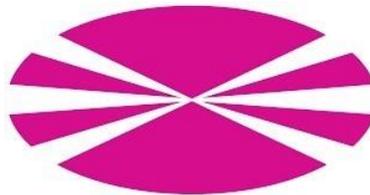


CODIP-R: un programa para trabajar emociones y resolución de conflictos

Beatriz Echeverría Aldana

Tesis Doctoral

UNIVERSIDADE DA CORUÑA



A Coruña, curso 2020-2021

CODIP-R: un programa para trabajar emociones y resolución de conflictos

Autora: Beatriz Echeverría Aldana

Tesis Doctoral UDC / Curso

Directora: Silvia López Larrosa

Co-directora: Paula Mendiri Ruiz de Alda

Departamento de Psicología

Programa regulado por RD 778/1998: Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud.



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

La tesis doctoral presentada por Beatriz Echeverría Aldana y titulada “CODIP-R: un programa para trabajar emociones y resolución de conflictos” cumple los requisitos para optar al grado de doctor y para obtener la mención internacional.

Silvia López Larrosa

Paula Mendiri Ruiz de Alda

A Inés, mi madre

AGRADECIMIENTOS

A Silvia y a Paula, mis directoras de tesis, por su acompañamiento, motivación y compromiso con esta investigación.

A mi familia: Inés, Natalia, Richard, Lourdes y Clara por su inestimable ayuda.

A los cuatro colegios de la ciudad de A Coruña que participaron en este programa.

A Pancho, mascota oficial del programa CODIP-R

A Malús, sin ella este proyecto no podría haber empezado. Allí donde te encuentres, muchas gracias de corazón.

A Mari Luz, orientadora de ES por facilitar siempre las cosas.

A todos los profesores/as y directores/as que me permitieron entrar en su aula y desarrollar el programa.

A todas las familias que se implicaron en el programa y participaron en las entrevistas.

To Michael Wigelsworth for making me feel so welcome and allowing me to form part of his team.

To my colleagues Sarah, Ann, Neil, Emma, Alex and Kirsty who I shared my stay with while researching at the School of Environment, Education and Development, in Manchester University.

A Apolinar Graña Varela, Carmen Vázquez de Prada, Alicia Risso y Marie Anne Reynell por su ayuda.

Resumen

Las competencias socio-emocionales suscitan interés en el ámbito educativo. En este trabajo se presentan, por una parte, los resultados de la aplicación de un programa de intervención socio-emocional breve denominado CODIP-R y, por otra parte, se analizan las opiniones sobre la educación socio-emocional de tres madres, una docente y una orientadora. El grupo experimental lo constituyeron 83 niños y niñas con una media de edad de seis años, que cursaban primero de Educación Primaria en cuatro centros educativos de A Coruña. Para evaluar las competencias socio-emocionales se usaron el Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-self), el Behavior Assessment System for children (BASC) y un instrumento desarrollado ad-hoc. Para evaluar el proceso, se adaptó el Instrumento de evaluación del proceso (IEP), basado en la alianza terapéutica. Los resultados indicaron que el alumnado participante en el programa CODIP-R mejoró su conciencia emocional, regulación emocional y competencia social. En la evaluación del proceso de la intervención, se obtuvieron puntuaciones altas en participación, comprensión, seguridad, ayuda entre compañeros y bienestar. Madres, docente y orientadora manifestaron su interés por el desarrollo socio-emocional considerando esencial que el colegio atienda estas competencias. Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto el interés por la mejora socio-emocional del alumnado y que dicha mejora puede lograrse con una intervención breve.

Palabras clave: funcionamiento socio-emocional; desarrollo infantil temprano; intervención escolar; alianza terapéutica.

Resumo

As competencias socio-emocionais suscitan interés no ámbito educativo. Neste traballo se presentan, por unha parte, os resultados da aplicación dun programa de intervención socio-emocional breve denominado CODIP-R e, por outra parte, analízanse as opinións sobre a educación socio-emocional de tres madres, unha docente e unha orientadora. O grupo experimental o constitúen 83 nenos e nenas cunha media de idade de 6 anos, que cursaban primeiro de educación primaria en catro centros educativos de A Coruña. Para avaliar as competencias socio-emocionais se usaron o Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-self), o Behavior Assessment System for children (BASC) e un instrumento desenvolvido ad-hoc. Para avaliar o proceso, adaptouse o instrumento de avaliación do proceso (IEP), baseado na alianza terapéutica. Os resultados indicaron que o alumnado participante no programa CODIP-R mellorou a súa conciencia emocional, autorregulación emocional e competencia social. Na avaliación do proceso da intervención, se obtiveron puntuacións altas nas dimensións de participación, comprensión, seguridade, axuda entre compañeiros e benestar. Nais, docente e orientadora manifestaron o seu interés polo desenrolo socio-emocional considerando esencial que o colexio atenda estas competencias. Os resultados de esta investigación poñen de manifesto o interés pola mellora socio-emocional do alumnado y que esta mellora pode lograrse cunha intervención breve.

Palabras chave: funcionamento socio-emocional; desenrolo infantil temprano; intervención escolar; alianza terapéutica.

Abstract

Social emotional competencies attract great interest in education. This study presents the results of a brief social emotional intervention called CODIP– R, and analyses the perceptions of three mothers, a teacher and a school counsellor concerning social emotional education. The experimental group was comprised of 83 children who were six years old on average and studied in four primary schools in A Coruña (Spain). In order to evaluate the social emotional competencies, the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), the Behavior Assessment System for children (BASC) and an instrument developed ad-hoc were used. In order to study the implementation process, an instrument based on the therapeutic alliance and called “Instrumento de evaluación del proceso” (Instrument of process evaluation, IEP), was adapted. Results showed that participants in the CODIP-R program improved their emotional awareness, emotional regulation and social competence. The process evaluation indicated high scores in participation, security, feeling understood, help to and from peers, and wellbeing. Mothers, teacher and school counsellor showed their interest in social emotional development and the importance that school pays attention to social emotional competencies. These results reflect the interest in the social emotional improvement of children and that this can be achieved through a short intervention.

Keywords: social-emotional functioning; early childhood development; school-based intervention; therapeutic alliance.

Resumen extenso

En la actualidad, los colegios están tomando, cada vez más, conciencia de la importancia que tiene atender a las competencias socio-emocionales del alumnado. Se busca una formación integral del niño/a, no solo centrada en habilidades cognitivas sino también en competencias emocionales y sociales, que le permita enfrentarse a todo tipo de situaciones vitales de la manera más eficaz. En el presente trabajo se realiza un recorrido teórico organizado en cinco capítulos cuya finalidad es abordar aquellos temas que están implicados en la dimensión social y emocional de la educación. En el primer capítulo, se trata el origen del término inteligencia emocional y se presenta el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990) y los modelos mixtos de Bar-on (1997) y Goleman (1995). En el segundo capítulo, se habla de The Collaborative for academic, social and emotional learning (CASEL) que, en 1994, fueron los primeros en abordar el aprendizaje social y emocional y acuñaron el término. En España, influenciados por las investigaciones de CASEL, se crea en el año 1997 el Grupo de investigación en orientación psicopedagógica (GROP). Aunque ambos tienen su propio modelo de competencias emocionales, persiguen objetivos similares: la creación de un marco teórico de referencia, la investigación basada en la evidencia y la puesta en práctica de programas de intervención en emociones. El capítulo tercero, se centra en el contexto escolar español y, en primer lugar, se hace un repaso a la legislación en materia de educación, desde la Ley General de Educación hasta el momento actual con la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE). Este repaso sirve para valorar en qué medida se contempla en España la adquisición de competencias que vayan más allá de lo puramente académico en el ámbito curricular. Tras este punto, se analiza la razón por la cual los centros educativos pueden ser un espacio idóneo para trabajar y entrenar la adquisición de habilidades socio-emocionales. Una de las pautas a seguir es la de adoptar una visión holística, un enfoque “whole school”, cuyo objetivo se centra en trabajar a un mismo tiempo la dimensión cognitiva, así como la social y emocional, y busca implicar a los diversos agentes educativos. Otro de los aspectos importantes a la hora de abordar la dimensión social y emocional desde el aula es el profesorado. En este sentido, nos encontramos ante una contradicción puesto que es cierto que tienen un papel esencial, sin embargo carecen de la formación adecuada. A continuación, en el cuarto capítulo se abordan los programas de intervención socio-emocional presentes en países como Estados Unidos, Australia, Portugal, España e Inglaterra para, posteriormente, considerar las recomendaciones y directrices que se deben seguir si se pretende implementar un programa de educación socio-emocional con éxito. En el capítulo quinto, se presenta el programa “The Children of divorce intervention program” (CODIP) (Pedro-Carroll y Alpert-Gillis, 2010) en su versión para niños preescolares y de primero de Primaria; y se informa de su traducción y adaptación al contexto educativo español. Para la versión adaptada de CODIP, que se ha denominado CODIP-R (Echeverría et al., 2015), se seleccionaron las sesiones de la uno a la tres y de la siete a la nueve, centradas en las emociones y la solución de problemas interpersonales. CODIP-R es un programa psicoeducativo activo y participativo, como el original del que procede. Consta de seis sesiones, tiene periodicidad semanal y una duración de 50 minutos. Es aplicable a niños y

niñas de último curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria, sea cual sea su situación familiar.

