

Competencias emocionales y formación inicial docente en la Universidad de Playa Ancha

Alejandro Gallardo Jaque

Universidad de Playa Ancha, Chile
agallardo@upla.cl



RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo elaborar, implementar y evaluar una propuesta de incorporación de competencias emocionales en el currículum de las carreras de Pedagogía. Con un enfoque mixto, mediante un diseño cuasi-experimental con medidas pre-test/post-test, se evalúa la aplicación del programa, que contempla una evaluación inicial, una final y una de proceso.

Los resultados aportan evidencias empíricas de la educabilidad de las competencias emocionales en los estudiantes, que demuestran avances significativos en las dimensiones y habilidades trabajadas como parte de su formación pedagógica. Desde una perspectiva cualitativa, se destacan aspectos positivos en cuanto a los aprendizajes, los logros y la importancia para su formación, y reconocen tanto los aportes, como los aspectos a trabajar.

Palabras clave: competencias emocionales, formación inicial docente.

ABSTRACT

The aim of this work is to design, implement and evaluate a proposal for the incorporation of emotional competences in the curriculum of Pedagogical degrees. With a mixed approach, through a quasi-experimental design with pre-test / post-test measures, the application of the program is evaluated. This includes an initial and final evaluation, and one focused on the process .

The results provide empirical evidence of the educability of emotional competences, demonstrating significant advances in the dimensions and skills developed as part of the students pedagogical training. From a qualitative perspective, students highlight positive aspects in terms of learning, achievements and importance for their training, allowing to identify the contributions, as well as the aspects that need to be improved.

Keywords: emotional competences, Initial teacher training.

* Síntesis de resultados obtenidos en la tesis de doctorado por la Universidad de Girona, *Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha*.

Competencias emocionales en la formación de profesionales de la educación

La incorporación de las competencias emocionales en la formación del profesorado, según Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010: 41-49) constituye un desafío para el sistema educativo que reside en saber extender esta formación a todos los docentes, de manera que no se aborde desde una formación anecdótica y puntual en algunos centros específicos.

Así, los procesos educativos no deberían centrarse únicamente en la adquisición de competencias académicas, sino también en el enriquecimiento de las competencias afectivas de los estudiantes que mejoren la dimensión socio-afectiva del aprendizaje (Bisquerra, 2005: 95-114; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006: 7-18). Las competencias emocionales se entienden como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007: 9). Cuando se logran implementar, existen estudios que no sólo correlacionan las competencias emocionales con el rendimiento académico (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007: 61-82; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006: 7-18), sino también con las relaciones sociales y el equilibrio personal. Dichas variables inciden en el alumnado de manera importante (Suverbiola-Ovejas, 2012: 1154-1167).

Con el fin de que los alumnos desarrollen adecuadamente sus competencias emocionales, como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004: 1-10), se necesita de un educador emocional. Dado que el docente es un agente activo del desarrollo afectivo, tenga claridad o no al respecto, éste debería utilizar conscientemente estas habilidades en su trabajo. El educador posee el conocimiento, y también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida situación que lo convierte en un modelo de inteligencia emocional insustituible. Como resultado de las investigaciones realizadas en torno al tema, se considera una necesidad incluir la formación en competencias emocionales, de modo

explícito, dentro de los objetivos educativos en la enseñanza universitaria. Tal como lo plantean Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008: 437-454), la integración de estas competencias en las instituciones educativas requiere de una adecuada formación de profesores con énfasis en lo práctico, y señala los requerimientos para una adecuada formación inicial y permanente para favorecer la efectividad del quehacer docente. Sin embargo, los aspectos emocionales ocupan un segundo plano dentro del conjunto de competencias docentes (Bisquerra, 2005: 95-114; López-Goñi y Goñi Zabala, 2012: 467-489). Esta situación resulta preocupante, ya que los profesores, como responsables directos del desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos, deben capacitarse adecuadamente para ello (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008: 437-454).

De acuerdo con lo expuesto por Adaros (2013: 7-23), la actual formación inicial docente en Chile, no garantizaría que el profesorado sea competente emocionalmente al momento de egresar. En consecuencia, tampoco es posible garantizar que sea capaz de realizar aquellas tareas que pudieran contribuir al desarrollo personal y ético de sus estudiantes.

