia clásica, es decir mediante tareas de ejecución, intentando con ello evitar disminuir los sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad de manejo de emociones y también la distorsión de las respuestas por cuestiones de deseabilidad social.

- Instrumentos basados en la observación externa

Se trata de solicitar a otras personas que den su opinión y valoración sobre cómo una persona es percibida por ellos. De esta forma, nos proporcionan información sobre la interacción del sujeto con el resto de personas de su entorno, su manera de resolver los conflictos o su forma de afrontar las situaciones de estrés. Este método de evaluación suele ser complementario a los otros dos y sirve como medida para evitar problemas de deseabilidad social. En este sentido, algunas medidas ya incorporan escalas de observación externa. (Bar-On, 1997)

Con frecuencia, los investigadores no tienen claro qué medidas pueden ser más útiles para sus objetivos o qué ventajas o inconvenientes tienen unas medidas con respecto a otras. Para Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), “es realmente importante conocer las cualidades de la herramienta, el objetivo final del estudio o evaluación, las características de la población y saber valorar nuestros propios recursos antes de decidimos por una medida de evaluación en particular”. Por eso, establecen las que son, a su modo de ver, las principales ventajas e inconvenientes de cada una de ellas.

Medidas de auto-informes	Medidas de habilidad
<ul style="list-style-type: none"> Proporciona una estimación de la IE percibida 	<ul style="list-style-type: none"> Proporciona una medida de la IE actual o de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales
<ul style="list-style-type: none"> Requieren menos tiempo y menos ítems para obtener una puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> Son más extensos e implican la realización de un mayor número de tareas
<ul style="list-style-type: none"> Instrucciones sencillas y permite la administración colectiva 	<ul style="list-style-type: none"> Requieren instrucciones más precisas y la administración es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz
<ul style="list-style-type: none"> Implica un <i>insight</i> emocional por parte del sujeto y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional 	<ul style="list-style-type: none"> No requiere un nivel de <i>insight</i> pero difícilmente evalúa vivencias internas y procesos de conciencia emocional
<ul style="list-style-type: none"> Problemas de deseabilidad social 	<ul style="list-style-type: none"> Dificultad para sesgar las respuestas
<ul style="list-style-type: none"> Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal
<ul style="list-style-type: none"> Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos 	<ul style="list-style-type: none"> Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos
<ul style="list-style-type: none"> Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales (i.e., optimismo, autoestima...) 	<ul style="list-style-type: none"> Examinan afrontamientos más retroactivos que preactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias que emplean para evitar esos acontecimientos.
<ul style="list-style-type: none"> Coste mínimo (papel y lápiz) y fácil entrenamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...).
<ul style="list-style-type: none"> Algunas medidas de auto-informes están disponibles libremente para su uso en investigación (i.e., TMMS, escala de Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los tests, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI) 	<ul style="list-style-type: none"> El MEIS está disponible para investigación previa petición a los autores. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial americana requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones baremadas de los sujetos.

Figura 3. Ventajas y desventajas de las herramientas de evaluación. Extraído de Extremera y Fernández-Berrocal., 2004b.

Como puede observarse, Extremera et al. (2004) se basan, para explicar los diferentes instrumentos de medida de la IE, en la clasificación de los modelos propuesta por Mayer, et al (2000): modelos mixtos vs modelos de habilidad. Sin embargo, como ya apunté en el apartado anterior, autores como Pérez et al. (2005) o Petrides y Furnham, (2006), critican esta diferenciación por no reflejar las posibles diferencias existentes entre la conceptualización de IE como rasgo o como habilidad (la cual se centra en el método de medida que utiliza y no en las dimensiones que lo componen) y haber desarrollado medidas de evaluación a través de test de rendimiento máximo y autoinformes asumiendo que se estaba midiendo el mismo constructo. En este sentido, llama la atención la aparente contradicción que supone el uso de autoinformes basados en el modelo teórico de Mayer y Salovey.

Así, Pérez, et al (2005) sostienen que “la operacionalización de la IE como una capacidad cognitiva conduce a un constructo diferente de que se deriva de su operacionalización como rasgo de personalidad.” De esta afirmación se deduce que estamos ante dos constructos diferentes y por tanto es imprescindible diferenciar claramente entre los métodos de medida para cada una de ellas. En opinión de estos autores, puesto que la IE rasgo se refiere a tendencias de comportamiento y a capacidades autopercebidas, su investigación debería ser evaluada exclusivamente por autoinformes, mientras que la IE como capacidad, usaría test de ejecución máxima.

A continuación se detallan los principales instrumentos utilizados para la evaluación de la IE (como rasgo y como capacidad) con información básica sobre su autor, año, fiabilidad y validez (Tablas 2 y 3)

Tabla 2. *Instrumentos de medida para IE rasgo*

Instrumento	Autores	Fiabilidad	Validez predictiva
TMMS. Trait Meta Mood Scale	Salovey et. Al., 1995	0.70-0.85	Depresión, recuperación del estado de ánimo, orientación hacia los objetivos.
EQ-i. Emotional Quotient Inventory	Bar-On, 1997	Alrededor de 0.85	Salud mental, afrontamiento, satisfacción laboral y marital.
SEIS. Schutte Emotional Intelligence Scales	Schutte et al., 1998	0.70-0.85	Apoyo social, satisfacción marital y vital, depresión, rendimiento en tareas cognitivas.
ECI. Emotional Competence Inventory	Boyatzis, Goleman y Hay/McBer, 1999	0.70-0.85 para punt. Global, y >0.85 para habilidades sociales	Correlaciones moderadas con estilos directivos y clima organizacional. Bajas correlaciones con éxito en la carrera profesional.
EISRS. Emotional Intelligence Self-Regulation Scale	Martínez-Pons, 2000	0.75-0.94	Depresión, satisfacción vital, afecto positivo.
TEIQue. Trait Emotional Intelligence Questionnaire	Petrides, 2001; Petrides, Pérez y Furnham, 2003	Alrededor de 0.85	Salud mental, estilos de afrontamiento adaptativos, estrés laboral, rendimiento laboral, compromiso organizacional, conducta desadaptativa en la escuela, sensibilidad a la inducción del estado de ánimo.
VEIS. Van der Zee Emotional Intelligence Scale	Van der Zee et al., 2002	0.70-0.85 para punt. por terceros y <0.60 para autoinformes	Rendimiento académico, éxito social.

Fuente: Pérez et al., 2005.

Tabla 3. *Instrumentos de medida para IE capacidad.*

Instrumento	Autores	Fiabilidad	Validez predictiva
EISC. Emotional Intelligence Scale for Children	Sullivan, 1999	Entre baja y moderada	?
MEIS. Multifactor Emotional Intelligence Scale	Mayer, Caruso y Salovey, 1999	Buena para IE capacidad (0.70-0.85) pero baja (0.35-0.66) para ramas 3 y 4.	Incierto.
MSCEIT. Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test.	Mayer, Caruso y Salovey, 2002	0.68-0.71	Bienestar, punts. en test de capacidad verbal.
FNEIPT. Freudenthaler & Neubauer Emotional Intelligence Performance Test.	Freudenthaler y Neubauer, 2003	0.69 para “gestión de propias emociones” y 0.64 para “gestión de emociones de los demás	?

Fuente: Pérez et al., 2005.

Se han encontrado evidencias empíricas que ponen de manifiesto la necesidad de diferenciar entre IE rasgo e IE capacidad (O'Connor y Little, 2003; Warwick y Nettelbeck, 2004 en García, García, Gázquez y Campos, 2013) en consonancia con el planteamiento de Petrides y Furnham (2006), dado que el modelo de Mayer et. al. (2000) descuida importantes aspectos psicométricos como el método de medida utilizado para medir el constructo y no concuerda con resultados empíricos actuales que han aportado evidencia sobre la correlación entre las medidas de autoinforme de IE entre sí. (Pérez et al., 2005).

2.5. Diferencias de género en IE

Tradicionalmente se ha considerado que las mujeres son más emocionales, debido a una socialización más en contacto con los sentimientos, afirmándose que ellas suelen ser emocionalmente más expresivas que los varones, y que reconocen mejor las emociones en los demás. Las mujeres parecen mostrar mayor habilidad que los hombres en ciertas competencias interpersonales, al menos en ciertas culturas en las que ellas son educadas para permanecer más en contacto con los sentimientos y las emociones.

Diversos estudios empíricos han incluido la variable género entre sus análisis, poniendo a prueba esta hipótesis, que parece afirmar que las mujeres son más inteligentes que los hombres a nivel emocional.

En general, los estudios parecen apoyar sólo en parte este hecho, mostrando que las mujeres suelen ser más conscientes de sus emociones, mostrar mayor empatía y ser interpersonalmente más diestras que los varones, mientras que, en algunos criterios como la regulación de las emociones aversivas, o bienestar mental los varones obtienen mejores puntuaciones que las mujeres (Bar-On, 1997; Maestre, 2003, citados en Maestre, Guild y Araujo, 2010).

Los estudios centrados en diferencias en cuanto al género en IE, han utilizado generalmente medidas de autoinforme como el Cuestionario de Bar-On (EQ-i), cuya versión para niños será el instrumento que utilice en la investigación posterior. El trabajo de Dawda y Hart, 2000 (citado en Candela et al., 2002), arroja conclusiones interesantes respecto a diferencias de género en base al cuestionario de Bar-On. Según estos autores,

en general, y por lo que se refiere a la variable género, no se encuentran diferencias significativas en las puntuaciones totales del EQ-i. Sin embargo, las mujeres puntuaban significativamente más alto que los varones en el factor de Responsabilidad Social, mientras que los varones puntuaban más alto en Independencia y Optimismo. Además, estos autores encuentran patrones de validez del cuestionario muy similares en ambos sexos, por lo que parece que no existen muchas diferencias entre varones y mujeres.

