



Original

Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato

Elena del Pilar Jiménez^a, Rafael Alarcón^{b,*}, y María Isabel de Vicente-Yague^c^a Universidad de Jaén, Jaén, España^b Universidad de Málaga, Málaga, España^c Universidad de Murcia, Murcia, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 23 de mayo de 2018

Aceptado el 24 de octubre de 2018

On-line el 4 de diciembre de 2018

Palabras clave:

Intervención
Competencia lectora
Inteligencia emocional
Habilidades de lectura
Bachillerato

R E S U M E N

En el presente trabajo se lleva a cabo un estudio en el que se aplica un programa de intervención lectora en alumnado de bachillerato durante dos cursos académicos, con el objetivo de evaluar su eficacia sobre la comprensión lectora y la inteligencia emocional. Han participado 521 estudiantes de bachillerato, de los cuales 244 son alumnos y 277 son alumnas. En el grupo intervenido ($n=258$) se explica la lectura mediante fichas, se eligen 30 lecturas juveniles al azar que son leídas en casa por los estudiantes, sin trabajar la competencia lectora ni la inteligencia emocional de forma específica, como tampoco el constructo de la motivación. En el grupo control ($n=263$) se siguen las directrices concretadas en el currículo vigente publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Los resultados muestran un aumento en comprensión lectora e inteligencia emocional en el grupo experimental tras la intervención. Apuntan a una relación directa entre hábitos lectores, competencia lectora e inteligencia emocional, de igual forma, los resultados en el grupo intervención son significativamente mejores que en el control, tanto en competencia lectora como en inteligencia emocional.

© 2018 Publicado por Elsevier España, S.L.U. en nombre de Universidad de País Vasco.

Reading Intervention: Correlation Between Emotional Intelligence and Reading Competence in High School Students

A B S T R A C T

In the present work, a reading intervention program was carried out in high school students during two academic years, in order to evaluate its effectiveness on reading comprehension and emotional intelligence. 521 high school students participated, of which 244 are male students and 277 are female students. In the intervened group ($n=258$) the reading is explained by meaning of tokens, 30 random juvenile readings are chosen and read at home by the students, without working on reading competence or emotional intelligence in a specific way, nor the construct of the motivation. In the control group ($n=263$), the guidelines specified in the current curriculum published by the Ministry of Education of the Junta de Andalucía are followed. The results show an increase in reading comprehension and emotional intelligence in the experimental group after the intervention. The results point to a direct relationship between reading habits, reading competence and emotional intelligence, in the same way, the results in the intervention group are significantly better than in control in both reading and emotional intelligence.

© 2018 Published by Elsevier España, S.L.U. on behalf of Universidad de País Vasco.

Keywords:

Intervention
Reading competence
Emotional intelligence
Reading skills
High School

Introducción

La inclusión en el contexto educativo de una enseñanza dirigida al desarrollo de habilidades socioemocionales, constatada paulatinamente como necesidad, puede remontarse al informe de la UNESCO que ya destacaba el pilar de «aprender a ser» como

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: ralarcon@uma.es (R. Alarcón).

uno de los cuatro pilares básicos de la educación (Delors, 1996, p. 34). Mediante este pilar se insistía en el desarrollo de la personalidad y la capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal, al mismo tiempo que eran consideradas las posibilidades de cada individuo (memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar). Por su parte, en el terreno lingüístico, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2001) también incluía entre las competencias generales la competencia existencial o «saber ser», que comprende las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los factores de personalidad. Además, estos factores inciden en gran medida no solo en el rol del alumnado en el acto comunicativo, sino también en su capacidad de aprender. Asimismo, en consonancia con la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo (Unión Europea, 2006), sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, los reales decretos por los que se establecen los currículos básicos de la educación primaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), educación secundaria obligatoria y bachillerato (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) establecen entre sus competencias la correspondiente al «sentido de iniciativa y espíritu emprendedor», con el fin de desarrollar aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

Desde esta perspectiva los estudios realizados en los últimos años acerca de la *inteligencia emocional* (IE) del alumnado manifiestan la vinculación de esta con la adaptación psicológica al aula, el bienestar emocional, los logros académicos y el futuro laboral (Extremera y Fernández, 2004; Páez y Castaño, 2015). Se debe destacar que hasta hace pocos años se consideraba la capacidad cognitiva la única responsable del aprendizaje del alumnado, no otorgando la importancia necesaria a la motivación, los intereses, las emociones y los sentimientos; sin embargo, un alto cociente intelectual (CI) no asegura el éxito social, profesional y personal deseable (Castejón, Cantero, y Pérez, 2008; Cortés, Barragán, y Vázquez, 2002; Palomera, Gil-Olarte, y Brackett, 2006).

