



LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES COMO FACTOR DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Elvira Repetto Talavera y Mario Pena Garrido

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2010
Fecha de dictaminación: 14 de octubre de 2010
Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2010



La OCDE (2001) define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararles a la vida adulta. En este sentido, el término competencia hace referencia al dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia (Repetto, 2003); entre estas competencias se destacan las socio-emocionales, ya que el análisis de la literatura justifica el diseño de las estrategias para la formación socio-emocional de los adolescentes, como un medio para mejorar la calidad personal y educativa.

Diversas investigaciones (Aluja y Blanch, 2004; Pena y Repetto, 2008) han mostrado, de una parte, que los alumnos con mayor éxito académico poseen mejores niveles de competencias socio-emocionales y, de otra, cómo se vinculan ciertos estados depresivos y la baja adaptación social con un rendimiento académico deficiente. Así mismo, son numerosos los trabajos que prueban cómo la aplicación de algunos programas para el desarrollo de estas competencias (Lopes y Salovey, 2004) incrementan no sólo el proceso de aprendizaje y el éxito académico de los alumnos, sino que también favorecen la integración social de los mismos y, con ello, ejercen una función preventiva ante otros factores de riesgo, tales como el absentismo, el abandono escolar, la violencia/bullying y el desempleo o el escaso desarrollo laboral.

Por todo ello, dentro del marco de la Orientación de la persona a lo largo de la vida, el programa de "Formación Socio-emocional" (FOSOE) que se presenta, pretende desarrollar las competencias emocionales y sociales de los jóvenes, con el fin de incrementar su aprendizaje académico, su integración social y su inserción/desarrollo laboral, y por tanto, mejorar la calidad educativa.

En esta línea, el Programa FOSOE responde a la necesidad de incrementar las competencias socio-emocionales de los jóvenes y apreciar, así mismo, su incidencia en el aprendizaje académico, en la disminución del denominado «bullying» y en la inserción y éxito en el ámbito profesional. Más concretamente, pretende la integración socioeducativa y laboral de los estudiantes de Educación Secundaria, Bachillerato y Universidad y de quienes trabajan en organizaciones de diversa índole, bien en periodo de prácticas, en su primer empleo o en su pleno trabajo habitual.

Para una mayor comprensión de estas competencias socio-emocionales, objeto del Programa en cuestión, es preciso relacionarlas con algunos conceptos teóricos que le dan fundamento y coherencia. Por esto, a continuación se presenta una síntesis del estado actual de los conocimientos científicos sobre las competencias socio-emocionales en el marco de la inteligencia emocional; posteriormente, se trata de su relación con el aprendizaje, el bullying y la inserción/desarrollo laboral de los jóvenes. Por último, se incluyen las coordenadas del marco teórico de las emociones sobre las cuáles se sustenta este Programa (FOSOE).

1. CONCEPTO DE COMPETENCIA SOCIO-EMOCIONAL

Mayer y Salovey (1990) definieron por primera vez el concepto "inteligencia emocional", aunque posteriormente (1997) reformularon su idea original concediendo más importancia a los componentes cognitivos y a la habilidad para reflexionar sobre las emociones. Desde entonces, se han realizado numerosas publicaciones sobre este tema en los ámbitos educativo, organizacionales y de la salud (Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2006; Matthews, Zeidner y Roberts, 2007; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Schulze y Roberts, 2005; Zeidner, Matthews y Roberts, 2009).

Desde la aparición del concepto en 1990, diversos autores han propuesto su concepto de Inteligencia Emocional (IE) incluyendo en éste un conjunto de competencias, rasgos o habilidades de acuerdo con la definición enunciada (modelos de IE); asimismo, han diseñado y validado un instrumento de medida acorde con su modelo teórico.

En la actualidad podemos distinguir entre modelos de IE basados en el procesamiento de la información emocional centrado en las *habilidades* emocionales básicas -Mayer y Salovey-, y aquellos otros denominados *mixtos*, los cuales incluyen entre sus contenidos diversos *rasgos* de personalidad -Goleman y Bar-On- (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Desde el modelo de la *IE-habilidad* (Mayer y Salovey, 1997) se propone una estructura jerarquizada de capacidades cognitivas para el manejo adaptativo de las emociones: percibir, facilitar, comprender y manejar o regular las emociones. Estos autores definen la Inteligencia Emocional como la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. Desde los *modelos mixtos*, se propone que los sujetos emocionalmente inteligentes poseen en mayor o menor grado una serie de competencias más vinculadas al constructo de personalidad que a habilidades cognitivas y más que modelos explicativos son perfiles exitosos.