Teniendo en cuenta los estudios revisados, los autores encuentran que no existen diferencias en IE general entre varones y mujeres, lo que vendría a contradecir la creencia popular de que las mujeres están más en contacto con las emociones. Sin embargo, sí que parece haber ciertas diferencias en factores concretos de la IE, por ejemplo, las mujeres parecen tener mayores habilidades interpersonales, y ser más hábiles a la hora de percibir y comprender las emociones. Por otra parte, los varones destacan en habilidades de control de impulsos y tolerancia al estrés y en capacidad para mantener una actitud general más positiva. Sin embargo, no se pueden extraer conclusiones sólidas, debido a la poca investigación desarrollada sobre la variable género y la IE.

2.6. La IE en el contexto educativo

La IE ha suscitado un gran interés en el campo educativo. Las concepciones actuales de la educación que apuestan por una visión más global de la misma (educación integral), han hecho que la educación emocional sea vista como una vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos y en última instancia favorecer su éxito en la vida.

La educación integral, como su nombre indica, no puede limitarse a la adquisición de conocimientos, sino que debe integrar los diversos aspectos del desarrollo humano (social, emocional, moral...), lo cual incluiría la IE. En palabras de Blakemore y Frith (2007, citado en Bisquerra et al., 2015) “para que se produzca el aprendizaje óptimo, los estudiantes han de ser emocionalmente competentes. Esto incluye ser capaces de contenerse y refrenar las reacciones impulsivas ante sucesos; tratar con entornos educativos, docentes y temas nuevos; y colaborar con los maestros y otros estudiantes.”

Bisquerra et al (2015) recogen las conclusiones a las que llegaron Matthees, Zeiner y Roberts (2012) para quienes los potenciales beneficios de la IE para los estudiantes son consecuencia de dos efectos:

1. La IE aumenta la probabilidad de desplegar diversas habilidades socioemocionales convenientes para el aprendizaje escolar o académico.
2. La IE reduce la probabilidad de comportamientos contraproducentes o inconvenientes para el aprendizaje escolar o académico.

La Figura 4 especifica las habilidades socioemocionales que aumentarían y comportamientos autodañinos que quedarían reducidos en los alumnos con mayor IE y que según estos autores, benefician a los estudiantes con mayor IE.

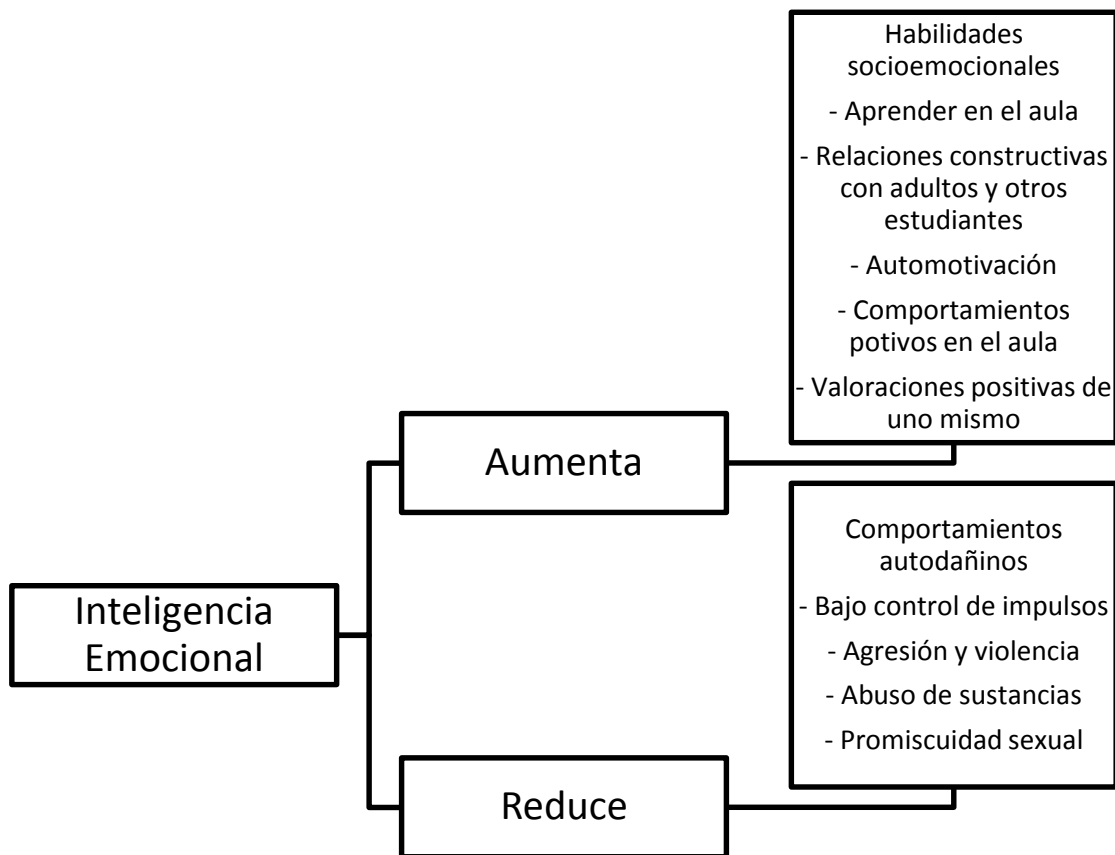


Figura 4. Efectos beneficiosos de la IE para los estudiantes. Extraído de Bisquerra et al., 2015 p.193.

Así, para Bisquerra et al (2015)

Todo lo que favorezca la autorregulación de las emociones (antes, durante y después de una experiencia de aprendizaje) en pro de la concentración y de la experimentación de emociones positivas, así como todo lo que promueva la interacción y cooperación social, es potencialmente beneficioso para el aprendizaje. (p. 195)

Hoy en día existen numerosas evidencias empíricas que demuestran la necesidad e importancia de “educar emocionalmente” a nuestros alumnos. Así, diversas investigaciones relacionan la IE de los alumnos con un buen rendimiento académico, competencias sociales y calidad de las relaciones interpersonales, índices de bienestar y ajuste psicológico y menos conductas disruptivas en el aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a, Petrides, Frederickson y Furnham, 2004, Maestre y Fernández-Berrocal, 2007). Otros autores, relacionan la IE con otras habilidades importantes en el ámbito educativo como el aprendizaje cooperativo y la toma de decisiones (Bisquerra et al. 2015)

Todas estas investigaciones avalan la importancia, cada vez más defendida de que resulta imprescindible introducir la educación emocional en las escuelas. A este respecto, cabe destacar la propuesta de Bisquerra, de un modelo de educación emocional basado en el desarrollo de competencias emocionales. Según este autor, las competencias emocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2010, p. 19)

Según el modelo de Bisquerra, las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias, que el autor representa gráficamente mediante la Figura 5 a la cual denomina pentágono de competencias emocionales.

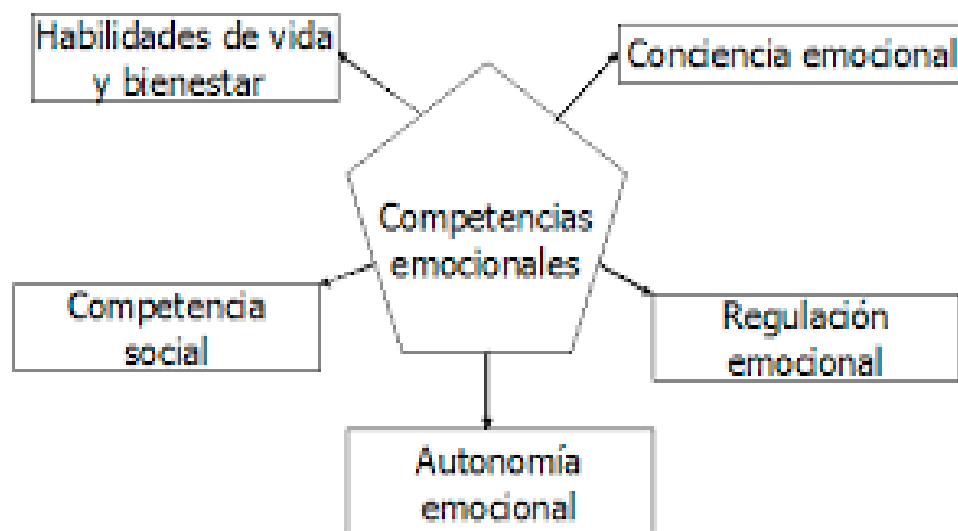


Figura 5. Modelo pentagonal de competencias emocionales. Extraído de Bisquerra, 2010 p. 20.

Cada una de las grandes competencias está configurada por una serie de aspectos o microcompetencias más específicas, como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4. Competencias emocionales según el Modelo de Bisquerra, 2010.