Otra investigación desarrollada en la realidad chilena (Barahona, 2013), constata que la formación en competencias emocionales que las universidades estudiadas proporcionan a sus alumnos de Pedagogía en Educación Básica no se ofrece en la forma requerida para que, posteriormente, ellos puedan promover el desarrollo personal y social de sus estudiantes.

A partir de los antecedentes señalados, surge la necesidad de desarrollar un estudio, cuyos propósitos se detallan a continuación.

Objetivo general

Elaborar, implementar y evaluar un programa de educación emocional que incorpore las competencias emocionales en el currículum de las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, Chile.

Objetivos específicos

1. Elaborar e implementar un programa para desarrollar la percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de Pedagogía, de acuerdo al modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007).
2. Analizar las percepciones de los estudiantes de Pedagogía relacionadas con los resultados obtenidos en el programa desarrollado.

Programa de Educación Emocional implementado

El programa implementado está diseñado como un instrumento de prevención primaria, fundamentado en el modelo pentagonal de la competencia emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007: 61-82). Los objetivos que vertebran y dan sentido al programa, están basados en un marco teórico conceptual sólido que recoge las aportaciones de diversos autores y trabajos previos (Bisquerra, 2003: 7-43; Pérez-González y Pena, 2011: 32-35; Zeidner, Roberts y Matthews, 2008: 64-78; Zins y Elias, 2006: 1-13). Con la presente investigación se pretende analizar el impacto que este programa ha tenido en los alumnos.

A nivel institucional se llevó a cabo un proceso colaborativo de planificación (Gallardo y Mayorga, 2017: 133-143) para el establecimiento, análisis y gradación de las competencias, que para este trabajo corresponden a las del ámbito emocional. Esta propuesta se puso en operación por los equipos a cargo de los programas formativos del Eje de Prácticas en cada una de las carreras pedagógicas, considerando componentes cognoscitivos, procedimentales y actitudinales.

Instrumentos de recogida de la información

1. **Autoinforme de inteligencia emocional percibida.** Se utilizó la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004: 751-755; versión original de Salovey et

al., 1995), compuesta por 24 ítems (8 por factor), subdividida en tres subescalas o dimensiones: atención (correspondiente a percepción emocional); claridad (correspondiente a comprensión emocional) y reparación (correspondiente a regulación emocional). Los resultados se analizaron mediante tablas comparativas de frecuencia y porcentaje de sujetos para cada nivel de las dimensiones mencionadas.

2. **Bitácora o cuaderno del alumno.** Al finalizar el programa de Educación Emocional se recogieron las percepciones de los estudiantes, registradas en sus bitácoras, en las que compartieron los logros y dificultades durante el desarrollo de las actividades. Para el proceso de análisis cualitativo, se siguió la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, partiendo de una codificación abierta para dar origen a un sistema de categorías emergentes (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbín 2002).

Análisis de resultados

Se demuestran avances en las dimensiones y habilidades trabajadas en los dos primeros semestres de formación pedagógica, en los cuales se pretendió proporcionar a los futuros docentes, mediante el desarrollo de sus competencias emocionales, una preparación pertinente con los requerimientos de su entorno laboral. Se cumple así con los requerimientos de algunos autores, como López-Goñi y Goñi Zabala (2012: 467-489), en el sentido de que el énfasis en las competencias emocionales durante la formación de los profesores constituye la base de un desarrollo profesional sano y duradero. Conforme a lo señalado por Casullo y García (2015: 213-228) también se hizo hincapié en la necesidad de trabajar estos aspectos integrados a otras variables personales y sociales para una adecuada proyección en el quehacer docente futuro.

Considerando el primer objetivo específico de este trabajo, se logró elaborar e implementar estrategias, de acuerdo al modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) para

desarrollar la percepción, comprensión y regulación emocional en los estudiantes de Pedagogía.

El diseño del programa se basó en un marco teórico conceptual sólido que se hizo explícito. Este proceso se vio favorecido por la coordinación de los profesores que aplicaron esta iniciativa, así como por las características de los procesos formativos que, desde un paradigma de educación por competencias, fue más allá del uso del conocimiento e incluyó habilidades, capacidades y actitudes, que permitieron establecer nexos entre lo académico y lo emocional, y a su vez entre lo cognitivo, motivacional y social.