En escritos posteriores, Mayer, Salovey y Caruso (2000) siguen concibiendo el modelo con cuatro ramas interrelacionadas: la percepción emocional, la integración emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional. Así mismo, consideraron que el desarrollo conceptual de la inteligencia emocional requería relacionarla no sólo con la investigación sobre la inteligencia sino también con la investigación sobre la emoción. Para Mayer y Salovey (2007: 30), "al principio, el concepto de inteligencia emocional se centró en el complejo tapiz, potencialmente inteligente, del razonamiento emocional diario. Se asume que para la mayoría de las personas saludables las emociones transmiten cierto conocimiento sobre las relaciones que la gente tiene con el mundo. De acuerdo con esta visión, existen ciertas leyes y generalidades para las emociones. Estas normas y leyes pueden ser empleadas para reconocer y razonar con los sentimientos. Por consiguiente, el razonamiento emocional también incumbe cuestiones sobre las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona insultada puede sentir ira, o si la persona es insegura y no asertiva, puede sentir vergüenza, humillación o ira reprimida. Reconocer estas diversas reacciones requiere alguna forma de inteligencia". Es decir, que la inteligencia emocional requiere respuestas adecuadas con respecto a los sentimientos.

Desde los fundamentos teóricos del Programa FOSOE, se prefiere seguir un modelo propio (si bien más próximo al de Goleman). Nuestro modelo distingue las siete competencias socio-emocionales siguientes: auto-conciencia, regulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Al final de este artículo, se aborda la delimitación conceptual de cada una de las citadas competencias.

En los programas diseñados para incrementar las citadas competencias se pretende apreciar en los adolescentes su relación con dos variables claves para el desarrollo académico y de la calidad educativa: su incidencia en el aprendizaje académico, en una mayor integración social y la consiguiente superación del acoso escolar / bullying. Del estado de las investigaciones en cada uno de estos aspectos se trata a continuación.

2. COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES Y APRENDIZAJE

La revisión de la literatura muestra un menor número de investigaciones que asocian el desarrollo socio-emocional directamente con el aprendizaje, frente a las que relacionan la adaptación emocional y sus implicaciones para el éxito en los estudios. No obstante, a continuación se presenta una síntesis de las investigaciones que apoyan dicha relación más o menos directamente.

Parece existir suficiente base científica para avalar las implicaciones que los aprendizajes socio-emocionales tienen para la calidad en la educación, el éxito académico, así como para el "éxito en la vida" (Zins et al., 2004). Se hace referencia, en primer lugar, al estado de las investigaciones sobre esta posible relación entre el desarrollo socio-emocional y el aprendizaje. Cabe indicar que, las puntuaciones obtenidas en los instrumentos que miden las competencias socio-emocionales, predicen significativamente la nota media de los alumnos universitarios a final de curso. Petrides et al. (2002) investigan sobre el rol de los rasgos de la inteligencia emocional en relación con el rendimiento, con una muestra de 650 alumnos de la Educación Secundaria británica. A través del estudio se concluye que la constelación de las emociones, las habilidades propias percibidas y las disposiciones que el constructo de rasgo de inteligencia emocional conlleva, están implicadas en el rendimiento y en el comportamiento perverso.

De acuerdo con Schutte et al. (2000) los adolescentes con escaso desarrollo en competencias emocionales suelen ser vulnerables y desaventajados. Así mismo, Parker, Summerfedt, Hogan y Majeski (2004) utilizan la variable "competencias socio-emocionales" como predictora para incluir a los alumnos en el grupo de alto y bajo rendimiento académico. Concluyen que las citadas competencias identifican el 82% de los estudiantes con alto rendimiento académico y al 91% con bajo nivel académico, siendo correctamente agrupados en función de sus puntuaciones en las citadas variables.

