

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Consejo
Escolar
del Estado

**Participación, educación emocional y
convivencia**

Vol. **5**/N.º **8**/2018



Consejo Escolar del Estado

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

VOL. 5/N.º 8/NOVIEMBRE 2018

PARTICIPACIÓN, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Ángel de Miguel Casas
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

Juan Antonio Gómez Trinidad
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

Secretario

Yolanda Zárate Muñiz
Secretaria del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Leticia Cardenal Salazar
Consejera de la Comisión Permanente

José Luis López Belmonte
Consejero de la Comisión Permanente

Carles López Picó
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

Alejandro Andonaegui Moreno
(Consejo Escolar del Estado)

Miguel Ángel Barrio de Miguel
(Consejo Escolar del Estado)

M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)

Antonio Frías del Val
(Consejo Escolar del Estado)

María Soledad Jiménez Benedit
(Consejo Escolar del Estado)

Yolanda Zárate Muñiz
(Consejo Escolar del Estado)

Consejo asesor

Carmen Alba Pastor

Carme Boqué Torremorell

Sonia García Gómez

Isabel Couso Tapia

José Antonio Fernández Bravo

Mariano Fernández Enguita

José Luis Gaviria Soto

María Soledad Jiménez Benedit

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

María Luisa Martín Martín

José María Merino Sánchez

Sara Moreno Valcárcel

Francesc Pedró i García

Miriam Pinto Lomeña

Gonzalo Poveda Ariza

Fernando Sánchez-Pascuala Neira

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

Presentación

Ángel de Miguel Casas **3**

Entrevista

Entrevista al Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, Alejandro Tiana, realizada por la Directora de Educación y Formación de la Fundación COTEC, Ainara Zubillaga **5**

Ensayos, estudios e investigaciones

La educación emocional requiere formación del profesorado. Rafael Bisquerra Alzina y Esther García Navarro **13**

¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? Gert Biesta y María-Carme Boqué Torremorell **29**

Participación educativa con inteligencia emocional y moral. Luis Fernando Vilchez Martín **43**

La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la cultura de paz. Sebastián Sánchez Fernández **55**

Proyectos compartidos por la comunidad educativa. Nérida Zaitegi de Miguel **69**

La Participación de las familias en la educación. Begoña Ladrón de Guevara Pascual **79**

Competencias socioemocionales del profesorado. Juan Vaello Orts y Olga Vaello Pecino **93**

La educación emocional en la infancia y la adolescencia. Maite Garaigordobil Landazabal **105**

Claves para prevenir el acoso y el «ciberacoso»: la mejora de la convivencia y «ciberconvivencia» en los entornos escolares. Rosario del Rey Alamillo y Mónica Ojeda Pérez **129**

Buenas prácticas y experiencias educativas

Participar para construir una educación transformadora. Inmaculada Mayorga Lozano y Ángela Molina Bernáldez. CEIP Andalucía (Sevilla) **145**

Evaluación, Innovación, Participación y Convivencia. M.^a Victoria Napal Urizarbarena. CEIP Infantes de Lara (Soria) **159**

El Jardín de Juanita: una experiencia de participación, ética y convivencia, implicando a la comunidad educativa. Fátima Guitart Escudero. Colegio Obispo Perelló (Madrid) **181**

Aulas Hospitalarias: espacios y currículos específicos para situaciones únicas. José Blas García Pérez. Región de Murcia **195**

Aprendizaje-Servicio en la Escola Solc Nou: una propuesta para la participación y la convivencia. Anna Carmona Alcolea y Laura Campo Cano. Escola Solc Nou (Barcelona) **209**

Master FPlaB: Un proyecto contra el abandono escolar prematuro. Gregorio Alonso Grullón, Fernando Arnejo Calviño, Lara Crespo García, José García Soriano, Irene Gil Gil e Iliá Hernández Martínez. Asociación En la Última Fila (Madrid) **221**

La experiencia metodológica de El Llindar. Begonya Gasch Yagüe. Fundació El Llindar. Cornellá de Llobregat (Barcelona) **237**

El impulso del Aprendizaje-Servicio desde los ayuntamientos. Roser Batlle Suñer. Red Española de Aprendizaje-Servicio **249**



Recensiones de libros

Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro. (Martínez-Odría, A. y Gómez, I., Ediciones Khaf –Grupo Edelvives–, 2017). José Manuel Sánchez-Serrano **265**

La familia, la primera escuela de las emociones. (Mar Romera, Ediciones destino –Editorial Planeta–, 2017). Irene Martínez Martín **269**

Educación social y emocional. Emocónate con Coco. (M.^a Lourdes Prada Ramos y M.^a Teresa Príncipe Gómez, La Muralla, 2016). Carmen Terés Jiménez **271**

¡Tú sí que vales! Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos. (Montserrat Espert y M. Carme Boqué, Grao, 2008). Irene Martínez Martín **273**



Manet, É. (Hacia 1882). Amazona de frente. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Seguridad

RAE: seguridad

Del lat. securitas, -ātis

l. f. Cualidad de seguro.

RAE: Seguro, ra

Del lat. secūrus.

5. adj. Dicho de una persona: Que no siente duda. Está segura de ello.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Édouard Manet

Amazona de frente

Hacia 1882. Óleo sobre lienzo, 73 x 52 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

La *Amazona de frente* pertenece a una serie inacabada sobre las cuatro estaciones que Édouard Manet pintó en los dos últimos años de su vida, por encargo de su amigo Antonin Proust, entonces ministro de Bellas Artes. El tema de las cuatro estaciones representadas por figuras de mujeres era relativamente frecuente en la historia de la pintura occidental.

El artista emprendió este ciclo cuando estaba ya muy enfermo y sólo consiguió terminar totalmente el primero de los cuadros, *La Primavera*, para el que posó la célebre actriz de la Comédie Française Jeanne Demarsy.

Para la Amazona del Museo Thyssen-Bornemisza, que quizá estaba pensada para representar el verano, posó Henriette Chabot, la hija de un librero de la rue de Moscou. El color oscuro del traje le permite al pintor dar muestra de su mágico dominio de los negros, que, en contraste con la claridad del fondo, nos remiten a modelos de Frans Hals. El tratamiento de la luz puede considerarse impresionista, pero en Manet la búsqueda de la luminosidad se yuxtapone al estudio de las superficies de color, de los contornos y de las texturas. El hecho de que sea una obra inacabada permite percibir claramente la soltura de su ejecución, sin ningún titubeo, y esa maestría con la que Manet lograba captar y transmitir lo esencial.

Alarcó, P. Amazona de frente - Édouard Manet (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/manet-edouard/amazona-frente> >.



LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

EMOTIONAL EDUCATION IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE

Maite Garaigordobil Landazabal

Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco

Resumen

En este artículo se presenta una propuesta de intervención psicoeducativa dirigida a niños, niñas y adolescentes de 4 a 16 años que tienen como finalidad fomentar la conducta prosocial y el desarrollo emocional.

En primer lugar, se exponen algunos fundamentos del marco teórico que subyace a esta propuesta de intervención: se define la educación emocional, clarificando las competencias sociales y emocionales a potenciar; se realiza una revisión de los programas que en los últimos años se han creado para fomentar competencias socioemocionales durante la infancia y la adolescencia; y, a la luz de diversas investigaciones, se identifican los beneficios que tiene la educación emocional, el desarrollo socioemocional, la inteligencia emocional... en la salud física y mental, en la adaptación personal y social.

En segundo lugar, se describe una línea de intervención psicoeducativa que se configura con cinco programas, cuatro programas de juego cooperativo para niños y niñas de 4 a 12 años (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007) y un programa de intervención para adolescentes (GARAIGORDOBIL, 2008a), que han sido validados experimentalmente, y están basados en la evidencia. La evaluación de los programas comparando el cambio de los niños, niñas y adolescentes que los han realizado durante un curso escolar frente a aquellos que no tuvieron esa oportunidad ha evidenciado efectos muy positivos para muchos factores del desarrollo social y afectivo-emocional (aumento de conductas sociales positivas, disminución de las conductas sociales negativas, mejora de la comunicación, la empatía, el autoconcepto-autoestima, el concepto de los demás...). Este conjunto de competencias sociales y emocionales mejoran el nivel de participación de los estudiantes en la comunidad educativa y también la convivencia, incidiendo positivamente en problemas actuales como el *bullying*, la depresión y el suicidio infanto-juvenil, el racismo, el sexismo...

Palabras clave: educación emocional, desarrollo socioemocional, competencias sociales, competencias emocionales, juego cooperativo, prevención, infancia, adolescencia.

Abstract

This article presents a proposal of psycho-educational intervention programs targeting children and adolescents aged 4 to 16 years, with the aim of fostering pro-social behavior and emotional development.

Firstly, some foundations of the theoretical framework underlying this intervention proposal are presented. Emotional education is defined, clarifying the social and emotional competences to be promoted. Recently created programs to foster socio-emotional competences during childhood and adolescence are reviewed. And, in the light of diverse investigations, the benefits of emotional education, socio-emotional development, emotional intelligence... in physical and mental health, and in personal and social adjustment are identified.

Secondly, a psycho-educational intervention is described, made up of 5 programs: 4 programs of cooperative play for children aged 4 to 12 (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007) and 1 intervention program for adolescents (GARAIGORDOBIL, 2008a), all of which have been experimentally validated, and are evidence-based. The assessment of the programs comparing the change in the children and adolescents who participated in the programs during a school term versus those who did not have that opportunity has shown very positive effects for many factors of social and affective-emotional development (increase of positive social behaviors, decrease of negative social behaviors, improvement of communication, empathy, self-concept-self-esteem, the concept of others...). This series of social and emotional competences improves students' level of participation in the educational community and also their coexistence, positively affecting contemporary problems like *bullying*, depression and child-juvenile suicide, racism, sexism...

Keywords: emotional education, socio-emotional development, social competences, emotional competences, cooperative play, prevention, childhood, adolescence.

I. Educación emocional: concepto, propuestas de intervención y beneficios

I.1. Educación emocional: conceptualización y objetivos

Con la finalidad de clarificar el concepto de educación emocional que subyace a las propuestas de intervención que se plantean en este artículo (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007, 2008a), en primer lugar, se define el concepto de educación emocional, identificando las competencias sociales y emocionales que son objetivos de intervención.

En la definición de la educación emocional se puede diferenciar dos concepciones diferentes pero complementarias: la educación emocional en sentido amplio (laxo) y en sentido restringido. En sentido amplio, la educación emocional se propone el desarrollo de competencias socio-emocionales tales como conciencia emocional, regulación emocional, control de la impulsividad, autonomía emocional, autoestima, resiliencia, empatía, asertividad, habilidades sociales básicas, fluir, bienestar, etc. En sentido restringido, la educación emocional se asocia únicamente a la mejora de la inteligencia emocional. Desde esta perspectiva, la educación emocional y la educación de la inteligencia emocional son concepciones iguales (PÉREZ-GONZÁLEZ, 2012). Diferenciadas ambas concepciones, en la misma dirección que PÉREZ-GONZÁLEZ, CEJUDO Y BENITO-MORENO (2015) considero que la educación emocional abarca más que la educación de la inteligencia emocional (IE), pues debe incluir el desarrollo social y emocional en su conjunto y no exclusivamente el de la inteligencia emocional.

En estas propuestas de intervención, la educación emocional se entiende como la educación dirigida a promover el desarrollo afectivo y social. Cuando hablamos de educación emocional, nos referimos al desarrollo de diversas competencias sociales y emocionales, relevantes para la adaptación personal y social.