Competencia	Microcompetencias
Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones Dar nombre a las emociones Comprensión de las emociones de los demás Tomar conciencia de la interacción ente emoción, cognición y comportamiento
Regulación emocional	Expresión emocional apropiada Regulación de emociones y sentimientos Habilidades de afrontamiento Competencia para autogenerar emociones positivas

Autonomía emocional	Autoestima Automotivación Autoeficacia emocional Responsabilidad Actitud positiva Análisis crítico de normas sociales Resiliencia
Competencia social	Dominar las habilidades sociales básicas Respeto por los demás Practicar la comunicación receptiva Practicar la comunicación expresiva Compartir emociones Comportamiento prosocial y cooperación Asertividad Prevención y solución de conflictos Capacidad para gestionar situaciones emocionales
Competencias para la vida Y el bienestar	Fijar objetivos adaptativos Toma de decisiones Buscar ayuda y recursos Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida Bienestar emocional Fluir

Fuente: Bisquerra, 2010.

Además, Bisquerra (2010) defiende que la metodología para el desarrollo de competencias emocionales ha de ser eminentemente práctica, mediante clases participativas y dinámicas, y teniendo presente la teoría del aprendizaje social de Bandura mediante la inclusión del modelado como estrategia de intervención.

Como conclusiones generales de las investigaciones que avalan los efectos positivos de la educación emocional en las aulas este autor recoge las siguientes:

- Mejora significativa de las competencias emocionales y sociales.

- Reducción de problemas de exteriorización (absentismo, comportamientos disruptivos, violencia, consumo de drogas, vandalismo, conducta antisocial...)
- Reducción de problemas de interiorización (ansiedad, estrés, depresión, trastornos mentales, salud mental...)
- Mejora de actitudes y conductas positivas hacia sí mismo y hacia los demás (autoestima, conducta prosocial, participación escolar y comunitaria...)
- Mejora de las calificaciones escolares y resultados académicos.

Como puede observarse, las evidencias de los efectos de la inclusión de programas de educación emocional están en consonancia con las investigaciones sobre IE en los alumnos a las que me referí anteriormente.

A modo de conclusión se puede decir que hoy en día existe la idea cada vez más respaldada de que la educación no puede reducirse a lo puramente académico, sino que debe favorecer el desarrollo integral de alumno en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva, emocional...). A este respecto, el cambio de perspectiva hacia una educación más global se hace patente en algunos documentos oficiales como la inclusión de competencias básicas (o clave) en el currículo e incluso la incorporación por parte del Gobierno de Canarias de una asignatura específica sobre IE.

Cabe destacar que en la inclusión de competencias emocionales en las aulas se debe adoptar una perspectiva global y complementaria, integrándola junto con otros aspectos (aprender a pensar, filosofía para niños, habilidades sociales, educación en valores, motivación...) y programas de prevención y desarrollo humano (educación para la salud,

educación sexual, educación ambiental, educación para la igualdad de género, educación intercultural...) que también están adquiriendo peso en el ámbito educativo. Dado que todos estos temas cuentan con un componente emocional importante, la educación emocional se puede aplicar de forma transversal a todos ellos (Bisquerra, 2010). Si las críticas actuales se refieren a que la enseñanza ha estado focalizada excesivamente en el desarrollo de habilidades cognitivas, no podemos adoptar ahora una postura reduccionista centrada exclusivamente en el desarrollo emocional. La IE debe tenerse en cuenta dentro del amplio abanico de variables que modulan el éxito de una persona (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a).

De esta manera, la escuela, junto con la familia, constituyen los principales contextos para potenciar el desarrollo emocional de la persona, lo cual contribuirá de forma positiva al bienestar personal y social del alumno.

Capítulo 3

Clima Social de Aula

3.1. Antecedentes

El desarrollo del concepto clima escolar y de aula tiene como precedente el de clima organizacional, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral. Este concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones (Mena y Valdés, 2008).

Desde un planteamiento ecológico, el clima representa un conjunto de condiciones, circunstancias e influencias que rodean y afectan el desarrollo de un organismo o de un grupo de organismos. Moos (1979) considera que el “clima” es sólo uno de los aspectos de un ambiente. Dentro de una postura socio-ecológica, denomina “ecología social” al ambiente humano total y entiende el clima como uno de los componentes de dicho ambiente.

- Factores ecológicos (meteorológicos, físicos y arquitectónicos, geográficos).
- Situaciones de comportamiento.
- Estructura de las dimensiones de la organización en función del tamaño, normas, salarios, comunicación, duración del control.
- Media de las características personales de los sujetos que condicionan el ambiente.
- Dimensiones funcionales en situaciones específicas (variables ambientales relevantes en relación funcional con determinadas conductas).
- Clima social: características psicosociales de grupos sociales o instituciones dadas.

Así, Oliva Gil (1997) expresa que el clima es la realidad fenomenológica de una organización, es decir, los fenómenos y hechos que en ella ocurren y la percepción colectiva de esa realidad lo cual tiene una gran importancia por su repercusión en los procesos cognitivos de los miembros de la organización, en sus actitudes y en sus comportamientos.

De esta manera, dentro de esa realidad fenomenológica, el ambiente o clima social, se define como el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran una organización y que, a su vez, ejerce una importante influencia en el comportamiento de los integrantes de ese contexto (R. A. Martínez, 1996), así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual.

Siguiendo esta línea, Rodríguez (2004) propuso como definición de clima organizacional las “percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo” (p.147).

Así, las percepciones de las personas que trabajan en una organización, tendrán repercusiones sobre su comportamiento en la misma, sobre su disposición a participar de manera activa y eficiente en sus labores e influirán también en el grado de compromiso e identificación de los miembros con la institución (Rodríguez, 2004)

Vega et al. (2006) plantean que en las últimas décadas se ha desarrollado un creciente interés por el estudio del clima organizacional, debido principalmente a su inclusión como

indicador de la calidad de gestión de las organizaciones y como uno de los elementos básicos para potenciar procesos de mejoramiento al interior de estas.

Las instituciones educativas, pueden considerarse organizaciones sociales, puesto que, como señala Gairín (1999) están conformadas por un grupo de personas que ejercen determinadas funciones por fines, objetivos y propósitos, dirigidos hacia la búsqueda de la eficiencia y la racionalidad.

3.2. Clima escolar

De manera general, Hoy, Tarter y Kottkamp (1991, citado en Hernández y Sancho, 2004) caracterizan el clima escolar como la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa. Para estos autores el clima escolar se define como la cualidad más duradera del contexto educativo que afecta el carácter y las actitudes de los todos implicados y se basa en la percepción colectiva de la naturaleza y el sentido de la escuela.

Para clarificar aún más la definición del clima escolar, Coronel y otros (1994, p.362 citado en Molina y Pérez, 2006) hacen la siguiente caracterización: (a) es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro; (b) es un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización; (c) las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia; (d) tiene carácter relativamente permanente en el tiempo; (e) influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal; (f) la percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima.

3.3. Dimensiones del clima escolar

El clima escolar, tal como lo conciben Walberg y colaboradores (en Stockard y Mayberry, 1992, citado en Hernández y Sancho, 2004), incluye tanto la dimensión estructural, referida a la organización de los roles y las expectativas de los estudiantes en la clase y al hecho de compartir como grupo normas de conducta, como la dimensión afectiva. Ésta última tiene que ver con las formas particulares mediante las que cada personalidad individual satisface sus necesidades.

Gonder (1994) tras recoger los trabajos de diferentes autores, llega a la conclusión de que los componentes del clima escolar son cuatro:

- El académico: referido a las normas, creencias y prácticas de la escuela.
- El social: relacionado con la comunicación y la interacción entre las personas que están en la escuela.
- El físico: vinculado a aspectos físicos y materiales de la escuela (sobre todo al mantenimiento y acceso a los materiales).
- El afectivo: basado en los sentimientos y actitudes compartidos por los estudiantes de la escuela.

Por su parte, Bernstein (citado en Villa y Villar, 1992) propuso considerar para el estudio del clima escolar y de aula, un conjunto de variables agrupadas en lo que denomina contextos del clima. (a) El contexto interpersonal, referido a la percepción que tienen los alumnos de la cercanía de las relaciones que mantienen con los profesores y de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas; (b) El contexto regulativo: que se

refiere a la percepción de los alumnos de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela; (c) El contexto instruccional: que abarca las percepciones de los alumnos respecto al interés o desinterés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus alumnos; (c) El contexto imaginativo y creativo que se refiere a los aspectos ambientales que estimula a recrear y experimentar.

Finalmente, para Moos (1979), el clima escolar, está constituido por:

- 1- El escenario físico.
- 2- Los factores organizativos.
- 3- La clase como grupo social
- 4- El clima social que no es más que el resultado de las interacciones en el aula y estará determinada por los otros tres campos.

3.4. Clima social escolar

De entre las definiciones del término clima social, referido a las instituciones escolares, una de las más citadas es la propuesta por el CERE (1993) según el cual es

El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.”
(p.30)

Según Gairin (1999), las personas son las responsables de otorgar significado particular a estas características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Por ello, el clima social de una institución, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro.

Por su parte, Arón y Milicic (1999) definen el clima social como la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos (estructurales y funcionales) del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso el colegio. Es la percepción que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar.

Finalmente, Cornejo y Redondo (2001), señalan que el clima social escolar refiere a “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (p. 6)

El clima social, por tanto, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos. Como puede observarse, en las definiciones de clima social (tanto a nivel de organización como escolar) es común el considerar que hace referencia a las percepciones que los miembros de la misma tienen acerca del contexto en el que se encuentran inmersos. Sin embargo, cabe destacar que existe una característica distintiva de la escuela como organización que debería tenerse en cuenta a la hora de valorar el clima en este tipo de instituciones y es que, a diferencia de la mayoría de las organizaciones, en la escuela, el destinatario de los servicios que ofrece (el alumno) es a la vez parte de ella.