Como indica García (2001), más allá de la inteligencia académica, el desarrollo de las competencias socio-emocionales permite abordar el problema del fracaso escolar como condición socio-personal que se manifiesta en la incapacidad del individuo para alcanzar los objetivos educativos propuestos por un sistema o centro escolar para un determinado nivel curricular. Por otra parte, Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2003) se centran en estudiar el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. En general, los resultados de este estudio permiten vislumbrar que aquellos alumnos con más competencias socio-emocionales presentan mayor equilibrio, y que éstas pueden actuar como moderadora de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico. No obstante, el peso de los aprendizajes socio-emocionales en el logro académico depende, como señalan Zins et al. (2004), de diversos factores, como la forma en que se define y evalúa dicho logro, el ambiente en que se desarrollan las experiencias de aprendizaje, más o menos tradicionales o motivadoras, el grado en que los programas se contextualizan específicamente en función del centro educativo o se vinculan con sus iguales o figuras de referencia adultas.

Como indican Mayer y Salovey (2007: 41) "la mayoría de las destrezas o habilidades pueden ser mejoradas a través de la educación y es probable que sea cierto, al menos, para alguna de las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional". Algunos de los aprendizajes más importantes tienen lugar en las relaciones informales entre el alumno y su formador: recuérdese que los formadores a menudo desempeñan un papel de modelo adulto potencialmente sabio e importante. Otro ámbito en el que las habilidades emocionalmente inteligentes deberían desarrollarse es en los planes de estudio estandarizados y / o el currículo.

La relevancia de la inteligencia emocional ha dado lugar, en el ámbito anglosajón, a diversos estudios sobre el aprendizaje social y emocional, tal como los de Elías et al. (1997, 2000 y 2001), y sobre el desarrollo evolutivo de las competencias socio-emocionales (Saarni, 1999, 2000). Así mismo, surgen trabajos sobre la validez de los instrumentos que pueden utilizarse para evaluar tales competencias, tal como el auto-informe (Shutte et al., 1998, 2001; Austin et al., 2002, 2003) o los trabajos de los australianos Palmer, Stough et al. (2002, 2003). Por su parte, los canadienses Charbonneau y Nicol (2002), Saklofske et al. (2002, 2003), analizan las relaciones entre las competencias socio-emocionales y el liderazgo en los adolescentes.

Ahora bien, es preciso concluir con Lopes y Salovey (2004: 79) que “la contribución del aprendizaje emocional al logro académico depende de varios factores: 1) la definición y la evaluación del rendimiento académico; 2) la medida en que el aprendizaje socio-emocional se entretexe dentro de los contenidos de las materias tradicionales, con el fin de hacerlas más interesantes; y 3) el grado en que los citados programas mejoren en los alumnos su adaptación social y emocional a la escuela y les vinculen más a los compañeros y adultos”.

A continuación se revisan algunas de las aportaciones que las investigaciones sobre las competencias socio-emocionales y el acoso escolar (*bullying*) ofrecen hoy.

3. COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES Y BULLYING

Otros beneficios de la aplicación de intervenciones para el desarrollo de las competencias socio-emocionales, en general, residen en prevenir factores de riesgo en el aula. En este sentido, se disminuye el número de expulsiones de clase y el índice de agresiones, mejoran las calificaciones académicas y el desempeño escolar (Caser, 2003), se incrementan los niveles de bienestar y ajuste psicológico, y la satisfacción de las relaciones interpersonales de los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Así, se mejoran las oportunidades de estos estudiantes para involucrarse en actividades pro-sociales y obtener recompensas eficaces por su participación.

La conducta pro-social en clase se relaciona significativamente con resultados intelectuales y académicos positivos (DiPerna y Elliot, 1999; Haynes, Ben-Avie y Ensign, 2003; Malecki y Elliott, 2002; Pasi, 2001). A la inversa, la conducta antisocial que a menudo manifiestan alumnos de bajo rendimiento, también está ampliamente documentada (Hawkins, Farrington y Catalano, 1998), de modo que las intervenciones socio-emocionales resultan particularmente eficaces con aquellos jóvenes más propensos a veces a implicarse en actividades violentas, consumo de alcohol y actividades sexuales que derivan en embarazos no deseados.