Entre las competencias sociales a fomentar cabe destacar: (1) la capacidad de comunicación, es decir, los hábitos de escucha activa, la comunicación bidireccional y asertiva, la capacidad de interrogar y dialogar racionalmente, capacidad para tomar decisiones por



consenso, para negociar...; (2) la conducta prosocial, es decir, las conductas sociales positivas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...; (3) la conducta asertiva, es decir, conductas que expresen sus

pensamientos y sentimientos sin molestar o herir a otros; (4) la capacidad para resolver conflictos constructivamente, mediante el diálogo y la negociación, evitando el uso de estrategias agresivas o pasivas de resolución; es decir, la capacidad para identificar y definir conflictos, para reflexionar sobre sus causas, desarrollo y situación actual, para estar abiertos a modificar planteamientos frente a nuevos argumentos convincentes, a plantear soluciones constructivas, pacifistas, basadas en el diálogo y la cooperación para resolver conflictos interpersonales; (5) la capacidad para identificar y eliminar estereotipos, prejuicios, y conductas de discriminación, es decir, identificar percepciones, prejuicios, estereotipos, creencias irracionales... xenófobas, racistas, sexistas, homófobas...; reflexionar sobre el origen de estas percepciones..., sobre su impacto en la conducta (conductas de exclusión, discriminación...), con la finalidad de eliminarlas; (6) las conductas basadas en valores ético-morales y de respeto por los derechos humanos (diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, igualdad, justicia, paz...), valores asociados a una educación para la paz, la convivencia y la participación social; (7) la interculturalidad, es decir, conocer y valorar las costumbres de otras culturas siempre dentro del respeto por los derechos humanos para potenciar la sensibilidad intercultural y la aceptación de la diversidad, que se materialice en conductas positivas de interacción intercultural.

Entre las competencias emocionales a fomentar cabe destacar aquellas que están relacionadas con la inteligencia emocional intrapersonal (en relación a uno mismo) tales como: (1) la capacidad para identificar emociones positivas y negativas propias; (2) la capacidad para comprender cognitivamente diferentes emociones (causas y consecuencias); (3) la capacidad para expresar y regular emociones, es decir, expresar emociones a través de diversas vías (diálogo, dramatización, música y movimiento, dibujo-pintura...) y para regularlas (autocontrol de la ansiedad, ira, estrés...); (4) la capacidad para activar emociones positivas, es decir, felicidad, optimismo, autoestima, sentido del humor... En la educación emocional también es importante fomentar la capacidad para valorarse a uno mismo ya que influirá tanto en las emociones como en las conductas sociales. La inteligencia emocional intrapersonal está relacionada con la capacidad de conocerse a uno mismo, es decir, ser consciente de las propias reacciones, emociones y vida interior. Supone el acceso a la propia vida emocional, a los propios sentimientos, a la capacidad de discriminar entre emociones concretas, ponerles una etiqueta y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. Esta inteligencia se relaciona con la capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades

y desventajas personales y controlar el pensamiento propio.

Además, dentro de las competencias emocionales están aquellas relacionadas con la inteligencia emocional interpersonal (en relación a los demás), entre las que cabe destacar, la capacidad de empatía, es decir, de ser capaz de hacerse cargo cognitiva y afectivamente de los estados emocionales de otros seres humanos; de reconocer y entender las emociones y sentimientos de los demás; de ponerse en el lugar de otra persona. Esta habilidad implica una orientación al servicio, desarrollo y aprovechamiento de los demás y también una conciencia de grupo. En la educación emocional también es importante fomentar los sentimientos de estima hacia otros seres humanos. La inteligencia emocional interpersonal supone la comprensión de los sentimientos de los demás e implica la facilidad para las relaciones interpersonales, para ayudar a los demás a superar retos y problemas. Esta inteligencia permite leer las intenciones y los deseos de los demás, aunque no sean manifiestos, explícitos.

Este conjunto de competencias sociales y emocionales mejorarán el nivel de participación de los estudiantes en la comunidad educativa, influyendo positivamente en problemas actuales como el *bullying*, la depresión, el suicidio infanto-juvenil, el racismo, el sexismo... De hecho, las investigaciones han evidenciado que estos problemas disminuyen significativamente mejorando la autoestima, desarrollando la empatía, la prosocialidad, aprendiendo a regular los impulsos y las emociones, ejercitando las habilidades sociales, mejorando la identificación, comprensión y expresión de las emociones... Estas competencias socioemocionales se desarrollan con los cuatro programas Juego (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007), y con el programa para adolescentes (GARAIGORDOBIL, 2008a).

1.2. Intervención psicoeducativa: una revisión de programas que fomentan la educación emocional

¿Qué programas existen para fomentar la educación emocional, el desarrollo social y afectivo-emocional? Con la finalidad de identificar los programas nacionales que se han desarrollado en los últimos años (2000-actualidad), para ser aplicados durante la infancia y la adolescencia, se lleva a cabo una revisión cuyos resultados se presentan en el cuadro I. En esta revisión de los programas de intervención psicoeducativa se han tenido en cuenta aquellos que fomentan la inteligencia emocional, el desarrollo socioemocional, las habilidades sociales, la felicidad... que han sido desarrollados en los últimos años. En el cuadro se

incluyen casi una treintena programas creados desde el 2000, en relación a los cuales se aporta un breve resumen de sus objetivos y contenidos.

El análisis de los programas de intervención psicoeducativa que han sido identificados en esta revisión (ver cuadro I) permite obtener las siguientes conclusiones:

1. En el momento actual disponemos de muchos programas de intervención socioemocional, sin embargo, no todos han sido validados, es decir, no han demostrado experimentalmente que fomentan el desarrollo social y emocional.
2. Cuando se han evaluado los efectos de los programas para fomentar competencias sociales y emocionales, los resultados en general son positivos, aumentando variables adaptativas y disminuyendo variables disfuncionales.
3. A los programas les subyacen distintos marcos teóricos (conductuales, conductuales-cognitivos, humanistas, sistémicos...), pero con independencia del modelo teórico, en general son consistentes en sus positivos efectos.
4. Hay muchos programas para educación primaria y secundaria, sin embargo, existen pocas intervenciones para niños y niñas de edad preescolar o educación infantil. En la revisión realizada se han identificado cuatro propuestas para educación infantil, diez programas para niños y niñas de educación primaria, y diecinueve programas para adolescentes y jóvenes de educación secundaria y/o bachiller.
5. Los programas evaluados que han mostrado ser eficaces, son aquellos realizados sistemáticamente y que tienen como objetivos promover: la capacidad de comunicación (capacidad de escucha activa, capacidad para dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso...); la conducta prosocial (conductas de ayuda y cooperación); la capacidad para resolver conflictos de forma pacífica (uso de estrategias cooperativas y eliminación de las agresivas); el desarrollo moral, de valores ético-morales (igualdad, solidaridad, justicia, paz...); la capacidad de empatía hacia otros seres humanos (ponerse en el punto de vista del otro tanto cognitiva como afectivamente); la autoestima y la estima de los demás (sentimientos positivos de autovaloración y de valoración de otros seres humanos); la capacidad para identificar emociones (propias y de los demás), para comprender causas y consecuencias de las emociones, así como el afrontamiento construc-



tivo de la mismas; las destrezas para gestionar emociones negativas (tristeza, miedo, ira...), y para fomentar las emociones positivas; así como el respeto por las diferencias, la reflexión sobre los prejuicios y la potenciación de la interculturalidad...

- Los centros educativos deberían implementar programas multicomponente (escuela y familia) que refuercen la conducta prosocial, fomenten el desarrollo emocional y, por consiguiente, aumenten la participación en la comunidad educativa y la

prevención de la violencia. Este tipo de intervenciones preventivas realizadas a lo largo de toda la escolarización parece ser un modelo eficaz.

De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser) establecidos en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI «La educación encierra un tesoro» (DELORES, 1996), al menos «convivir y ser» tienen una estrecha relación con la educación emocional.

Cuadro I

Programas para fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: Una revisión de programas para la educación emocional durante la infancia y la adolescencia

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del programa
Mediación de conflictos (TORREGO, 2000)	El programa, dirigido a adolescentes y jóvenes, consta de seis módulos para personas interesadas en ejercer de mediadores en conflictos. Los módulos fomentan el aprendizaje de técnicas y habilidades básicas que se deben utilizar en un proceso de mediación. La mediación es una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos. Se caracteriza por una concepción positiva del conflicto; el uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía; la colaboración; el desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol; la práctica de la participación democrática; y el protagonismo de las partes. Se forma un equipo de mediadores para la resolución del conflicto, cuyos miembros deben ser aceptados por la comunidad escolar como tales y deben tener funciones específicas. Nunca deben ser parte integrante del conflicto y requieren un entrenamiento previo. Las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona, un estudiante mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio.
El programa para el Desarrollo y Mejora de la Inteligencia Emocional (ESPEJO, GARCÍA-SALMONES, y VICENTE, 2000)	El programa dirigido a adolescentes tiene tres objetivos: (1) adquirir las habilidades sociales que permitan relacionarse de manera asertiva; (2) adquirir las habilidades emocionales para reconocer los sentimientos y emociones propios y controlarlos; y (3) adquirir las habilidades emocionales para reconocer sentimientos y emociones en los demás. El programa se configura con tres tipos de contenidos: (1) Habilidades emocionales (identificar y expresar los sentimientos propios y de otros, controlarlos, reducir el estrés, fomentar la automotivación); (2) Habilidades cognitivas (comprender el punto de vista de los demás, ser capaz de reconocer los pensamientos negativos, tener conciencia de uno mismo conociéndose, adaptándose y proponiéndose metas ajustadas a las propias capacidades, mantener una actitud positiva ante las adversidades, desarrollar un locus de control interno); y (3) Habilidades conductuales (verbales -enviar mensajes claros, escuchar a los demás...- y no verbales -contacto visual...).
Aprender a ser personas y a convivir (secundaria) (TRIANES y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, 2001) Programa de Educación Social y Afectiva (primaria) (TRIANES, 1996)	El programa «Aprender a ser personas y a convivir» para estudiantes de educación secundaria, enseña a los y las adolescentes competencias conductuales y cognitivas para generar relaciones interpersonales de calidad. El programa promueve: (1) El autoconcepto y la construcción personal; (2) La capacidad de solucionar problemas interpersonales, asertividad, negociación y gestión democrática de la convivencia; (3) La capacidad para realizar mediación en conflictos, participación en las normas del centro, ayuda a compañeros; y (4) La solidaridad y voluntariado inducido. Este programa conecta con otro programa para educación primaria «El Programa de Educación Social y Afectiva». Dirigido a estudiantes de primaria dota al alumnado de competencias y habilidades sociales cognitivas y conductuales que les permiten desarrollar relaciones interpersonales satisfactorias y evitar peleas y agresiones. Este programa contiene tres módulos (participación en las normas de convivencia; asertividad, negociación y solución de problemas interpersonales; y trabajo cooperativo) estimulando conductas prosociales, asertividad...

Continúa

Cuadro I (continuación)

Programas para fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: Una revisión de programas para la educación emocional durante la infancia y la adolescencia