El concepto de *inteligencia emocional* fue introducido hace ya casi 30 años en el panorama científico y desde entonces diversas definiciones han ido desarrollándose, enriqueciendo el enfoque de este concepto según fue tratado en el monográfico sobre el «estado del arte» realizado con motivo del cumplimiento de sus primeros 25 años (Barchard, Brackett, y Mestre, 2016). Salovey y Mayer entendieron este concepto como un tipo de inteligencia social que permite a las personas manejar sus propias emociones y las de los demás, discriminarlas y usar y comprender esta información emocional para dirigir sus pensamientos y conductas (1990, p. 189). El interés creciente por el estudio del concepto en relación con la obtención de datos empíricos que derivara en un conocimiento más riguroso, regulado y conciso del mismo ha guiado el panorama investigador hacia dos vías de estudio. En primer lugar, se ha puesto el énfasis en el diseño de medidas que posibilitaran hacer operativas las definiciones existentes (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990; Schutte et al., 1998). En segundo lugar, se ha profundizado en la relación de *inteligencia emocional* con otras variables y criterios relevantes de la vida del individuo, como su personalidad, inteligencia, bienestar psicológico, calidad de las relaciones personales, liderazgo, rendimiento y satisfacción académica (Lopes, Salovey, y Strauss, 2003; Saklofske, Austin, y Minski, 2003).

Por su parte, Petrides, y Furnham (2000) ya diferenciaron entre la *inteligencia emocional* como rasgo y la *inteligencia emocional* como procesamiento de la información, basándose en los instrumentos de medida que cada modelo utilizaba para medir la IE. Y en este sentido les interesó la IE como rasgo, perteneciente al dominio de la personalidad y medida por autoinforme —revisado en Petrides (2016)—, frente a la IE como capacidad, referida al potencial real de un sujeto para reconocer, procesar y utilizar la información con

carga emocional, medida con pruebas de rendimiento máximo —recientemente actualizada en Mayer, Caruso, y Salovey (2016)—. Además, aglutinaron y definieron con precisión 15 rasgos o facetas incluidos en los test analizados por diferentes autores, como la adaptabilidad, la percepción de emociones, la regulación emocional, la autoestima, la competencia social, el manejo del estrés y el rasgo de optimismo, entre otros (Petrides y Furnham, 2001).

Con respecto a ciertos resultados más concretos en el ámbito educativo, el estudio de Barraza-López, Muñoz-Navarro, y Behrens-Pérez (2017) con estudiantes de medicina de primer año concluía que existe una relación significativa entre los síntomas de depresión-ansiedad y estrés con la *inteligencia emocional*, lo que les lleva a afirmar que una adecuada percepción de *inteligencia emocional* puede actuar como un factor protector de la carga emocional negativa en el alumnado. Extremera, Durán, y Rey (2007) evidenciaron de igual forma que altos niveles de IE en los estudiantes se correspondían con un menor nivel de agotamiento, cinismo, estrés y una mayor eficacia académica, acompañada de una provechosa dedicación en el desarrollo de sus tareas académicas previamente al período de exámenes.

Por otra parte, en relación con la posible mejora de la *inteligencia emocional*, los resultados de un reciente metaanálisis, realizado sobre 24 estudios, ponen de manifiesto la eficacia de los programas en IE y destacan la necesidad de seguir desarrollando herramientas formativas de intervención que posibiliten el impulso de los recursos emocionales (Hodzic, Scharfen, Ripoll, Holling, y Zenasni, 2018). En este sentido, un reciente estudio afirma que la IE promueve el bienestar a través de la facilitación de patrones adaptativos de procesamiento atencional, centrados en estímulos emocionales positivos (caras felices y escenas sociales positivas) frente a estímulos negativos o neutros (Lea, Qualter, Davis, Pérez-González, y Bangee, 2018). De igual forma, Cejudo y Latorre (2015) señalan los efectos de un videojuego como herramienta de intervención eficaz para fomentar la *inteligencia emocional* como capacidad.

En este sentido, resulta significativo establecer la conexión entre la *inteligencia emocional* y el constructo de la *competencia lectora* (CL), binomio sobre el que todavía queda un largo camino por recorrer en el ámbito científico, y por el que muestran su preocupación los diferentes informes internacionales, al ser considerada un instrumento de conocimiento y desarrollo personal, ligado al progreso social y económico de los países. Los informes *Progress in International Reading Literacy Study* en Educación Primaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017), los informes *Programme for International Student Assessment* (PISA) en Educación Secundaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016) y *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* en la población adulta (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a y 2013b) ponen de manifiesto su interés precisamente en la evaluación de esta CL; informes que, por otra parte, muestran una posición desventajosa de España con respecto de otros países evaluados en CL.

Muchos son los programas y planes de fomento lector que desde las administraciones públicas, la normativa curricular o los propios centros educativos se han implantado con el fin de perseguir la mejora de la CL del alumnado. En este sentido, Vidal-Abarca et al. (2014) destacan la oportunidad didáctica del uso de un tutor inteligente (TuiNLEC), asentado en el marco teórico de CL de PISA, para mejorar la CL. Miquel, Laspalas y Turmo (2015) proponen una mejora de la CL desde una perspectiva matemática. Ferrada y Outón (2017) insisten en una serie de estrategias para la mejora de la fluidez lectora en relación con la CL. Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017) constatan el aporte de un club de lectura escolar en favor de la comprensión lectora, la educación en valores y el gusto por la lectura.