Respecto al segundo objetivo específico orientado al análisis de las percepciones de los estudiantes de Pedagogía sobre el Programa de Educación Emocional desarrollado, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del cuestionario TMMS-24 (Tabla 1). Para ello, se contrastan los datos al inicio y cierre del primer semestre de estudios y se complementan con las categorías de análisis establecidas.

TABLA 1: RESULTADOS PARTICIPANTES EN LA DIMENSIÓN PERCEPCIÓN/ATENCIÓN

| ATENCIÓN | Inicio | | Cierre | |
|---------------------------|--------|------|--------|------|
| | f | % | f | % |
| Presta poca atención | 14 | 43.8 | 6 | 18.8 |
| Adecuada atención | 18 | 56.2 | 24 | 75 |
| Presta demasiada atención | 0 | 0 | 2 | 6.2 |
| TOTAL | 32 | 100 | 32 | 100 |

En la dimensión de *Atención* (percepción emocional), después de transcurrido un semestre de estudios, se observa que aumenta notoriamente el porcentaje de estudiantes que muestra un *adecuado nivel de atención* de sus emociones en relación con quienes *prestan poca atención*, aparece una clara disminución, lo que podría deberse al efecto del programa implementado. En cuanto a quienes *prestan demasiada atención* a sus emociones, es de resaltar

que, al inicio del estudio, no aparecen estudiantes en esta categoría, lo que sí ocurre al finalizar el semestre. Esto demuestra que, para estos sujetos, habría una excesiva focalización en lo emocional después de trabajar este aspecto en el programa implementado. El análisis del contenido (ver Tabla 1) de las reflexiones volcadas por los estudiantes en sus bitácoras, da lugar a las siguientes categorías: *Proyección hacia lo laboral*, entendida como “la capacidad de identificar las emociones adquiridas en práctica es de mucha utilidad a la hora de desempeñar nuestra profesión”; *Se requiere darle más importancia*, entendida como “el tema de las emociones está subvalorado y generalmente miramos las emociones como algo trivial, cuando en realidad éstas son complejas”; *Se necesita trabajar más*, expresado como “tengo que trabajarlo más para así poder darme cuenta de las cosas que hago mal y las que hago bien”. Finalmente, *Dificultades*, que se explica en la frase “ante cualquier situación, es muy difícil controlar nuestra primera reacción emocional”.

TABLA 2: RESULTADOS PARTICIPANTES EN LA DIMENSIÓN COMPRENSIÓN/CLARIDAD

| CLARIDAD | Inicio | | Cierre | |
|--------------------|--------|-------|--------|------|
| | f | % | f | % |
| Mejorar claridad | 10 | 31.25 | 3 | 9.4 |
| Adecuada claridad | 18 | 56.25 | 25 | 78.1 |
| Excelente claridad | 4 | 12.5 | 4 | 12.5 |
| TOTAL | 32 | 100 | 32 | 100 |

Después de transcurrido un semestre, en lo que respecta a la dimensión de *Claridad* (comprensión emocional) aparece un claro incremento en la proporción de sujetos que muestra un nivel adecuado. Además, un efecto favorable del desarrollo del programa se hizo presente al disminuir la proporción de quienes deben mejorar y al mantenerse el porcentaje de quienes tienen una excelente claridad en lo que se refiere a la comprensión de sus emociones. El análisis de contenido de las reflexiones expresadas por los estudiantes en sus bitácoras

(Tabla 2), da lugar a las categorías *Aprendizajes desarrollados*, que se refiere a “comprendí y llegué a la conclusión sobre por qué no manifiesto algunas de mis emociones”; *Relevancia*, expresada en la frase “es algo tan trascendental, porque nos da herramientas para poder regular nuestras emociones y relacionarnos con los demás”; *Proyección en lo laboral*, que se expresa en la frase “como profesora tendré que ser capaz de comprender qué le sucede a mis alumnos”; *Dificultades*, que se expresa en la frase “no es un problema solamente para mí, ya que muchos de mis compañeros también reconocieron tener dificultades para expresarse”.