Son muchos los trabajos que estudian la relación entre las competencias socio-emocionales y el acoso escolar. A nivel internacional, autores tales como Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg y Zins (2000), cit. Dryfoos (1997). Scales y Leffert (1999), reclaman la atención sobre el conjunto de los comportamientos desadaptativos que presentan los jóvenes: conductas agresivas y peleas, posesión de armas, consumo de drogas y alcohol, conducta sexual inadaptada o intentos de suicidio. Steiner (1998) va más allá, estableciendo que cuando somos emocionalmente educados podemos manejar situaciones emocionales difíciles que a menudo llevarían a peleas, enfados o respuestas hirientes. Interesa destacar el Programa de Resolución Creativa de Conflictos que Lantieri dirige en los colegios públicos de la ciudad de Nueva York, basado en el aprendizaje de las destrezas de una persona emocionalmente inteligente. Se

enseña cómo identificar los sentimientos del adversario, tus propios sentimientos y los sentimientos de los demás (Goleman, 1995).

En España, diversos autores (Ibarrola, 2004; Bisquerra, 2000) han puesto de relieve la importancia de la educación emocional como una forma de prevención para minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones y prevenir su ocurrencia. Fernández-Berrocal y Extremera (2002) abordan la cuestión del cociente intelectual como un mal predictor de éxito en la vida, ya que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, a la vez que tampoco garantiza la satisfacción en el mundo de las relaciones personales. Todo ello, sumado a un conjunto de situaciones sociales (Álvarez, 2001) hace necesario la intervención socio-emocional en el ámbito educativo.

La formación en competencias socio-emocionales puede tener lugar en ámbitos muy diversos y con una gran variedad de repercusiones en situaciones tales como: el afrontamiento del estrés laboral (Bar-On, 2000); la disminución del nivel de agresividad en entornos educativos y/o laborales (Garaigordobil, 2005; Moriarty, 2001); el desempeño laboral (Wong y Law, 2002; el desarrollo de la carrera (Emmerling y Cherniss, 2003); la implicación en la carrera profesional dentro del ámbito empresarial (Repetto y Pérez, 2003); así como la mejora en el trabajo con personas que poseen alguna discapacidad intelectual (Extremera, Durán y Rey, 2005). En definitiva, cabe afirmar que la formación en competencias socio-emocionales tiene una relevancia especial tanto para el ámbito educativo (Weissberg y Greenberg, 1998), como para el empresarial.

Por último, el *bullying*, y su equivalente en el ámbito de la empresa, el *mobbing*, crean normalmente un ambiente tóxico que puede permanecer incluso cuando el acosador se ha ido (conocido como "*residual bullying*"). Con relación a este fenómeno, cabe identificar, según Hogg y Vaughan (1995) tres elementos principales: el agente que ejerce el acoso moral, pudiendo ser éste una persona o grupo de personas; los métodos de influencia que se utilizan para conseguir el propósito buscado con el acoso moral; y el destinatario de la influencia sobre la que recae la violencia del proceso y sus consecuencias. Como indica Rodríguez Martín (2007), el agente acosador precisa de unos recursos que se sustentan en la propia organización. En ella, la *cultura*, los sistemas de gestión de conflictos o los propios estilos de liderazgo desplegados pueden llegar incluso a legitimar la conducta de acoso moral sostenido. Los *métodos* de influencia del poder son las herramientas con las que se consigue adscribir la conducta de la víctima al objetivo del agente hostigador. Al *destinatario* de la influencia no le vale el consejo de ¡no le hagas caso!, porque son situaciones insoportables en las que la persona acaba culpándose, que es la fase más terrible. "Para que la víctima se recupere, aunque gane el juicio, la solución en España –en los casos que conozco- pasa hoy por la salida de la víctima de su empresa, cuando el que debería salir para ir a prisión sería el acosador." (p. 109).

Toda organización, sea de tipo educativo o empresarial, puede ser disfuncional si se permiten incidentes de *bullying* o de *mobbing*. La formación para el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los alumnos/trabajadores de una organización puede proporcionar la solución holística necesaria.

4. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA FOSOE

Es evidente, por tanto, la relevancia que desde el punto de vista educativo y organizacional tiene la elaboración y aplicación de intervenciones psicopedagógicas, que de una manera formal o informal, pretendan el desarrollo de estas competencias socio-emocionales.