Sin embargo, en este estudio se considera pertinente ahondar en el estudio de la *competencia lectora*, diferenciada de la *comprensión*

lectora (Jiménez-Pérez, 2014) por medio de su relación con otras variables, que puedan arrojar diferentes vías de trabajo a través de las que poder abordar la situación para la mejora académica y el futuro profesional del estudiante. Diferentes investigaciones ya han demostrado un paralelismo positivo entre la *inteligencia emocional* y la *competencia lectora*. En esta línea, Freitas (2012) ya descubría una correlación positiva entre la IE del alumnado y el número de libros leídos durante un año por parte de este, así como con el tiempo de dedicación diaria a la práctica lectora, ya que «la lectura se ha consolidado en la última década como un parámetro fundamental con entidad propia no solo dentro de la educación sino de la sociedad en general» (Jiménez-Pérez, 2017, p. 80). De igual manera, se ha podido comprobar la vinculación entre el hábito lector del alumnado, en el contexto de la biblioteca de centro, con la comprensión emocional (especialmente en los componentes de «control de emociones» y «emociones morales») y con la percepción de *inteligencia emocional*, en la que destacó la competencia interpersonal (De Nóbrega y Franco, 2014). De hecho, Mayer, y Salovey (1997, p. 20) ya afirmaron que «Literature is probably the first home of the emotional intelligences». A través de la lectura, los alumnos acceden a las historias protagonizadas por diferentes personajes en situaciones diversas que les permiten comprender de qué modo estos responden emocionalmente ante sus pensamientos y sentimientos. Menéndez (1997) afirmaba que los cuentos son una herramienta imprescindible para el desarrollo de la IE, pues les ayudan a identificar el miedo, el dolor, la alegría, la pérdida. Posteriormente, Vilches (2004) señalaba esta misma idea de la importancia del recurso de la literatura para el reconocimiento y manejo de las propias emociones, al sostener que el alumnado descubre al ser humano en los diferentes personajes. Pese a que la literatura probablemente presenta situaciones emocionales más intensas que las de la propia vida real, las respuestas emocionales a las lecturas también forman parte de la vida emocional del individuo (Hogan, 2011). Por su parte, Lian (2017) defiende que una explícita atención a las emociones permite a los estudiantes acercarse al aprendizaje de la lengua y la literatura como un individuo integral que comprende tanto sus propias emociones como las ajenas: «The emphasis of emotions draws on evidence from neuroscience, where both comprehension and learning are increasingly presented as emotional processes» (Lian, 2017, p. 874).

Caballero y García-Lago (2010) indican que la elección frecuente de la lectura en los programas de intervención para el incremento de las competencias emocionales no es un asunto caprichoso, puesto que los resultados expuestos en su estudio ponen de manifiesto que el acto lector del alumno influye en su competencia emocional y, en definitiva, que la lectura mejora la percepción que el individuo posee de las emociones y facilita la regulación de las mismas. De forma inversa y complementaria, el hecho de poseer habilidades emocionales facilita el desarrollo de los objetivos de la lectura; convertir la lectura en una experiencia agradable posibilita que el individuo adopte una predisposición positiva y optimista, y en este sentido se ha de destacar que los motivos que dirigen las acciones determinan la calidad, sentido y eficacia de las mismas (Giraldo, 2011). Por su parte, Sanjuán (2016) expone que la dimensión emocional de la literatura es imprescindible si se persigue un enfoque humanístico, en el cual la literatura ofrezca al alumnado las claves para crecer como personas y como individuos pertenecientes a una cultura.

Recientemente, Mengual (2017) ha incluido un tercer elemento de estudio, la metacomprensión (conocimiento del lector acerca de sus estrategias de comprensión textual y su control sobre estas estrategias dirigida a una óptima comprensión), que al relacionar con los parámetros de IE y lectura comprensiva le ha permitido verificar, entre otras, las siguientes hipótesis: los alumnos con mayor grado de metacomprensión tenderán a obtener mejores resultados en la prueba de lectura comprensiva, los alumnos con altas

puntuaciones en IE tenderán a obtener altas puntuaciones en lectura comprensiva, los alumnos que obtienen altas puntuaciones en metacomprensión tenderán a obtener altas puntuaciones en IE, y la metacomprensión unida a la IE predecirán un mayor rendimiento en la prueba de lectura comprensiva (Mengual, 2017, p. 181).

Por último, contrariamente a alguno de los anteriores estudios expuestos, los resultados obtenidos en un contexto educativo iraní indicaron que la relación entre la *comprensión lectora* y el *cociente intelectual* era más fuerte que la relación entre la primera y la *inteligencia emocional*. Sin embargo, sí fue posible establecer una pequeña pero significativa correlación entre las puntuaciones de la *comprensión lectora* y ciertas dimensiones de la *inteligencia emocional*, como la habilidad interpersonal, la habilidad intrapersonal y el manejo del estrés (Ghabanchi y Rastegar, 2014).