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del programa
Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria (PASCUAL y CUADRADO, 2001)	El programa tiene como finalidad fomentar la inteligencia emocional de los adolescentes. Se centra en el reconocimiento de las emociones y en cómo manejarlas. Las fichas contienen información sobre objetivos, contenidos, actividades y evaluación. La propuesta se divide en dos partes, una para adolescentes de 12 a 14 años; y otra para los de 14 a 16 años. Cada parte está dividida en cinco bloques: control emocional, habilidades de vida, autoestima, conciencia emocional, y habilidades socio-emocionales. El bloque para primer ciclo de la ESO se centra en la alfabetización emocional, aprender a reconocer las emociones y darles nombre, reconocer los valores propios que orientan la forma de vivir, manejar emociones difíciles como la ira o la frustración. El bloque para segundo ciclo de ESO propone cauces de expresión de las emociones, el autoconocimiento y estrategias de afrontamiento de la realidad.
Programa de Competencia social «Ser persona y relacionarse: habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral» (SEGURA, 2002)	Programa dirigido al desarrollo de la competencia social de los adolescentes. La propuesta tiene por objetivo mejorar las relaciones interpersonales y, en consecuencia, prevenir y servir de terapia para los problemas sociales, interpersonales. Incluye actividades para fomentar el entrenamiento cognitivo, el desarrollo moral y la educación emocional. Este programa se configura con tres partes: (1) Habilidades cognitivas (reglas-normas, lo que queremos, prioridades...); (2) Crecimiento moral (enfoques en la formación de valores, estadios del desarrollo moral, discusión de dilemas morales, razonamiento moral y valores...); y (3) Habilidades sociales (por ejemplo, asertividad, saber escuchar, hacer un elogio, pedir un favor, ponerse de acuerdo...), y control emocional (ira, resentimiento, odio, tristeza, depresión...).
Programas JUEGO (4-6, 6-8, 8-10, 10-12 años) (GARAIGORDOBIL, 2003b, 2004a, 2005a, 2007) y Programa de intervención con adolescentes (GARAIGORDOBIL, 2008a)	Los 5 programas configuran una línea de intervención preventiva para el desarrollo socio-emocional, utilizan como herramienta metodológica los juegos cooperativos y la dinámica de grupos basada en el debate, y tienen como finalidad fomentar la conducta prosocial, el desarrollo emocional y prevenir la violencia. En su conjunto los programas contienen casi un millar de actividades dirigidas a cumplir estos objetivos. Los programas, que han sido validados experimentalmente, estimulan la comunicación, las relaciones de ayuda y cooperación, las conductas prosociales, la expresión-comprensión de emociones, la empatía, el autoconcepto, el concepto de los demás, la participación..., y disminuyen las conductas agresivas y violentas.
PECEMO. Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral (ALONSO e IRIARTE 2005)	El programa para adolescentes trabaja la conciencia emocional como una de las posibles vías que favorecen el conocimiento de uno mismo, la comprensión de la relación que existe entre emoción, pensamiento y acción, la responsabilidad que tenemos en lo que sentimos, pensamos y hacemos, y la fortaleza para cambiar.... Tiene 4 objetivos: (1) Mejorar la autoconciencia, la autoestima y la confianza en sí mismo; (2) Mejorar la toma de decisiones y ser consciente de la responsabilidad personal; (3) Aumentar la empatía; y (4) Mejorar las relaciones interpersonales. Las actividades del programa giran en torno a los siguientes contenidos: Autoconciencia emocional, autoestima y confianza, fortaleza personal, capacidad de disfrute, toma de decisiones, responsabilidad personal, fuerza de voluntad, integridad personal, empatía y mejora de relaciones, capacidad de compromiso, valor para esforzarse y control emocional.
CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar (GARCÍA RINCÓN y VACA, 2006)	Programa que contiene 18 actividades para estudiantes de primaria y 14 para los de secundaria (6-16 años) que tienen por finalidad fomentar la convivencia y prevenir la violencia entre iguales. Las fichas proponen actividades con las que se pretende crear un clima de normalidad en la convivencia, de compañerismo y de integración en el grupo, tratando así de evitar y prevenir las situaciones de acoso escolar. Todas las actividades están completamente desarrolladas e incluyen los objetivos que persiguen, el tiempo que requiere su realización y algunas sugerencias para trabajar con los estudiantes. La intervención se lleva a cabo en dos sesiones semanales de 45 minutos de duración.

Continúa

Cuadro I (continuación)

Programas para fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: Una revisión de programas para la educación emocional durante la infancia y la adolescencia

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del programa
<p>Programa BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia (LÓPEZ, CARPINTERO, DEL CAMPO, LÁZARO, y SORIANO, 2006)</p>	<p>El principal objetivo del programa es promocionar el bienestar emocional y social de los adolescentes. La intervención tiene como finalidad dotar a los adolescentes de recursos para resolver necesidades, potenciar sus capacidades, la conducta prosocial, y la adaptabilidad. Los contenidos del programa giran en torno a las normas, el concepto de ser humano, valores y desarrollo moral, autoestima, empatía, autocontrol y habilidades para la comunicación interpersonal. El programa está orientado a potenciar los recursos personales que permiten a los adolescentes alcanzar su propio bienestar y el de los demás, evitando así el malestar y la violencia. La intervención se centra en conseguir que los adolescentes tengan recursos adecuados para afrontar la vida y, más concretamente, las relaciones emocionales y sociales, que, cuando se resuelven de forma adecuada, son las que más contribuyen a su bienestar y al de los demás. En síntesis, el programa fomenta una adecuada socialización.</p>
<p>Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales PAHS (MONJAS, 2007)</p>	<p>Propuesta para desarrollar la asertividad y las habilidades sociales para educación infantil, primaria y secundaria. El PAHS pretende la promoción de las habilidades sociales del alumnado, fomentando actitudes, enseñando conductas y recursos personales de convivencia positiva con los iguales y con los adultos, previniendo problemas de adaptación y de relación. Los contenidos del programa se organizan en 5 módulos: comunicación interpersonal, asertividad, emociones, interacciones sociales positivas, interacciones sociales difíciles. Las actividades se centran en objetivos tales como: comunicación verbal y no verbal; expresar y escuchar activamente; relación asertiva; deberes y derechos asertivos; emociones positivas; emociones negativas; pensar y decir lo positivo; ayuda, apoyo y cooperación; críticas, quejas y reclamaciones; burlas, agresiones e intimidaciones.</p>
<p>Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar. El Programa PIECE. (VALLÉS, 2007)</p>	<p>Programa para estudiantes de primaria y secundaria (6-16 años) dirigido a fomentar el aprendizaje emocional, que estimula del desarrollo de competencias cognitivas, emocionales, sociales y de autocontrol que favorecen la convivencia pacífica y una madurez personal en el ámbito de los afectos. PIECE tiene como finalidad desarrollar la inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal. Incorpora componentes del ámbito emocional, del autoconcepto-autoestima, de las habilidades sociales, de la resolución de conflictos y del aprendizaje de valores de respeto a los derechos humanos básicos... Todo ello dirigido a lograr la plena conciencia emocional, cognitiva y conductual aplicada a la mejora de la convivencia escolar. Se configura con 8-10 unidades de trabajo (en función de los niveles educativos) que abarcan 6 dimensiones emocionales: (1) conocimiento de la propia emocionalidad; (2) expresión y vivencia emocional; (3) asociación pensamiento-emoción; (4) conocimiento de la emocionalidad ajena (empatía); (5) gestión inteligente de la emocionalidad negativa; y (6) familia como base del desarrollo emocional.</p>
<p>Programa CONVIVIR (JUSTICIA, BENÍTEZ, FERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ DE HARO, y PICHARDO, 2008)</p>	<p>Programa de prevención del comportamiento antisocial para el alumnado de tres años. Este programa está dividido en 4 bloques desarrollados a partir del trabajo con marionetas que el educador/a debe saber manejar. Cada bloque se divide en 4 unidades que contienen 2 sesiones cada una. Cada sesión, a su vez, se divide en dos partes, una primera en la que se desarrolla la actividad en grupo y se presentan los contenidos de la sesión por medio de las marionetas y, una segunda individual donde tienen que colorear un dibujo, trabajo con plastilina, algún juego, canciones o escenificaciones. Así mismo en la primera sesión de cada unidad se realiza una actividad en casa junto con la familia, de manera que se facilite el diálogo y la generalización a otros ámbitos de la vida cotidiana. Cada sesión tiene unos objetivos que se evalúan al finalizar y se refuerza a los niños y niñas si los consiguen.</p>

Continúa

Cuadro I (continuación)

Programas para fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: Una revisión de programas para la educación emocional durante la infancia y la adolescencia

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del programa
Programas de educación emocional y prevención de la violencia (GRUPO DE APRENDIZAJE EMOCIONAL, 2005, 2007, 2010)	Estos materiales tienen como objetivo fomentar la convivencia y el desarrollo emocional. Los programas contienen un conjunto de actividades prácticas para desarrollar con niños-as y adolescentes. El primer programa «Programa de educación emocional y prevención de la violencia» (2007), dirigido al primer ciclo de ESO (12-14 años), contiene 39 actividades prácticas. El segundo «Programa de educación emocional y prevención de la violencia» (2005), dirigido al 2º ciclo de ESO, aporta dos grandes módulos de actividades, el 1º se centra en la educación emocional y contiene 19 actividades; y el 2º en el autocontrol emocional e incluye 21 actividades. El trabajo «Aplicaciones educativas de la psicología positiva» (2010) contiene recursos para grupos educativos de primaria, secundaria, ciclos formativos... que giran en torno a conceptos como: optimismo, felicidad, motivación de logro, creatividad, resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación, cooperación...
Proyecto de Educación Emocional y Social sobre el desarrollo infanto-juvenil: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación) (MELERO y Palomera, 2011)	El programa se aplica con grupos de 9 y 14 años y tiene 3 objetivos: (1) Favorecer el desarrollo emocional, cognitivo y social de las personas; (2) Promover la comunicación; y (3) Mejorar la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias. VyVE es un proyecto educativo que integra la implementación de los cinco ejes: Prevenir para Vivir (PPV); Cine y educación en valores; El valor de un cuento; ReflejArte; Música y Desarrollo Integral. El programa consta de 8-10 actividades específicas de desarrollo socio-emocional y 11-13 sesiones dentro del currículum escolar.
Programa de educación de las emociones: la convivencia (MESTRE, TUR, SAMPER y MALONDA, 2012)	Programa de educación de las emociones que tiene como objetivo promover la convivencia en la infancia (3-12 años). En el marco de la psicología positiva el programa, orientado a la mejora de la convivencia en la infancia, está estructurado en 4 bloques: 1) Conocimiento y gestión de las emociones; 2) Autorregulación de las emociones y autonomía personal; 3) Habilidades de comunicación: Inteligencia emocional y contextual; y 4) Habilidades de afrontamiento eficaz y asentamiento social. Incluye actividades para fomentar el conocimiento de sí mismo/a y de los demás, la búsqueda de soluciones eficaces en la resolución de conflictos, el control de emociones sobre los principios de autocontrol para desarrollar personas socialmente maduras. Fomenta el desarrollo de una comunicación eficaz, estimulando la convivencia sobre la base de principios democráticos eficientes. Se trabaja la capacidad de comprender opiniones diferentes a las propias, discernir entre diversos puntos de vista y argumentar a partir de distintas aportaciones teóricas, para ampliar la estructura mental y a buscar nuevas alternativas ante los conflictos de la vida cotidiana.
INTEMO. Programa de habilidades emocionales para jóvenes de 12 a 18 años (RUIZ, CABELLO, SALGUERO, PALOMERA, EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013)	El programa INTEMO dirigido a adolescentes y jóvenes de 12 a 18 años, se fundamenta en el modelo de Mayer y Salovey, y se configura con 12 sesiones en torno a 4 objetivos: (1) Percepción y expresión emocional (percepción, valoración y expresión de emociones); (2) Facilitación emocional (conciencia de las emociones y habilidad para generar emociones que faciliten el pensamiento); (3) Comprensión emocional (entender y etiquetar emociones con un vocabulario amplio); y (4) Regulación emocional (regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual). Mediante ejercicios, los miembros del grupo desarrollan estas habilidades emocionales para convertirlas en una herramienta esencial de su vida académica y personal. Aborda entre otros contenidos: la importancia de la inteligencia emocional, jugando a expresar y percibir emociones, emocionando mis recuerdos, comprensión de las emociones, desarrolla tu vocabulario emocional, el valor de las emociones, aprende a conectar con los demás, ¿Qué hago cuando me siento? Cómo relacionarme conmigo y los demás...

