

Esta obra es el resultado del esfuerzo y colaboración de académicos y estudiantes del doctorado en psicología de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, quienes llevaron a cabo diferentes tipos de intervenciones en el área de la Psicología de la salud, educación y violencia, en escenarios de tipo comunitario, con el objetivo primordial de brindar conocimientos científicos aplicados a la problemática social que impera en el estado de Chihuahua. Esta publicación ha sido coordinada por un grupo de investigadoras dedicadas a contribuir en estos aspectos de la psicología.

Cada grupo de autores utilizó diferentes metodologías para llevar a cabo su intervención, desde un estudio de corte transversal comparativo, hasta diseños preexperimentales, así como cuasiexperimentales de medidas repetidas, pretest-intervención-posttest con un grupo control.

La obra está dirigida a todos aquellos estudiantes y docentes interesados en la investigación científica, así como en los métodos de intervención en el área de la Psicología Aplicada.



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
CIUDAD JUÁREZ



EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA COMUNITARIA EN CONTEXTOS DE SALUD, EDUCACIÓN Y VIOLENCIA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

Leticia Ríos-Velasco Moreno
Beatriz Maldonado Santos
Sarah Margarita Chávez Valdez
Coordinadoras

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA COMUNITARIA

en contextos de salud, educación y violencia en el estado de Chihuahua

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Experiencias de intervención psicológica comunitaria: en contextos de salud, educación y violencia en el estado de Chihuahua / Coordinadoras Leticia Ríos-Velasco Moreno, Beatriz Maldonado Santos, Sarah Margarita Chávez Valdez.— Primera edición.-- Ciudad Juárez, Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2020.-- 136 páginas. ISBN:

Contenido: Introducción.-- Intervención en afrontamiento colectivo, manejo de miedo y cultura ciudadana para la prevención de la violencia / Sarah Margarita Chávez Valdez y Leticia Ríos-Velasco Moreno.-- Autoestima y ansiedad en familiares de adictos reclusos en un centro de sanación integral / Beatriz Maldonado Santos y Oscar Armando Esparza del Villar.-- Impacto de la capacitación en el Modelo Transteórico del Cambio para mejorar la calidad del desempeño de practicantes de nutrición en la clínica del Instituto de Ciencias Biomédicas de la UACJ / Graciela Cristina Avitia, Yolanda Loya Méndez, Verónica Portillo Reyes y Gilberto Reyes Leal.-- Programa de Inteligencia Emocional Plena en alumnos de primaria de Ciudad Juárez / Rocío García Hernández y Oscar Armando Esparza del Villar.-- Depresión en pacientes con tuberculosis activa en tratamiento y su relación con políticas de salud mental en Ciudad Juárez, Chihuahua / Priscila Montañez Alvarado, Irene Carrillo Saucedo y Lucía Neret Quintana Moye.-- Sobre los autores.

1. Intervención social y de salud – Análisis – Chihuahua, México.
2. Intervención social y de salud – Diagnóstico – Chihuahua, México.
3. Intervención social y de salud – Evaluación – Chihuahua, México.

LC -HM1027.M4 E96 2020

Experiencias de intervención psicológica comunitaria en contextos de salud, educación y violencia en el estado de Chihuahua
Leticia Ríos-Velasco Moreno, Beatriz Maldonado Santos, Sarah Margarita Chávez Valdez
(coordinadoras)

Primera edición, 2020

© Leticia Ríos-Velasco Moreno, Beatriz Maldonado Santos,
Sarah Margarita Chávez Valdez (coordinadoras)

© Universidad Autónoma de Ciudad Juárez,
Avenida Plutarco Elías Calles 1210,
Fovissste Chamizal, C.P. 32310
Ciudad Juárez, Chihuahua, México
Tel : +52 (656) 688 2100 al 09