Con respecto a la variable de sexo, aunque hay diferencias en ciertos componentes de la IE por un lado y de la comprensión de lectura en el otro, no hay estudios concluyentes que tengan puntuaciones significativas entre la IE y la comprensión de la lectura en relación con el sexo. Las mujeres son más conscientes de sus emociones, son capaces de percibir las, entenderlas y expresarlas (Brackett, Mayer, y Warner, 2004; Palomera et al., 2006), mientras que los hombres son excelentes para controlar los impulsos de las habilidades y la tolerancia al estrés (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, y Thome, 2000; Palomera, 2005; Palomera et al., 2006; Rose, 1995). Por otra parte, Guerra, y Guevara (2017) descubren diferencias estadísticamente significativas a favor del sexo masculino en relación con sus estrategias de lectura y su motivación hacia la lectura; el estudio de Delgado et al. (2005) encuentra diferencias significativas entre la comprensión de lectura y el sexo del estudiante, siendo favorable a los niños de quinto grado y a las niñas de sexto grado. Sin embargo, al incluir la variable de sexo en relación con la IE y la comprensión lectora, Castellano (2010) no obtiene resultados significativos en esta dirección.

Llegados a este punto, el presente trabajo apuesta por continuar profundizando en el estudio de la interrelación entre la IE y la CL, con el fin de obtener datos objetivables que puedan ser de ayuda en el diseño y aplicación de futuras prácticas docentes, que persigan un aprendizaje útil de aprovechamiento vital en el desarrollo personal, social y profesional del alumnado actual. En este sentido, el objetivo general del estudio es demostrar la relación directa entre la IE y la CL en alumnos de secundaria. Dicho objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos: (1) que los alumnos con hábitos lectores consolidados puntuarán sistemáticamente mejor en CL e IE; (2) que la intervención con lecturas obligatorias que estimulan la automotivación debe mejorar la CL y, por extensión, ya que existe relación, incide en el desarrollo de la IE; y (3) que la intervención tendrá diferentes efectos según el sexo en RC y EI.

Método

Diseño

En el presente estudio se ha establecido un diseño pretest-postest con grupo control no equivalente (diseño *cuasi-experimental*). En el grupo control se sigue el currículo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, oficial vigente, establecido para la etapa de bachillerato, y en el grupo experimental se lleva a cabo una intervención en lectura con cuatro registros: pretest (p_1), postest 1 (p_2), postest 2 (p_3) y postest 3 (p_4). Para garantizar la homogeneidad en la recogida de datos en ambos grupos se ha realizado un seguimiento de forma individualizada para cada sujeto y de forma anónima, sin alterar su rutina en el proceso de aprendizaje, esto es, dentro del horario de clase, en el aula habitual con la colaboración de los docentes del centro del área de lengua y literatura (que habían recibido las mismas

instrucciones en el caso del grupo de intervención). Asimismo, se han respetado las directrices éticas requeridas en la investigación de seres humanos y las siguientes premisas tuvieron lugar: consentimiento informado por el derecho a la información y protección de datos personales; garantías de confidencialidad; garantías de no discriminación por ningún motivo; e intervención gratuita que puede ser abandonada en cualquier momento. En cualquier caso, se ha adquirido el compromiso del alumnado de cumplir las tareas encomendadas para poder participar en el estudio.

Participantes

El universo en el que se ha realizado el presente estudio consta de 521 estudiantes de bachillerato durante los dos años de este ciclo, con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años ($M = 15.98$, $DT = .14$), de los cuales 244 eran alumnos y 277 eran alumnas. El grupo de intervención está compuesto por 258 bachilleres (122 alumnos y 136 alumnas), mientras que el grupo de control consta de 263 estudiantes (122 alumnos y 141 alumnas). La selección de los centros educativos se ha realizado por conveniencia y participación de los centros de investigación. Todas las escuelas eran públicas y estaban ubicadas en áreas de estatus socioeconómico medio.

Instrumentos

Versión en español de la *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (Wong y Law, 2002) (Fernández Berrocal et al., 2004 Pérez, Repetto, y Extremera, 2004). Consta de 16 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos que evalúa la IE en el ámbito organizacional, agrupada en cuatro dimensiones: (1) evaluación de las propias emociones; (2) evaluación de las emociones de los demás; (3) uso de las emociones; y (4) regulación de las emociones. Además, permite obtener una puntuación total, de manera que a mayor puntuación, mayor IE. La prueba se administra a sujetos a partir de los 16 años de edad, por lo que es adecuada para el target elegido en el presente estudio. Muestra valores satisfactorios de consistencia interna medidos mediante el coeficiente alpha de Cronbach (α), oscilando entre .83 y .90. En la muestra de estudio los resultados son consistentes con la versión original, obteniendo valores de consistencia interna para las cuatro dimensiones entre .84 y .89, así como un $\alpha = .89$ para la puntuación total. El valor de la varianza media extractada es de .63, el índice de McDonald .93 y la fiabilidad compuesta .88.

Test de competencia lectora (Llorens et al., 2011). Es un cuestionario enfocado a la enseñanza secundaria que está compuesto por cinco textos, tres continuos y dos discontinuos y un total de 20 preguntas elaboradas siguiendo los parámetros PISA 2000. La extensión de los textos varía de las 274 palabras a las 426, y son escritos fundamentalmente expositivos y argumentativos, en lo referente a los continuos y diagrama y gráfico, con un mínimo de 130 palabras los textos discontinuos. Las preguntas son de tipo abiertas y cerradas, predominando las de elección múltiple. Las 20 preguntas se dividen en: *recuperación de información, integración, reflexión sobre el contenido y la forma del texto*. El Test de competencia lectora obtiene satisfactoria consistencia interna ($\alpha = .79$). Los resultados en la muestra de estudio muestran una consistencia interna de .81, varianza media extractada de .58, y un índice de McDonald y fiabilidad compuesta de .79 y .74, respectivamente.