La misión institucional de toda escuela es la formación de personas y éstas (los estudiantes), son parte activa de la vida de la organización. (Casassus, 2000).

Esta particularidad, añade complejidad al concepto de clima en este ámbito ya que el clima escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella, y el contexto en el cual lo hacen, sino que también por las dinámicas que se generan con los estudiantes, su familia y entorno; y las percepciones mismas de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela (Mena y Valdés, 2008).

Otra cuestión a tener en cuenta es el hecho de que, si bien los efectos del clima social son percibidos por todos los miembros de la organización, por lo que, en general el concepto o la percepción que se tiene del clima social escolar tiende a tener elementos compartidos por todas las personas que se encuentran inmersas en la institución escolar; es común también que haya una variabilidad de opiniones y percepciones, pues éstas dependen de (se construyen desde) las experiencias interpersonales que se hayan tenido en esa institución. (Cornejo y Redondo, 2001)

A este respecto, algunos autores (Anderson, 1989; Freiberg, 1996 citados en Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006) han demostrado que, en ocasiones, la percepción de los alumnos demuestra ser más realista a la hora de evaluar la efectividad de una intervención psicoeducativa. Por eso, aunque tradicionalmente se ha tendido a tener en cuenta la visión de los docentes, este tipo de investigaciones hacen patente la importancia de tener en cuenta las opiniones de todos los agentes implicados en el contexto escolar (entre ellos los alumnos) y así tener una visión más global de cómo son percibidas las

interacciones escolares y cómo puede eso afectar a la dinámica del centro escolar y del aula.

A pesar de no existir consenso en una definición de lo que se entiende por clima en el ámbito educativo, los diferentes autores coinciden en afirmar que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnos y entre iguales (Moos, 1974, citado en Ruiz, López, Pérez y Ochoa, 2009).

En este sentido, Milicic y Arón (2000) especifican una serie de factores que se relacionan con un clima social positivo, estos son: ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros y capacidad de valorarse mutuamente. Además, estos autores identifican un clima social positivo como aquel en el que las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás y son capaces de dar apoyo emocional. Este tipo de clima se asocia habitualmente a la IE que tengan los miembros del grupo para resolver sus conflictos en formas no violentas.

Por último, cabe destacar que el estudio del clima social puede centrarse en la institución (clima del centro o clima escolar) o, como veremos a continuación, en los procesos que ocurren en microespacios del interior de las instituciones, como el aula. (Molina y Pérez, 2006).

3.5. Clima social de aula

El aula es el contexto en el que las relaciones interpersonales alumno-profesor se hacen patentes, por lo cual, el componente social y la dinámica generada por los procesos de enseñanza-aprendizaje serán fundamentales en el clima generado a nivel de aula.

Para Torrego et al. (2006), el grupo clase, como conjunto de personas que comparten un proceso de desarrollo personal individual y social, es producto de la intersección de una serie de elementos a través de los cuales se da cabida a los agentes del proceso: los alumnos y profesores, la interacción entre ellos y la estructura en la que están insertos. Para estos autores, son cuatro los elementos para la interpretación del clima del aula:

1. La organización del aula en cuanto a:

- La distribución de espacio y tiempo: disposición de mobiliarios y la estructuración temporal, los horarios de las materias etc., que se vincula directamente con la propuesta curricular y el estilo docente.
- El tratamiento de las normas: herramienta fundamental al servicio de la prevención de los conflictos de convivencia que surgen en el aula
- La ecología del aula: atiende tanto a aspectos físicos, estéticos, mantenimiento y supervisión del estado del aula, como a elementos de implicación y pertenencia, es decir, de apropiación del espacio del aula.
- La agrupación específica del alumnado y la estructura sobre la que se asienta. Es decir la distribución del alumnado en los grupos de referencia y las medidas de atención que se adoptan.

2. Programación de los contenidos y procedimientos: elementos vinculados especialmente al currículo. A partir de ahí debe realizarse el ajuste y adaptación a las necesidades del grupo de alumnos y a sus expectativas de aprendizaje, incluyendo propuestas metodológicas que favorezcan la motivación por aprender.
3. Las relaciones interpersonales: comprenden la calidad de la comunicación, las relaciones entre las diadas profesorado alumnado y alumnado entre si y las relaciones del equipo docente que imparte clases en el grupo, así como las relaciones de ayuda, valoración y respeto entre alumnos y entre profesor-grupo y viceversa.
4. El estilo docente, en donde interactúan, por una parte las cualidades y habilidades personales del profesor para afrontar el escenario del aula y su actitud ante los conflictos. Por otra, la gestión y manejo que muestre en los procesos de interacción cuando guía la actividad educativa, elementos ambos de influencia directa en los procesos de aprendizaje del alumnado.

Por su parte, Villa y Villar (1992) defienden que el clima de aula está condicionado por una serie de factores que, mediatizados por los procesos de enseñanza y aprendizaje podrían clasificarse en cuatro grandes categorías: el medio ambiente, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizativos y de funcionamiento y la dinámica interna que se da en el aula. (p.20)

Martínez, M. en su tesis doctoral, expone que el clima del aula involucra las interacciones socio-afectivas producidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo

tanto es un concepto que engloba diferentes aspectos, dado que “hablar de clima de aula supone tener presente todos los que configuran el proceso de enseñanza aprendizaje, añadiendo además un fenómeno que se genera de la interacción de dichos elementos” (Martínez, M, 1996, p.22). Así, este autor define clima de aula de la siguiente manera:

Definimos pues el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo. (Martínez, M. 1996 p. 118)

En términos generales, un clima de aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias e identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003); tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula (Johnson, Dickson y Johnson, 1992; citados en Arón y Milicic, 1999).

De esta manera, el clima social del aula es la estructura relacional configurada por la interacción de todo el conjunto de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Así, el contexto de la escuela y de la clase, las características físicas y arquitectónicas, los factores organizativos, las características del profesor y las características del estudiante, son según Moos (1979), determinantes del clima de clase.

3.6. Evaluación del clima social

En la década de los ochenta aparecieron diversos cuestionarios para evaluar el clima social del centro a partir de las percepciones y afirmaciones de los alumnos, tales como el School Climate Survey Form (Kelley, 1989) o la Escala del Clima Social en el Centro Escolar (Moos y Trickett, 1974). Este último será el que utilice en la investigación posterior, por lo que lo resumiré más pormenorizadamente.

La Escala del Clima Social en el Centro Escolar (CES) fue elaborada por Moos y Trickett en 1974 y adaptada para población española por Fernández-Ballesteros y Sierra (1984). Esta escala evalúa el clima social en clases de enseñanza media y superior, atendiendo a la medida y descripción de las relaciones profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase y se subdivide en cuatro grandes escalas:

1. Dimensión de las relaciones:

La dimensión relaciones evalúa el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión.

Es decir evalúa en qué medida los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.

- Implicación: Grado en que los alumnos atienden y de muestran interesados en las actividades de clase y participan en las discusiones.
- Afiliación: Grado de amistad entre los estudiantes que se ayudan mutuamente y se divierten trabajando juntos.
- Ayuda: del profesor o grado de interés, amistad y sinceridad que el profesor demuestra hacia sus alumnos.

2. Dimensión De Autorrealización:

Es la segunda dimensión de esta escala a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las materias, comprende las siguientes subescalas.

- Tareas: Importancia que se le da a terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de las materias.
- Competitividad: Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

3. Dimensión De Estabilidad

Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran esta dimensión las siguientes subescalas.

- Organización: Importancia que se le da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
- Claridad: Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
- Control: Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y penalización de aquellos que no las practican.

4. Dimensión Del Sistema De Cambio

Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Formada por la subescala Innovación.

- Innovación: Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

También existen escalas que tienen una concepción más abierta hacia el clima de la clase, como la School Climate Scale (Haynes, Emmons y Comer, 1993), que abarca siete dimensiones: motivación de logro, justicia, orden y disciplina, implicación de los padres, recursos compartidos, relaciones interpersonales de los estudiantes y relaciones estudiantes-profesor.

Por su parte, Trianes et al. (2006) presentan un cuestionario para evaluar el clima social del centro (CECSCE) construido a partir de los ítems del California School Climate and Safety Survey (Furlong, Morrison y Boles, 1991; Rosenblatt y Furlong, 1997 citados en Trianes et al., 2006). El instrumento recoge las percepciones de los alumnos en dos factores de clima social: 1) relativo al centro (comportamientos de ayuda, respeto, seguridad y confort en el centro), y 2) relativo al profesorado (percepciones de satisfacción con la relación con el profesorado, analizando su actuación según valores de justicia y respeto). Los resultados obtenidos por este cuestionario reflejan diferencias en relación con el género, mostrando puntuaciones significativamente más altas en ambas dimensiones las niñas.

3.7. Efectos de un clima social positivo

Como he explicado, el clima social escolar y de aula es producto de la interacción de los distintos elementos que configuran ese ambiente, pero a la vez, el clima generado influirá inevitablemente en el funcionamiento de este. Así, los factores estructurales, las relaciones que se establecen y las percepciones de los agentes implicados generarán un clima (positivo o negativo) que tendrá repercusiones en las dinámicas y la vida diaria del centro o del aula.

En este sentido, Cornejo y Redondo (2001) realizan una revisión de diversos estudios concluyendo que existe una relación directa entre clima de aula positivo y variables como: variables académicas, rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Casassus et al., 2000; Gómez

y Pulido, 1989; Walberg, 1969; Anderson y Walberg, 1974; Villa y Villar, 1992, citados en Cornejo y Redondo, 2001).