ISBN: 978-607-520-378-2



La edición, diseño y producción editorial de este documento estuvo a cargo de la Dirección General de Difusión Cultural y Divulgación Científica, a través de la Subdirección de Publicaciones

Coordinación editorial: Mayola Renova González
Cuidado de la edición: Delirio. Servicios Editoriales
Diagramación de interiores y portada: Delirio. Servicios Editoriales

Impreso en México / *Printed in Mexico*
<http://www.uacj.mx/publicaciones.html>

CAPÍTULO 4

Programa de Inteligencia Emocional Plena en alumnos de primaria de Ciudad Juárez

Rocío García Hernández
Oscar Armando Esparza del Villar

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo medir el desarrollo de habilidades, tanto de inteligencia emocional, como atención plena, por medio de la implementación de un taller, con la finalidad de observar si al término de éste se refleja algún cambio en las siguientes variables: inteligencia emocional, atención plena, autoeficacia, satisfacción vital, bienestar personal, empatía y atención.

La hipótesis de investigación fue que los alumnos que son entrenados a través del Programa de Inteligencia Emocional Plena mostrarán un grado mayor de empatía, bienestar personal, satisfacción vital, autoeficacia, inteligencia emocional y atención, y, por lo tanto, desarrollarán habilidades cognitivo-emocionales para regular adecuadamente sus emociones. Participaron en el estudio 31 alumnos de quinto y sexto grados de una escuela primaria federal de Ciudad Juárez, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio, con edades de entre 9 y 13 años ($M = 10.48$, $S = 1.03$). Los resultados muestran un

incremento en la atención, en la preocupación empática (Factor III del Índice de Reactividad Interpersonal), así como en la capacidad autopercebida generadora de bienestar a los demás y a sí mismo (Factor I de la escala de inteligencia emocional infantil), y también un incremento en la capacidad autopercebida generadora de malestar a los demás y a sí mismo (Factor IV de la escala de inteligencia emocional infantil), después de la intervención.

Palabras clave: inteligencia emocional, atención plena, niños y *mindfulness*.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se han realizado investigaciones que apuntan hacia la necesidad de realizar cambios en los modelos educativos para lograr un desarrollo más integral del alumno basado en habilidades cognitivas y emocionales. Autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2002) afirman que en el proceso de enseñanza-aprendizaje existen habilidades personales (psicoemocionales) que afectan la adaptación de un alumno dentro del salón de clase, y que éstas pueden ser variables que perjudican su bienestar personal y desempeño académico. Incluso, en algunos países, como España y Estados Unidos (Rey, Extremera y Peña, 2011; Mayer, Roberts y Barsade, 2008) esta preocupación basada en la necesidad de integrar aspectos psicoemocionales al currículo académico ya está siendo trabajada por varias instituciones educativas y ministerios de educación.

Diversos estudios (Thompson *et al.*, 2007) han resaltado la importancia que juegan las emociones dentro del desarrollo y bienestar subjetivo en las personas. Niños y adolescentes, debi-

do a las características propias de su etapa de desarrollo, presentan situación de vulnerabilidad y de oportunidad para realizar acciones que influyan de manera positiva en su formación y adaptación. En el mundo, diversos organismos internacionales han detectado la necesidad de realizar acciones encaminadas a fortalecer la salud mental y el desarrollo de los alumnos de cualquier nivel educativo. Al respecto, estudios realizados por UNICEF (2007), para analizar el bienestar de la niñez en países ricos dieron a conocer que durante los últimos 20 años se han incrementado los problemas de tipo psicológico entre niños y adolescentes. De acuerdo con estos hallazgos, las consecuencias de la existencia de problemas psicológicos son muy variadas y afectan diferentes áreas de desarrollo y los ambientes en los que se encuentran inmersos los alumnos, así como también, son factor de riesgo para la salud mental a largo plazo (European Pact for Mental Health and Well-being, 2008).