De cuanto se ha dicho se desprende que desde aquí se abogue por emprender investigaciones rigurosas, con la requerida fundamentación teórica y con el rigor científico necesario tanto en el planteamiento del diseño, como en la elaboración, la aplicación y la evaluación de las requeridas intervenciones para la formación en las competencias socio-emocionales (Repetto, 2005; Bisquerra, 2004; Filella, Ribes, Agulló y Soldevilla, 2002). De esta forma es como se plantea en esta investigación, en un contexto específico prioritario por su relevancia, como es el contexto escolar y laboral de los jóvenes de Educación Secundaria / Bachillerato / primeros cursos de Universidad y de los que están en prácticas o recién ingresados en un trabajo.

En concreto, como ya se ha indicado, el Programa FOSOE pretende que los estudiantes lleguen a profundizar en las competencias de: autoconciencia, autorregulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. A continuación se define brevemente cada una de ellas:

La primera de ellas, la *autoconciencia*. La clave de la competencia de la autoconciencia, reside en la "toma de conciencia" de las propias emociones. Ahora bien, conocer nuestras propias emociones no nos convierte automáticamente en personas "inteligentes desde el punto de vista emocional": de hecho, ocurre con frecuencia que las personas con cierto "desajuste emocional" se caracterizan por estar siempre "enredadas" en sus emociones, aunque tengan una baja claridad emocional y el convencimiento de que no pueden cambiar sus estados emocionales. Sin embargo, tomar conciencia de cuáles son nuestras emociones es la llave que nos permite desarrollar el resto de competencias socio-emocionales clave para cualquier proceso de desenvolvimiento personal. De esta suerte, se transforma en un requisito para gestionar nuestras emociones y las de los que nos rodean, sentir empatía con ellos, ser capaz de motivarnos a nosotros mismos y a los demás y, sobre todo, mejorar nuestra asertividad y colaborar más eficazmente con los otros.

La segunda, la *autorregulación*. Consiste en la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas; aunque habitualmente la regulación emocional se ha considerado como la capacidad para evitar respuestas incontroladas en situaciones -por ejemplo de ira- la autorregulación también se refiere a la potenciación de las emociones positivas. Asimismo, contempla la capacidad para tolerar la frustración y posponer la gratificación inmediata en pos de objetivos a lo largo plazo.

La tercera, la *empatía*. Respecto a la empatía la primera definición aparece de manos de Titchener en 1920, quien utiliza el término para referirse a una especie de imitación física del malestar del otro, que evoca el mismo sentimiento en uno mismo. Repetto (1977) señala que, a diferencia de la palabra simpatía que etimológicamente hace referencia a sentir con, el constructo empatía habla de sentir en, sentir desde dentro del otro. En general, podemos señalar dos grandes tendencias que tratan de explicar y conceptualizar el constructo empatía. Una de ellas pone de manifiesto la capacidad de la persona para poder adoptar el rol del otro, conociendo y prediciendo sus sentimientos, pensamientos y acciones; mientras que la otra, se centra en las respuestas emocionales vicarias y en la capacidad de percibir los estados emocionales de los demás.

La cuarta, la *asertividad*. Constituye un área de la conducta sumamente relevante en los contextos interpersonales. El constructo fue propuesto en primer lugar por Wolpe (1958) y posteriormente por Alberti y Emmons (1970), quienes lo entienden como: -el comportamiento que fomenta la igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar en defensa de los intereses propios, defendernos sin ansiedad injustificada, expresar sincera y agradablemente nuestros sentimientos y poner en práctica nuestros derechos personales respetando los derechos de los demás-. De acuerdo con el modelo

cognitivo-conductual, la asertividad se concibe como la conducta susceptible de ser aprendida y modificada, que presenta una dimensión cognitiva, otra emocional y otra motora (verbal y no-verbal) y, como tal, cabe evaluarla y tratarla. Aquí se la define como el comportamiento que expresa directamente los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales y el respeto por los derechos de los demás.

La quinta de ellas, la *motivación*. Se trata de un proceso que incluye diversas tendencias, unas de alejamiento y otras de aproximación, y que puede regularse tanto por uno mismo como por los demás. También se puede aprender, desarrollar y adquirir una

En la sexta competencia que trabajamos, el *trabajo en equipo*, reside el antídoto frente al aislamiento social, la despersonalización o el individualismo. Un equipo es un conjunto de personas que se necesitan mutuamente para actuar. Todos los equipos son grupos, pero no todos los grupos son verdaderos equipos. El grupo ejerce una poderosa influencia sobre el individuo, y contribuye al crecimiento y desarrollo de su propia identidad. Pero la noción de equipo implica el aprovechamiento del talento colectivo, producido por cada persona en su ínter actuación con los demás. El desarrollo del trabajo en equipo es un proceso en espiral, cuya eficacia depende de en qué medida el grupo contribuye también al desarrollo personal de sus miembros.