Otros autores (Hacer, 1984; Ainley, Batten y Miller, 1984, citados en Cornejo y Redondo, 2001), señalan una relación significativa entre la percepción de un clima social escolar positivo y el desarrollo emocional y social de alumnos y profesores. Esta percepción del clima social como positivo estaría asociada a: sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares e interacciones con los profesores

Por su parte, Trianes et al. (2006) recogen resultados de investigaciones que demuestran los efectos positivos de un clima social adecuado sobre el ajuste psicológico, sobre todo en estudiantes que pueden tener riesgos de dificultades académicas, emocionales o comportamentales, asociándose a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y disminuyendo las conductas desadaptativas. Además, las intervenciones que mejoran el clima social encuentran también beneficios en la adaptación escolar y social y en la capacidad de afrontamiento, autoconcepto y autoestima, empatía y sociabilidad.

Como puede observarse, en general, las evidencias empíricas demuestran que un clima de aula positivo suele asociarse a un buen rendimiento de los alumnos, mejor ajuste y desarrollo psicológico, emocional y social y mejora de las relaciones sociales en el aula y en el centro. Estas evidencias han impulsado la aparición de programas de mejora del clima de aula y también de formación del profesorado en estrategias para gestionar el aula de manera que pueda crearse un clima social positivo, que potencie la implicación y

motivación del alumnado y mejore las relaciones sociales alumno-profesor y alumno-alumno.

Tras la revisión bibliográfica realizada, se puede afirmar que la IE parece estar relacionada con el clima social que se establece en el aula. Y dado que el clima social del aula hace referencia a las percepciones que los agentes implicados tienen sobre las interacciones entre ellos y sobre la organización general de la clase, parece lógico pensar que los alumnos más inteligentes emocionalmente, percibirán de modo más positivo el ambiente de la clase. Para determinar esta posible relación, he desarrollado una pequeña investigación que desarrollaré en el capítulo siguiente.

Capítulo 4

Estudio empírico.

4.1. Objetivos

Objetivo general: Estudiar la IE y la percepción del clima social del aula en una muestra de alumnos y determinar si existe relación entre estas dos variables.

- Objetivo específico: Describir las puntuaciones de los alumnos en IE y sus diferentes componentes y en las distintas variables del clima social del aula.
- Objetivo específico: Examinar si existen diferencias en cuanto al sexo tanto en IE y sus diferentes componentes como en las variables del clima social del aula.
- Objetivo específico: Analizar la posible relación entre IE y sus diferentes componentes y las variables de clima social del aula.

4.2. Método

4.2.1. Participantes

La muestra está constituida por 101 alumnos de un Centro Concertado de la ciudad de Valladolid, con un nivel socioeconómico medio-alto. Todos los alumnos pertenecen al curso de 3º de ESO el cual está dividido en cuatro clases (A, B, C y D).

De los 101 alumnos, 28 pertenecen al grupo A, 22 a B, 28 a C y 23 al grupo D. En cuanto al sexo, 40 son mujeres y 61 varones. Las frecuencias y porcentajes por clase y sexo se detallan en las tablas siguientes:

Tabla 5. *Frecuencias y porcentajes según clase.*

		CLASE			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	28	27,7	27,7	27,7
	B	22	21,8	21,8	49,5
	C	28	27,7	27,7	77,2
	D	23	22,8	22,8	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Tabla 6. *Frecuencias y porcentajes según sexo.*

		SEXO			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	40	39,6	39,6	39,6
	Masculino	61	60,4	60,4	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

4.2.2. Variables e Instrumentos

Cuestionario de Inteligencia Emocional Bar-On

R. Bar-On, para evaluar los componentes que definen la IE en niños diseñó el BarOn EQ-i: YV (2000), que se puede aplicar desde los 7 hasta los 18 años. Este instrumento

consta de 60 ítems y es de fácil aplicación y corrección. Se puede completar en unos 25 minutos. Los resultados evalúan la capacidad de los alumnos en 5 componentes, que servirán como variables en la investigación:

- Intrapersonal: Comprensión de los estados emocionales, es decir comprensión emocional o capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de uno mismo.
- Interpersonal: Es la capacidad para discriminar las emociones de los demás, la habilidad para involucrarse empáticamente y sintonizar con las experiencias emocionales de los otros. En resumen, es la capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos y emociones de los demás.
- Manejo del estrés: Capacidad referida al control que tenemos para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes, sin arrebatos.
- Adaptabilidad: Es la capacidad para tratar con los problemas cotidianos. Incluye la habilidad para resolver los problemas, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y ser eficaces para enfrentar los problemas cotidianos.
- Estado de ánimo general: Capacidad emocional de autoeficacia (percepción de uno mismo como realmente se desea sentirse). La autoeficacia emocional significa que uno acepta sus experiencias emocionales. Es el optimismo y capacidad para mantener una apariencia positiva. El estado de ánimo general opera como un facilitador de la inteligencia emocional antes que formar parte de ella.

Así mismo, utilizaré como variable de estudio:

- Cociente Emocional General: Las puntuaciones en las 5 escalas anteriores se utilizan para establecer un CE general.

Además, cabe resaltar que este instrumento cuenta con un Índice de Inconsistencia cuyo objetivo es valorar posibles discrepancias en las respuestas del alumno. Este índice permite invalidar la prueba si dichas discrepancias superan un valor establecido.

Escala de Clima Social Escolar (CES).

La Escala de Clima Social Escolar (CES), elaborada por Moos y Trickett (1974), fue adaptada a España por Fernández-Ballesteros y Sierra (1984). La prueba original consta de 90 ítems, de aplicación escrita de manera colectiva o individual y respuestas dicotómicas verdadero o falso. Esta escala evalúa el clima social en clases de enseñanza media y superior, atendiendo a la medida y descripción de las relaciones profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase. Así, hace referencia a las percepciones de los alumnos en relación a la organización de la clase y las relaciones que se establecen en ella.

Las subescalas que he considerado, que actuarán con variables en mi estudio son:

- Implicación: Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
- Ayuda: Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos.

- Tareas: Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.
- Competitividad: Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.
- Organización: Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
- Innovación: Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

4.2.3. Metodología

Este estudio utiliza una metodología de investigación no experimental, pues no existe manipulación de variables por parte del experimentador y cuantitativa, ya que utiliza información cuantitativa o cuantificable (medible). Además, se trata de una investigación de tipo trasversal (en una población determinada y en un momento determinado del tiempo), dado que el estudio se realiza sobre una población en concreto (alumnos de 3º de ESO de un centro determinado), y la información ha sido recogida en una sola ocasión o momento concreto.

4.2.4. Procedimiento

Para la realización de la presente investigación, una vez elegido el tema se llevó a cabo una extensa revisión bibliográfica sobre los contenidos a nivel teórico. Tras plantear los

objetivos del estudio, se procedió a seleccionar los instrumentos de medida que se consideraron más adecuados. Una vez seleccionado el centro educativo y el curso en el que se pretendía llevar a cabo la investigación, se contactó con los profesores del centro y curso educativo correspondiente a través del Orientador del centro. Tras explicar los objetivos del estudio a los profesores se solicitó un espacio en su clase para aplicar las pruebas, determinándose el día y hora específica en la que se llevaría a cabo la administración de las mismas.

Para obtener los datos de los participantes, se solicitó su consentimiento informado de manera oral, asegurando la confidencialidad de los datos y su tratamiento únicamente con fines de investigación, proporcionando una breve explicación respecto a la finalidad de la misma y la importancia y agradecimiento por su colaboración en el estudio. Posteriormente se presentaron los instrumentos que aparecen en los Anexos y las instrucciones pertinentes para cumplimentarlos correctamente. Finalmente, se procedió a la cumplimentación de las pruebas.

Una vez recogidos los datos que han servido para el desarrollo del estudio, se realizó un análisis estadístico mediante el programa SPSS (Statistical Package for the Social Science). Los resultados obtenidos se detallan a continuación.

4.3. Resultados

Estadísticos descriptivos

En primer lugar, se detallan los estadísticos descriptivos de la muestra para todas las variables estudiadas. Las dimensiones del CES tienen un rango máximo de 0 a 10.

Tabla 7. *Estadísticos descriptivos de todas las variables.*

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PC INTRA	101	5	99	47,78	29,868
PC INTER	101	5	99	55,93	27,996
PC MDE	101	5	99	53,46	26,523
PC ADAPT	101	5	99	63,81	28,804
PC EDA	101	5	99	47,77	30,684
PC CE GRAL	101	5	99	55,41	28,000
Implicación	101	,00	9,00	3,9802	2,36635
Ayuda	101	,00	9,00	4,7921	2,21954
Tareas	101	1,00	9,00	5,4455	1,60297
Competitividad	101	3,00	10,00	6,5149	1,52718
Organización	101	,00	10,00	3,9901	2,26934
Innovación	101	1,00	8,00	4,9109	1,64377
N válido (por lista)	101				

Diferencias entre sexos

Para valorar posibles diferencias en cuanto al sexo en las diferentes variables del Bar-On y el CES, se ha utilizado la prueba T de Student. Así, en primer lugar se especifican las medias de mujeres y varones en todas las variables:

Tabla 8. Estadísticos descriptivos según sexo.