Cuestionario de hábitos lectores de Ministerio de Educación publicado en 2001 (Ministerio de Educación, 2001). Dicho test consta de 50 preguntas donde se recoge información en el target de edad de estudiantes de secundaria. Las preguntas son referentes a hábitos lectores del alumnado, de la familia, así como de su nivel socioeconómico. Se han seleccionado los ítems relacionados directamente

con los hábitos lectores, descartándose los que vertían información socioeconómica, a saber, desde la pregunta 6 hasta la 20: se considera lector, lee el padre, lee la madre, regalan libros, preguntan por la lectura, recomiendan lectura, hay libros en casa, se habla de libros, recomiendan los profesores, uso de la biblioteca, asistencia a la feria del libro (añadido ex profeso), conciencia del gusto por la lectura, profesores animan a leer, padres animan a leer, deseo de leer más.

Procedimiento

En el grupo control se han seguido las pautas del currículo oficial y vigente concretado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, es decir, sin incluir lecturas obligatorias ni controlando posibles lecturas recomendadas, mientras que en el grupo experimental se lleva a cabo el proyecto de intervención. Se han utilizado las tecnologías de la información y la comunicación para elegir al azar 30 libros, siendo elegidas «las listas de mejores libros del mundo/historia» como consulta aleatoria en Google (arrojó listas de Wikipedia, Quelibroleo, culturacolectiva, 20minutos, etc.), como propuesta de lectura, excluyendo aquellos que pudieran presentar contenido explícito para adultos (violencia y género). Los libros seleccionados fueron: *El Principito* de Exupéry, *El niño del pijama de rayas* de Boyne, *La historia interminable* de Ende, *Rimas de Bécquer*, *El retrato de Dorian Gray* de Wilde, *El escarabajo de oro* de Poe, *Tormento* de Galdós, *Amigos Robots* de Asimov, *Tres sombreros de copa* de Mihura, *La carta esférica* de Reverte, *Las Metamorfosis* de Ovidio, *La zapatera prodigiosa* de Lorca, *Platero y yo* de Jiménez, *Rebelión en la granja* de Orwell, *El príncipe destronado* de Delibes, *Insolación* de Bazán, *El Alpeh* de Borges, *Leyendas* de Bécquer, *Mucho ruido y pocas nueces* de Shakespeare, *Grimpow* de Ábalos, *Ghostgirl* de Hurley, *Harry Potter 7* de Rowling, *El Hobbit* de Tolkien, *Marina* de Zafón, *El misterio de la cripta embrujada* de Mendoza, *Mitos* de Galeano, *Soldados de Salamina* de Cercas, *Las chicas de alambre* de Sierra i Fabra, *A tres metros sobre el cielo* de Moccia y *El mundo amarillo* de Espinosa.

Dicho estudio está compuesto por 30 sesiones de 15 minutos, en el que se han planteado 30 lecturas (5 por trimestre, 15 por curso). En cada sesión el profesor explica una lectura mediante una ficha: contextualización de la obra, datos biográficos del autor, resumen de la obra (argumento y personajes principalmente). El alumnado realiza la lectura individualmente de cada obra en casa y solo se ha realizado control de dichas lecturas mediante los registros anteriormente descritos. No se ha trabajado la IE ni otros constructos como la motivación.

Previamente, un modelo de consentimiento se ha presentado a la dirección de los centros educativos en el que se informa de las características de la investigación, con el propósito de solicitar su participación, de modo que aquellos que han aceptado han participado en la investigación. Asimismo, los padres y las madres de los estudiantes han recibido otro modelo de consentimiento informado sobre las características de la investigación y acerca de los instrumentos que van a ser administrados, solicitando permiso para que sus hijos e hijas participen en el estudio. Los que han aceptado son los que han participado en el estudio.

Análisis de datos

Se han realizado ANOVA factorial intersujeto 2×2 , siendo los factores: grupo (control y experimental) y género (masculino y femenino). Las variables dependientes (VD) son la puntuación en CL e IE en el postest (p_4). Posteriormente, con objeto de comprobar el posible efecto de las puntuaciones de los registros pretest en CL e IE sobre las VD se han realizado ANCOVA factorial introduciendo en los análisis estas puntuaciones pretest como covariables. En ambos procedimientos de análisis se han calculado la magnitud de

Tabla 1

Valor del estadístico F, grados de libertad (gl), significación estadística (p), magnitud de la asociación (ω^2) y tamaño del efecto (f)

	F	gl	p	ω^2	F
Grupo	8.34	1.517	<.01	.28	.62
Sexo	16.44	1.517	<.001	.35	.73

Tabla 2

Estadísticos descriptivos media (M) y desviación estándar (DE) de RC de los grupos experimental y de control según el sexo

	Grupo	M	DE
Mujeres	Experimental	14.94	.03
	Control	13.15	.03
Hombres	Experimental	13.75	.04
	Control	11.86	.04

la asociación (ω^2) y el tamaño del efecto (f). En el presente estudio no existen valores perdidos.