La parte empírica de este trabajo consta de dos partes. Primero, se presenta un estudio cuasi-experimental de un grupo único con medidas pre test y post test del alumnado participante en CODIP-R. En segundo lugar, se recoge información de tres madres, una docente y una orientadora acerca de la educación socio-emocional, a través de dos entrevistas y una entrevista grupal. Los objetivos del estudio eran analizar los cambios en la conciencia emocional, la regulación emocional y la competencia social del alumnado participante en CODIP-R, evaluar el proceso de implementación, y analizar las percepciones de los adultos sobre las dimensiones y la educación socio-emocional. Por lo que respecta a la primera parte, la evaluación de los resultados de la aplicación del programa CODIP-R y el proceso de la intervención, los participantes fueron 83 alumnos y alumnas de Educación Primaria, con una media de edad de seis años, de cuatro colegios situados en A Coruña. El programa fue aplicado por una profesional ajena a los centros, la misma en los cuatro colegios. Se analizaron las mejoras en la conciencia emocional, la regulación emocional y la competencia social, tras la participación en el programa, y se evaluó el proceso de la intervención en términos de alianza terapéutica. Para evaluar las competencias socio-emocionales se usaron el Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-self; Goodman et al.,1998), el Behavior Assessment System for children (BASC-P2; González et al., 2004) y un instrumento desarrollado ad-hoc, el cuestionario de conocimiento de emociones (CCE). De SDQ-self se usaron las subescalas de síntomas emocionales (para medir la regulación emocional), problemas con los compañeros y conducta prosocial (ambas para medir competencia social). DE BASC-P2, que es un instrumento que cumplimentaron los padres y madres de los y las participantes, se usaron las subescalas de retraimiento y habilidades sociales (ambas medidas de competencia social). El CCE se usó para explorar la conciencia emocional (toma de conciencia de las propias emociones, nombrar emociones y comprensión de las emociones de los demás) y la competencia social (resolución de conflictos). Para evaluar el proceso, se adaptó el Instrumento de evaluación del proceso (IEP) (López-Larrosa et al., 2017), basado en la alianza terapéutica, que mide, al terminar cada sesión, la seguridad (sentirse seguro para expresar pensamientos y sentimientos), el sentido de compartir una meta (la ayuda que se ofrecen unos participantes a otros), la conexión emocional (sentirse comprendido) y el enganche (la participación en las sesiones). Además, también evalúa el bienestar subjetivo. Los análisis indicaron que el alumnado participante en el programa CODIP-R mejoró en el post test su conciencia emocional, de modo que se incrementó significativamente el número de emociones que podían nombrar, incrementaron su aceptación de emociones desagradables como enfado o tristeza, y fueron capaces de formular más preguntas para explorar las emociones de los demás. En el post test mejoró su regulación emocional como indicó la disminución significativa de los síntomas emocionales. Por lo que respecta a la competencia social, disminuyeron significativamente los problemas con los compañeros y el retraimiento, y aumentó significativamente la conducta prosocial y la capacidad para proponer soluciones a conflictos interpersonales, tanto propios como de otros.

En la evaluación del proceso de la intervención, se obtuvieron puntuaciones altas en las dimensiones de participación, comprensión, ayuda entre compañeros, seguridad y bienestar subjetivo, lo cual indica que el programa CODIP-R se ha desarrollado en un ambiente de conexión emocional y de seguridad. Además, se hallaron correlaciones positivas significativas entre las dimensiones de alianza (seguridad, comprensión, participación y ayuda) y el bienestar subjetivo. Por su parte, las tres madres participantes, la docente y la orientadora manifestaron su interés por el desarrollo socio-emocional considerando esencial que el colegio atienda estos aspectos y desarrolle programas de educación social y emocional en el aula. También se exploraron los obstáculos, los beneficios y los papeles de docentes y orientadores para atender a las dimensiones socio-emocionales del alumnado. Entre los obstáculos se consideró la legislación, el currículum, o el interés de las familias. Entre los beneficios consideraron el impacto en los resultados escolares y en su bienestar al poder contar con un espacio para mostrar cómo se sienten. Por lo que respecta al papel de los docentes, se les consideraba clave en el proceso, pero poco formados para ello. Los orientadores podrían aportar organizando, por ejemplo, planes para mejorar las relaciones y la resolución de conflictos, pero se atiende más al trabajo administrativo, que suele ocupar mucho tiempo. Entre las limitaciones del estudio se encuentra no haber logrado la participación de un grupo control dado que los centros que no querían participar en el programa tampoco querían que su alumnado fuese evaluado. Las líneas de investigación futuras deberían contemplar la evaluación de un grupo control y medir los efectos a medio y largo plazo del programa. Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto el interés por el desarrollo de las competencias socio-emocionales, y que una intervención breve puede lograr mejoras significativas en el alumnado participante sentando las bases para intervenciones posteriores que puedan abordar más dimensiones socio-emocionales y con más profundidad.

Extended summary

Schools are increasingly concerned with the importance of addressing their students' social emotional competencies. The aim is an integral education that centres on cognitive skills and social and emotional competencies, which, together, help children face life issues effectively. In this work, we followed a theoretical path of five chapters with the aim of approaching topics related to the social and emotional dimension of education. The first chapter tackles the origins of the term emotional intelligence and presents Salovey and Mayer's model (1990), and the models by Bar-on (1997) and Goleman (1995). The second chapter covers The Collaborative for academic, social and emotional learning (CASEL), which was the first to talk about social and emotional learning and first coined this term. In Spain, the "Grupo de Investigación en orientación psicopedagógica" (Group of research in psychoeducational orientation, GROPE) started in 1997 influenced by CASEL. Although both CASEL and GROPE have developed their own models of emotional competencies, they share similar goals: the development of a theoretical framework, evidence-based research and the implementation of programs to address emotions. Chapter three centres in the Spanish school context and, first, we analyse our education laws starting in the Ley General de Educación (General Education Law) and reaching to the current law Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) (Organic Law

of Modification of LOE, LOMLOE). This tour shows how competencies that go beyond the academic realm are addressed in the Spanish school curriculum. After this, the chapter tackles why schools can be an ideal context to work and train social emotional skills, adopting a “whole school” approach that pays attention to cognition and social emotional dimensions, and involves diverse school agents. Teachers are key to address social emotional skills in the classroom but there is some contradiction as their role is essential but they lack a proper training. The fourth chapter summarizes social emotional programs in USA, Australia, Portugal, Spain and UK, and presents the guidelines for implementing social emotional psychoeducational programs. The fifth chapter presents “The Children of divorce intervention program” (CODIP) (Pedro-Carroll & Alpert-Gillis, 2010) in its version for kindergarten and first grade children; and informs about its translation and adaptation to the Spanish context. In this Spanish adapted version, called CODIP-R (Echeverría et al., 2015), we chose sessions one to three and seven to nine from the original CODIP. These sessions address emotions and problem solving. CODIP-R is a weekly, 50-minute session psychoeducational program. It is intended for kindergarten and first grade children regardless their family’s condition. It is active and participative as the original CODIP.