TABLA 3: RESULTADOS PARTICIPANTES EN LA DIMENSIÓN REGULACIÓN/REPARACIÓN

| REPARACIÓN | Inicio | | Cierre | |
|-----------------------|--------|------|--------|------|
| | f | % | f | % |
| Mejorar su regulación | 9 | 28.1 | 2 | 6.2 |
| Adecuada regulación | 19 | 59.4 | 24 | 75 |
| Excelente regulación | 4 | 12.5 | 6 | 18.8 |
| TOTAL | 32 | 100 | 32 | 100 |

De manera similar a los resultados encontrados para las anteriores dimensiones, en lo que respecta a la *Reparación* (regulación emocional), aparece claramente una diferencia asociada al programa que contempla la regulación de las emociones (Tabla 3). En la muestra aumenta el porcentaje de estudiantes con una adecuada reparación, en tanto que se observa una disminución de quienes deben mejorar y un leve aumento en la proporción de sujetos que luego del programa aparecen con un excelente nivel. Las reflexiones expresadas por los estudiantes en sus bitácoras dan lugar a las siguientes categorías: *Relevancia*, expresada en frases como “es importante que podamos tener mecanismos de autorregulación que no interrumpan nuestras vidas diarias”; *Requerimientos*, expresa en la siguiente frase: “para poder regularnos creo que es necesario primero conocernos para saber cuáles son emociones que provocan dificultades en nuestro actuar e

influyen de manera negativa en nuestra vida”; *Proyección en lo laboral*, expresado en la frase: “como futura profesora debo saber reaccionar de la mejor forma posible ante cualquier situación que se me presente, ya sea dentro o fuera del aula de clases”; *Dificultades*, expresada en la siguiente frase: “es más difícil de trabajar que los demás pasos”.

Además se pudo obtener información de estos sujetos sobre su percepción con respecto al desarrollo de esta propuesta, denotando aspectos positivos en cuanto a los aprendizajes, logros y la importancia para su formación. Esto permitió destacar los aportes, identificar los aspectos en los que se requiere seguir trabajando, así como reflexionar sobre las implicancias y proyecciones asignadas por los sujetos participantes. Éstos coinciden en la relevancia del rol que cumple el docente para el desarrollo emocional de sus estudiantes y reconocen en este trabajo el valor de la entrega de herramientas, el desarrollo de capacidades y el cambio de perspectiva relacionada con su responsabilidad en el bienestar personal, social y profesional.

Conclusiones

Con respecto a las aportaciones de este trabajo, se puede señalar su relevancia social, al promover cambios eficaces en las prácticas educativas, en la organización y en los procesos de aprendizaje al interior de una institución de educación superior, específicamente en una Facultad de Ciencias de la Educación. Tiene también un valor teórico, ya que contribuye a la ampliación del conocimiento sobre un tema novedoso y poco estudiado en Chile, como es la implementación y evaluación de programas de educación emocional a nivel universitario. Además, tiene utilidad metodológica, puesto que la información presentada permite replicar la experiencia en otras instituciones.

Este trabajo aporta evidencias empíricas de la educabilidad de las competencias emocionales mediante los avances obtenidos en la implementación de un programa de educación emocional, cuyos resultados corroboran los hallazgos de estudios similares realizados a nivel universitario (Núñez Cu-

bero, 2008:65-80; Kotsou et al., 2011: 827-839; Nelis et al., 2011: 354-366; Casado, López y Lapuerta, 2013) y específicamente en lo relativo a trabajos centrados en la formación docente (Corcoran y Tormey, 2012: 750-759). La propuesta del programa de educación emocional implementado es, entonces, una buena práctica para futuros maestros y, en este sentido, facilita a investigadores, académicos y gestores de políticas educativas un marco para favorecer este tipo de programas en centros de educación superior.

Finalizado este trabajo, queda como desafío consolidar esta iniciativa, mediante la búsqueda de respuestas a cuestionamientos tales como ¿cuáles son las estrategias más adecuadas para incorporar las competencias emocionales dentro de los objetivos de la formación profesional docente?, ¿cómo hacer permanentes los avances logrados? y ¿de qué forma se puede incorporar esta tarea al desempeño que tendrán los profesores en formación, cuando ejerzan su labor, de tal manera que no sea únicamente una innovación curricular a nivel universitario. ■