Resultados de algunas investigaciones muestran que los problemas psicológicos que enfrentan los estudiantes suelen relacionarse con trastornos de estrés, ansiedad y temor a ser evaluados. La manera en que los estudiantes manejan sus emociones puede afectar de forma significativa su desempeño y su motivación, tanto positiva, como negativamente (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005).

En este sentido, la educación emocional ayuda a educar a las personas, no sólo a que afronten los problemas de la vida, sino a que puedan encontrar soluciones satisfactorias y prevengan el estrés psicológico. De ahí la importancia de incluir dentro de los programas oficiales educativos, programas de entrenamiento en educación emocional para maestros y alumnos. Por otra parte, se ha demostrado que el entrenamiento en el desarrollo de la conciencia plena (*mindfulness*), impacta en el

crecimiento y autorrealización personales de estudiantes adolescentes (Franco, De la Fuente y Salvador, 2011), por lo cual, se ha sugerido la utilización de éste en el ámbito educativo y no sólo en el terapéutico.

Como respuesta a esta problemática, la propuesta del presente estudio consiste en desarrollar un programa de intervención basado en la Inteligencia Emocional Plena (INEP), el cual está encaminado a entrenar a alumnos en el manejo adecuado de sus emociones, integrando técnicas para el desarrollo de la atención o conciencia plena (*mindfulness*). A continuación se describirán las variables que se incluyen en el estudio.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término inteligencia emocional fue introducido por primera vez por Salovey y Mayer (1990), sin embargo, gracias a la publicación del libro *Inteligencia emocional* de Goleman (1995) este concepto se difundió y popularizó. Para los autores Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional se refiere a: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud 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”. Goleman (1995), por su parte, afirma que las habilidades emocionales resultan ser más importantes que la inteligencia académica para lograr bienestar laboral, académico y social.

ATENCIÓN PLENA (*MINDFULNESS*)

El término *mindfulness* puede explicarse como *atención y conciencia plena*, proviene de tradiciones espirituales orientales y se refiere a una forma de control de la atención desarrollada a través de prácticas de meditación (Baer, 2003). Autores como Brown y Ryan (2003) afirman que la conciencia tiene dos elementos: a) atención y b) darse cuenta, o la percepción, y afirman que la conciencia es una capacidad humana, la cual no es necesariamente resultado de la meditación.

De acuerdo con Kabat-Zinn (1990), a través del *mindfulness* se pretende enfocar la atención, de manera intencional, a la experiencia que se experimenta en el momento presente, sin ejercer ningún juicio de valor. Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson y colaboradores (2004) mencionan tres elementos clave en las aplicaciones clínicas de *mindfulness* o atención plena: 1) conciencia, 2) experiencia presente y 3) aceptación. Aunque en un inicio el uso que se le dio a la técnica de *mindfulness* fue en el área clínica, en los últimos años se ha dado una tendencia en su uso para la promoción del bienestar subjetivo y la salud psicológica de las personas (Brown y Ryan, 2003).

INTELIGENCIA EMOCIONAL PLENA

De acuerdo con Ramos, Enríquez y Recondo (2011), la Inteligencia Emocional Plena puede ser definida como “la gestión eficaz de las emociones, a través del uso de la atención plena” (p. 144). Para los autores, la atención ordinaria se caracteriza por procesar la información en un formato arriba-abajo, el cual es previamente determinado de acuerdo con nuestras experien-

cias de vida, y *mindfulness* (atención plena) desarrolla el tipo de procesamiento de información abajo-arriba, el cual permite, al dirigirse a situaciones emocionales, que la persona tome conciencia de muchas claves emocionales que anteriormente habían pasado inadvertidas.

AUTOEFICACIA

La autoeficacia, según Bandura (1987), puede definirse como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, a partir de los cuales organiza y ejecuta sus acciones de modo que le permitan alcanzar los logros deseados. De esta manera, la autoeficacia determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas. Es decir, poseer alto nivel de autoeficacia aumenta la consecución de metas, reduce el estrés y disminuye la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1995, 1997). Por lo tanto, las creencias sobre la eficacia contribuyen a la consecución de los logros humanos y a un incremento de la motivación (Bandura, 1992), que influye positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen.