The empirical section of this work has two parts. First, a single group quasi-experimental study with pre and post-test measures of children attending CODIP-R. Second, we collected information from three mothers, a teacher and a school counsellor in two individual interviews and a group interview. Our objectives were to analyze post-test changes in emotional awareness, emotional regulation and social competence of children attending CODIP-R, to assess the program’s implementation process, and to explore the perceptions of the participant adults about social emotional dimensions and education. As for the first part of this empirical section, participants in CODIP-R were 83 first grade students who were six years old on average. They attended four schools in A Coruña. The group leader was a professional external to the schools, and this person was the group leader in the four schools. We analysed post-test improvements in emotional awareness, emotional regulation and social competence; and we also measured the therapeutic alliance. The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-self; Goodman et al., 1998), the Behavior Assessment System for children (BASC-P2; González et al., 2004) and an instrument developed ad-hoc that was called Cuestionario de conocimiento de emociones (Questionnaire of knowledge about emotions, CCE) were used to assess post-test improvements. We used three SDQ-self’s subscales: emotional symptoms (to measure emotional regulation), peer problems and prosocial behavior (to measure social competence). BASC-P2 was answered by the parents. We used two of its subscales to measure social competence: withdrawal and social skills. CCE was used to explore emotional awareness (awareness of own emotions, name emotions and understand other’s emotions) and social competence (interpersonal conflict resolution). To assess the process, we adapted the “Instrumento de evaluación del proceso” (Instrument of process evaluation, IEP; López-Larrosa et al., 2017), grounded in the therapeutic alliance construct. IEP measures security (I have felt safe to express my thoughts and feelings), shared goals (we have helped each other), emotional connection (I have felt understood) and engagement (I have participated) at

the end of each session of the program. We also explored the subjective wellbeing at the end of each session. Results showed that children attending CODIP-R improved their post-test scores in emotional awareness so, they significantly increased the naming of emotions, the acceptance of unpleasant emotions such as anger or sadness, and they increased the questions they could formulate to explore others' feelings. There were also post-test improvements in emotional regulation, as there was a decrease in emotional symptoms. As for social competence, there was a significant decrease in peer problems and withdrawal, and an increase in prosocial behavior and in their competence to suggest solutions to interpersonal conflicts, own or others'. There were high scores in IEP in participation, feeling understood, help each other and security, which shows that CODIP-R has taken place in a context of emotional connection and safety. There were significant correlations between the alliance dimensions (security, feeling understood, participation and help) and subjective wellbeing at the end of the sessions.

The three participant mothers, the teacher, and the school counsellor showed their interest in social and emotional development, and agree that schools should pay attention to these dimensions, and implement social emotional programs in the classroom. They also considered the obstacles, the benefits and the role that teachers and school counsellors play to address children's social emotional development. Educational laws, the academic curriculum or the interest of the families were some of the obstacles that they mentioned. As for the benefits, they referred to the impact on children's academic performance and on their wellbeing when they are offered the opportunity to show how they feel inside. The teachers' role is key but they are not enough trained to address social emotional education. School counsellors could arrange plans to improve interpersonal relationships and conflict resolution, but their administrative workload occupied much of their time.

This study has several limitations such as the lack of a control group because schools that did not want to participate in the program did not give permission for their students to be assessed. Future research should have a control group and also assess medium and long term effects. These results show that there is interest in the development of social emotional competencies, and that even a brief intervention can improve children's social emotional competencies and help to set the basis for subsequent interventions that may address other social emotional dimensions, and do so in more depth.

Prólogo

Proporcionar una educación integral que aúne la dimensión cognitiva y socio-emocional es uno de los retos a los cuales es necesario dar respuesta desde la escuela (Bisquerra, 2003). Nos encontramos frente a una realidad escolar que poco tiene que ver con la de hace 30 años y que exige por parte de los agentes educativos entenderla y hacerla suya y, en consecuencia, adoptar nuevos enfoques/paradigmas educativos. En este contexto de cambio del proceso de enseñanza y aprendizaje, hay que hacer frente a desafíos tales como las conductas disruptivas y problemas de comportamiento, las dificultades en la convivencia escolar, la violencia escolar y el acoso entre iguales, el consumo de sustancias o el fracaso escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Por tanto, el alumnado no solo necesita desarrollar habilidades cognitivas, sino que debe desenvolverse en un entorno social que viene determinado por las relaciones entre iguales, con el profesorado y otros agentes educativos. El alumnado debe tener herramientas para hacer frente a la diversidad de situaciones que surjan de esa interacción con el grupo. Para ello, los programas de educación socio-emocional, desde edades tempranas y desarrollados en el contexto escolar, son una herramienta de prevención eficaz para dotarles de las competencias interpersonales e intrapersonales necesarias para que logren desenvolverse de manera adecuada en su día a día escolar y favorecer su bienestar y su salud mental (Kemple et al., 2019).

Por tanto, el creciente interés por el desarrollo de las competencias socio-emocionales del alumnado está justificado, entre otros motivos, por la relación entre cognición y desarrollo socio-emocional (Capella et al., 2016; Jones y Kahn, 2017; Pesce y Ben-Soussan, 2016; Wang et al., 2019) y por el papel potencialmente protector de la salud mental que tienen los programas de intervención en las competencias socio-emocionales (Slee et al., 2011). En este contexto se llevó a cabo el presente trabajo de investigación que está dividido en dos partes, por un lado, la fundamentación teórica en la cual se sustenta y, por otro lado, el estudio empírico.

El primer capítulo se centra en la contextualización y en los antecedentes de la educación socio-emocional, teniendo en cuenta los/as principales autores/as y teorías que estuvieron implicadas en los primeros pasos hacia la comprensión de lo emocional como un elemento esencial en el proceso de aprendizaje/práctica educativa.

El segundo capítulo se centra en dos referentes en la educación socio-emocional aplicada al contexto educativo, CASEL, en Estados Unidos, y GROPE, en España.

En el tercer capítulo, se muestra cómo se contempla la educación socio-emocional en el contexto educativo desde el punto de vista legislativo a nivel estatal y en la Comunidad Autónoma de Galicia. Se analizan aquellos factores de la realidad educativa actual que justifican la puesta en marcha de programas de educación socio-emocional en los centros educativos, así como los beneficios que proporcionan. Por último, se habla del papel del profesorado en la implementación de este tipo de programas.

En el cuarto capítulo, se aborda la naturaleza preventiva de los programas de educación socio-emocional y los distintos tipos de prevención. Además, se analizan las características de la implementación de programas que promuevan de forma eficaz la educación socio-emocional en los centros educativos. Por último, se hace una revisión de los programas de educación socio-emocional en Estados Unidos, Australia y Europa.

El capítulo quinto presenta detalladamente en qué consiste el programa CODIP en su versión original, que, posteriormente, ha sido adaptado en este trabajo para su aplicación en el contexto educativo español.

En la segunda parte de este trabajo, correspondiente a los capítulos sexto hasta el noveno, se presenta el método de investigación, la adaptación del programa CODIP, su aplicación como CODIP-R, los resultados obtenidos, la discusión y las conclusiones, considerando las limitaciones del estudio y las líneas futuras del mismo.

INDICE

Capítulo 1. Contextualización: de la teoría de las Inteligencias múltiples a la educación socio-emocional	29
1.1. Howard Gardner: la teoría de las Inteligencias Múltiples	30
1.2. Inteligencia emocional: modelos de Salovey y Mayer, Bar-On y Goleman	32
1.2.1. Modelo de Salovey y Mayer	33
1.2.2. El modelo de Inteligencia Emocional de Bar-on	34
1.2.3. El modelo de Inteligencia Emocional de Goleman	36
Capítulo 2. Referentes en la educación socio-emocional: Estados Unidos y España ..	39
2.1. CASEL y Social and Emotional Learning	39
2.2. El GROPE y la educación socio-emocional	42
2.3. Modelo de competencias emocionales según el GROPE	42
2.3.1. La conciencia emocional	43
2.3.2. La regulación emocional	43
2.3.3. La autonomía emocional	43
2.3.4. La competencia social	43
2.3.5. Las competencias para la vida y el bienestar	44
Capítulo 3. La educación socio-emocional en el contexto escolar	49
3.1. La educación socio-emocional en las leyes educativas españolas. La etapa de Educación Primaria	49
3.2. La práctica de la educación socio-emocional	52
3.2.1. Nuevos retos que justifican la educación socio-emocional en los colegios ..	52
3.2.2. Promoción del bienestar en los centros educativos: buenas prácticas	58
3.2.3. El papel del profesorado ante la promoción de la educación socio-emocional .	60
Capítulo 4. Programas de educación socio-emocional	65
4.1. Educación socio-emocional	65
4.2. Implementación de los programas de educación socio-emocional	67
4.2.1. Estrategias para implementar programas de educación socio-emocional con eficacia	68
4.3. Programas de educación socio-emocional en Estados Unidos, Australia, Inglaterra, Portugal y España	71
4.3.1. Programas en EE.UU	71