Continúa

Cuadro I (continuación)

Programas para fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: Una revisión de programas para la educación emocional durante la infancia y la adolescencia

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del programa
<p>FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales (MÉNDEZ, LLAVONA, ESPADA y ORGILÉS, 2013)</p>	<p>El objetivo del programa es fortalecer psicológicamente a niños y niñas de 8 a 13 años, para prevenir las dificultades emocionales y resolver los problemas personales. Se realizan 12 sesiones de 60 minutos, trabajando las fortalezas a tres niveles: (1) Fortaleza emocional (dirigida a comprender la utilidad de las emociones negativas y a aprender a controlarlas); (2) Fortaleza conductual (a nivel interpersonal, practicando la escucha activa y las habilidades sociales, y a nivel personal, mediante la planificación del estudio y tiempo libre); y (3) Fortaleza cognitiva (enfocada a mejorar los procesos de pensamiento incluyendo el diálogo interno, a través de la reestructuración cognitiva, de la resolución de problemas y de las autoinstrucciones).</p>
<p>Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional (ROCA, 2014)</p>	<p>El programa tiene como objetivo fomentar las habilidades sociales, mejorando el nivel de asertividad, autoestima e inteligencia emocional, en adolescentes y adultos. Los contenidos del programa giran en torno a temas como: habilidades sociales, asertividad, autoestima, inteligencia emocional, empatía, creencias y pensamientos, comunicación interpersonal, comunicación no-verbal. La última actualización del programa contiene 10 módulos de intervención: habilidades sociales y asertividad, pensamientos y creencias, comunicación y comunicación no verbal, conversaciones y comunicación eficaz, hacer y rechazar peticiones, conflictos interpersonales, pedir cambios de conducta, responder asertivamente a las críticas, afrontar el comportamiento irracional de otras personas, manejar la propia ira. Se realizan ensayos de conducta y ejercicios para la práctica.</p>
<p>DULCINEA. La Educación Emocional en Educación Secundaria: Programa «Dulcinea» (PÉREZ-GONZÁLEZ, CEJUDO y BENITO, 2014)</p>	<p>El programa tiene como finalidad principal que los adolescentes adquieran estrategias emocionales básicas y mejoren las habilidades empáticas, asertivas y sociales que favorezcan el desarrollo integral de la personalidad. Los objetivos específicos del programa son: (1) Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las de los demás; (2) Fomentar la autoestima y el autoconocimiento; (3) Potenciar las habilidades de relación interpersonal para mejorar sus interacciones sociales; (4) Conocer y aplicar nuevas estrategias de regulación emocional; y (5) Valorar la importancia de la felicidad y del optimismo como características personales adaptativas ante el afrontamiento de las situaciones de la vida. El programa incluye 17 sesiones y utiliza diversidad de técnicas (dramatizaciones, reflexión individual, debates en grupos de discusión, cine-fórum, disco-fórum, torbellino de ideas, diario emocional...). Las actividades intentan propiciar la autorreflexión personal, el conocimiento y la comprensión emocional, la empatía y la regulación de las emociones, es decir, la inteligencia intrapersonal e interpersonal.</p>
<p>Programa PROBIEN Bienestar en Educación Primaria: mejorando la vida personal y las relaciones con los demás (CARPINTERO, LÓPEZ DEL CAMPO, SÁNCHEZ, LÁZARO y SORIANO, 2015)</p>	<p>El programa para grupos de 6 a 12 años (educación primaria) tiene como objetivo principal conseguir que los estudiantes obtengan recursos adecuados para afrontar la vida y, más en concreto, las relaciones emocionales y sociales. Se configura con 7 unidades didácticas pensadas para su aplicación conjunta: (1) Bases de la convivencia (se sientan las bases para la mejora de nuestra convivencia); (2) Concepto del ser humano (el mundo, la vida y los seres humanos valen la pena); (3) Valores y desarrollo moral (mis derechos, tus derechos, nuestros derechos); (4) Promoción de la autoestima (yo soy importante, yo valgo la pena); (5) La empatía (o el corazón social inteligente); (6) Las habilidades de comunicación (Saber decir bien las cosas); y (7) La autorregulación: ¿Quieres ser tu dueño y relacionarte bien con los demás?.</p>
<p>PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes (MONTROYA, POSTIGO y GONZÁLEZ-BARRÓN, 2016)</p>	<p>El programa está dirigido a maestros emocionales, que quieren aprender de sí mismos y enseñar a los adolescentes el valor de las emociones en el desarrollo de una vida con sentido. Las emociones, como los valores, no pueden educarse solamente desde la razón. Las competencias emocionales, como la ética, no pueden transmitirse verbalmente, sino que deben mostrarse en la relación y mediante el ejemplo. Así, la educación en emociones requiere de un maestro que, a su vez, haya desarrollado sus propias competencias emocionales. El programa pretende ayudar al docente tanto en la necesaria reflexión sobre la educación emocional, como en su puesta en práctica.</p>

Continúa

Cuadro I (continuación)

Programas para fomentar el desarrollo social y afectivo-emocional: Una revisión de programas para la educación emocional durante la infancia y la adolescencia

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del programa
PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes (MONTÓYA, POSTIGO y GONZÁLEZ-BARRÓN, 2016)	PREDEMA presenta una reflexión sobre el sentido de las emociones y la educación emocional en las aulas, así como una sugerencia práctica estructurada, a la vez que flexible y versátil. El programa se configura con 11 sesiones de educación emocional que se realizan semanalmente en tutorías. Entre las actividades se incluyen dinámicas vivenciales, ejercicios de atención, <i>mindfulness</i> , darse cuenta, relajación, conciencia emocional, juegos, <i>role-playing</i> , dinámicas de reflexión, diálogo, reflexión grupal e individual, trabajo con dibujos, plastilina, esquemas, etc.
Programa SEA. Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes (CELMA y RODRÍGUEZ, 2017)	El programa SEA pretende mejorar en los jóvenes su capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos, así como su habilidad para manejarlos, es decir, pretende mejorar su inteligencia socioemocional. El programa se estructura en 18 sesiones semanales en las que se llevan a cabo distintas actividades individuales y colectivas. A lo largo de las sesiones se trabajan diferentes aspectos para el entrenamiento en habilidades socioemocionales (atención y comprensión emocional, regulación y reparación emocional, regulación y adaptación social). Se trabaja de forma transversal y la atención plena (<i>mindfulness</i>) es empleada como recurso de apoyo en la mitad de las sesiones. Las técnicas utilizadas son diversas (actividades de relajación y <i>role-playing</i> , escucha o visionado de vídeos...). Todas ellas cuentan con un formato estructurado y todos los materiales necesarios para facilitar el desarrollo de la sesión. El programa ha sido especialmente diseñado para su empleo en el ámbito escolar, pudiéndose ajustar la duración a una sesión de tutoría. Sin embargo, puede ser una herramienta de gran utilidad en otros contextos (clínico, social...) en los que se trabaje con jóvenes.

1.3. Beneficios de la educación emocional

¿Qué beneficios tiene la educación emocional? Numerosos estudios realizados en los últimos años han confirmado que fomentar la educación emocional, y, por tanto, el desarrollo socioemocional, tiene muchos beneficios en muchas variables; por ejemplo, en la salud física y mental, en la adaptación personal y social, en el rendimiento académico... La inteligencia emocional, el desarrollo emocional, se ha relacionado con más:

- conductas sociales positivas (conformidad social, sensibilidad social, ayuda-colaboración, seguridad firmeza) (GARAIGORDBIL y PEÑA, 2016), autoliderazgo (FURTNER, RAUTHMANN, y SACHSE, 2010), cooperación (FERNÁNDEZ-BERROCAL y EXTREMERA, 2006), conductas prosociales (SCHOKMAN [et al], 2014), nominaciones de compañero prosocial (MAVROVELI y SÁNCHEZ-RUIZ, 2011);
- habilidades sociales, comunicación, amigos, apoyo social y familiar (EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; FERNÁNDEZ-BERROCAL y EXTREMERA, 2006; LOPES [et al], 2004; PALOMERA, SALGUERO, y RUIZ-ARANDA, 2012; PERRY-PARRISH y ZEMAN, 2011);
- autocontrol, sociabilidad, automotivación, adaptabilidad (KOMLÓSI, 2014);
- empatía (EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; GARAIGORDBIL y MAGANTO, 2011; GARAIGORDBIL y PEÑA, 2016; KING, MARA, y DECICCO, 2012; KOKKINOS y KIPRITSI, 2012);
- resolución de conflictos de manera constructiva (EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; FERNÁNDEZ-BERROCAL y EXTREMERA, 2006; HOPKINS y YONKER, 2015; KUMARI, 2015; MIKOLAJCZAK, PETRIDES, COUMANS y LUMINET, 2009; RESURRECCIÓN, SALGUERO, y RUIZ-ARANDA, 2014; SALAMI, 2010; VELASCO, FERNÁNDEZ, PÁEZ y CAMPOS, 2006; ZEIDNER y KLODA, 2013).
- control de la ira en situaciones de enfado (GARAIGORDBIL y PEÑA, 2016);
- ajuste psicológico (Palomera et al., 2012; SALGUERO, FERNÁNDEZ-BERROCAL, RUIZ-ARANDA, CASTILLO y PALOMERA, 2011);
- resiliencia, satisfacción con la vida (DI FABIO y SAKLOFSKE, 2014);
- felicidad (CHAMORRO-PREMUZIC, BENNETT & FURNHAM, 2007; FURNHAM y CHRISTOFOROU, 2007; RUIZ-ARANDA, EXTREMERA, y PINEDA-GALÁN, 2014; GARAIGORDBIL y PEÑA, 2016);
- estabilidad emocional (GARAIGORDBIL y PEÑA, 2016);
- atención a las emociones positivas versus a estímulos de emociones negativas, lo que brinda protección contra el estrés y promueve la salud mental (LEA, QUALTER, DAVIS, PÉREZ-GONZÁLEZ, y BANGEE, 2018);



— rendimiento y autoeficacia en el contexto escolar (Akbaribooreng, Hosseini, Zangouei, y Ramroodi, 2015; Costa y Faria, 2015;

— FERNÁNDEZ-BERROCAL y EXTREMERA, 2006; GIL-OLARTE, PALOMERA y BRACKETT, 2006).

Además, también se han confirmado relaciones entre el desarrollo socioemocional y el nivel de inteligencia emocional con menos:

- síntomas físicos y psicósomáticos (DOWNEY, JOHNSON, HANSEN, BIRNEY, y STOUGH, 2010; EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016; MARTINS, RAMALHO, y MORIN, 2010);
- problemas internalizantes y externalizantes (DOWNEY [et al], 2010), Problemas internalizantes (estrés, depresión, quejas somáticas) y externalizantes (conductas de agresión, delincuencia) (LIAU, LIAU, TEOH, y LIAU, 2003), problemas emocionales y de conducta (POULOU, 2014);
- ansiedad y depresión (DOWNEY [et al], 2010; EASTABROOK, FLYNN y HOLLENSTEIN, 2014; EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; EXTREMERA, FERNÁNDEZ-BERROCAL, RUIZ-ARANDA y CABELLO, 2006);
- conductas de ansiedad social (GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016), estrés social (EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; Palomera [et al], 2012; SALGUERO [et al], 2011);
- hostilidad y sentimientos de enfado (Inglés [et al], 2014; ŞAHIN-BALTACI y DEMIR, 2012), expresión de la ira en situaciones de enfado (GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016);
- agresividad física y verbal (EXTREMERA y FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2013; Inglés [et al], 2014; MESTRE, GUIL, LOPES, SALOVEY, y GIL-OLARTE, 2006; MESTRE, TUR, SAMPER, y LATORRE, 2012), conductas agresivas (DOWNEY [et al], 2010), conducta antisocial (GARAIGORDOBIL [et al], 2013), conductas disruptivas (ESTURGO-DEU y SALA-ROCA, 2010), conductas agresivas y antisociales (GARAIGORDOBIL y PEÑA, 2016), nominaciones de compañero antisocial y autoinforme de conductas de bullying (MAVROVELI y Sánchez-Ruiz, 2011);
- conductas de riesgo, abuso de sustancias (Resurrección, SALGUERO, y RUIZ-ARANDA, 2014) y adicciones (PARKER, SUMMERFELDT, TAYLOR, KLOOSTERMAN, y Keefer, 2013);
- neuroticismo, inestabilidad emocional (Chamorro-Premuzic [et al], 2007; DI FABIO y SAKLOFSKE, 2014; Petrides [et al], 2010; VAN DER LINDEN, TSAOUSIS, y PETRIDES, 2012).

Por consiguiente, los estudiantes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y mental, mejor adaptación personal y social, lo que les ayuda a gestionar mejor los problemas de la vida. Los resultados de estos estudios apuntan en la misma dirección que la señalada por BAR-ON (1997, 2000, 2006) que enfatiza la influencia de la inteligencia emocional en el bienestar emocional de las personas y la relaciona con el éxito en la vida. Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida saludable y feliz, comprender la manera en la que se sienten otras personas, así como de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes. Estas personas son en general optimistas, flexibles y realistas. Tienen éxito al resolver sus problemas y afrontan el estrés, sin perder el control. La educación emocional facilita recursos y estrategias que permiten a las estudiantes enfrentarse a las experiencias que la vida les depara. Es una forma de prevención primaria que maximiza las tendencias constructivas, minimizando las destructivas (estrés, depresión, ansiedad, violencia, consumo de drogas etc.). Todo ello promueve la participación en la comunidad educativa y la convivencia.