BIENESTAR PERSONAL

El bienestar subjetivo tiene relación con el juicio global que una persona hace de su calidad de vida, de acuerdo con criterios escogidos por ella misma (Shin y Johnson, 1978). Se compone de dos elementos: 1) emocional y 2) cognitivo. En el plano

emocional se refiere a la felicidad, y en el plano cognitivo se refiere a la satisfacción vital.

SATISFACCIÓN VITAL

El concepto de satisfacción vital (como componente cognitivo del bienestar subjetivo) se ha definido como la valoración positiva que la persona hace de su vida en general (García-Viniegras y González, 2000; Veenhoven, 1994). Es decir, la satisfacción es el resultado de un estado psicológico que es producto de la transacción entre el individuo (personalidad) y su entorno microsocial (estado civil, familia, participación social, satisfacción laboral, apoyo social) y macrosocial (ingresos, cultura) (García-Viniegras y González, 2000).

EMPATÍA

El concepto de empatía puede definirse como un proceso vicario que permite a una persona ser capaz de comprender y entender los sentimientos de los demás (Davis, 1983). Investigaciones realizadas en torno a niños y adolescentes sobre el tema de la empatía, han demostrado que la empatía influye en el incremento de habilidades sociales, así como también en el comportamiento prosocial (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Warden y Mackinnon, 2003). Los estudios resaltan que cuando existe mayor grado de empatía, se presentan conductas cooperativas (Rumble, Van Lange y Parks, 2010). Por otro lado, se han encontrado correlaciones negativas entre la empatía estados emocionales negativos de las otras personas, y un mayor

bienestar personal relativo a las satisfacciones y estados emocionales positivos ajenos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Salovey *et al.*, 2002).

OBJETIVO GENERAL

Implementar un programa de entrenamiento Inteligencia Emocional Plena (INEP) para alumnos de educación primaria y con ello promover la regulación adecuada de sus emociones, aspecto que deberá incidir en la mejoría y bienestar personal de manera integral.

Asimismo, observar los efectos que resulten de la relación que se presente de la INEP con otras variables psicoemocionales, como son: inteligencia emocional, empatía, bienestar personal, satisfacción con la vida, atención plena y autoeficacia.

HIPÓTESIS

Los alumnos que son entrenados a través del programa de Inteligencia Emocional Plena mostrarán un nivel mayor de empatía, bienestar personal, satisfacción vital, autoeficacia, inteligencia emocional y atención, por lo tanto, desarrollarán habilidades cognitivo-emocionales para regular adecuadamente sus emociones.

MÉTODO

A continuación, se describe el procedimiento que se siguió para llevar a cabo este estudio.

Participantes

Para la realización de este estudio se eligió una primaria en la cual los directivos se mostraron interesados en participar de manera voluntaria. Se decidió llevar a cabo la implementación del taller de Inteligencia Emocional Plena en preadolescentes, debido a las características y necesidades que presentan por pertenecer a esta etapa de desarrollo y el riesgo potencial al que están expuestos, de no tener una educación en habilidades emocionales. La muestra estuvo conformada por 31 alumnos (15 mujeres y 16 hombres), alumnos de quinto grado ($n = 18$) y alumnos de sexto grado ($n = 13$) de una escuela primaria pública federal de Ciudad Juárez.

Criterios de inclusión

- Ser alumno regular de la escuela primaria federal.
- Estar inscrito en quinto o sexto grado de primaria.

Criterios de exclusión

- No ser alumno regular de la escuela primaria federal.
- Pertenecer a otro grupo distinto de quinto o sexto grado.
- Presentar algún padecimiento o trastorno que impida contestar correctamente los instrumentos de medición.

Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos utilizados dentro del estudio:

Escala Infantil de Inteligencia Emocional (EISRIE)

La escala fue desarrollada en México por Sosa y Rodríguez (2011) y está compuesta por 43 ítems, con opciones de respuesta tipo Likert, que van el 1= No lo hago, 2 = A veces lo hago, y 3 = Sí lo hago. Los ítems están agrupados en cuatro factores:

- factor I: capacidad autopercebida generadora de bienestar a los demás y a sí mismo, $\alpha = .761$, $N = 11$;
- factor II: capacidad autopercebida de empatía, $\alpha = .592$, $N = 9$;
- factor III: capacidad autopercebida de *insight*, $\alpha = .735$, $N = 12$; y
- factor IV: capacidad autopercebida generadora de malestar a los demás y a sí mismo $\alpha = .631$, $N = 9$.

Y el alfa total obtenida de la escala es $\alpha = .806$, $N = 43$.

Índice de Reactividad Interpersonal-Empatía (IRI)

El Índice de Reactividad Interpersonal-Empatía (Davis, 1983; adaptación al español por Mestre, Frías y Samper, 2004) es una escala de auto informe utilizada para evaluar empatía que incluye factores cognitivos y emocionales. Está formada por 28 ítems, con una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 = *no me describe bien*, y 5 = *me describe muy bien*. Los ítems están organizados en grupos de siete, en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía: Toma de perspectiva (alfa de Cronbach = .56), Fantasía (alfa de Cronbach = .70), Preocupación empática (alfa de Cronbach = .65) y Malestar personal (alfa de Cronbach = .54). Los índices de fiabilidad obtenidos arrojaron un alfa de Cronbach de .70 (Mestre, Frías y Samper, 2004).

Subescala de autoeficacia académica de las escalas de Patrones de Aprendizaje Adaptativo (PALS)

La escala de autoeficacia académica (Midgley *et al.*, 2000) refleja las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades futuras para producir niveles adecuados de desempeño académico. Está compuesta por cinco ítems, con opciones de respuesta que van desde 0 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 6 (*totalmente de acuerdo*). El alfa de Cronbach general de este instrumento es de .78 (Midgley *et al.*, 2000).

Escala de Satisfacción con la Vida (swls)

Las escalas de Satisfacción con la Vida (Diener *et al.*, 1985) consisten en una escala tipo Likert compuesta por cinco ítems, cuyas opciones de respuesta van del 1 (*no en absoluto*) hasta el 7 (*sí del todo*). Esta escala evalúa la satisfacción personal con la vida, la cual comprende el componente cognitivo del bienestar subjetivo. El instrumento mostró buenas propiedades psicométricas obteniendo un alfa de Cronbach de .87.

Escala de Bienestar Personal (EPB)

La Escala de Bienestar Personal (Fierro y Rando, 2007) representa una medición del grado de bienestar experimentado por la persona en la actualidad. Consta de 24 ítems, los cuales comprenden emociones vividas, tanto positivas como negativas. Existen dos componentes: 1) ausencia de bienestar, la cual se conforma por 17 ítems, y 2) bienestar positivo, que corresponden a los siete ítems restantes de la escala. Los intervalos de respuesta van del 1 = *completamente en desacuerdo* al 7 = *absolutamente de acuerdo*. La escala original de 33 ítems quedó reducida a 24. El coeficiente alfa de Cronbach es de .91 para el primer componente y de .79 para el segundo. Tras la reducción, el coe-

ficiente alfa de Cronbach arroja un valor elevado $\alpha = .92$, lo que indica la existencia de una buena consistencia interna.