Por último, la séptima, la *resolución de conflictos*, se refiere al paso de un estado emotivo doloroso, producido por deseos o intereses opuestos y contradictorios, hacia un estado de bienestar y tranquilidad por parte de todos los implicados previamente en la situación conflictiva. Ya desde su propia etimología, el término conflicto (de *affligere/afflictum, infligere, inifictum*, o de *confligere/conflictum*, afligir o sufrir, que significa afligir, infligir, chocar, combatir, confrontar) hace referencia a una situación que causa aflicción o pesar porque algo se rompe, originando ruido, estruendo, alarma o sobresalto. El conflicto se caracteriza por constituir una situación de choque, confrontación, ruptura, alarma o amenaza entre aquellas personas a las que afecta.

Cada una de las emociones se analiza detenidamente y en profundidad en los módulos que componen el Programa FOSOE. Concretamente, los siete Módulos que lo componen guardan una misma estructura y están compuestos de un Libro para el Formador y un Libro para el Alumno. Cada uno de ellos comprende cinco Sesiones. Los Módulos para el Formador tienen un contenido científico respecto a la conceptualización, teorías, elementos que lo constituyen, estrategias y actividades de aprendizaje de cada una de las competencias socio-emocionales en las que ha de formarse al alumno. Así mismo, el Libro para el Alumno, en coherencia con el del Formador, consta de otros siete Módulos, cada uno de los cuales está estructurado en cinco sesiones, con diferentes objetivos formativos, actividades, lecturas y diversos procedimientos didácticos, que organizan y secuencian el proceso de aprendizaje.

Los Módulos para el Formador y para el Alumno se publican en dos Tomos cada uno: el Tomo I incluye, además de esta Presentación, -sólo para el Tomo del Formador- los Módulos de Autoconciencia, Autorregulación, Empatía y Motivación; el Tomo II comprende los Módulos de Asertividad, Trabajo en Equipo y Resolución de Conflictos.

Al finalizar el FOSOE, cada joven, que se haya formado en estas competencias, será capaz de dar respuesta, entre otras, a las siguientes cuestiones: ¿Eres más consciente de tus propios sentimientos y de los de los demás? ¿Sabes autorregularlos? ¿Has sentido alguna vez empatía ante la tristeza / alegría de un amigo / a? ¿Recuerdas la última vez que has sido asertivo? ¿Qué situaciones te motivan? ¿Te satisface

trabajar en equipo? ¿Tienes experiencia de haber solucionado conflictos personales o laborales?
¿Comprendes la relación entre tu vida afectiva y laboral?

5. CONCLUSIONES

Las competencias básicas se definen como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos (Simone y Hersh, 2002), "las cuales son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y resultan necesarias para participar eficazmente en múltiples contextos sociales" (Sarramona, 2003).

En este sentido, diversas investigaciones han puesto de relieve los beneficios que las competencias socio-emocionales tienen sobre el aprendizaje así como sobre la disminución de conductas disruptivas en el aula; en definitiva, sobre la calidad personal de los estudiantes y la calidad educativa de los centros escolares.

Por ello, la Orientación Educativa propone, como estrategia que favorezca esta calidad educativa, la intervención mediante programas. Esta estrategia se concibe como aquella actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial (Repetto, 2002).

A nivel internacional, la Fundación Marcelino Botín (Clouder - dir., 2008) ha publicado un informe en el que se recoge el estado de la investigación sobre programas de educación emocional y social; concretamente, dentro de la Unión Europea se incluye la labor realizada en Reino Unido, Suecia, Países Bajos, España y Alemania. Las pruebas comparativas sobre la eficacia de la implementación de programas del continente europeo frente a los norteamericanos concluyen que "las dimensiones globales de los efectos de los dos grupos de estudio son similares, al menos para la medida de resultados en la que ha sido posible la comparación estadística, es decir, la mejora de las habilidades sociales y emocionales, es muy relevante" (Diekstra et al., 2008, p. 315).