Resultados

En primer lugar se muestran los resultados obtenidos en CL. La prueba para contrastar el supuesto de homogeneidad de varianzas no muestra resultados estadísticamente significativos, $F(3, 517) = .74, p = .41$, lo que indica que se asume este supuesto. El ANOVA factorial 2×2 obtiene significación estadística de los efectos principales de los factores grupo y sexo (Tabla 1), mientras que el efecto interacción no ha resultado estadísticamente significativo, $F(1, 517) = 1.60, p = .21$.

Los resultados muestran que el grupo experimental obtiene un mayor promedio en CL ($M = 14.24$) que el grupo control ($M = 13.13$). Respecto al factor sexo, las mujeres obtienen promedios mayores en CL respecto a los hombres ($M = 14.70, M = 13.20$, respectivamente). Los resultados del ANCOVA factorial muestran que la covariable ha resultado estadísticamente significativa, $F(1, 516) = 24312.74, \omega^2 = .93, p < .001$, lo que pone de manifiesto su relación lineal con la VD. En relación con el efecto principal del factor grupo, vuelve a resultar estadísticamente significativo, $F(1, 516) = 655.97, \omega^2 = .53, p < .001$, indicando que el grupo experimental ha obtenido un mayor promedio ajustado en CL que el grupo control ($M_{ajustada} = 14.38, M_{ajustada} = 13.38$, respectivamente). Esto muestra que el efecto del factor grupo sobre la VD se mantiene inalterado, es decir, la relación entre la covariable y CL no afecta a la relación entre el factor grupo y CL. Sin embargo, el efecto principal del factor sexo ha dejado de ser estadísticamente significativo, $F(1, 516) = .64, p = .43$, lo que pone de manifiesto que las diferencias en CL en función del género encontradas en el ANOVA son atribuibles a la covariable. Finalmente, el efecto interacción es estadísticamente significativo, $F(1, 516) = 6.35, \omega^2 = .24, p < .05$. Los contrastes entre medias, ajustando el nivel de alfa (α) por el procedimiento de Bonferroni (α crítico = .025), indican que las mujeres del grupo experimental obtienen medias ajustadas superiores en CL que las del grupo control, $F(1, 274) = 395.28, \omega^2 = .53, p < .001$. Los hombres del grupo experimental presentan medias ajustadas mayores en CL respecto a los del grupo control, $F(1, 241) = 269.19, \omega^2 = .48, p < .001$. Se observa que la diferencia en CL entre los grupos es mayor entre los hombres que entre las mujeres. Los estadísticos media y desviación típica obtenidos en los contrastes entre medias se muestran en la Tabla 2.

En resumen, el hecho de que el efecto de interacción del grupo \times sexo es significativo indica que la efectividad de la intervención difiere según el género, siendo mayor entre las mujeres. Los resultados muestran que las mujeres en el grupo experimental han obtenido la media más alta en RC, seguidas por los hombres en el grupo experimental, después de la intervención.

Tabla 3

Valor del estadístico F, grados de libertad (gl), significación estadística (p), magnitud de la asociación (ω^2) y tamaño del efecto (f)

	F	gl	p	ω^2	f
Grupo	5.10	1.517	<.05	.11	.35
Sexo	45.45	1.517	<.001	.43	.87

Tabla 4

Estadísticos descriptivos media (M) y desviación estándar (DE) de RC de los grupos experimental y de control según el sexo

	Grupo	M	DE
Mujeres	Experimental	88.54	.22
	Control	83.53	.22
Hombres	Experimental	88.65	.24
	Control	83.49	.23

Respecto a la variable IE el procedimiento de análisis ha sido idéntico. La prueba para contrastar el supuesto de homogeneidad de varianzas no muestra resultados estadísticamente significativos, $F(3, 517) = .58, p = .63$, lo que indica que se asume la igualdad de varianzas. Los resultados del ANOVA factorial muestran efectos principales de los factores grupo y sexo significativos (Tabla 3). El efecto interacción no ha resultado estadísticamente significativo, $F(1, 517) = .013, p = .91$.

Los resultados han mostrado que el grupo experimental obtiene un mayor promedio en IE ($M = 87.43$) que el grupo control ($M = 84.01$). Respecto al factor sexo, las mujeres obtienen promedios mayores en IE respecto a los hombres ($M = 90.81, M = 80.63$, respectivamente).

Los resultados del ANCOVA factorial muestran que la covariable ha resultado estadísticamente significativa, $F(1, 516) = 22817.89, \omega^2 = .90, p < .001$, indicando su relación lineal con la VD. En relación con el efecto principal del factor grupo, nuevamente muestra significación estadística, $F(1, 516) = 510.10, \omega^2 = .46, p < .001$, indicando que el grupo experimental obtiene un mayor promedio ajustado en IE que el grupo control ($M_{ajustada} = 88.60, M_{ajustada} = 83.51$, respectivamente). Se pone de manifiesto que el efecto del factor grupo sobre la VD permanece inalterado, es decir, la relación entre la covariable e IE no afecta a la relación entre el factor grupo e IE. En cambio, el efecto principal del factor sexo deja de ser estadísticamente significativo, $F(1, 516) = .03, p = .86$, mostrando que las diferencias en IE en función del género encontradas en el ANOVA son atribuibles a la covariable. Por último, el efecto interacción vuelve a no resultar estadísticamente significativo, $F(1, 516) = .11, p = .74$, lo que indica que no se muestran cambios significativos en IE en función de la combinación de los niveles de los factores grupo y sexo. Los estadísticos media y desviación típica obtenidos en los contrastes entre medias se muestran en la Tabla 4.