2. Una propuesta de intervención psicoeducativa para fomentar la conducta prosocial y el desarrollo emocional

Esta línea de intervención psicoeducativa, que tiene como finalidad fomentar el desarrollo socioemocional, está configurada con cuatro programas de juego cooperativo (Programas JUEGO) (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007) dirigidos a niños y niñas de 4 a 12 años (educación infantil y primaria), y un quinto programa dirigido a adolescentes de 12 a 16 años (educación secundaria) (GARAIGORDOBIL, 2008a) que combina juego cooperativo y otras técnicas de dinámica de grupos. Los cinco programas se han administrado experimentalmente en grupos escolares de diferentes edades, y pueden aplicarse en diferentes contextos extraescolares de educación para la paz, derechos humanos, fomento de convivencia, interculturalidad... La validación experimental de todos los programas ha confirmado su relevancia como instrumento de desarrollo socioemocional y de prevención de la conducta violenta.

2.1 Fundamentación teórica de los programas

Los programas se fundamentan teóricamente en las conclusiones que se derivan de dos grandes líneas de

investigación. En primer lugar, la de los estudios sobre el juego infantil, desde los que se ha constatado que el juego, esa actividad por excelencia de la infancia es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano, y contribuye de forma relevante en el desarrollo social y afectivo-emocional durante la infancia y la adolescencia. La segunda línea de investigación que subyace a estos programas se relaciona con los estudios sobre la conducta prosocial, especialmente aquellos que han evidenciado los beneficios de cooperar frente a competir en contextos educativos, y desde los que se ha confirmado que las actividades, ya sean de juego o de aprendizaje, cuando se plantean de forma cooperativa tienen efectos muy beneficiosos en numerosos factores del desarrollo social y emocional (GARAIGORDOBIL 2003a, 2008a). Estos programas utilizan el juego y la cooperación como estrategias metodológicas para desarrollar diversas competencias sociales y emocionales relacionadas con la educación emocional.

2.2 Descripción de los Programas: objetivos y caracterización

Programas Juego

Los Programas Juego (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007) contienen más de 500 actividades lúdicas cooperativas que estimulan la conducta prosocial (conductas de ayuda, confianza, cooperación...) y el desarrollo emocional (expresión emocional, empatía, identificación y gestión de las emociones...).

En su conjunto, los juegos que contienen los programas estimulan la comunicación, la cohesión, la confianza, subyaciendo a ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando y creando juntos. Los juegos incluidos en estos programas tienen cinco características estructurales: (1) la participación de todos, porque en estos juegos todos participan, nunca hay eliminados ni nadie pierde; (2) la comunicación y la interacción amistosa, porque todos los juegos estructuran procesos de comunicación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar...; (3) la cooperación, ya que estos juegos estimulan una dinámica relacional que conduce obligatoriamente a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común; (4) la ficción y creación, porque en muchos juegos se juega a hacer el «como si» de la realidad, y a combinar estímulos para crear algo nuevo; y (5) la diversión, ya que con estos juegos los miembros del grupo se divierten interactuando de forma positiva, amistosa, constructiva con sus compañeros y compañeras de grupo.

Estos programas de juego cooperativo tienen como objetivo fomentar la socialización potenciando: (1) la

interacción multidireccional, amistosa, positiva y constructiva con los compañeros del grupo; (2) las habilidades de comunicación verbal y no verbal (exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso...); (3) las conductas sociales positivas para la socialización (consideración hacia los demás, autocontrol, sensibilidad social...); (4) la conducta prosocial (dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...); (5) valores socio-morales (diálogo, tolerancia, igualdad, solidaridad, justicia, paz...); (6) la disminución de las conductas sociales negativas y perturbadoras para la socialización (conductas de agresividad, aislamiento-retraimiento, ansiedad-timidez, antisociales...).



Además, con estas experiencias lúdicas cooperativas se pretende favorecer el desarrollo emocional promoviendo: (1) la capacidad para identificar emociones variadas; (2) la expresión de emociones a través de la dramatización, las actividades con música-movimiento, el dibujo y la pintura...; (3) la comprensión de las causas y consecuencias que generan emociones positivas y negativas; (4) el afrontamiento o resolución de emociones negativas; (5) el desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos; (6) la mejora del autoconcepto-autoestima y de la estima de los demás; (7) sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo...

Los programas están configurados con juegos inscritos en dos grandes categorías: (1) juegos de comunicación y conducta prosocial (contienen juegos de comunicación-cohesión grupal, juegos de ayuda-confianza y juegos de cooperación); y (2) juegos cooperativos-creativos (que contienen juegos que se desarrollan en interacción cooperativa combinados con creatividad verbal, dramática, plástico-constructiva y gráfico-figurativa).

Programa de Intervención para Adolescentes

El conjunto de actividades que configuran el programa dirigido a adolescentes (GARAIGORDOBIL, 2008a), tienen como finalidad general desarrollar la personalidad y educar en derechos humanos, conteniendo tres grandes objetivos:

1. Crear y promover el desarrollo del grupo: mejorar el autoconcepto y el sentido de valía de los demás; promover hábitos de escucha activa, la comunicación bidireccional, la comunicación asertiva...; potenciar la capacidad crítica y la actitud de apertura para modificar planteamientos frente a nuevos argumentos convincentes; estimular la capacidad de cooperación; facilitar la expresión de sentimientos, la capacidad de reconocer, clasificar

y expresar asertivamente los sentimientos propios, aceptando la expresión de los sentimientos de los demás; estimular la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos; y aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos...

2. Identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios: experimentar las limitaciones fisiológicas y psicológicas de la percepción; analizar percepciones, creencias, prejuicios..., contrastando estas percepciones con las percepciones de otros; flexibilizar puntos de vista propios y apertura a otras posibles percepciones, explicaciones o puntos de vista sobre el mismo hecho; reflexionar sobre el origen de las percepciones, sobre el impacto de éstas en la conducta y sobre los mecanismos para modificar percepciones erróneas y estereotipadas; clarificar el concepto de cliché o estereotipo; diferenciar hechos y opiniones; y reconocer dinámicas grupales que descalifican a otro grupo, mecanismos de disfraz de los prejuicios.
3. Analizar la discriminación, disminuir el etnocentrismo y comprender la interdependencia entre individuos, grupos y naciones: reconocer las percepciones que se tienen de otros grupos sociales y culturales, identificando actitudes discriminatorias, racistas o xenófobas; ampliar información

sobre diversos grupos culturales para mejorar la comprensión de los mismos, disminuir el etnocentrismo, aumentar la tolerancia hacia otras culturas, razas y formas de vivir; diferenciar distintos tipos o formas de discriminación (sexo, raza, religión, idioma...); identificar situaciones de discriminación concretas que se den en el seno del propio grupo, planteando objetivos de cambio; experimentar sentimientos de discriminación para comprender esta experiencia; poner de relieve la injusta distribución de la riqueza en el orden mundial, estimulando la empatía hacia personas que viven en situaciones de escasez y precariedad; comprender el mundo en el que viven y la interdependencia entre individuos, grupos y naciones.

El programa está constituido por sesenta actividades distribuidas en siete módulos: autoconocimiento-autoconcepto, comunicación intragrupo, expresión y comprensión de sentimientos, relaciones de ayuda-cooperación, percepciones-estereotipos, discriminación-etnocentrismo, y resolución de conflictos.

Actividades de los programas

A modo de ejemplo, en el cuadro 2, se describe una actividad de cada programa, lo que permite clarificar a nivel más concreto las características de esta intervención.

Cuadro 2

Actividades de los programas que fomentan el desarrollo de competencias sociales y emocionales

Programa	Descripción de la actividad
Programa Juego 4-6 años	Un disfraz en las 4 esquinas: Dividimos el grupo en cuatro equipos. A cada equipo se le entrega una caja de contenido desconocido. El contenido de las cajas es el siguiente: Caja A: ropa de disfraces (telas, ropas viejas, bolsas grandes de basura, periódicos...). Caja B: sombreros, bolsos, cinturones, capas, caretas, pelucas... Caja C: gafas de distintos tipos, collares, pulseras, otros accesorios, muñecos, marionetas... Caja D: zapatos y calzados diversos, calcetines, medias, leotardos, pinturas, pegamento, papel de charol, celo... El juego se inicia colocando una caja en cada esquina del aula. Cuando suena la música todos empiezan a bailar libremente, y cuando la música deja de sonar, irán todos corriendo para abrir sus cajas. En la primera ronda se dirigen a las esquinas con la siguiente distribución: el equipo 1 a la caja 1, el 2 a la caja 2 y así respectivamente. Cada equipo descubre el contenido sorpresa de su caja y tiene un tiempo limitado de aproximadamente 5 minutos para comenzar a disfrazarse, porque cuando vuelva a sonar la música tienen que dejar todo lo que sobra recogido en la caja y empiezan de nuevo a moverse al ritmo de la música. En la segunda vuelta, cuando la música deje de sonar tendrán que ir a la caja de sus vecinos, rotando en el sentido de las agujas del reloj. Cada equipo va a otra caja y con su contenido los jugadores van completando su disfraz. Esta operación se repite 4 veces, de modo que todos los equipos pasan por las 4 cajas. Finalmente se hacen dos filas paralelas, y los jugadores van pasando de uno en uno, por el pasillo que los demás han formado, desfilando y presentando a los demás su modelo. A lo que los demás responden con un gran aplauso. Cuando todos han desfilado se pone música y se deja tiempo libre para que participen del baile de disfraces. Al final se puede hacer una fotografía de todo el grupo.

Continúa

Cuadro 2 (continuación)

Actividades de los programas que fomentan el desarrollo de competencias sociales y emocionales

Programa	Descripción de la actividad
Programa Juego 6-8 años	<p>Los complementos: Los jugadores se colocan en dos filas unos frente a otros, a unos dos metros de distancia. Los de la fila 1, que representarán ser los personajes, reciben cartas que llevan escrito el nombre de un personaje y su representación gráfica o dibujo. Los de la fila 2, que serán los complementos, reciben cartas con los nombres de los complementos de estos personajes y sus imágenes gráficas. Los jugadores de la fila 1 (personajes), rotativamente salen al centro y representan mímica y onomatopéicamente la acción correspondiente a su personaje (motorista = arrancar y conducir la moto...), hasta que el jugador de la fila 2 (complementos) se da cuenta de que es el complemento de ese personaje (la moto). Cuando un complemento identifica a su personaje dice en alto, por ejemplo: «Tú eres el motorista y yo soy la moto», sale al centro con su personaje y durante un minuto ambos dramatizan una acción conjuntamente. Luego sale el jugador 2 de la fila 1 y, así sucesivamente hasta que se emparejan todos los personajes con sus complementos: Torero-Toro, Motorista-Moto, Director de orquesta-Batuta, Peluquera-Peine, Madre-Bebé, Pintor-Brocha, Maestra-Libro, Bombero-Fuego, Domador-León, Ciclista-Bicicleta, Futbolista-Balón, Pastor-Oveja, Tarzán-Mono, Secretaria-Ordenador, Arquero-Diana, Conductor-Volante, Obrero-Carretilla, Agricultor-Azada, Vaquero-Caballo, Pescador-Pez, Hindú-Serpiente, Granjero-Gallinas, Médico-Enfermo-Ambulancia...</p>
Programa Juego 8-10 años	<p>Si yo dibujo... tu qué dibujarías: Es un juego de gran grupo que se va desarrollando de forma espontánea, aunque todos los miembros del grupo deben participar al menos en una ocasión. Los jugadores se colocan en semicírculo mirando hacia la pared, donde se colocará un papel grande de embalar que se adhiere a la pared, y varios rotuladores de colores de punta gruesa y pinturas de cera. El juego comienza cuando un jugador se sitúa frente al papel, realiza un dibujo, por ejemplo, dibuja el sol y dice al resto de los compañeros: «si yo dibujo un sol, ¿tú qué dibujarías?», y se sienta de nuevo en el círculo. Cuando el jugador 1 termina, otro participante sale, dibuja un árbol con un pajarito y dice: «yo dibujaría un árbol con un pajarito que toma el sol sobre una rama del árbol», y añade: «si yo dibujo un árbol con un pajarito que toma el sol, ¿tú qué dibujarías?». De forma espontánea, el tercer jugador dibuja un niño que va en un tren y mira al árbol, y dice: «si tú dibujas un árbol con un pajarito que toma el sol, yo dibujaría un niño que va en el tren y mira al árbol y al pajarito», y así sucesivamente, yo dibujaría un campo de girasoles que está frente al árbol, yo dibujaría una persona leyendo un libro a la sombra del árbol... De este modo se van incorporando diferentes dibujos realizados por miembros del grupo realizando cooperativamente una imaginativa composición gráfica con el conjunto de ideas. Así, mientras van realizando cooperativamente el dibujo, van elaborando una historia verbalmente para conectar unos dibujos con otros.</p>
Programa Juego 10-12 años	<p>Pasos de baile para una música: En una primera fase, los miembros del grupo se colocan en posición circular y escuchan una pieza musical. Posteriormente, se dividen en tres o cuatro equipos, cada uno de los cuales debe inventar unos pasos de baile para esa pieza musical, organizando después una demostración del baile inventado. Primero los miembros de los equipos se comunican entre sí, sugiriendo ideas y organizando los pasos que tendrá el baile que van a crear para acompañar la pieza musical escuchada. Para ello emplean un tiempo aproximado de 15 minutos. Posteriormente, se conecta la música y cada equipo muestra a los demás el baile creado. En el proceso de preparación y ensayo de los bailes se pone la pieza musical de fondo ambiental, con un volumen bajo de tal modo que permita a los miembros del equipo ensayar la coreografía del baile con la música de fondo, al mismo tiempo que comunicarse entre ellos para organizarla. La coreografía debe estar bien elaborada y la demostración debe durar algunos minutos. La selección de la música condicionará la actividad, sugiriéndose una pieza musical animada, con ritmo, por ejemplo, rap, salsa...</p>