Estadísticas de grupo					
	SEXO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
PD INTRA	Femenino	40	14,10	3,550	,561
	Masculino	61	14,44	3,901	,499
PD INTER	Femenino	40	39,80	4,027	,637
	Masculino	61	38,03	4,479	,574
PD MDE	Femenino	40	33,20	5,854	,926
	Masculino	61	33,75	4,475	,573
PD ADAPT	Femenino	40	28,48	4,701	,743
	Masculino	61	29,28	5,765	,738
PD EDA	Femenino	40	41,88	6,346	1,003
	Masculino	61	45,44	6,260	,801
PD CE GRAL	Femenino	40	14,2715	1,42337	,22505
	Masculino	61	14,5570	1,51309	,19373
Implicación	Femenino	40	4,2750	2,30926	,36513
	Masculino	61	3,7869	2,40218	,30757
Ayuda	Femenino	40	5,3000	1,98972	,31460
	Masculino	61	4,4590	2,31354	,29622
Tareas	Femenino	40	5,6750	1,87271	,29610
	Masculino	61	5,2951	1,39456	,17856
Competitividad	Femenino	40	6,3250	1,54235	,24387
	Masculino	61	6,6393	1,51694	,19422
Organización	Femenino	40	4,2750	2,49088	,39384
	Masculino	61	3,8033	2,11203	,27042
Innovación	Femenino	40	5,3250	1,62335	,25667
	Masculino	61	4,6393	1,61279	,20650

Posteriormente, se procede a analizar las diferencias en cuanto al sexo en las dimensiones del Bar-On mediante la prueba T de Student:

Tabla 9. Prueba T de Student para variables del Bar-On.

Prueba de muestras independientes Bar-On							
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
PD INTRA	Se asumen varianzas iguales	,347	,557	-,447	99	,656	-,343
	No se asumen varianzas iguales			-,456	88,954	,650	-,343
PD INTER	Se asumen varianzas iguales	,540	,464	2,017	99	,046*	1,767
	No se asumen varianzas iguales			2,062	89,617	,042	1,767
PD MDE	Se asumen varianzas iguales	1,759	,188	-,538	99	,592	-,554
	No se asumen varianzas iguales			-,509	68,111	,612	-,554
PD ADAPT	Se asumen varianzas iguales	2,749	,100	-,735	99	,464	-,804
	No se asumen varianzas iguales			-,767	94,261	,445	-,804
PD EDA	Se asumen varianzas iguales	,038	,846	-2,786	99	,006*	-3,568
	No se asumen varianzas iguales			-2,778	82,751	,007	-3,568
PD CE GRAL	Se asumen varianzas iguales	1,545	,217	-,949	99	,345	-,28555
	No se asumen varianzas iguales			-,962	87,119	,339	-,28555

*sig. <0,05

Tabla 10. Prueba T de Student para variables del Bar-On (continuación)

		Prueba de muestras independientes Bar-On (continuación)		
		prueba t para la igualdad de medias		
		Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
Inferior	Superior			
PD INTRA	Se asumen varianzas iguales	,766	-1,863	1,178
	No se asumen varianzas iguales	,751	-1,836	1,150
PD INTER	Se asumen varianzas iguales	,876	,029	3,506
	No se asumen varianzas iguales	,857	,065	3,470
PD MDE	Se asumen varianzas iguales	1,030	-2,598	1,490
	No se asumen varianzas iguales	1,089	-2,726	1,618
PD ADAPT	Se asumen varianzas iguales	1,093	-2,972	1,365
	No se asumen varianzas iguales	1,048	-2,884	1,276
PD EDA	Se asumen varianzas iguales	1,280	-6,108	-1,027
	No se asumen varianzas iguales	1,284	-6,122	-1,013
PD CE GRAL	Se asumen varianzas iguales	,30078	-,88237	,31127
	No se asumen varianzas iguales	,29695	-,87576	,30467

Como puede observarse, con un 95% de confianza, concluimos que encontramos diferencias significativas en la variable Interpersonal ($\text{sig.}=0,046$) y en Estado de Animo ($\text{sig.}=0,006$). En el caso de la variable Interpersonal, es significativamente más alta en las mujeres, mientras que la variable Estado de ánimo lo es en los varones.

En cuanto a posibles diferencias significativas en cuanto al sexo en las variables que afectan al clima social del aula encontramos lo siguiente:

Tabla 11. Prueba T de Student para variables del CES

		Prueba de muestras independientes CES					
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Implicación	Se asumen varianzas iguales	,009	,926	1,014	99	,313	,48811
	No se asumen varianzas iguales			1,022	85,878	,309	,48811
Ayuda	Se asumen varianzas iguales	2,094	,151	1,886	99	,062	,84098
	No se asumen varianzas iguales			1,946	91,869	,055	,84098
Tareas	Se asumen varianzas iguales	4,702	,033	1,167	99	,246	,37992
	No se asumen varianzas iguales			1,099	66,781	,276	,37992
Competitividad	Se asumen varianzas iguales	,375	,542	-1,012	99	,314	-,31434
	No se asumen varianzas iguales			-1,008	82,573	,316	-,31434
Organización	Se asumen varianzas iguales	2,261	,136	1,022	99	,309	,47172
	No se asumen varianzas iguales			,987	73,781	,327	,47172
Innovación	Se asumen varianzas iguales	,114	,737	2,084	99	,040*	,68566
	No se asumen varianzas iguales			2,081	83,174	,040	,68566

*sig. <0.05

Tabla 12. Prueba T de Student para variables del CES (continuación)

		Prueba de muestras independientes CES (continuación)		
		prueba t para la igualdad de medias		
		Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
Inferior	Superior			
Implicación	Se asumen varianzas iguales	,48137	-,46704	1,44327
	No se asumen varianzas iguales	,47740	-,46095	1,43718
Ayuda	Se asumen varianzas iguales	,44591	-,04379	1,72576
	No se asumen varianzas iguales	,43211	-,01724	1,69921
Tareas	Se asumen varianzas iguales	,32554	-,26603	1,02586
	No se asumen varianzas iguales	,34577	-,31029	1,07012
Competitividad	Se asumen varianzas iguales	,31067	-,93079	,30210
	No se asumen varianzas iguales	,31176	-,93447	,30578
Organización	Se asumen varianzas iguales	,46160	-,44420	1,38764
	No se asumen varianzas iguales	,47774	-,48025	1,42369
Innovación	Se asumen varianzas iguales	,32898	,03290	1,33842
	No se asumen varianzas iguales	,32943	,03046	1,34085

La única subescala del CES que encuentra diferencias significativas entre hombres y mujeres es la variable Innovación ($\text{sig.}=0,040$), en la cual las mujeres tienen puntuaciones significativamente más altas que los varones.

Correlaciones

Finalmente, el estudio de la relación entre las variables de IE y las de clima social del aula se ha realizado mediante el coeficiente de correlación de Pearson, un índice estadístico que mide la relación lineal entre dos variables cuantitativas.

Tabla 13. *Correlaciones entre Bar-On y CES*

		Correlaciones					
		Implicación	Ayuda	Tareas	Competitividad	Organización	Innovación
PD INTRA	Correlación de Pearson	-,023	,015	,062	,033	,152	-,107
	Sig. (bilateral)	,820	,882	,539	,741	,129	,285
	N	101	101	101	101	101	101
PD INTER	Correlación de Pearson	,199*	,269**	,196	,081	,274**	,094
	Sig. (bilateral)	,047	,006	,050	,422	,006	,350
	N	101	101	101	101	101	101
PD MDE	Correlación de Pearson	,029	,120	-,029	,033	,055	,093
	Sig. (bilateral)	,777	,232	,777	,745	,587	,357
	N	101	101	101	101	101	101
PD ADAPT	Correlación de Pearson	,137	,081	,116	,100	,173	,038
	Sig. (bilateral)	,171	,422	,247	,318	,083	,705
	N	101	101	101	101	101	101
PD EDA	Correlación de Pearson	,238*	,187	-,121	,124	,137	,008
	Sig. (bilateral)	,017	,060	,227	,216	,172	,939
	N	101	101	101	101	101	101
PD CE GRAL	Correlación de Pearson	,172	,198*	,071	,114	,253*	,021
	Sig. (bilateral)	,085	,047	,480	,255	,011	,832
	N	101	101	101	101	101	101

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Como se observa en la tabla, existe una correlación positiva entre las siguientes variables:

- Interpersonal e Implicación en el nivel 0,05 ($r=0,199$, $\text{sig.}=0,47$)
- Interpersonal y Ayuda en el nivel 0,01 ($r=0,269$, $\text{sig.}=0,006$)
- Interpersonal y Organización en el nivel 0,01 ($r=0,274$, $\text{sig.}=0,006$)
- Estado de ánimo e Implicación en el nivel 0,05 ($r=0,238$, $\text{sig.}=0,017$)
- Cociente Emocional General y Ayuda en el nivel 0,05 ($r=0,198$, $\text{sig.}=0,47$)
- Cociente Emocional General y Organización en el nivel 0,05 ($r=0,253$, $\text{sig.}=0,011$)

4.4. Discusión y conclusiones del estudio

4.4.1. Interpretación de resultados

Teniendo en cuenta los objetivos que nos proponíamos con esta investigación y en base a los resultados obtenidos en los análisis realizados, se concluye lo siguiente:

En cuanto a los resultados generales, los alumnos participantes alcanzan puntuaciones dentro de la normalidad en todas las variables estudiadas, tanto en las que hacen referencia a la IE, que han sido valoradas mediante el cuestionario Bar-On, como en las referidas a sus percepciones sobre clima del aula, evaluadas mediante el CES.