Test de atención y percepción (TP Toulouse-Piérón)

El test TP Toulouse-Piérón (Toulouse y Piérón, 2013) es una prueba perceptiva formada por un gran número de cuadros muy pequeños, con algunas características diferentes. La instrucción es que el sujeto debe buscar y marcar los que son idénticos a los modelos propuestos. Este test permite evaluar resistencia a la fatiga, la persistencia y la concentración. En estudios realizados por Abdollahian, Shakeri y Vosogh (2004) donde se aplicó un retest de esta escala, se obtuvo un alfa de Cronbach de .94.

Programa de Inteligencia Emocional Plena (PINEP)

El taller se basó en el programa de Inteligencia Emocional Plena, originalmente diseñado por Ramos, Enríquez y Recondo (2011). A partir de este evento, se diseñó un programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional Plena dirigido a la población estudiantil infantil de Ciudad Juárez. El taller constó de 20 sesiones y se llevó a cabo en aproximadamente dos meses, de dos sesiones semanales con duración de una hora por sesión. Se trató de un taller práctico en el cual se desarrollaron actividades y dinámicas que resultaron muy atractivas para los alumnos. El esquema de cada sesión fue el siguiente:

1. Dinámica de integración para iniciar la sesión.
2. Práctica de conciencia plena atendiendo a la respiración.
3. Realización de ejercicio de inteligencia intrapersonal.
4. Realización de ejercicio de inteligencia interpersonal.

5. Puesta en común de la experiencia vivenciada durante la sesión.
6. Cierre de la sesión y ejercicio individual de escribir en el diario de emociones.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Para analizar los efectos del programa de INEP sobre las dimensiones de las variables de inteligencia emocional, satisfacción vital, autoeficacia, empatía, bienestar personal, satisfacción vital y atención, se utilizó un diseño preexperimental de comparación de grupos con medición pretest-postest.

Procedimiento

1. Se realizó la presentación del proyecto de investigación ante las autoridades educativas de las instituciones, en este caso, con el director para explicarle la importancia y beneficios del estudio.
2. Posteriormente, se platicó con las maestras de los grupos de quinto y sexto grado, para informarles del proyecto y pedirles su cooperación para trabajar en sus grupos.
3. Se pidió a los padres de los alumnos que participaron en la intervención, que firmaran un formato de consentimiento informado, por ser menores de edad.
4. Se aplicaron en tres sesiones los diferentes instrumentos de medida a los alumnos, antes de iniciar con la aplicación del taller.
5. Se realizó la aplicación del programa INEP con los alumnos, la cual tuvo una duración de dos meses aproximadamente y constó de 20 sesiones, de una hora por sesión.

6. Al final del programa, se aplicó nuevamente la batería de instrumentos aplicados en las tres primeras sesiones, en el mismo orden, para evaluar las variables y observar si hubo cambios en ellas.

RESULTADOS

Se utilizó el programa estadístico SPSS en su versión 23.0 para realizar el análisis de los datos obtenidos y se realizó un Anova para medidas repetidas.

En el estudio participó un total de $n = 31$ alumnos ($n = 15$ mujeres, y $n = 16$ hombres), pertenecientes a los grupos de quinto ($n = 18$) y sexto grado ($n = 13$). El rango de edades fue de 9 a 13 años, con una media de 10.48 años. La mayoría de los alumnos 67.6% ($n = 21$) es originaria de Ciudad Juárez; algunos nacieron en otras localidades, entre las que destaca El Paso, Texas ($n = 7$). Además, la mayor parte de los alumnos vive con su familia o papás ($n = 17$), mamá ($n = 3$), abuelos ($n = 3$). En promedio, los alumnos mencionaron tener dos hermanos. En cuanto a los oficios o empleos más comunes de los padres, éstos fueron: maquiladora ($n = 6$), conserje ($n = 4$) y empleado de cocina ($n = 4$). Las profesiones más comunes de las mamás son: ama de casa ($n = 9$), maquiladora ($n = 8$) y enfermera ($n = 3$).