Continúa

Cuadro 2 (continuación)

Actividades de los programas que fomentan el desarrollo de competencias sociales y emocionales

Programa	Descripción de la actividad
Programa Adolescentes	<p>El impacto de la guerra: El grupo se divide en equipos de 6-7 participantes. Cada equipo recibe un folio, un lapicero, una goma, un rotulador, y un gran pliego de papel de embalar donde realizarán la representación gráfica de los resultados de la actividad. Distribuidos los equipos y el material se plantean las siguientes instrucciones: «Cada grupo debéis hacer una reflexión sobre las consecuencias de la guerra. En primer lugar, debéis pensar en consecuencias primarias o inmediatas de la guerra. Cuando tengáis el listado de estas consecuencias hacer con ellas una representación gráfica. Para ello, en el centro del pliego se dibuja un círculo en el que se escribe el supuesto sobre el que trabajamos, por ejemplo, la guerra, saliendo de éste otros círculos dibujados en forma de primer anillo en los que se escribirán las consecuencias inmediatas. Posteriormente, pensar qué consecuencias a más largo plazo se derivan de cada una de las consecuencias primarias e inmediatas y representarlas en el gráfico. Ahora, de algunos de estos círculos salen otros círculos dibujados en forma de segundo anillo, en los que se escribirán las consecuencias derivadas de esas consecuencias primarias, y así sucesivamente, tantos anillos como niveles de consecuencias se detecten». Cuando todos los equipos han desarrollado al máximo la reflexión sobre el tema y lo han representado gráficamente, en gran grupo, un representante de cada equipo mostrará y comentará a los otros compañeros la representación realizada. A partir de los resultados obtenidos en los equipos se articulará el debate. El adulto sintetiza las consecuencias más importantes destacadas, añadiendo alguna más si fuera necesario. Puede realizar diversos comentarios, por ejemplo, «La guerra es el máximo exponente de la violencia humana. Las causas de la misma suelen ser variadas, aunque las consecuencias suelen ser en general muy negativas, como ya hemos visto...», y formular al grupo diversas preguntas para estimular el diálogo en base a situaciones concretas, por ejemplo: Formas de expresión de la violencia (verbal, física, humillación, discriminación...); Causas de la agresividad y la violencia (territorio, religión, raza...); Formas de controlar la agresividad y de resolver los conflictos humanos de forma no violenta...</p>

Además, los programas utilizan diversas técnicas de dinámica de grupos. Estas técnicas deben adaptarse a los grupos de edad y ser variadas, teniendo por función estimular el desarrollo de la acción y potenciar la discusión/debate posterior a la acción. Entre las técnicas más relevantes que se utilizan en esta propuesta de intervención cabe destacar: el juego y el dibujo, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas, frases incompletas, películas, videos y documentales, estudio de casos, discusión guiada, juego de roles y/o de representación-dramatización...

2.3. Procedimiento de aplicación de los programas

El procedimiento de aplicación de los cinco programas con un grupo de cualquier nivel de edad implica el mantenimiento de una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Se lleva a cabo una sesión de intervención semanal durante todo el curso escolar y la duración temporal de las sesiones es variable en función de la edad de los miembros del grupo (75 minutos de 4-6 años, 90 minutos de 6-10 años, 2 horas de 10-16 años). La experiencia se realiza en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico. Las sesiones son

dirigidas por el profesor-tutor o profesora-tutora del grupo y otro adulto con formación psicopedagógica lleva a cabo la evaluación pretest-postest (administración de pruebas de evaluación antes y después de aplicar el programa).

Otra variable constante que implica la intervención es la estructura de las sesiones. Cada sesión se organiza con una secuencia de 2-3 actividades cooperativas y sus debates. La sesión comienza con una breve fase de apertura en la que se recuerdan los objetivos del programa. Posteriormente se realiza la primera actividad y el debate posterior a la misma. Al término de ésta, se lleva a cabo una segunda actividad con el subsiguiente debate. Y así, sucesivamente, se desarrollan las actividades planificadas para esa sesión. La sesión concluye con una breve fase de cierre en la que se reflexiona sobre las interacciones sociales y las emociones que se han activado en la sesión. Además, en esta fase el adulto aporta refuerzo verbal por las conductas positivas observadas. La organización de las sesiones de intervención en los cinco programas se presenta en cuadro 3. El procedimiento para implementar los programas se describe en los manuales de cada programa (GARAIGORDOBIL, 2003ab, 2004a, 2005a, 2007, 2008a).

Cuadro 3
Estructuración de una sesión de intervención

Programa	Descripción de la actividad
Fase de apertura	Las sesiones comienzan con los miembros del grupo sentados en el suelo y en posición circular. Con esta organización grupal se comentan brevemente los objetivos de los juegos o actividades: «divertirse, hacer amigos, aprender a ayudarse, aprender a colaborar con los compañeros para hacer cosas en equipo, aprender a escucharse, a ser respetuosos con las ideas de otros, a ser creativos, imaginativos...» Habitualmente, el adulto comunica al grupo la apertura de la sesión, y en las primeras sesiones llama la atención sobre los objetivos generales de la experiencia, pero después de dos o tres sesiones preguntará al grupo por los objetivos de la misma con la finalidad de fomentar la comunicación circular (retroalimentación) sobre las metas del programa.
Fase de desarrollo de la secuencia de juego/actividades	En esta fase se realizan sucesivamente los dos o tres juegos/actividades que configuran la sesión, realizándose el siguiente procedimiento en cada actividad: 1. Instrucciones y desarrollo de la acción: En primer lugar, se presentan las instrucciones del juego/actividad a desarrollar, y los miembros del grupo lo realizan con el procedimiento indicado. 2. Fase de debate: Después de la realización del juego/actividad se lleva a cabo un debate relacionado con la acción, así como con las interacciones y las emociones acontecidas. Para realizar el debate posterior a cada juego/actividad, los miembros del grupo se sientan en el suelo en posición circular. En las fichas técnicas de las actividades de los manuales se sugieren preguntas para fomentar el debate. Es importante formular las preguntas vinculadas con los objetivos esenciales del programa general y del juego/actividad en particular; por ejemplo, comunicación, participación, cooperación, expresión de emociones... Además se incorporan otras preguntas en función de lo que se observa en el grupo.
Fase de cierre 8-10 años	Después de realizar la secuencia de juego, se inicia la fase de cierre en la que se lleva a cabo una reflexión y diálogo sobre lo sucedido en la sesión de juego: sentimientos experimentados durante la sesión, participación, rechazos, respeto por las reglas, cooperación, emociones... El adulto que dirige la intervención pregunta a los miembros del grupo cómo se han sentido en la sesión, y si quieren comentar algún aspecto que no haya sido abordado en los debates previos. El cierre es un ejercicio de reflexión en el que los miembros del grupo verbalizan tanto aspectos positivos de la experiencia, como problemas surgidos y soluciones dadas a éstos, teniendo por ello un papel importante para el desarrollo cognitivo-moral. En esta fase, el adulto, además de promover la comunicación dentro del grupo respecto a la experiencia vivenciada, aporta refuerzo social, valoración verbal en relación a las conductas de ayuda, diálogo o cooperación observadas, enfatizando la valía de los productos elaborados en aquellas actividades que implican este proceso.

2.4. Evaluación de los programas: Efectos en el desarrollo socioemocional

Los cuatro Programas Juego han sido validados experimentalmente habiéndose explorado sus efectos en diversos factores del desarrollo infantil en numerosos grupos experimentales y control (GARAIGORDOBIL, 2014b; Garaigordobil y FAGOAGA, 2006).

El programa dirigido a niños y niñas de educación infantil (GARAIGORDOBIL, 2007) se validó experimentalmente. La evaluación del programa confirmó que esta experiencia de juego había estimulado significativamente una mejora. Desde el punto de vista del desarrollo social y emocional el programa estimuló un aumento de: (1) la conducta prosocial altruista

con los compañeros del grupo; (2) la capacidad de resolución prosocial de problemas interpersonales; (3) la normatividad o conocimiento y cumplimiento de las normas sociales indicadas por los adultos; y (4) de la madurez afectiva o capacidad para dar respuestas afectivas acordes al nivel evolutivo (tendencial). Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo el programa promovió un aumento de: (5) la inteligencia verbal (CI Verbal); y (6) la creatividad (verbal, gráfico-figurativa, conductas y rasgos propios de las personalidades creadoras...) (GARAIGORDOBIL y BERRUECO, 2007, 2011).

La investigación sobre el programa para niñas y niños de 6 a 8 años (GARAIGORDOBIL, 2005a) confir-

mó un impacto positivo del programa de Juego en el desarrollo infantil. Desde el punto de vista del desarrollo social el programa potenció: (1) un incremento de conductas sociales positivas (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol), y una disminución de conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez) en las interacciones sociales con iguales, así como una mejora de la adaptación social general de los niños y niñas en el contexto escolar; (2) un aumento de la capacidad de cooperación grupal; (3) de la comunicación intragrupo (relaciones de aceptación); y (4) un menor empleo de estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales. Desde el punto de vista del desarrollo afectivo-emocional el programa estimuló una mejora: (5) del autoconcepto; y (6) de la estabilidad emocional. En el plano del desarrollo psicomotriz y cognitivo el programa facilitó: (7) un mayor reconocimiento del esquema corporal; y (8) de varias aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar (comprensión verbal, aptitud numérica, aptitud perceptiva) (GARAIGORDOBIL y ECHEBARRÍA, 1995; GARAIGORDOBIL, MAGANTO, y ETXEBERRÍA, 1996).

El estudio del programa para niños y niñas de 8 a 10 (GARAIGORDOBIL, 2003b) años evidenció un impacto positivo del mismo al haber estimulado, en lo que se refiere al desarrollo social: (1) un incremento de la conducta prosocial altruista; (2) una disminución de las conductas sociales no asertivas (pasivas-agresivas) en la interacción con los iguales; y (3) un aumento de los mensajes positivos en la comunicación intragrupo, y una disminución de los mensajes negativos. En lo que se refiere al desarrollo afectivo-emocional el programa potenció una mejora (4) del autoconcepto social y afectivo-emocional. En el plano del desarrollo cognitivo también se constató un aumento significativo de (5) la creatividad verbal y gráfico-figurativa (GARAIGORDOBIL, 1996; 1999a; 2014a).