4.3.2. Programas en Australia	72
4.3.2.1. Kidsmatter	73
4.3.2.2. Kidsmatter primary	74
4.3.2.3. Friends Program	75
4.3.3. Programas en Inglaterra	78
4.3.4. Programas en Portugal	80
4.3.5. Programas en España	84
Capítulo 5. “The Children of Divorce Intervention Program”	91
5.1. El programa CODIP	91
5.2. De CODIP a CODIP-R	94
Capítulo 6. Método	97
6.1. Objetivos e hipótesis de la investigación	97
6.2. Participantes	97
6.3. Materiales e instrumentos	99
6.3.1. Material de intervención: el programa CODIP-R	99
6.3.2. Instrumentos	105
6.3.2.1. “The strengths and difficulties questionnaire” (SDQ)	106
6.3.2.2. “Behavior assessment system for children” (BASC)	106
6.3.2.3. Cuestionario de conocimiento de emociones	107
6.3.2.4. Instrumento de evaluación del proceso	107
6.4. Variables	108
6.5. Entrevistas	109
6.5.1. Entrevistas individuales	109
6.5.2. Entrevista grupal	110
6.6. Procedimiento de recogida de datos	110
6.7. Análisis de datos	112
Capítulo 7. Resultados	115
7.1. Explorar los cambios en la conciencia emocional tras la participación en el programa CODIP-R	115
7.2. Analizar los cambios en las competencias de regulación emocional tras la participación en el programa	122
7.3. Explorar los cambios en la competencia social del alumnado tras la participación en el programa CODIP-R	123
7.4. Evaluar el proceso de intervención del programa CODIP-R	126

7.5. Conocer la percepción de las familias, orientadores y profesorado acerca de los programas de educación socio-emocional en los colegios y del programa CODIP-R	128
7.5.1. Creencias de una madre	128
7.5.2. Creencias de una orientadora	131
7.5.3. Creencias de madres y profesora. Entrevista grupal	134
Capítulo 8. Discusión, fortalezas, limitaciones y líneas futuras	139
8.1. Discusión	139
8.2. Fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación	142
Capítulo 9. Conclusiones	145
9.1. Conclusiones	145
9.2. Conclusions	147
Referencias	151
Apéndices	173

Capítulo 1.

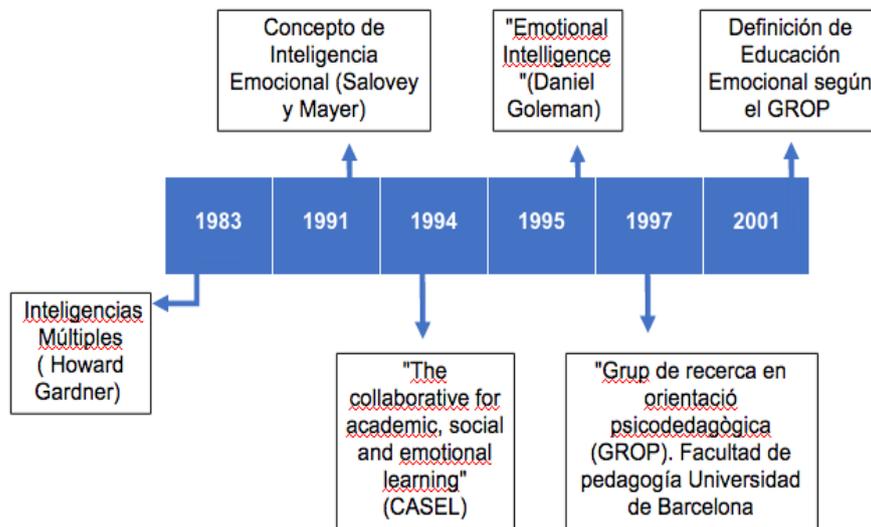
Contextualización: de la teoría de las Inteligencias múltiples a la educación socio-emocional

El interés por conocer en qué medida nuestras emociones ocupan un papel importante en nuestras vidas e influyen en el bienestar de las personas ha ido en aumento. Si bien han sido objeto de estudio constante en disciplinas como la filosofía o la psicología, en la psicología educativa hay un primer momento decisivo que marcará el interés de las últimas décadas. Este momento se corresponde al año 1983, cuando el psicólogo estadounidense Howard Gardner publicó su libro “Frames of Mind” en el cual expone su teoría de las inteligencias múltiples. Más adelante, en el año 1990, Salovey y Mayer expusieron su teoría de la Inteligencia Emocional publicando lo que se consideran los primeros y genuinos artículos de investigación al respecto.

En el año 1994, influenciados por las investigaciones de Salovey y Mayer, se funda “The collaborative for academic, social and emotional learning” (CASEL) en EEUU. CASEL acuña el término Social and Emotional Learning y centra sus investigaciones en su estudio y aplicación en el contexto educativo. A pesar de ello, esta teoría no alcanzó su máxima repercusión hasta el año 1995 cuando el periodista de divulgación Daniel Goleman escribió “Emotional intelligence”. Este libro, convertido en “best seller” mundial, popularizó la Inteligencia Emocional (Mayer et al., 2008). En ese momento, la dimensión emocional empezó a cobrar una gran importancia. En España, influenciados por las aportaciones de Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990), y Goleman (1995), crece el interés en investigar acerca de los aspectos socioemocionales y sus implicaciones en la práctica educativa. En este contexto, se crea el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) (ver Figura 1).

Figura 1

Línea de tiempo del estudio de la inteligencia emocional y el interés por las dimensiones socioemocionales



1.1. Howard Gardner: la teoría de las Inteligencias Múltiples

Howard Gardner plantea en su libro "Frames of mind", publicado en 1983, una nueva teoría del concepto de inteligencia alejada de la concepción tradicional. En Frames of mind, la inteligencia no es un atributo innato, sino que responde a la experiencia y al entrenamiento, y no se define en base a la habilidad para responder adecuadamente a las preguntas de un test de inteligencia. La teoría de las inteligencias múltiples busca pluralizar este concepto tradicional de inteligencia. Gardner (1995) la define como "la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada" (p. 27). Para esta teoría, todas las personas poseen un repertorio de habilidades que usan cuando se encuentran frente a un problema. Observando de qué manera los resuelven, se deducirá qué tipo de inteligencia emplean.

Según esta teoría, podemos hablar de 7 tipos de inteligencia: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, intra e interpersonal. Estos siete tipos de inteligencia vienen definidos por los siguientes criterios (Gardner, 1999):

- **Existe la posibilidad de aislar una inteligencia en casos de lesiones cerebrales:** una inteligencia se puede disociar de las demás; es decir, personas que tienen una facultad intacta y tienen el resto dañadas o viceversa, tienen una facultad dañada e intactas las demás.

- **Tener una historia evolutiva verificable:** están basadas en las pruebas de la evolución de la especie humana.
- **Que existan una o más operaciones identificables que desempeñen una función central o esencial:** cada inteligencia puede ser analizada de forma individual atendiendo a los tipos de información externa o interna ante los que se active. Por ejemplo, en la inteligencia espacial, hay una mayor sensibilidad a los espacios pequeños o grandes.
- **Posibilidad de ser codificada en un sistema de símbolos:** desarrollar símbolos lingüísticos o pictóricos que permitan expresar los significados de cada acontecimiento que sucede en las distintas inteligencias.
- **Desarrollo diferenciado y conjunto definible de actuaciones que indiquen un “estado final”:** la aplicación de cada inteligencia va orientada a un fin, al desempeño de una función que tenga cabida en la sociedad y que es producto de un proceso de larga preparación.
- **La existencia de “sabios”, “prodigios” y otras personas con talento excepcional:** posibilidad de estudiar perfiles de inteligencia poco comunes. Por ejemplo, personas con capacidades excepcionales en un ámbito y rendimiento normal o inferior en los demás.
- **Respaldo de la psicología experimental:** “posibilidad de estudiar y averiguar la relación entre dos operaciones observando hasta qué punto se pueden llevar a cabo dos actividades simultáneamente” (Gardner, 1999, p. 60).
- **Apoyo de datos psicométricos:** pese a que la teoría de las inteligencias múltiples surgió como una forma de revelarse ante la psicometría predominante, no implica que no sean necesarias investigaciones, estudios y desarrollo de pruebas psicométricas centradas en las inteligencias múltiples.

Teniendo en cuenta los criterios anteriormente descritos, Gardner (1999) añadió otra inteligencia y propuso ocho tipos de inteligencia, que son los que se presentan a continuación:

- **Inteligencia lingüística:** hace referencia a una “sensibilidad especial” hacia el lenguaje hablado y escrito. Se trata de la capacidad para aprender idiomas y usar el lenguaje de forma correcta y eficaz en diferentes contextos obteniendo los objetivos marcados para cada situación.
- **Inteligencia lógico- matemática:** se refiere a la capacidad para analizar problemas lógicamente, llevar a cabo operaciones matemáticas y llevar a cabo investigaciones de manera científica.