Según el Anova, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en el factor III: preocupación empática del Índice de Reactividad Interpersonal, siendo $F(1, 30) = F(1, 30) = 51.11$, $p < .01$, donde se incrementó la preocupación empática después de la intervención.

También se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la atención, siendo $F(1, 30) = 6.17$, $p < .02$, donde

se incrementó la atención después de la intervención. Por otra parte, también se encontró una diferencia estadísticamente significativa con $F(1, 30) = 28.29$, $p = p < .01$, donde se incrementó la capacidad autopercebida generadora de bienestar a los demás y sí mismo (factor I de la escala de inteligencia emocional infantil). Se encontró también una diferencia estadísticamente significativa con $F(1, 30) = 5.77$, $p < .02$, donde se incrementó la capacidad autopercebida generadora de malestar a los demás y sí mismo (factor IV de la escala de inteligencia emocional infantil), después de la intervención.

En el Índice de Reactividad Interpersonal, la media del pretest fue de 15.45 ($S = 1.98$) y la del postest fue de 21.58 ($S = 5.24$), lo que indica una diferencia estadísticamente significativa, siendo $F(1,30) = 51.11$, $p < .01$, $d = 1.70$, resultados que demuestran una diferencia muy grande.

En la prueba de Atención Toulouse-Pierón, la media del pretest fue de 100.6 ($S = 35.85$) y la del postest de 117.65 ($S = 40.11$), lo que indica una diferencia estadísticamente significativa, siendo $F(1,30) = 6.17$, $p = .02$, $d = .46$, lo que muestra una diferencia moderada.

En la escala autoinformada de inteligencia emocional infantil, factor I: Capacidad auto percibida generadora de bienestar a los demás y a mí mismo, la media del pretest fue de 27.84 ($S = 2.86$), y la media del postest fue 24.13 ($S = 3.30$). El tamaño de efecto indica una diferencia fuerte con $d = 1.20$. Mientras que en el factor IV: capacidad autopercebida generadora de malestar a los demás y sí mismo, la media del pretest fue de 13.26 ($S = 2.66$), y la media del postest fue de 14.87 ($S = 3.18$). El tamaño de efecto indica una diferencia moderada con $d = .55$. Los resultados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Diferencias en las medias de las pruebas

Test	Pre	Post	Significancia	Tamaño de efecto (<i>d</i>)
Atención	100.6 (35.85)	117.65 (40.11)	0.02	0.46
Factor I IE	27.84 (2.86)	24.13 (3.30)	0.00	1.20
Factor IV IE	23.26 (2.66)	14.87 (3.18)	0.02	0.55
Factor III EMP	15.45 (1.98)	21.58 (5.24)	0.00	1.70

CONCLUSIONES

Con los resultados del presente estudio se confirma la hipótesis de partida que se planteó en esta investigación en lo referente a la inteligencia emocional, empatía y la atención. Una vez finalizada la intervención del taller de Inteligencia Emocional Plena, se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones de postests en dos factores de la escala autoinformada de inteligencia emocional infantil (factores I y II), así como en el test de atención y concentración y en uno de los factores de la escala de empatía (factor III).

Por lo tanto, se puede concluir que un taller de Inteligencia Emocional Plena *puede ser* un instrumento válido para promover el desarrollo de habilidades cognitivo-emocionales, que permitan la regulación adecuada de las emociones. Así como también se afirma la utilidad de implementar técnicas de atención plena dentro de programas psicoeducativos aplicados en niños.

Estos resultados concuerdan con los encontrados en otros estudios en los que se comprobó la eficacia de utilizar técnicas de atención plena (*mindfulness*) en la intervención y mejora de niveles de habilidades emocionales (Brown y Ryan, 2003). Por otra parte, se ha demostrado que el entrenamiento en el desarrollo

de la conciencia plena (*mindfulness*), impacta en el crecimiento y autorrealización personales de estudiantes adolescentes (Franco *et al.*, 2011).