En relación a las diferencias en cuanto al sexo respecto a la IE los resultados están en consonancia con la revisión teórica realizada. Las mujeres alcanzan puntuaciones significativamente más altas en la variable Interpersonal, lo cual quiere decir que tienen

más capacidad para escuchar, comprender y apreciar las emociones de los demás, se muestran más empáticas y cooperativas y son más capaces a la hora de establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias. Por su parte, los varones muestran puntuaciones significativamente más altas en Estado de Ánimo, que tiene que ver con la capacidad emocional de autoeficacia, o percepción de uno mismo como realmente desea sentirse, mostrándose satisfecho de uno mismo y con actitud positiva ante la vida.

En cuanto al clima social del aula, las puntuaciones significativamente más altas de las mujeres en la variable Innovación, muestran que ellas perciben en mayor grado la contribución de los alumnos de la clase a la hora de planear las actividades escolares y la variedad de técnicas y estímulos que introduce el profesor.

En referencia a la posible relación entre la IE de los alumnos y la percepción del clima del aula, en sus distintas dimensiones, encontramos que el Cociente Emocional General tiene una relación lineal significativa con la variable Ayuda y con Organización. Cuanta más IE poseen los alumnos, perciben mayor grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por ellos y mayor grado de importancia dada por su clase a la organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

Por otra parte, la dimensión Estado de Ánimo está relacionada con la subescala Implicación. A mayor capacidad emocional de autoeficacia, perciben mayor grado de interés de los alumnos por las clases.

Sin embargo, como cabría esperar, es la dimensión Interpersonal del cuestionario sobre IE, la que más se relaciona con el clima social del aula. Esta dimensión hace referencia a

la capacidad para ser empático y apreciar y comprender las emociones de los demás. Guarda mucha relación con las relaciones sociales, pues supone la capacidad para establecerlas y mantenerlas de modo satisfactorio. Esta dimensión tiene una relación lineal significativa con las variables Implicación, Ayuda y Organización. Los alumnos más empáticos y capaces de establecer y mantener relaciones satisfactorias, perciben en mayor medida que los alumnos de la clase muestran interés por las actividades, participan en ellas y disfrutan del ambiente creado. También perciben un mayor grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos y de la importancia que se da a la organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

Como conclusión se puede decir que la IE, sobre todo en su dimensión interpersonal, guarda relación con la percepción que tienen los alumnos del clima del aula. Los alumnos que son capaces de ser empáticos y establecer relaciones sociales satisfactorias perciben un mejor ambiente en el aula y según las investigaciones revisadas, estas percepciones influirán en sus comportamientos en clase, mejorando las interacciones sociales y disminuyendo los conflictos, mejorando su implicación en las actividades, sus actitudes positivas hacia el estudio y confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar.

4.4.2. Limitaciones del estudio

A pesar del análisis realizado y los resultados obtenidos, considero que aún es necesario profundizar en el tema tratado. Este trabajo debe por tanto tomarse de momento con

prudencia, pudiendo servir como estudio de partida para futuras investigaciones al respecto.

Una de las limitaciones más importantes es la que se refiere al tamaño de la muestra y al hecho de que todos los participantes pertenecen a un mismo centro educativo, por lo tanto no pueden considerarse representativos de todos los alumnos de manera general.

Además para la realización de la investigación se ha utilizado únicamente un cuestionario para evaluar IE y otro referido al clima social de aula. Sería interesante en este sentido incorporar instrumentos de evaluación adicionales que aporten más datos a la investigación.

Por otra parte, en cuanto a la descripción de los resultados obtenidos, sólo se ha estudiado la variable sexo para determinar posibles diferencias en IE y en clima social de aula. Para un estudio más amplio al respecto, podrían introducirse otras variables como el rendimiento escolar o la edad de los participantes y estudiar si existen diferencias en IE y en clima social respecto a dichas variables.

Dadas estas limitaciones, como he dicho, considero que esta investigación podría ser considerada como estudio preliminar o exploratorio, que pueda dar una idea general del estado de la cuestión en cuanto a la posible relación ente IE y clima social de aula y ser considerado para investigaciones más amplias, incorporando los resultados obtenidos y contribuyendo así, a estudios de mayor alcance y fiabilidad.

4.4.3. Líneas futuras de investigación

A pesar de ser dos campos en expansión, y existir multitud de investigaciones sobre IE y clima social escolar, no existen demasiados estudios que relacionen específicamente estos dos conceptos. Por eso, como ya he indicado, este pequeño estudio podría servir como punto de partida para una investigación más profunda en este campo.

Además, en este caso, he decidido evaluar la IE como rasgo de personalidad, mediante el cuestionario de Bar-On, considerando la IE como tendencias de comportamiento y capacidades autopercebidas. A este respecto, podría evaluarse también la IE como capacidad para valorar si también tiene relación con el clima social del aula y si es así, si la tiene en mayor o menor medida que la IE rasgo.

Por otra parte, si bien este estudio se ha centrado en la relación entre la IE de los alumnos y su percepción del clima social de aula, podría asimismo valorarse la relación entre la IE del profesor y su percepción del clima social de aula.

Por último, como otra posible línea de investigación estaría la implementación de un programa de educación emocional (a este respecto cabe destacar el Modelo de las competencias emocionales de Bisquerra al que me referí en el Capítulo 2) y realizar posteriormente un post-test para evaluar si dicho programa ha tenido repercusiones en la IE de los alumnos y en el clima social de aula.

Capítulo 5

Conclusiones generales

Como conclusiones generales a las que he podido llegar en la realización del presente trabajo destaco las siguientes:

1. La IE nace de la intención del ser humano de dar respuesta cuáles son las capacidades que influyen en la consecución del éxito en la vida de las personas. Así, superado el concepto clásico de inteligencia, referida únicamente a aspectos cognitivos o CI, la IE surge como una alternativa que tiene en cuenta factores no cognitivos, como por ejemplo, afectivos, emocionales, personales y sociales que son capaces de predecir la habilidad de adaptación y de éxito en la vida de la persona. Así, se considera a la IE como una forma de inteligencia más amplia que el concepto tradicional de inteligencia. La inteligencia emocional constituiría una forma de inteligencia genuina, basada en aspectos emocionales que aumentan la capacidad del grupo clásico de inteligencias para predecir el éxito en las distintas dimensiones de la vida de las personas.
2. El hecho de ser un concepto relativamente novedoso hace que aún no exista consenso en su definición y componentes, si bien los modelos teóricos tienden a ser complementarios más que contradictorios entre sí. Una importante línea de investigación en la actualidad es la referida a los instrumentos de medida, como herramientas que permitan determinar la capacidad predictiva de la IE en diferentes aspectos de su vida social, laboral y personal. A este respecto parece importante

diferenciar entre dos formas de medir la IE en función de cómo sea entendida, IE rasgo o IE capacidad.

3. La constatación de la influencia de la IE en la capacidad adaptativa, desarrollo óptimo, felicidad y éxito en la vida de las personas ha hecho que otros campos, haciéndose eco de estos hallazgos, comiencen a tener en cuenta aspectos sociales, emocionales..., porque no todo se resume a la inteligencia o CI que tengan las personas. El campo educativo es uno de ellos, por lo que hoy en día el concepto de educación trasciende el puramente instruccional, lo que da lugar a la inclusión de competencias sociales y emocionales más allá de los conocimientos académicos que van a ser imprescindibles para el desarrollo integral de los alumnos.
4. El estudio del clima social en una organización supone tener en cuenta aspectos psicosociales derivados de las interacciones que se establecen entre los miembros de la organización, que van a tener importantes consecuencias en el ambiente general que se respire en la institución, en los comportamientos de sus trabajadores y por ende, en la productividad.
5. La escuela puede considerarse como una organización social y por consiguiente también ha estudiado la influencia del clima social en los resultados escolares y el funcionamiento general de los centros educativos, encontrado una clara relación entre un clima social positivo y ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas y buenas relaciones y comunicación entre profesores y alumnos. Así mismo, se ha relacionado el clima social positivo con la capacidad de los agentes educativos de escucharse, valorarse y darse apoyo emocional unos a otros.

6. Dado que el clima social supone tener en cuenta las relaciones que se establecen entre los miembros de la organización, y el aula es el contexto en el que tienen lugar las interacciones ente profesor y alumno y los procesos de enseñanza-aprendizaje, será precisamente en el aula donde dichas interacciones tengan un gran peso en las percepciones de los alumnos, que serán las que conformen el clima social a nivel de aula.
7. Según el estudio realizado parece haber cierta relación entre la IE de los alumnos y su percepción del clima del aula, sobre todo entre el componente interpersonal de la IE, que hace referencia a la empatía y la capacidad para establecer relaciones sociales de modo satisfactorio; y algunas subescalas del CES, referidas a la percepción de la implicación de los alumnos en la clase, ayuda y preocupación por parte del profesor e importancia que se da en la clase a la organización y realización de las tareas escolares. No obstante, este estudio debe tomarse de momento con cautela, pudiendo servir como punto de partida para la realización de investigaciones más amplias que trasciendan las limitaciones encontradas.
8. A pesar de esas limitaciones, y teniendo en cuenta la necesidad de un estudio más pormenorizado sobre la relación específica entre IE y clima social de aula; la conclusión general, dada la revisión bibliográfica y los resultados a los que apunta el estudio, es la corroboración de la necesidad de darle más importancia al aspecto social y emocional en la educación.

Referencias

Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques educacionales*, 5(1), 117-135.

Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (comp.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

Bisquerra, R., Pérez, J. C., y García, E. (2015) *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *REME*, 5(10), 4.