En nuestro país, se están desarrollando algunos programas de formación en estas competencias. Sin embargo, se constata la ausencia de investigaciones científicas sobre evaluación de programas socio-emocionales; a modo de ejemplo, son muy pocos los que se aplican de forma científica, ya que apenas se recurre al uso de diseños experimentales y psicométricos fiables, ni se especifica la teoría en la que se sustenta la intervención, ni se identifica el contexto educativo y sociocultural al que va destinado, contribuyendo notablemente a la confusión cuando se trata de evaluar realmente los logros alcanzados (Zeidner, Roberts y Matthews, 2002); de ahí la necesidad de diseñar, desarrollar y, sobre todo, de evaluar intervenciones psicopedagógicas en la línea propuesta (Bisquerra, 2009).

Por tanto, se aboga por emprender investigaciones rigurosas de evaluación de los programas e instrumentos de formación en competencias socio-emocionales, tal y como ya se ha hecho en nuestro país (Repetto, 2009; Fernández-Berrocal, 2008). Concretamente, hemos destacado el programa FOSOE, el cual incluye siete competencias socio-emocionales, y fundamentado teóricamente en la propuesta de Goleman (1995) acerca de los modelos mixtos de la inteligencia emocional. Se espera que sea de utilidad tanto para los Formadores que lo apliquen como para los alumnos que los realicen. A través de este

programa de formación, se potenciará la calidad personal y educativa, objetivo prioritario de la educación socio-emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accenture, Centro de Alto Rendimiento (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa (2007)*. Extraído: https://www.accenture.com/Countries/Spain/Research_and_Insights/Government/carrera_prof.htm
- Alberti y Emmons (1970). *Your Perfect Right*. New York: Impact.
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (Coords.) (2002). *Calidad en las universidades y orientación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S. y McKeney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36, 555-562.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. (eds) (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Paidós.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla, S.A.
- Bisquerra, R. (2004). Orientación y competencias emocionales. *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión social y Desarrollo de la Carrera (124-136)*
- Blasco, J. L., Bueno, V., Navarro, R., Torregrosa, D. (2002). *Programa de educación emocional. Propuestas para la tutoría*. Valencia, Consejería de Cultura y Educación de la Generalitat valenciana
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence. En Bar-On, R. y Parker, J. D. (eds) (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Casel (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2008). *Safe and Sound. An educational Leader's guide to evidence-based social and emocional learning (SEL) programs*. Chicago
- Charbonneau, D. y Nicol, A. A. M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, vol. 90, 2, 361-370, abril 2002. (Resumen-Abstract)
- DiPerna, J. C. y Elliot, S. N. (1999). The development and validation of the academia competente evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207-225.

- Dryfoos, J. G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. In R. <<P. Weissberg, T.P. Gullota, R.L. Hampton, B.A. Ryan & G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (pp. 17-46) Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L. y Shuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/ emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (2), 253.
- Elias, M. J., Hunter, L. y Crees, J. (2001). Emotional Intelligence. En J. Ciarrochi., J. P. Forgas y J.D. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence in everyday life: a scientific inquiry* (pp. 133-149) New York: Psychology Press.
- Elias, M. J., Zins., J. E. , Weissberg, R.P., Frey K. S., Greenberg M, T., Haynes N.M., Kessler R., Shawab-Stone, M.E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria. V. A.: Association for Supervision and Curriculum development.
- Emmerling, R. J. y Cherniss, G. (2003). Emotional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of career Assessment*, 11 (2), 153-167.
- Extremera, N., Durán, M. A., y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el "engagement" en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., Lopes, P. N. y Salovey, P. (2004). *Evidence that emotional intelligence is related to burnout and mental health among secondary school teachers*.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M. J. y Soldevilla, A. (2002). Formación del formador: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, 159-167.
- Garaigordobil, M., y Fagoaga, J. M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003* (pp. 9-52). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Colección Investigación nº 159. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003.
- Goleman, D. (1995a). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996)
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. y Growald (1994). The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). En *The handbook of Emotional intelligence* (pp 397-398).