La validación experimental del programa de juego para niños y niñas de 10 a 12 años (GARAIGORDOBIL, 2004a) ratificó un impacto positivo del programa al haber estimulado desde el punto de vista del desarrollo social un incremento de: (1) las conductas sociales de respeto por las normas de la sociabilidad y autocontrol de los impulsos, de las conductas sociales de liderazgo asociadas al espíritu de servicio y la popularidad; (2) las conductas asertivas en la interacción

con iguales; (3) las conductas prosociales; (4) la percepción de los compañeros del grupo percibidos como más prosociales y creativos; (5) las estrategias cognitivas de interacción social asertivas. Así



mismo se constata una disminución de: (6) las conductas agresivas en la interacción con iguales; y (7) las conductas antisociales. Desde el punto de vista del desarrollo afectivo-emocional, el programa potenció: (8) un aumento de la estabilidad emocional; y (9) una mejora del autoconcepto. En lo referente al desarrollo cognitivo el programa aumentó: (10) la inteligencia verbal (CI verbal); y (11) la creatividad (verbal, gráfico-figurativa, conductas y rasgos propios de la personalidad creadora...) (GARAIGORDOBIL, 2004c, 2005b, 2006, 2008b).

La evaluación del programa para los adolescentes (GARAIGORDOBIL, 2008a) puso de relieve que aquellos que habían realizado el programa durante un curso escolar tuvieron un aumento significativo de: (1) las relaciones amistosas y prosociales intragrupo; (2) las conductas asertivas, las de consideración con los demás y las de liderazgo; (3) la capacidad de empatía; (4) el autoconcepto-autoestima; (5) la imagen de los compañeros del grupo; (6) las estrategias cognitivas asertivas de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas; y (7) de la capacidad para analizar sentimientos (causas, consecuencias, afrontamiento). Así mismo se confirmó que los grupos experimentales mostraron una disminución significativa de: (8) las cogniciones prejuiciosas hacia otros grupos socio-culturales; (9) la ansiedad estado-rasgo; (10) las conductas sociales de ansiedad-timidez, los problemas de timidez-retraimiento; y (11) las conductas antisociales. En síntesis, el programa diseñado para adolescentes se validó con una investigación que evidenció efectos positivos para un amplio abanico de factores del desarrollo socioemocional relacionados con la prevención de la violencia (GARAIGORDOBIL, 1999b; 2001; 2002; 2004b; 2012; GARAIGORDOBIL y FAGOAGA, 2006).

Los resultados obtenidos validan la eficacia de los cinco programas para un amplio conjunto de objetivos de desarrollo socioemocional y apuntan en la misma dirección que otras investigaciones, que ponen de relieve los positivos efectos de este tipo de experiencias que combinan diversas técnicas de dinámica de grupos en el contexto de actividades que promueven comunicación, cooperación, confianza en uno mismo y los demás, respeto por las diferencias...

3. Conclusiones

La educación emocional hace referencia al desarrollo de diversas competencias sociales y emocionales. La revisión llevada a cabo en este trabajo confirma la relevancia de la educación emocional en el desarrollo humano y también evidencia que la educación emocional es necesaria. La inteligencia emocional y el desarrollo emocional se han relacionado con más

conductas prosociales, habilidades sociales, comunicación, amigos, apoyo social y familiar, autocontrol, sociabilidad, automotivación, adaptabilidad, empatía, resolución constructiva de conflictos, control de la ira en situaciones de enfado, ajuste psicológico, resiliencia, felicidad, estabilidad emocional, rendimiento académico... Además, también se han puesto de relieve las relaciones entre el desarrollo socioemocional y el nivel de inteligencia emocional con menos síntomas físicos y psicosomáticos, menos problemas internalizantes, externalizantes, emocionales y de conducta, menos ansiedad, depresión, estrés social, hostilidad, agresividad física y verbal, conductas disruptivas, antisociales, de *bullying*, conductas de riesgo, abuso de sustancias, adicciones, neuroticismo e inestabilidad emocional. Los resultados de los estudios sugieren que los y las estudiantes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y mental, así como mejor adaptación personal y social.

La revisión realizada de los programas que fomentan la educación emocional permite concluir que: (1) en el momento actual disponemos de muchos programas para fomentar el desarrollo socioemocional, aunque no todos se han validado; (2) la evaluación de los programas, en general muestra resultados positivos (aumentan variables adaptativas y disminuyen las disfuncionales), aunque hace falta mejorar el rigor de las evaluaciones; (3) hay muchos programas para educación primaria y secundaria, sin embargo, existen pocas intervenciones para niños y niñas de edad preescolar o educación infantil; y (4) los programas eficaces son aquellos realizados sistemáticamente y que tienen como objetivos promover: la capacidad de comunicación, la conducta prosocial, la capacidad para resolver conflictos pacíficamente, los valores ético-morales, la capacidad de empatía, la autoestima, la estima de los demás, la capacidad para identificar, comprender y regular emociones, las destrezas para gestionar emociones negativas y para fomentar las positivas, el respeto por las diferencias, la reflexión sobre los prejuicios, la promoción de la interculturalidad... Los centros educativos deberían implementar programas multicomponentes (escuela y familia) que refuercen la conducta prosocial, fomenten el desarrollo emocional y, por consiguiente, aumenten la participación en la comunidad educativa y la prevención de la violencia. Este tipo de intervenciones preventivas realizadas a lo largo de toda la escolarización han demostrado ser un modelo eficaz.

La evaluación de la propuesta de intervención socioemocional basada en el juego cooperativo y las dinámicas de grupos ratifica que comparando el cambio de los niños, niñas y adolescentes que han realizado estos programas durante un curso escolar, frente

a aquellos que no tuvieron esa oportunidad, ha evidenciado efectos muy positivos para muchos factores del desarrollo social y afectivo-emocional (aumento de conductas sociales positivas, disminución de las conductas sociales negativas, mejora de la comunicación, la empatía, el autoconcepto-autoestima, el concepto de los demás...). Los sucesivos estudios de esta línea de investigación han aportado evidencia empírica de las contribuciones del juego cooperativo y las dinámicas de grupo en el desarrollo socioemocional durante la infancia y la adolescencia. Estas evidencias ratifican la propuesta de profesionales de profesionales de la psicología y la educación que enfatizan la inclusión de actividades lúdicas y cooperativas como instrumento preventivo y de desarrollo en contextos clínicos y educativos.

Finalmente, cabe destacar que de esta línea de intervención/investigación se pueden extraer dos conclusiones:

- Educar en la cooperación es educar para construir una sociedad más justa y solidaria, en la que todos tengan cabida, y los juegos cooperativos con sus consiguientes debates son una herramienta metodológica para alcanzar este objetivo.
- Implementar cualquier programa que desarrolle competencias sociales y emocionales será de utilidad para el desarrollo de la personalidad de los participantes en esas experiencias.

Este conjunto de competencias sociales y emocionales mejorarán el nivel de participación de los estudiantes en la comunidad educativa y también la convivencia, incidiendo positivamente en problemas actuales como el *bullying*, la depresión y el suicidio infanto-juvenil, el racismo, el sexismo...

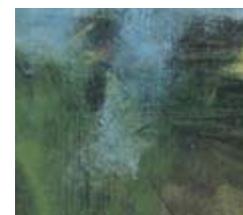
Agradecimientos:

El trabajo ha sido financiado parcialmente por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (PPGI7/31) y se encuadra en el marco de las actividades realizadas por la Red PROEM «Promoción de la salud mental emocional en adolescentes», de las redes de excelencia del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (PSI2017-90650-REDT).

Referencias bibliográficas

ALONSO, N., e IRIARTE, C. (2005). PECEMO. *Programa educativo de crecimiento emocional y moral*. Málaga: Aljibe.

AKBARIBOORENG, M., HOSSEINI, S.M., ZANGOUEI, A.A., y RAMROODI, M. (2015). «Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement



- in high school students». *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(2), pp. 75-79. doi: 10.4103/23952296.152218
- BAR-ON, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- BAR-ON, R. (2000). «Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)». En R. BAR-ON y J.D.A. PARKER (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*, pp. 363-388. San Francisco: Jossey-Bass.
- BAR-ON, R. (2006). «The Bar-On model of emotional-social intelligence». *Psicothema*, (18), pp. 13-25.
- CARPINTERO, E., LÓPEZ, F., DEL CAMPO, A., y SORIANO, S. (2015). *Programa PROBIEN. Bienestar en Educación Primaria: mejorando la vida personal y las relaciones con los demás*. Madrid: Pirámide.
- CELMA, L., y RODRÍGUEZ, C. (2017). *Programa SEA. Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes*. Madrid: TEA.
- CHAMORRO-PREMUZIC, T., BENNETT, E., y FURNHAM, A. (2007). «The happy personality: Mediation role of trait emotional intelligence». *Personality and Individual Differences*, (42), pp. 1633–1639. doi:10.1016/j.paid.2006.10.029
- COSTA, A., y FARIA, L. (2015). «The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school». *Learning and Individual Differences*, 37, pp. 38-47. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.011
- 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.
- DI FABIO, A., y SAKLOFSKE, D.H. (2014). «Promoting individual resources: the challenge of trait emotional intelligence». *Personality and Individual Differences*, (65), pp. 19-23. doi:10.1016/j.paid.2014.01.026
- DOWNEY, L.A., JOHNSON, P.J., HANSEN, K., BIRNEY, J., y STOUGH, C. (2010). «Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents». *Australian Journal of Psychology*, 62(1), pp.20-29. doi:10.1080/00049530903312873
- EASTBROOK, J.M., FLYNN, J.J., y HOLLENSTEIN, T. (2014). «Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation». *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), pp. 487-496. doi: 10.1007/s10826-012-9705-y
- ESPEJO, E., GARCÍA-SALMONES, A., y VICENTE, F. (2000). *El programa para el Desarrollo y Mejora de la Inteligencia Emocional*. Madrid.
- ESTURGO-DEU, M.E., y SALA-ROCA, J. (2010). «Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence». *Teaching and Teacher Education*, 26, pp.830-837. doi:10.1016/j.tate.2009.10.020
- EXTREMERA, N., y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2013). «Inteligencia emocional en adolescentes». *Padres y Maestros*, (352), pp.34-39.
- EXTREMERA, N., y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RUIZ-ARANDA, D., y CABELLO, R. (2006). «Emotional intelligence, responses styles and depression». *Ansiedad y Estrés*, 12 (2/3), p.191.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., y EXTREMERA, N. (2006). «Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context». *Psicothema*, (18), pp.72-78.
- FURNHAM, A., y CHRISTOFOROU, I. (2007). «Personality traits, emotional intelligence, and multiple happiness». *North American Journal of Psychology*, 9(3), pp.439-462.
- FURTNER, M.R., RAUTHMANN, J.F., y SACHSE, P. (2010). «The socioemotionally intelligent self-leader: Examining relations between self-leadership and socioemotional intelligence». *Social Behavior and Personality*, 38(9), pp.1191-1196. doi:10.2224/sbp.2010.38.9.1191
- GARAIGORDOBIL, M. (1996). «Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad». Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. *Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa*, 127. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 1994).
- GARAIGORDOBIL, M. (1999a). «Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept». *Spanish Journal of Psychology*, (2), pp.3-10.
- GARAIGORDOBIL, M. (1999b). «Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia». En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998* pp. 117-150. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. *Colección Investigación*, (142). (Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa 1998).
- Garaigordobil, M. (2001). «Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales». *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 9(2), pp. 221-246.
- Garaigordobil, M. (2002). «Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(1), pp. 1-22.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide. (Volumen 1).
- GARAIGORDOBIL, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 3).
- GARAIGORDOBIL, M. (2004a). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 4).
- GARAIGORDOBIL, M. (2004b). «Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during