- **Inteligencia musical:** alude a la capacidad de componer, interpretar y conocer elementos musicales.
- **Inteligencia espacial:** se trata de la capacidad para reconocer y manipular pautas en espacios amplios o reducidos. Este tipo de inteligencia está presente en distintos ámbitos como la navegación, la aviación, la escultura o la cirugía, entre otros.
- **Inteligencia cinestésica:** hace referencia a la capacidad de usar las distintas partes del propio cuerpo para resolver problemas o crear productos.
- **Inteligencia interpersonal:** supone la capacidad de una persona para entender intenciones, motivaciones y deseos ajenos, así como la capacidad de relacionarse con los demás.
- La inteligencia **intrapersonal:** alude a la capacidad de comprenderse a uno mismo, obtener información de las propias capacidades, limitaciones, deseos o miedos y emplear este conocimiento de uno mismo para regular de forma eficaz la propia vida.
- **Inteligencia naturalista:** hace referencia a la capacidad para identificar y clasificar los elementos y fenómenos de la naturaleza, así como la flora y la fauna.

La combinación de los dos tipos de inteligencia personal (la intra y la interpersonal) serán los que darán lugar al constructo de inteligencia emocional teniendo un peso determinante en las teorías que formularán, más adelante, autores como Salovey y Mayer (1990) o Goleman (1995).

Posteriormente, Gardner (2012) hizo referencia a la inteligencia espiritual entendida como aquella en la que la persona muestra interés en temas trascendentales, religiosos, místicos, cósmicos o existenciales, e indaga en el significado de la vida y la muerte o el mundo físico y psicológico.

1.2. Inteligencia emocional: modelos de Salovey y Mayer, Bar-On y Goleman

Cuando se hablamos de inteligencia emocional, se pueden distinguir el modelo de habilidad propuesto por Salovey y Mayer (1990) y los modelos mixtos de Bar-On (1997) y Goleman (1995). El primer modelo está basado en el uso adaptativo de la información de nuestras emociones y su aplicación al propio pensamiento de forma independiente de los rasgos de personalidad (Grewal & Salovey, 2005; Mayer & Salovey, 1997). El modelo mixto aporta una visión más amplia del concepto de inteligencia emocional considerándola una combinación entre los rasgos de personalidad estables, las competencias socio-emocionales, los aspectos motivacionales y las habilidades cognitivas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002). En el siguiente apartado se presentan las características de los tres modelos fundamentales de inteligencia emocional.

1.2.1. Modelo de Salovey y Mayer

A partir de los conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal que planteó Gardner en "Frames of Mind" (1983), Salovey y Mayer formulan y desarrollan el término de inteligencia emocional (Maricela & Rivas, 2005; Mayer & Salovey, 1993; Molero et al., 1998). Estos autores se preguntan por qué existen personas con mayor capacidad para procesar información sobre sus emociones y son capaces de usar esta información para guiar su forma de pensar y su comportamiento (Mayer et al., 2004, 2008).

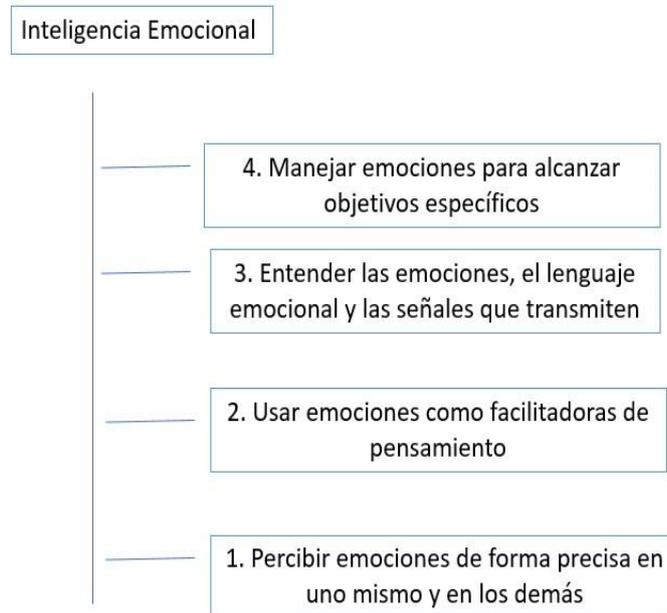
Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en acuñar el término de inteligencia emocional y lo definen como "el tipo de inteligencia social que implica la habilidad para controlar nuestras emociones, discriminar entre ellas y usar la información que nos proporcionan para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones" (p. 433).

Teniendo en cuenta esta definición, formularon su propio modelo de Inteligencia Emocional (IE) en el cual esta se entiende como la habilidad para procesar la información proveniente de nuestras emociones y que es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005). Este modelo divide las destrezas y habilidades de la inteligencia emocional en cuatro ramas ("four-branch") que incluyen una serie de habilidades jerarquizadas que van de procesos psicológicos más básicos a más complejos (Mayer et al., 2008). Estas habilidades básicas se centran en (Grewal & Salovey, 2005; Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2004) (ver Figura 2):

- a) Capacidad de percibir, valorar y expresar, con la mayor precisión posible, las emociones. Implica la habilidad para descifrar emociones en uno mismo y en los demás a partir del lenguaje verbal y la percepción no verbal, es decir, expresión facial o postural o voces.
- b) Habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten actividades cognitivas como la resolución de conflictos o las formas de pensamiento.
- c) Habilidad para entender las emociones, es decir, ser capaz de comprenderlas y apreciar las complejas relaciones que existen entre ellas.
- d) La habilidad para manejar y regular las emociones, es decir, reflexionar acerca de los pensamientos positivos y negativos aceptando o descartando la información que nos ofrecen en función de su utilidad.

Figura 2

Cuatro habilidades básicas (Four - Branch). Adaptado de Salovey y Mayer (1990)



1.2.2. El modelo de inteligencia emocional de Bar-on

Para Bar-on, la inteligencia emocional es:

Una sección transversal de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan cómo de eficaces somos a la hora de entendernos y expresarnos, así como de entender a los demás y cómo nos relacionamos con ellos haciendo frente a las demandas diarias (Bar-on, 2006, p.13).

El propósito de Bar-on es descubrir cuáles son los factores sociales y emocionales que permiten a las personas alcanzar un mayor bienestar psicológico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2007). El modelo de inteligencia emocional de Bar-on comprende 5 niveles que son habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estados generales de ánimo (Bar-on, 2006, 2012).

1. **Habilidades intrapersonales:** suponen la habilidad para reconocer las propias emociones, sentimientos e ideas. Se subdividen en 5 factores que son autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autorrealización.
2. **Habilidades interpersonales:** suponen la habilidad para reconocer las emociones, sentimientos e ideas de las demás personas. Se subdividen en empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.
3. **Adaptabilidad:** supone la capacidad de una persona para ser flexible y estar abierta al cambio en lo que respecta a sus emociones dependiendo de la situación. Los tres factores que incluye son la capacidad para “testar” la realidad, la flexibilidad y la resolución de problemas.
4. **Manejo del estrés:** implica regular el estrés y las emociones en aquellas situaciones complejas que lo provoquen. Está compuesto por dos subfactores que son la tolerancia al estrés y el control de impulsos.
5. **Estados generales de ánimo:** supone la habilidad para sentir y expresar emociones positivas buscando el optimismo. Los dos subfactores que incluye son el optimismo y la felicidad.

Tabla 1

Modelo de inteligencia emocional (IE) según Bar-on (2006)

Niveles de IE según Bar-On	Subfactores
Habilidades intrapersonales	Autoestima Autoconciencia emocional Asertividad Independencia Autorrealización
Habilidades interpersonales	Empatía Responsabilidad social Relaciones interpersonales
Adaptabilidad	“Testar” la realidad Flexibilidad Resolución de problemas
Manejo del estrés	Tolerancia al estrés Control de impulsos
Estados generales de ánimo	Optimismo y felicidad

1.2.3. El modelo de inteligencia emocional de Goleman

Goleman (1995), en su libro “Inteligencia Emocional”, daba a conocer mundialmente la teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer. Más adelante elabora su propio modelo y define el término como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 1999, p.430). Este modelo se configura alrededor de cinco competencias (Goleman, 1998):

- **Conciencia de sí mismo:** hace referencia a la capacidad de entender lo que estamos sintiendo en distintos momentos y guiar nuestra toma de decisiones en base a una evaluación realista de nuestras capacidades. Comprende la autoconciencia emocional, la autoevaluación y la autoconfianza.
- **Autorregulación:** alude a la habilidad para manejar nuestras emociones de forma eficaz, recuperarse lo antes posible del estrés emocional y retrasar las recompensas en la búsqueda de objetivos.
- **Motivación:** se trata de buscar objetivos asociados a nuestras preferencias. Implica adaptabilidad frente a los contratiempos e iniciativa.
- **Empatía:** indica la capacidad para ponerse en el lugar del otro y ser capaz de entender los sentimientos de otras personas
- **Habilidades sociales:** hace referencia al buen manejo de las emociones en las relaciones sociales, en la comunicación y en la resolución de conflictos. Implica también liderazgo, generar vínculos, trabajo en equipo y colaboración.