Se observaron también algunos cambios en alumnos que presentaban problemas de conducta dentro del grupo. En especial, se puede mencionar el caso de un alumno de sexto grado, quien mejoró en cuanto a la convivencia con sus compañeros, mostrándose más empático y cooperador para realizar las actividades. Tanto las maestras de grupo, como el director, mencionaron haber notado cambios en este alumno, y en otros alumnos que como él presentaban problemas de conducta de manera frecuente.

Dentro de las principales limitaciones de este estudio, como se mencionó anteriormente, se encontró que las instalaciones de la institución eran poco prácticas para el desarrollo de ciertas actividades, por lo cual se tuvieron que hacer adaptaciones a las mismas. Se recomienda tener en consideración esto al diseñar el programas y platicar con los directivos de las escuelas sobre las necesidades para el desarrollo del taller. Por otra parte, se recomienda realizar investigaciones posteriores, en las que se pueda implementar el taller en muestras más grandes, así como impartirlo a profesores y directivos de las instituciones para vincularlos en este desarrollo y poder observar si su participación impacta en un desarrollo mayor de la Inteligencia Emocional Plena en los alumnos, y analizar los efectos del taller en su vida personal y profesional. Otra línea de investigación que se recomienda es realizar estudios longitudinales para verificar si las mejoras obtenidas en esta investigación, tras la implementación del taller de Inteligencia Emocional Plena, se mantienen a lo largo del tiempo.

REFERENCIAS

- Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-142.
- Bandura, A. (1987). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism, en R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: University Press (pp. 2-4).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bishop, S. et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241.
- Brown, K. W., y Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 49-59.
- Diener, E. D.; Emmons, R. A.; Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. Adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000).
- European Pact for Mental Health and Well-being (junio, 2008). Summary Report of the European High-Level Conference "Together for Mental Health and Well-being". Brussels. Recuperado de http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones: La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la fa-

- milia, en P. Fernández-Berrocal y N. Ramos Díaz (eds.). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairos.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- Fierro, A., y Rando, B. (2007). Escala Eudemon de bienestar personal: características psicométricas. *Anuario de Psicología*, 38(3), 401-411.
- Franco, C., De la Fuente, M. C. y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) en las medidas de crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 23(2) 58-65.
- Garaigordobil, M., y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- García-Viniegras, C., y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico, su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina Integral*, 16(6), 586-592.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn J. (1990). *Full catastrophe living: How to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. New York: NY: Bantam Dell.
- Mayer, J., Roberts R., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mestre, V., Frías, M., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(22), 225-260.
- Midgley, C. et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Recuperado de http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V12Word97.pdf
- Ramos, N., Enríquez, H., y Recondo, O. (2011). *Inteligencia emocional plena. Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. España: Kairós.
- Rey, L., Extremera, N., y Peña, M. (2011). Inteligencia emocional percibida, autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes. *Psycho-*

- social Intervention*, 20(2), 227-234. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/11-Rey2011Perceived.pdf>
- Rumble, A. C., Van Lange, P., y Parks, C.D. (2010). The benefits of empathy: When empathy may sustain cooperation in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 40, 856-866.
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el Estudio del Burnout y del Engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salovey P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Shin, D. C., y Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Sosa, M., y Rodríguez, A. (2011). Validación de la Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional Infantil (EAIEI). *Revista Mexicana de Psicología*. Sociedad Mexicana de Psicología y Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología. Número especial 909 a 911.
- Thompson, B., Waltz, J., Croyle, K., y Pepper, A. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 43, 1786-1795.
- Toulouse, H., y Pierón, E. (2013). *Prueba de percepción y atención*. 8a. ed. revisada y ampliada. Madrid: Tea Ediciones.
- UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. París: Innocenti Research Centre. Report Card 7.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Warden, D. y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and

PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PLENA EN ALUMNOS DE PRIMARIA

social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.

PRUEBA UACTJ

PRUEBA UACTJ