REFERENCIAS

- Adaros, M. (2013). "Implicancias de los nuevos estándares pedagógicos para el desarrollo de la competencia emocional en la formación inicial del profesorado." *Revista Temas de Educación* 19, pp. 7-23.
- Barahona, I. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente en muestra de universidades con mejores resultados en Prueba Inicia 2011*. Universidad de Santiago de Chile.
- Bisquerria, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida." *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43.
- Bisquerria, R. (2005). "La educación emocional en la formación del profesorado." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 95-114.
- Bisquerria, R., Pérez-Escoda, N. (2007). "Las competencias emocionales." *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.
- Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). "Docentes emocionalmente inteligentes." *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 32, 13(1). Recuperado de www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346.
- Casado, M.L., López, D. y Lapuerta, V. (2013). "Competencias emocionales en la Universidad: optimizando el aprendizaje y la competitividad profesional." II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. Recuperado de http://grupos.topografia.upm.es/inngео/ficheros/Casado_Lopez_Lapuerta_CINAIC13.pdf
- Cassullo, G.L. y García, L. (2015). "Estudio de las competencias socioemocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio." *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 213-228.
- Corcoran, R. y Tormey, R. (2012). "Assessing Emotional Intelligence and Its Impact in Caring Professions: The Value of a Mixed-Methods Approach in Emotional Intelligence Work with Teachers." *Teach. Educ.*, 28, p. 750-759.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). "La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado." *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>.
- Fernández, M.R., Palomero, J.E. y Teruel M.P. (2009). "El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, p. 14.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). "Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale." *Psychological Reports*, 94, p. 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006) "Emotional Intelligence: A Theoretical and Empirical Review of Its First 15 Years of History." *Psicothema*, 18, p. 7-18.
- Gallardo, A. y Mayorga, P. (2017). "Practicando las emociones: experiencias de autoperfeccionamiento en el Eje de las Prácticas de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile." *Revista Inclusiones*, 4(3), julio-septiembre, p. 133-143.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., y Mikolajczak, M. (2011). "Emotional Plasticity: Conditions and Effects

of Improving Emotional Competence in Adulthood.” *Journal of Applied Psychology*, 96(4), July 2011, p. 827-839.

López-Goñi, I. y Goñi Zabala, J.M. (2012). “La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo.” *Revista de Educación*, 357, 467-489.

Nelis, D.; Kotsou, I.; Quoidbach, J.; Hansenne, M.; Weytens, F.; Dupuis, P.; Mikolajczak, M. (2011) “Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability.” *Emotion*, 11(2), April 2011, p. 354-366.

Núñez Cubero, L. (2008). “Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario.” *Cuestiones Pedagógicas*, Universidad de Sevilla, pp. 65-80.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). “La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias.” *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), pp. 437-454. Recuperado de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276.

Pérez-González, J.C. y Pena, M. (2011). “Construyendo la ciencia de la educación emocional.” *Padres y Maestros*, 324, pp. 32-35.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Suberviola-Ovejas, I. (2012). “Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional”. *Revista de Comunicación Vivat Academia*. Febrero 2012. Año XIV Núm. especial, pp. 1154-1167.

Zeidner, M., Roberts, R.D. y Matthews, G. (2008). “The Science of Emotional Intelligence: Current Consensus and Controversies.” *European Psychologist*, 13, pp. 64-78.

Zins, J. E. y Elias, M. J. (2006). “Social and emotional learning.” En G. G. Bear; K. M. Minke (Eds.), *Children’s needs III: Development, prevention, and intervention*, Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, pp.1-13.

RECOMENDACIONES PARA EL AULA

Todo educador que siente la necesidad de educar integralmente sabe que la complejidad del ser humano no se reduce a potenciar sus capacidades de raciocinio. Al respecto, es posible implementar acciones como las siguientes:

- En toda actividad educativa es necesario recordar que lo primero es sentir, luego pensar, después actuar, utilizando esquemas de acción que conecten emoción, cognición y acción.
- Es necesario proporcionar herramientas a los estudiantes que les permitan aprender a regular las emociones negativas y también, estrategias para enfrentarse con mayores probabilidades de éxito a las situaciones adversas que puedan surgir en sus vidas.
- Como estrategia permanente, promover el autoconocimiento, la autoestima, habilidades de relación positiva entre iguales, etcétera, que sin duda, son ingredientes favorecedores de un estado de bienestar y felicidad que incrementan la motivación y el aprendizaje entre los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Hué García, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis.

López González, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.

Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona: Graó.

Vallés Arándiga, M.,A., I Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.