Para comprender la propuesta de inteligencia emocional de Goleman, es preciso tener en cuenta que está centrada en el concepto de **competencia** entendiendo que, en función del dominio de las competencias antes mencionadas, así será el nivel de inteligencia emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Goleman, 2001).

Tabla 2

Cuadro comparativo de los modelos de inteligencia emocional

Salovey y Mayer (1990)	Goleman (1995)	Bar-On (1997)
Modelo de habilidad	Modelo mixto: dimensiones de la personalidad y habilidades emocionales	Modelo mixto: dimensiones de la personalidad y habilidades emocionales
“Habilidad para procesar la información proveniente de nuestras emociones independientemente de los rasgos estables de personalidad” (Grewal y Salovey, 2005)	“Capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 1999)	“Competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan cómo de eficaces somos a la hora de entendernos y expresarnos así como entender a los demás (Bar-On, 2006)
4 Habilidades:	5 Competencias:	5 Niveles:
Manejar emociones Entender emociones Usar emociones Percibir emociones	Conciencia de sí mismo Autorregulación Motivación Empatía Habilidades sociales	Habilidades interpersonales Habilidades intrapersonales Adaptabilidad Manejo del estrés Estados generales del ánimo

En este capítulo se ha hablado de la teoría de las inteligencias múltiples y de cómo han servido de referente a la hora de construir el concepto de inteligencia emocional. Por otro lado, se han revisado los modelos de inteligencia emocional más relevantes como el modelo de habilidad de Salovey y los modelos mixtos de Bar-on y Goleman. A continuación, veremos cómo desde The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) y el Grupo de investigación en orientación psicopedagógica (GROP) se estudian las implicaciones educativas que tiene la inteligencia emocional en el contexto educativo y acuñan un nuevo término, el aprendizaje social y emocional.

Capítulo 2.

Referentes en la educación socio-emocional: Estados Unidos y España

2.1. CASEL y social and emotional learning

Estados Unidos es el país precursor en mostrar interés por las dimensiones socioemocionales de los niños y niñas en el contexto escolar. Con el fin de promover tales aspectos, en 1994 se creó Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), cuyo objetivo era promover el aprendizaje socioemocional en todas las etapas educativas, integrando las dimensiones cognitivas, sociales y afectivas que repercuten en el aprendizaje del alumnado (Axelrod, 2010). CASEL (2013) acuña el término Social and Emotional Learning (SEL) y lo define como:

Los procesos a través de los cuales los niños y adultos adquieren y aplican de forma eficaz los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar emociones, lograr resultados positivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones de forma responsable (p.9).

CASEL, además, promueve la investigación en esta materia. Así, en 1997, junto con la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular (ASCD), publicaron “Promoting Social and Emotional Learning Guidelines for Educators”, el primer libro sobre Aprendizaje socio-emocional (SEL) que sentará las bases para la actuación y promoción del mismo. Otra de las prioridades de CASEL es la práctica, es decir promover actuaciones que demuestren que SEL se puede aplicar en el contexto educativo con éxito. Por último, políticamente trabajan para crear un nuevo estándar de educación en EEUU que incluya las dimensiones socioemocionales.

Desde su comienzo hasta la actualidad, CASEL se ha esforzado por crear un marco de referencia en el ámbito SEL que ayude a educadores, investigadores y demás agentes implicados en la educación a entender, a través de la evidencia, que este tipo de enfoque es fundamental en el desarrollo escolar del alumnado. Para CASEL, el aprendizaje socio-emocional es un proceso educativo que se lleva a cabo en el contexto escolar y se materializa a través de programas socio-emocionales que comienzan en edad preescolar y continúan hasta la Educación Secundaria. Este tipo de programas tratan de promover cinco competencias sociales y emocionales básicas (Palomera et al., 2017) (ver Figura 3):

- **Conocimiento de sí mismo (Self-awareness):** hace referencia a la capacidad para identificar las propias emociones, pensamientos y valores y ver cómo estos influyen en nuestro comportamiento. Implica, también, la capacidad de identificar las fortalezas

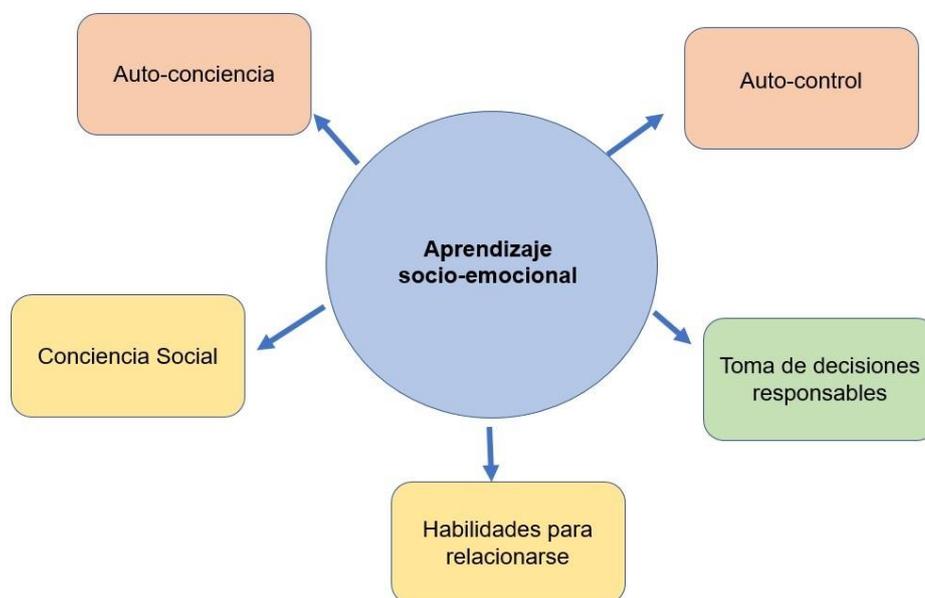
y limitaciones de uno mismo, así como conseguir un sentimiento de confianza en sí mismo bien fundamentada.

- **Autogestión emocional (Self- management):** se trata de la capacidad para regular eficazmente las emociones, pensamientos y comportamientos de uno mismo frente a determinadas situaciones. Implica la habilidad para manejar el estrés, controlar los impulsos y motivarse. Esta competencia sirve, también, para establecer y trabajar objetivos personales y académicos.
- **Conciencia social (Social awareness):** alude a la capacidad para ponerse en el lugar del otro y empatizar, comprender las normas sociales y éticas de comportamiento, y saber reconocer y utilizar los recursos familiares, escolares y de la comunidad.
- **Habilidades de relación (Relationship skills):** se refiere a la capacidad para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con diversos grupos e individuos. Contempla la habilidad de comunicación y escucha, la cooperación con los otros, saber resistir frente a las presiones sociales inadecuadas, saber negociar en situaciones de conflicto y ofrecer ayuda cuando es necesario.
- **Toma de decisiones responsable (Responsible decision making):** se trata de la capacidad para tomar decisiones sobre nuestro comportamiento e incluye las interacciones sociales basadas en principios éticos y normas sociales; implica evaluar las consecuencias de nuestras acciones y considerar el bienestar de uno mismo y de los demás.

Los beneficios a corto plazo asociados a estas cinco competencias sociales y emocionales básicas son comportamiento social positivo, disminución de los problemas de conducta, menor estrés emocional y mejora de los resultados académicos. Por otro lado, los beneficios a largo plazo hacen referencia a la finalización de los estudios secundarios, el mantenimiento de relaciones saludables, una buena salud mental, la reducción del comportamiento criminal y el compromiso ciudadano (CASEL, 2013; Oberle et al., 2016, 2017; Taylor et al., 2017). Además, uno de los últimos informes elaborados por CASEL en el año 2018 indica que los/as alumnos/as cuyos colegios promueven SEL, perciben un clima escolar y un ambiente de aprendizaje más positivo, mejoran académicamente y dicen estar mejor preparados/as para la vida. Aquellas escuelas que prestan atención a los aspectos sociales y emocionales son más atractivas y generan menos rechazo a estudiantes de distinta procedencia, etnia o con ingresos más bajos (DePaoli et al., 2018).