En resumen, los resultados han demostrado la efectividad de la intervención en la IE, ya que los sujetos del grupo experimental obtienen promedios más altos que los del grupo de control, después de la intervención. Sin embargo, no se han evidenciado diferencias significativas en la IE entre hombres y mujeres.

Finalmente, como consecuencia de la efectividad de la intervención en CL e IE, la relación entre ambos se ha evaluado utilizando el coeficiente de correlación lineal de Pearson (r_{xy}). Los resultados muestran una alta correlación lineal positiva ($r_{xy} = .89, p < .001$), lo que indica que los sujetos con puntuaciones CL altas tienden a tener puntuaciones altas en IE, y viceversa.

Discusión

En este estudio se evalúa la efectividad de un programa de intervención de lectura sobre comprensión de lectura e IE en estudiantes de secundaria. Los resultados obtenidos en el presente estudio

van en la línea de otros como Ghabanchi, y Rastegar (2014), que señalan el vínculo entre cociente intelectual, IE y CL. Asimismo, Gómez-Quina (2015) obtiene resultados similares a los anteriores en estudiantes de secundaria. Alonso (2014) confirma con su estudio que la «facilitación emocional y manejo emocional, dos de las cuatro habilidades de la IE, correlacionan con el rendimiento académico», además, destaca que la CL es parte indiscutible del rendimiento académico, siendo base en las evaluaciones del mismo. A su vez, si la capacidad de la IE puede entrenarse y mejorar como ya marcan algunos estudios (Hodzic et al., 2018), no resulta disparatado pensar en la relación que puede existir entre un entrenamiento específico de la CL en relación con la IE.

En esta investigación cabe destacar que existen diferencias en la interacción género \times grupo, ya que las mujeres en el grupo experimental obtienen medias ajustadas superiores en CL que las mujeres en el grupo de control. De igual forma, los hombres presentan medias ajustadas mayores en el grupo intervención con respecto del grupo control, siendo estas diferencias mayores en el grupo de hombres que en el de mujeres. En la misma línea, los resultados en IE muestran un promedio ajustado superior en el grupo intervención que en el grupo control, siendo las mujeres las que mejor puntúan.

Queda demostrada la primera hipótesis de la presente investigación, que establece la relación directa e inequívoca entre hábitos lectores consolidados y una mejor puntuación en IE y CL. Asimismo, la segunda hipótesis se ve respaldada por los argumentos expuestos, ya que existe una mejora al final del programa de intervención en el segundo curso de bachillerato en los constructos de IE y CL a favor del grupo de intervención; dichas diferencias positivas resultan de una diferenciación mínima que resulte significativa. Por ese motivo, se percibe que la CL se entrena leyendo, es decir, se hace necesario en las aulas que los profesores recomienden lecturas, ya que así se entrenará la CL de forma natural, sin actividades concretas ni textos estipulados para el entrenamiento concreto de la CL. Dichas actividades deberían, quizás, dirigirse de forma específica en alumnos con una CL baja, y no como herramienta común de entrenamiento lector general.

Queda analizar en futuras investigaciones el papel del tiempo que necesita el alumnado para las tareas en el grupo de intervención, tanto como controlar la forma en la que llevan a cabo dicha tarea, así como también el rol de las distintas habilidades emocionales dentro de la IE, como factor determinante en la mejora de la CL fruto del hábito lector, esto es, la consolidación de leer de forma habitual por placer, que demuestra, como ya apuntan otras investigaciones además de esta, que la forma natural de entrenar la CL es, simplemente, leer.