CERE (1993): *Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco. España.

Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: UNESCO.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., (2004b). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana psicología*, 36(2), 209-228.

Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B (1984) *Escala de clima social (CES)* Madrid: TEA Ediciones

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. En Columbus, M.A., *Advances in psychology research* (pp. 81-98). San Francisco, CA: Nova science.

- Gairin, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. España: L Muralla.
- Galton, F. (1962). *Inquiries into Human Faculty and its Development* (pp. 482-488). New York: E. P. Dutton. (Trabajo original publicado en 1907).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2001) Emotional intelligence. Perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gonder, P. O. (1994), *Improving school climate & culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Haynes, N. M., Emmons, C., y Comer, J. P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT. Yale University Child Study Center.
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).

- Kelley, E.A. (1989). Improving school climate. *Practitioner*, 15(4), 1-5.
- Martineaud, S. y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. (Tesis doctoral). Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. (pp. 3-31) New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mena, M. I. y Valdés A. M. (2008). Clima social escolar. *Valoras UC*, 1-18.
- Mestre, J. M y Fernández Berrocal, P. (2007) *Manual de inteligencia emocional*. Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Mestre J. M., Guild, R. y Araujo, A. (2010) Género e inteligencia emocional. En *Género, educación y equidad* (pp. 107-124). Editorial Aurelia Internacional.

Milicic, N. y Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyche*, 9(2), 117-123.

Molero, C., Saiz, E., Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.

Molina de Colmenares, N., y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma (Maracay)*, 37(2), 193-219.

Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco: Jossey Bass.

Moos, R. H., y Trickett, E. J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Oliva Gil, J. M. (1997). El Clima en la organización escolar. *Educación y Gestión*, IV (18), pp. 39-39.

Pérez, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe y Huber.

Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). Emotional Intelligence. *The Psychologist*, 17 (10), 574-577.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organization variables. *Journal of Applied Psychology*, 36, 552-569.

Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M., y Ochoa, G. M. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality* (pp. 185-211). New York: Basic Books.

Shapiro, L. (1997) *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.

Simmons, S. y Simmons, J. (1998). *Cómo medir la Inteligencia Emocional*. Madrid: Editorial Ibérica Grafic, S.L.

Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man: their Nature and Measurements*. New York: Mc-Millan.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ*. New York: Cambridge University Press.

Terman, L. (1975). *The Measurement of Intelligence*. New York: Arno Press. (Trabajo original publicado en 1916).

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Thurstone, L.L. (1960). *The Nature of Intelligence*. Cambridge: Harvard University Press.

- Torrego, J. C., Aguado, J., Arribas, J., Escaño, J., Fernández, I., Funes, S., y otros. (2006). *Modelo integrado de la Mejora de la Educación. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Grao.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trujillo, M. M., y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la Inteligencia Emocional*. Benacantil.
- Vega, D.; Arévalo, A.; Sandoval, J.; Aguilar, M. C y Giraldo, J. (2006). Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia (1994-2005). *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 329-349.
- Villa, A., Villar, L. (Coords). (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de medida*. Bilbao, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villanueva, J. J. (2008). *La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Anexos

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL BAR-ON

Nombre y apellidos:

Fecha de nacimiento:

Centro:

Curso:

Fecha de aplicación:

Lee con atención cada una de las frases y señala con una cruz una de las cuatro alternativas, la que responda mejor a cómo te sientes, piensas o actúas en la mayoría de las veces. Si alguna no tiene que ver contigo, responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación.

Si te equivocas no pasa nada. Puedes tachar o borrar. Contesta a todas las frases y procura ser sincero, teniendo en cuenta cómo eres no cómo te gustaría ser, ni cómo te gustaría que otros te vieran.

No hay respuestas "correctas" e "incorrectas", ni "buenas" ni "malas", ni tampoco límite de tiempo.

Para contestar tienes como referencia esta escala:

-
1. Nunca me pasa
 2. A veces me pasa
 3. Casi siempre me pasa
 4. Siempre me pasa

NO PASES LA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

9

	1	2	3	4
1. Me gusta divertirme				
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas				
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado				
4. Soy feliz				
5. Me importa lo que le sucede a otras personas				
6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia)				
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento				
8. Me gusta cada persona que conozco				
9. Me siento seguro de mi mismo				
10. Sé cómo se sienten las otras personas				
11. Sé cómo mantenerme tranquilo				
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas				
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien				
14. Soy capaz de respetar a los demás				
15. Algunas cosas me enfadan mucho				

16. Es fácil para mí entender cosas nuevas					1	2	3	4
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos								
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas								
19. Espero lo mejor								
20. Tener amigos es importante								
21. Me peleo con la gente								
22. Puedo entender preguntas difíciles								
23. Me gusta sonreír								
24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros								
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo								
26. Tengo mal genio								
27. Nada me incomoda (molesta)								
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos								
29. Sé que las cosas saldrán bien								
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas								

31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad 1 2 3 4
32. Sé como pasar un buen momento
33. Debo decir la verdad
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar una pregunta difícil
35. Me enfado con facilidad
36. Me gusta hacer cosas para los demás
37. No me siento muy feliz
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade
40. Me siento bien conmigo mismo/a
41. Hago amigos con facilidad
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones
45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas

Equipo de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual
C/ Sargento Provisional nº 10, 47013 VALLADOLID - Teléfono y fax: 983 23 26 72
E-mail: eascy@telefonica.net

	1	2	3	4
46. Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo				
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy				
48. Soy bueno para resolver problemas				
49. Me resulta difícil esperar mi turno				
50. Me entretienen las cosas que hago				
51. Me gustan mis amigos				
52. No tengo días malos				
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás				
54. Me enfado con facilidad				
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz				
56. Me gusta mi cuerpo				
57. Aún cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido				
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar				
59. Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada				
60. Me gusta como me veo				

A. Apellidos: _____	Nombre: _____	C. Curso: ____ de ESO
B. Centro: _____	C. Edad: _____	D. Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Varón

CLIMA SOCIAL: CLASE (CES)

A continuación encontrarás frases; se refieren a cosas de este centro: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera (V) o falsa (F) en esta clase.

Si crees que la frase es verdadera o casi siempre verdadera, anota una X en el espacio correspondiente a la V (Verdadero); si crees que la frase es falsa o casi siempre falsa, anota una X en el espacio correspondiente a la F (Falso). Sigue el orden de la numeración que tienen las frases.

NOTA: Cuando se habla de alumnos/profesores puede entenderse también alumnas/profesoras.

01	Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase	V-F
02	Este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos	V-F
03	Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día	V-F
04	Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos	V-F
05	Esta clase está muy bien organizada	V-F
06	Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas	V-F
07	Los alumnos de esta clase «están en las nubes»	V-F
08	El profesor muestra interés personal por los alumnos	V-F
09	Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase	V-F
10	Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas	V-F
11	En esta clase, los alumnos casi siempre están callados	V-F
12	Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros	V-F
13	A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase	V-F
14	El profesor parece más un amigo que una autoridad	V-F
15	A menudo dedicamos más tiempo a discutir actividades de fuera que materias relacionadas con la clase	V-F
16	Algunos alumnos siempre tratan de responder los primeros a las preguntas	V-F
17	Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando	V-F
18	Normalmente, en esta clase no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza	V-F
19	En esta clase la mayoría de los alumnos ponen realmente atención a lo que dice el profesor	V-F
20	El profesor se excede en sus obligaciones para ayudar a los alumnos	V-F
21	En esta clase es muy importante haber hecho una determinada cantidad de trabajos	V-F
22	En esta clase los alumnos no compiten con otros en tareas escolares	V-F
23	A menudo, en esta clase se forma un gran alboroto	V-F
24	Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales	V-F
25	Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase	V-F
26	A veces, el profesor «avergüenza» al alumno por no saber la respuesta correcta	V-F
27	En esta clase, los alumnos no trabajan mucho	V-F
28	En esta clase si entregas tarde los deberes, te bajan la nota	V-F
29	El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su sitio	V-F
30	Los alumnos tienen poco que decir sobre la forma de emplear el tiempo de clase	V-F
31	Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose notas	V-F
32	El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños	V-F
33	Generalmente hacemos lo que queremos	V-F
34	En esta clase no son muy importantes las calificaciones	V-F
35	Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no se alborote tanto	V-F
36	El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos	V-F
37	A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho en clase	V-F
38	Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo	V-F
39	Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido	V-F
40	Aquí, a los alumnos no les importa qué notas reciben otros compañeros	V-F

AHORA, VUELVE LA HOJA Y CONTINUA

41	Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer	V-F
42	Se espera que los alumnos, al realizar sus trabajos, sigan las normas establecidas	V-F
43	En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos	V-F
44	Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos	V-F
45	A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema	V-F
46	Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas	V-F
47	Esta clase rara vez comienza a su hora	V-F
48	Los alumnos pueden elegir su sitio en la clase	V-F
49	A veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase	V-F
50	Este profesor no confía en los alumnos	V-F
51	Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo	V-F
52	A veces, la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros	V-F
53	En esta clase las actividades son planeadas clara y cuidadosamente	V-F
54	Los alumnos hacen casi todos los días el mismo tipo de tareas	V-F
55	A los alumnos realmente les agrada esta clase	V-F
56	En esta clase, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen	V-F
57	El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él	V-F
58	Generalmente, los alumnos aprueban aunque no trabajen mucho	V-F
59	Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando	V-F
60	En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos	V-F

COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO A TODAS LAS FRASES