- adolescence». *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), pp. 66-80.
- GARAIGORDOBIL, M. (2004c). «Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños». *Psicothema*, 16(3), pp.429-435.
- GARAIGORDOBIL, M. (2005a). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 2)
- GARAIGORDOBIL, M. (2005b). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003).
- GARAIGORDOBIL, M. (2006). «Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: Impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity». *Creativity Research Journal*, 18(3), pp.329-345.
- GARAIGORDOBIL, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide. (Volumen 5)
- GARAIGORDOBIL, M. (2008a). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (2008b). «Assessment of a cooperative play program for children aged 10-11 years on prosocial behaviors and perception of peers». *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), pp. 303-318.
- GARAIGORDOBIL, M. (2012). «Intervención con adolescentes: Una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 5(2), pp. 205-218.
- GARAIGORDOBIL, M. (2014a). «Programa Juego 8-10 años: Evaluación de los efectos en la creatividad verbal y gráfico-figurativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD» Revista de Psicología*, 1, pp. 349-359.
- GARAIGORDOBIL, M. (2014b). «Programas de juego para el desarrollo de las competencias emocionales». En M.R. GÓNZALEZ BARRÓN y L. VILLANUEVA BADENES (Eds.), *Recursos para educar en emociones* pp. 243-272. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M., y BERRUECO, L. (2007). «Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo». *SUMMA Psicológica UST*, 4(2), pp. 3-19.
- GARAIGORDOBIL, M., y BERRUECO, L. (2011). «Effects of a play program on creative thinking of preschool children». *Spanish Journal of Psychology*, (14), pp. 608-618.
- GARAIGORDOBIL, M., y ECHEBARRÍA, A. (1995). «Assessment of a peer-helping game program on children's development». *Journal of Research in Childhood Education*, (10), pp. 63-69.
- GARAIGORDOBIL, M., y FAGOAGA, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARAIGORDOBIL, M., ALIRI, J., MARTÍNEZ-VALDERREY, V., MAGANTO, C., BERNARÁS, E., y JAUREGUIZAR, J. (2013). «Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras». *Apuntes de Psicología*, 31(2), pp. 123-133.
- GARAIGORDOBIL, M., y MAGANTO, C. (2011). «Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), pp. 51-62.
- Garaigordobil, M., Maganto, C., y Etxeberría, J. (1996). «Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity». *European Journal of Psychological Assessment*, (12), pp. 140-151.
- GARAIGORDOBIL, M., y PEÑA, A. (2016). «Emotional intelligence in adolescents from 13 to 16 years: Explanatory Variables». En R. BOWES (Ed.), *Psychological well-being: Cultural influences, measurement strategies and health implications* pp. 101-128. New York: Nova Science Publisher.
- GARCÍA RINCÓN, F.M., y VACA, E. (2006). *CONVES. Materiales de prevención y de intervención*. Madrid: TEA.
- GIL-OLARTE, P., PALOMERA, R., y BRACKETT, M.A. (2006). «Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students». *Psicothema*, (18 supl.), pp. 118-123.
- GRUPO DE APRENDIZAJE EMOCIONAL (2005). *Programas de Educación Emocional y Prevención de la violencia. Segundo Ciclo de ESO*. Alicante: Consejería de Educación.
- GRUPO DE APRENDIZAJE EMOCIONAL (2007). *Programas de Educación Emocional y Prevención de la violencia. Primer Ciclo de ESO*. Alicante: Consejería de Educación.
- GRUPO DE APRENDIZAJE EMOCIONAL (2010). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. Alicante: Consejería de Educación.
- HOPKINS, M.M., y YONKER R. (2015). «Managing conflict with emotional intelligence: Abilities that make a difference». *Journal of Management Development*, 34(2), pp. 226-244. doi:10.1108/JMD-04-2013-0051
- INGLÉS, C. J., TORREGROSA, M.S., GARCÍA-FERNÁNDEZ, J.M., MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, M.C., ESTÉVEZ, E., y DELGADO, B. (2014). «Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia». *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), pp. 29-41. doi.org/10.30552/ejep.v7i1.97
- JUSTICIA, F., BENÍTEZ, J.L., FERNÁNDEZ, M., FERNÁNDEZ DE HARO, E., y PICHARDO, M.C. (2008). «Aprender a convivir: programa de prevención del comportamiento antisocial en educación infantil». *Cadernos de Psicología*, 32, pp. 37-47.
- KING, D.B., MARA, C.A., y DECICCO, T.L. (2012). «Connecting the spiritual and emotional intelligences: Confirming an intelligence criterion and assessing the role of empathy». *International Journal of Transpersonal Studies*, 31(1), pp. 11-20.
- KOKKINOS, C.M., y KIPRITSIS, E. (2012). «The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents». *Social*

- Psychology of Education*, 15, pp. 41-58. doi:10.1007/s11218-011-9168-9
- KOMLÓSI, E. (2014). «What emotional intelligence traits make citizens really active? An empirical study». *Expert Systems with Applications*, 41, pp. 1981-1987. doi:10.1016/j.eswa.2013.09.001
- KUMARI, N. (2015). «Emotional Intelligence as a predictor of conflict resolution style». *Research Journal of Business Management*, 9(2), pp. 350-363. doi:10.3923/rjbm.2015.350.363.
- LEA, R.G., QUALTER, P., DAVIS, D.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), pp. 88-93. doi: 10.1016/j.paid.2018.02.017
- LIAU, A.K., LIAU, A.W.L., TEOH, G.B.S., y LIAU, M.T.L. (2003). «The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students». *Journal of Moral Education*, 32(1), pp. 51-66. doi: 10.1080/0305724022000073338
- LOPES, P.M., BRACKETT, M.A., NEZLEK, J.B., SCHUTZ, A., SELLIN, I., y SALOVEY, P. (2004). «Emotional intelligence and social interaction». *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), pp. 1018-1034. doi:10.1177/0146167204264762
- LÓPEZ, F., CARPINTERO, E., DEL CAMPO, A., LÁZARO, S., y SORIANO, S. (2006). *Programa BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- MARTINS, A., RAMALHO, N., y MORIN, E. (2010). «A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health». *Personality and Individual Differences*, 49, pp. 554-564. doi:10.1016/j.paid.2010.05.029
- MAVROVELI, S., y SÁNCHEZ-RUIZ, M.J. (2011). «Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior». *British Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 112-134. doi:10.1348/2044-8279.002009
- MELERO, M.A., y PALOMERA, R. (2011). «Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social sobre el desarrollo infanto-juvenil: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación)». En C. CLOUDES (Ed.), *Educación emocional y social: análisis internacional. Informe Fundación Botín 2011* pp. 63-81. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- MÉNDEZ, F.X., LLAVONA, L.M., ESPADA, J.P., y ORGILÉS, M. (2013). *Programa FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madrid: Pirámide.
- MESTRE, J.M., GUIL, R., LOPES, P.N., SALOVEY, P. y GIL-OLARTE, P. (2006). «Emotional intelligence and social academic adaptation to school». *Psicothema*, (18 supl.), pp. 112-117.
- MESTRE, M.V., TUR, A., SAMPER, P., y MALONDA, E. (2012). *Programa de educación de las emociones: la co-vivencia*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- MESTRE, M.V., TUR, A., SAMPER, P., y LATORRE, A. (2012). «Inestabilidad emocional y agresividad: factores predictores». *Ansiedad y Estrés*, 16(1), pp. 33-45.
- MIKOLAJCZAK, M., PETRIDES, K.V., COUMANS, N., y LUMINET, O. (2009). «The moderating effect of emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (9), 455-477.
- MONJAS, I. (2007). *Como promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales PAHS*. Madrid: CEPE.
- MONTOYA, I., POSTIGO, S., y GONZÁLEZ-BARRÓN, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- PALOMERA, R., SALGUERO, J.M., y RUIZ-ARANDA, D. (2012). «La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia». *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(1), pp. 43-58.
- PARKER, J.D.A., SUMMERFELDT, L.J., TAYLOR, R.N., KLOOSTERMAN, P.H., y KEEFER, K.V. (2013). «Problem gambling, gaming and Internet use in adolescents: Relationships with emotional intelligence in clinical and special needs samples». *Personality and Individual Differences*, (55), pp. 288-293. doi:10.1016/j.paid.2013.02.025
- PASCUAL, V., y CUADRADO, M. (2001). *Educación emocional: programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J.C. (2012). «Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo». En R. BISQUERRA (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, pp. 56-69. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, J.C., CEJUDO, J., y BENITO-MORENO, S. (2014). *Teoría y práctica de la educación emocional*. Madrid: McGraw-Hill.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, J.C., CEJUDO, J., y BENITO-MORENO, S. (2015). *Educación emocional en la teoría y en la práctica*. Madrid: Síntesis.
- PERRY-PARRISH, C., y ZEMAN, J. (2011). «Relations among sadness regulation, peer acceptance, and social functioning in early adolescence. The role of gender». *Social Development*, 20 (1), pp. 135-153. doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00568.x
- PETRIDES, K.V., VERNON, P.A., SCHERMER, J.A., LIGTHART, L., BOOMSMA, D.I., y VESELKA, L. (2010). «Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands». *Personality and Individual Differences*, (48), pp. 906-910. doi:10.1016/j.paid.2010.02.019
- POULOU, M.S. (2014). «How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents?» *Educational Psychology*, 34(3), pp. 354-366. doi: 10.1080/01443410.2013.785062
- RESURRECCIÓN, D.M., SALGUERO, J.M., y RUIZ-ARANDA, D. (2014). «Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review». *Journal of Adolescence*, (37), pp. 461-472. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.03.012
- ROCA, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Ediciones. (4.ª edición revisada).

- RUIZ, D., CABELLO, R., SALGUERO, J., PALOMERA R., EXTREMERA, N., y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional en adolescentes. Programa INTEMO*. Madrid: Pirámide.
- RUIZ-ARANDA, D., EXTREMERA, N., y PINEDA-GALÁN, C. (2014). «Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: The mediating effect of perceived stress». *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, (21), pp. 106-113. doi:10.1111/jpm.12052
- ŞAHİN-BALTACI, H., y DEMİR, K. (2012). «Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles». *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), pp. 2422-2428.
- SALAMI, S.O. (2010). «Conflict resolution strategies and organizational citizenship behavior: The moderating role of trait emotional intelligence». *Social Behavior and Personality*, 38(1), pp. 75-86. doi:10.2224/sbp.2010.38.1.75
- SALGUERO, J.M., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RUIZ-ARANDA, D., CASTILLO, R., y PALOMERA, R. (2011). «Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional». *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), pp. 143-152.
- SCHOKMAN, C., DOWNEY, L.A., LOMAS, J., WELLHAMC, D., WHEATON, A., SIMMONS, N., y STOUGH, C. (2014). «Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes». *Learning and Individual Differences*, (36), pp.194-200. doi:10.1016/j.lindif.2014.10.013
- SEGURA, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- TRIANES, M.V., y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- TRIANES, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- VALLÉS, A. (2007). *Programa PIECE. Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Madrid: EOS.
- VAN DER LINDEN, D., TSAOUSIS, I., y PETRIDES, K.V. (2012). «Overlap between general factors of personality in the Big Five, Giant Three, and trait emotional intelligence». *Personality and Individual Differences*, (53), pp. 175-179. dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.001
- VELASCO, C., FERNÁNDEZ, I., PÁEZ, D., y CAMPOS, M. (2006). «Perceived emotional intelligence, alexithymia, coping and emotional regulation». *Psicothema*, (18 supl. 1), pp. 89-94.
- ZEIDNER, M., y KLODA, I. (2013). «Emotional intelligence (EI), conflict resolution patterns, and relationship satisfaction: Actor and partner effects revisited» *Personality and Individual Differences*, (54), pp. 278-283. doi:10.1016/j.paid.2012.09.013

La autora

Maite Garaigordobil Landazabal

Doctora en Psicología, Especialista en Psicología Clínica, y Catedrática de Evaluación y Diagnóstico Psicológicos en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco. Su actividad docente e investigadora gira en torno a temas relacionados con la intervención psicológica en contextos clínicos y educativos, así como con el desarrollo de instrumentos de evaluación psicológica para niños/niñas, adolescentes y adultos. De sus contribuciones a la intervención infanto-juvenil cabe destacar la creación de 5 programas de intervención para niños/niñas y adolescentes de 4 a 16 años que tienen como finalidad potenciar el desarrollo socioemocional y mejorar la convivencia. Recientemente ha publicado *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying durante la adolescencia*. Desde 2007 coordina el Grupo Consolidado de Investigación «Evaluación Psicológica: Diseño de instrumentos, evaluación de programas de intervención y aplicaciones epidemiológicas» financiado por el Dpto. de Educación del Gobierno Vasco. Ha dirigido numerosos proyectos de investigación y tesis doctorales. Es autora de 31 libros, 62 capítulos de libros y 165 artículos de investigación publicados en revistas de reconocido prestigio nacional e internacional. Ha impartido más de 100 conferencias invitadas y más de 200 comunicaciones y ponencias en congresos nacionales e internacionales. Ha sido galardonada con el Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 1994 y en 2003 concedidos por el Ministerio de Educación, y en 2012 con el Premio Nicolás Seisdedos al mejor trabajo de Investigación en Evaluación Psicológica (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos).