Referencias

- Alonso, L. (2014). *Inteligencia emocional y rendimiento académico: análisis de variables mediadoras (trabajo de fin de grado)*. Universidad de Salamanca Salamanca.
- Álvarez-Álvarez, C., y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios: Revista Electrónica de Bibliotecología, Archivología y Museología*, 68, 1–13. <https://doi.org/10.5195/biblios.2017.351>.
- Barchard, K. A., Brackett, M. A., y Mestre, J. M. (2016). Taking stock and moving forward: 25 years of emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8, 303–312. <http://doi.org/10.1177/1754073916650562>.
- Barraza-López, R. J., Muñoz-Navarro, N. A., y Behrens-Pérez, C. C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 55, 18–25. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272017000100003>.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, F., Brown, J. M., Kirkcaldy, B., y Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107–1118. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9).
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8).
- Caballero, A., y García-Lago, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 345–359.
- Castejón, J. L., Cantero, P., y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 339–362.
- Castellano, J. E. (2010). Inteligencia emocional y comprensión lectora en alumnos de sexto grado de Primaria de la red n° 4 distrito del Callao (Trabajo fin de grado). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Cejudo, J., y Latorre, S. (2015). Efectos del videojuego Spock sobre la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 319–342. <https://doi.org/10.14204/ejrep.36.15060>.
- Consejo de Europa. (2001). *Common European framework for languages: Learning, teaching assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés, J. F., Barragán, C., y Vázquez, M. L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25, 50–60.
- De Nóbrega, M., y Franco, G. (2014). Inteligencia emocional y actividad lectora en una escuela de 1.º ciclo International Journal of Developmental and Educational Psychology. *INFAD: Revista de Psicología*, 5, 159–165.
- Delgado, A., Escurra, M., Atalaya, M., Álvarez, L., Pequeña, J., y Santiviáñez, W. (2005). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4.º a 6.º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8, 51–85. <https://doi.org/10.15381/rinpv.v8i1.4232>.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Extremera, N., y Fernández, P. (2004). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 1–12. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2887>.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239–256.
- Fernández-Berrocal, P., Pérez, J. C., Repetto, E., y Extremera, N. (2004). Una comparación empírica entre cinco medidas breves de inteligencia emocional percibida. Trabajo presentado en el VII European Conference on Psychological Assessment celebrado en Málaga.
- Ferrada, N. y Outón, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela*, 92, 46–59.
- Freitas, L. (2012). *A inteligência emocional e a leitura: um estudo com crianças do 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira. Funchal.
- Ghabanchi, Z., y Rastegar, R. (2014). The correlation of IQ and emotional intelligence with reading comprehension. *The Reading Matrix*, 14, 135–144.
- Giraldo, G. (2011). Los procesos de lectura y escritura en la inteligencia emocional. *Poliantea*, 7, 205–218.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez-Quina, W. R. (2015). Relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes del primer año de educación secundaria de la institución educativa San Martín de Socabaya (Tesina). Universidad Nacional de Arequipa Perú.
- Guerra, J., y Guevara, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19, 78–90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>.
- Hogan, P. C. (2011). *What literature teaches us about emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., y Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10, 138–148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>.
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 1, 65–74.
- Jiménez-Pérez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 8, 79–90.
- Lea, R. G., Qualter, P., Davis, S. K., Pérez-González, J. C., y Bangee, M. (2018). Trait emotional intelligence and attentional bias for positive emotion: An eye tracking study. *Personality and Individual Differences*, 128, 88–93. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.017>.
- Lian, A. (2017). *Reading for emotion with ICT tools*. En: W. Chen et al., eds. Proceedings of the 25th international conference on computers in education (pp. 874–883). New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education. Disponible en: http://icce2017.canterbury.ac.nz/sites/default/files/proceedings/main/ICCE2017_Main.Proceedings.pdf.
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 1–18. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8).
- Llorens, A. C., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A., y Gilabert, R. (2011). Evaluación de la competencia lectora: La prueba de competencia lectora para educación secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23, 809–818.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Menéndez, M. (1997). *El desarrollo de la creatividad y de la inteligencia emocional del niño a través de la lectura*. Disponible en: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d082.pdf>.

- Mengual, E. Z. (2017). *Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5.º y 6.º de educación primaria (tesis doctoral)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Encuesta sobre hábitos lectores de la población escolar entre 15 y 16 años*. Madrid: Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación/Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *PIAAC: Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta. 2013. Informe español. Volumen I*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección de Documentación y Publicaciones. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:50d1eed2-0b2f-4b3d-9bf6-3ec44feb03ef/piaac2012.pdf>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *PIAAC: Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta. 2013. Informe español. Volumen II: Análisis secundario*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección de Documentación y Publicaciones. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:fdd3f27b-a92e-46f4-8a1c-a02bea07a870/piaacvol2.pdf>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria (BOE, 1/3/2014).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, 3/1/2015).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección de Documentación y Publicaciones. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. IEA. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección de Documentación y Publicaciones. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL.ONLINE.20dic.pdf>.
- Miquel, E., Laspalas, M., y Turmo, I. (2015). Leemos en pareja Bikoteka irakurtzen: la mejora de la competencia lectora, también desde las matemáticas. *Aula de Secundaria*, 14, 14–18.
- Páez, M. L., y Castaño, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32, 268–285.
- Palomera, R. (2005). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional (tesis doctoral)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Palomera, R., Gil-Orlarte, P., y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con IE los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687–703.
- Petrides, K. V. (2016). Four thoughts on trait emotional intelligence. *Emotion Review*, 8, 345, <https://doi.org/10.1177/1754073916650504>.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320, [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6).
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448, <https://doi.org/10.1002/per.416>.
- Rose, S. Z. (1995). Professional networks of junior faculty in psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 533–547, <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1985.tb00901.x>.
- Sanjuán, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. En: J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez (coords.). *Inteligencia emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 156–171). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., y Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and individual differences*, 34, 707–721.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- 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.
- Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) (Diario Oficial de la Unión Europea, 30/12/2006).
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Ferrer, A., Ávila, V., Martínez, T., Mañá, A., ... Serrano, M. A. (2014). TuinLEC, un tutor inteligente para mejorar la competencia lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 25–56, <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881657>.
- Vilches, I. (2004). Inteligencia emocional en la asignatura de lenguaje y comunicación. *Contextos, Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 12, 77–86.
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243–274.