- Graczyk, P. A., Weissberg R.P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M.T. y Zins, J. E. (2000). Criteria for evaluating the quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En San Francisco, Ca. Jossey-Bass (Eds.) *The handbook of emotional intelligence* (pp. 391-407).
- Hawkins, J. D., Farrington, D. P. y Catalano, R. F. (1998). Reducing violence through the schools. In D.S. Eliot, B.A. Hamburg & K.R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: a new perspective*, 188-216. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haynes, N. M., Ben-Avie, M. y Ensign, J. (2003). *How social and emocional developement add up: getting results in math and science education*. New York: Teachers College Press.
- Lopes, P. N., y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. En H. J. Walberg, M. C., Wang R.J.E. Zins y P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York : Teachers and College press.
- Lusch, R. F., y Sperkeuci, R. (1990). Personal differences, job tension, job outcomes, and store performance: A study of retail managers. *Journal of Marketing*, 54, 85-101.
- Malecki, C. K. y Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviours as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (267-298, 68).
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence?. (3-31). En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997): *Emotional development and emotional intelligence*. New York: BasicBooks.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McClelland, D. (1999). Identifying competences with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9, 331-339.
- Milicic, N. y Aarón, A. (1996). Desarrollo social y desarrollo cognitivo: Un programa de mejoramiento del clima social escolar. En *Becas Josefina (Ed.) Enfoques Cognitivos Actuales en Educación* (249-267). Santiago de Chile: Ediciones de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica.
- Moriarty, N., Stough, C., Tidmarsh, P., Eger, D. y Dennison, S. (2001). Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending. *Journal of Adolescence*, vol. 24, 6, 743-751, diciembre 2001
- OCDE (2001). *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. Paris: CERI-OECD
- Palmer, B., y Stough, C. (2002). *Swinburne University Emotional Intelligence Test (Workplace SUEIT). Interim Technical Manual (version 2)*. Victoria: Swinburne University of Technology.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majesti, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. (2004). *Academic achievement in High school: Does emotional intelligence matter? Personality and individual differences*, 37 (7), 1321-1330.
- Pasi, R.J. (2001). *Higher expectations: promoting social emotional learning and academia achievement in your school*. New York: Teachers College Press.

- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15, Vol. 6 (2)*, 400-420
- Petrides, K.V., Frederickson y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and individual differences, 36*, 277-293.
- Repetto, E. (1977; 2ª edición 1992). *Fundamentos de Orientación. La Empatía en el proceso orientador*. Madrid: Morata.
- Repetto, E. y Pérez, J. C. (2003). *Orientación y Desarrollo de los Recursos Humanos en la pequeña y mediana empresa*. Madrid: UNED
- Rodríguez Martín, C. (2007). *Inteligencia emocional en situaciones de estrés laboral* (pp. 105-106). Amares Editorial, Zaragoza España.
- Rosier, R. H. (Ed.) (1994-1996). *The competency model handbook* (Vols. 1-3). Lexington, MA: Linkage
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On y J.D. A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., y Minske, P. S. (2002). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences, 34*, 707-721.
- Salmurri, F. y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría*, 145-179. Barcelona, Praxis.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990): Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, vol.9 (3), 1989-1990 (185-211).
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement. En G. J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social Psychology: Interpersonal processes* (pp.279-370). Malden, MA: Blackwell publishers.
- Sarramona, J. (2003). Comunicación presentada al IX Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona.
- Scales, P. C. y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search institute.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, Ch., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, Ch., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology, 141* (4), 2001 (523-536).
- Spencer, L. M., Jr. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.
- Steiner, C. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires, Avon Books.

- Titchener, E. B. (1920). Letter to A. S. Edwards. *A. S. Edwards Papers* in the Hargrett Library of the University of Georgia Libraries, The University of Georgia, Athens, GA.
- Traveset, M. (1999). Educación Emocional: Estrategias de intervención, *Aula de innovación educativa*, 89, pp. 15-20.
- Vallés, A. (2003). *Emoción-ate con inteligencia*. Valencia: Promolibro.
- Weissberg, R. P. y Greenberg, M. T. (1998). School and community competence –enhancement and prevention programs. I. E. Sigel & K.A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877-954). New York: John Wiley & Sons.
- Wolpe, J. (1958). "Psychotherapy by Reciprocal Inhibition". Edición española 1981: *Psicoterapia por inhibición recíproca*. Bilbao: Editorial Española Desclée de Brouwer.
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13 (243-274).
- Zeidner, M., Roberts, R. D., y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled?: a critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zins, J. E. y Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York, Teachers College Press.