Figura 3

Cinco dimensiones de aprendizaje socio-emocional según CASEL (2013)



Para fomentar el desarrollo social y emocional y promover el aprendizaje de estas cinco **competencias** existen distintos contextos como el escolar, a través del aula y a través de la escuela en su conjunto, el familiar y el comunitario (Schonert-Reichl, 2017)

- **SEL en el aula:** para fomentar en el aula entornos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje SEL, es preciso construir un ambiente en el que el alumnado se sienta apoyado, tenga un sentimiento de pertenencia y de seguridad emocional, y donde la disciplina esté centrada en él. Para ello, el papel del profesorado es fundamental sirviendo de guía, apoyo y modelo. Otro de los aspectos importantes es contemplar SEL dentro de los objetivos académicos e incorporarlo de forma transversal en las materias.
- **SEL en la escuela:** desde el equipo directivo del centro se debe fomentar un clima de trabajo en equipo y de colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar. Deben garantizar e integrar políticas y prácticas SEL en todos los aspectos de la jornada escolar. También es necesario establecer un diálogo familia-escuela para informar a los padres, madres y otros familiares sobre el desarrollo SEL en el contexto escolar.
- **SEL en la familia:** los miembros de la familia son un referente para sus hijos/as y pueden ayudar a modelar comportamientos positivos basados en las competencias

SEL que les ayuden a desarrollarse en un futuro como adultos competentes y afectuosos.

- **SEL en la comunidad:** se trata de promover programas y prácticas fuera del horario escolar que continúen desarrollando y reforzando los conocimientos socio-emocionales adquiridos en el colegio.

2.2. GROU y la educación socio-emocional

El Grupo de investigación en orientación psicopedagógica (GROU) se crea en Barcelona en el año 1997. Desde el 2001, la educación emocional o socio-emocional es su prioridad, convirtiéndose en su principal línea de investigación.

Bisquerra (2003), desde el GROU, define la educación emocional o socio-emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 21).

Para lograr este desarrollo emocional, personal y social, la **competencia emocional** juega un papel esencial en este proceso. Bisquerra (2003) la define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22).

Según Bisquerra (2003, 2005), las competencias emocionales se pueden clasificar en:

- **Intrapersonales:** hacen referencia a la capacidad de autorreflexión. Se trata de la capacidad de identificar las propias emociones y regularlas adecuadamente.
- **Interpersonales:** hacen referencia a la habilidad para reconocer lo que los demás sienten. Incluye la empatía, las habilidades sociales y de relación, y la comunicación no verbal, entre otras.

2.3. Modelo de competencias emocionales según el GROU

El GROU formuló un modelo propio de competencias emocionales que incluye cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2003, 2009; Bisquerra & Hernández, 2017; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Pérez-Escoda, 2016; Ribes et al., 2005).

2.3.1. La conciencia emocional

La conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las de las personas que nos rodean. Incluye la habilidad para captar el clima emocional en determinados contextos y significa: a) tomar conciencia de las propias emociones, esto es, la capacidad para percibir con claridad sentimientos y emociones, así como la capacidad para identificarlos y etiquetarlos; b) dar nombre a las propias emociones, es decir, la capacidad para usar el vocabulario emocional y los términos expresivos de los que dispone una cultura para etiquetar las propias emociones; y c) comprender las emociones de los demás y la utilización de la comunicación verbal y no verbal así como la capacidad de empatizar con las experiencias emocionales de los demás.

2.3.2. La regulación emocional

La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada, comprendiendo la relación que existe entre emoción, cognición y comportamiento y la capacidad para expresar las emociones apropiadamente, teniendo en cuenta el impacto en los demás. Hace referencia, también, a las habilidades de afrontamiento, es decir, la habilidad para afrontar estados emocionales negativos mediante el uso de estrategias de autorregulación.

2.3.3. La autonomía emocional

La autonomía emocional hace referencia al conjunto de características en relación con la autogestión personal. Incluye la autoestima y la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad en la toma de decisiones de modo que resulten seguras, saludables y éticas, el análisis crítico de las normas sociales, la capacidad para identificar situaciones en las que se necesita apoyo y, además, acceder a los distintos recursos dispuestos para ello. Finalmente hace referencia a la auto-eficacia emocional, es decir, la capacidad de la persona para aceptar su propia experiencia emocional y vivir según sus valores morales.

2.3.4. La competencia social

La competencia social es la capacidad de una persona para establecer y mantener buenas relaciones sociales con otras personas. Esta competencia implica saber dominar las habilidades sociales básicas como saludar, despedirse, dar las gracias, pedir disculpas, pedir un favor, respetar y valorar a cada individuo y grupo respetando sus derechos. Incluye la comunicación expresiva, es decir, la capacidad para recibir los mensajes emocionales de los demás a través de la comunicación verbal y no verbal, y la capacidad para compartir emociones, ser asertivos, respetuosos y amables con los demás, además de la capacidad para resolver conflictos sociales y problemas interpersonales.

2.3.5. Las competencias para la vida y el bienestar

Es la capacidad de tener comportamientos que permitan afrontar de modo satisfactorio los desafíos diarios de la vida, privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales. Permiten organizar la vida de forma sana y equilibrada para lograr experiencias de satisfacción o bienestar.

Para Bisquerra (2002, 2003, 2005), los objetivos de la educación emocional se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- Aprender a conocer las propias emociones.
- Aprender a identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la capacidad para regular las propias emociones.
- Anticipar y prevenir los efectos dañinos que las emociones negativas provocan.
- Ser capaz de generar emociones positivas.
- Ser capaz de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida y saber fluir.

La educación emocional puede desarrollarse en tres ámbitos: el **ámbito educativo**, el **ámbito de las organizaciones** y el **ámbito socio-comunitario** y, en función del contexto en que se desarrollen los programas, el contenido de los mismos variará (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007). Además, se tendrá en cuenta a los destinatarios, las necesidades específicas de los mismos y el momento que viven, las conductas de riesgo, violencia, etc., así como los intereses de aquellos educadores que asuman el desarrollo de un proyecto y tengan la posibilidad de llevarlo a cabo.

Teniendo en cuenta estas necesidades de adaptación, los contenidos que se abordan desde la educación emocional son (Bisquerra, 2001, 2003):

- Marco conceptual de las emociones como la emoción, el afecto, los estados de ánimo, sentimientos o perturbaciones emocionales. Los tipos de emociones (positivas, negativas, básicas, derivadas, ambiguas, estéticas). Conocer las características de las emociones principales, es decir, las causas, las estrategias de regulación, la predisposición a la acción, las competencias de afrontamiento, etc.
- La naturaleza de la inteligencia emocional y su base teórica. Este punto no se aborda en intervenciones con niños.
- Análisis de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), seguida de la teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990).

La aplicación de estos contenidos es fundamentalmente práctica y se orienta hacia el desarrollo de las siguientes competencias emocionales (Bisquerra 2003, 2005):

- **Conciencia emocional:** conocer emociones propias y ajenas a través de la autoobservación y la observación de los demás. Comprender la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones. Comprender las causas y consecuencias de las emociones. Evaluar la intensidad de las emociones. Reconocer y saber usar el lenguaje emocional (verbal y no verbal).
- **Regulación de emociones:** aprender a manejar las propias emociones a través de estrategias de autorregulación que ayuden en el manejo de la ira, la frustración, o saber actuar en situaciones de riesgo mediante el diálogo interno, las técnicas de relajación, la comunicación asertiva o las autoafirmaciones positivas, entre otras.
- **Motivación:** la motivación se busca a través de la emoción.
- **Habilidades socio-emocionales:** conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales.

Tabla 3

Comparativa de las competencias socio-emocionales según CASEL (2013) y GROU (Pérez-Escoda, 2016)

CASEL	GROU
<p>Self-awareness (auto-conocimiento)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar emociones Autopercepción emocional Reconocer fortalezas Autoconfianza Autoeficacia 	<p>Conciencia emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> Tomar conciencia de las propias emociones Utilizar vocabulario emocional adecuado Comprensión de las emociones de los demás. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
<p>Self-management (auto-manejo)</p> <ul style="list-style-type: none"> Control de los impulsos Manejo del estrés Autodisciplina Automotivación Establecer metas Habilidades organizativas 	<p>Regulación emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresar las emociones de forma apropiada. Gestión adecuada de los propios sentimientos y emociones Estrategias de afrontamiento Autogenerar emociones positivas
<p>Social awareness (conciencia social)</p> <ul style="list-style-type: none"> Empatía Apreciar la diversidad Respeto a los demás 	<p>Autonomía emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> Autoestima Automotivación Autoeficacia emocional Responsabilidad Actitud positiva Análisis crítico de normas sociales Resiliencia
<p>Relationship skills (habilidades sociales)</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicación Compromiso social Construcción de relaciones Trabajo en equipo 	<p>Competencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidades sociales básicas Respeto por los demás Comunicación receptiva y expresiva Compartir emociones Comportamiento prosocial Asertividad Prevención y solución de conflictos Capacidad de gestionar situaciones emocionales
<p>Responsible decision-making (toma de decisiones responsable)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar problemas Analizar y evaluar situaciones Resolver problemas Responsabilidad ética 	<p>Competencias para la vida y el bienestar</p> <ul style="list-style-type: none"> Fijar objetivos adaptativos Toma de decisiones Buscar ayuda y recursos Ciudadanía activa Bienestar subjetivo Fluir

En este capítulo hemos presentado a The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) y al Grupo de investigación en orientación psicopedagógica

(GROP). Ambos son un referente en educación socio-emocional y se han esforzado en crear un marco teórico que sirva de guía a educadores y otros agentes educativos para llevar a cabo programas o actividades relacionadas con el aprendizaje socio-emocional. El siguiente capítulo se centra en exponer qué papel juegan los centros educativos como promotores del aprendizaje social y emocional.

Capítulo 3.

La educación socio-emocional en el contexto escolar

3.1. La educación socioemocional en las leyes educativas españolas. La etapa de Educación Primaria

Haciendo un repaso histórico por el marco normativo en materia de educación, podemos observar cómo, desde que en el año 1970 se publica la primera ley de educación previa a la constitución, la Ley General de Educación, no existe ninguna referencia a la dimensión social y emocional, y solamente se aborda la dimensión estrictamente académica (Ruíz & Corchuelo, 2015). Hasta el año 2006, con la Ley Orgánica de Educación (LOE), no se produjo un cierto cambio en el planteamiento de las áreas que debe contemplar la educación. Este cambio se refleja en un intento de ampliar el concepto de educación teniendo en cuenta otras dimensiones como la social y emocional planteado, así, en el Boletín oficial del Estado

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades (p. 6)

En la LOE (2006), se aprueba la implantación de la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (EpC) (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria) dirigida al último ciclo de Educación Primaria y a Educación Secundaria. Uno de los objetivos de esta materia es el desarrollo de actitudes y valores necesarios para convertirse en ciudadanos responsables. Esto incluye aprender a respetarse a sí mismo y a los demás, aprender a escuchar de forma activa, aprender a resolver conflictos de manera pacífica o construir una imagen positiva de uno mismo (Eurydice, 2005). Entre sus contenidos, en concreto en el bloque dos, se contemplan los siguientes puntos claramente relacionados con aquellos que se abordan desde la educación socio-emocional:

- Relaciones interpersonales.
- Autoestima.
- Gestión de las emociones.
- Factores de protección frente a las adicciones.
- Desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.

Esta asignatura estuvo vigente hasta la implantación de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y puede ser considerada como un intento fallido de contemplar en la enseñanza reglada otro tipo de conocimientos más allá

de los académicos; los detractores de esta asignatura argumentaban la intromisión del Estado en aspectos que correspondían a la familia y la obstaculización de la libertad de enseñanza (Embid Irujo, 2008).

En el artículo 16 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el cual se establece el currículo básico de Educación Primaria, se cita por primera vez a la afectividad, señalando que

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria” (p. 7).

Esta dimensión se empieza a considerar como un factor necesario para la formación integral del alumnado y, para ello, la educación socio-emocional juega un papel importante. No obstante, a nivel curricular, no se contempla de forma explícita cuáles son las competencias a nivel afectivo, social y emocional que se trabajarán, quedando relegadas a un segundo plano, de modo que la inclusión en el aula dependerá de la sensibilidad de los agentes educativos del propio colegio, esto es, la dirección, el departamento de orientación, el docente, etc.

Además, el artículo 7, apartados c y m del Real decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, contempla de forma clara el desarrollo de la dimensión intrapersonal e interpersonal en los siguientes apartados:

- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan (p. 7).
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (p. 7).

También, en la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se propone la implantación de una asignatura de carácter optativo y alternativa a la religión denominada “Valores sociales y cívicos” que ocupa el lugar de Educación para la ciudadanía y los

derechos humanos (Ortega & Blanco, 2017). Se trata, también, de otro intento de atender las dimensiones sociales de la educación. Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, los objetivos son:

- Facilitar la construcción de la identidad individual y potenciar unas relaciones interpersonales enriquecedoras.
- Proporcionar una educación que permita a los alumnos/as desarrollarse plenamente.
- Formar en la adquisición de competencias sociales y cívicas personales, interpersonales e interculturales para participar de manera eficaz y constructiva en la sociedad.

En concreto, en el segundo bloque de contenidos, se especifica el aprendizaje de:

- Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal. Utilizar habilidades de escucha y el pensamiento de perspectiva con empatía.
- Aprender a ser asertivo.
- Iniciar, mantener y finalizar conversaciones con una manera de hablar adecuada a los interlocutores y el contexto, teniendo en cuenta los factores que inhiben la comunicación para superar barreras y los que permiten lograr cercanía.
- Establecer relaciones interpersonales positivas empleando habilidades sociales.
- Actuar con tolerancia comprendiendo y aceptando las diferencias.

A nivel autonómico, en el artículo 11 del Decreto 105/2014 de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, se contemplan, como áreas de trabajo transversal, el desarrollo de valores, la prevención y la resolución de conflictos en todos los ámbitos de la vida, el respeto por los derechos humanos o el principio de igualdad de trato.

A nivel autonómico, se cita también la promoción de estilos de vida saludables, lo cual queda abierto a interpretación pudiéndose contemplar en este apartado términos como salud mental o bienestar psicológico.

Finalmente, la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) reconoce que el colegio es un espacio privilegiado para promover el bienestar de los niños y niñas y expone que, desde la etapa de Educación Infantil, se atenderá al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, a la convivencia, a las relaciones sociales y a la educación para la salud. Concretamente, en los apartados a, b y k del artículo nueve bis de la LOMLOE, se contemplan el aprendizaje de aspectos importantes para el desarrollo socio-emocional de los niños y niñas como la

adquisición de valores, la empatía, el desarrollo de habilidades para la resolución práctica de conflictos y la prevención de la violencia

3.2. La práctica de la educación socio-emocional

En los últimos años, ha habido una transformación en el concepto de enseñanza-aprendizaje. Poco a poco, la escuela se va alejando del concepto tradicional en el que solo había espacio para lo cognitivo, es decir, para los conocimientos específicos que se adquieren en las asignaturas que forman el currículum escolar. En la actualidad, se alienta que la escuela sea un espacio para la formación integral de alumnado, donde las habilidades cognitivas y socioemocionales estén conectadas, puesto que son complementarias una de la otra. Los avances o dificultades en una de estas áreas pueden repercutir en la otra (Sporzon, 2018).

La escuela supone un entorno propicio para promover las dimensiones socio-emocionales del alumnado de manera que, adoptando una visión holística del concepto de educación, adquiera un amplio rango de habilidades académicas, cognitivas, sociales y emocionales (Barry et al., 2017). Además, debido a las muchas horas que los/as niños/as pasan en la escuela, es un contexto privilegiado para identificar problemas emocionales y desarrollar programas de intervención que promuevan la salud mental y el bienestar psicológico (Bernaras et al., 2013). En este contexto, se sitúan los programas de educación socio-emocional, puesto que se ha puesto en evidencia que el abordaje de variables emocionales y sociales favorece un buen desarrollo tanto académico como personal. Además de mejorar el clima escolar, previene los conflictos entre iguales en el aula y disminuye las conductas agresivas y, en consecuencia, se producen mejoras en el proceso de aprendizaje (Cabello et al., 2019; Extremera & Fernández- Berrocal, 2003).

3.2.1. Nuevos retos que justifican la educación socio-emocional en los colegios

Desde la perspectiva holística en la que se busca y se promueve una formación integral del alumnado atendiendo a las dimensiones cognitivas y a las socio-emocionales, es necesario hacer frente a nuevos retos y preocupaciones de la sociedad actual presentes en la vida cotidiana- escolar del alumnado. Estos retos y preocupaciones repercutirán no solo en su día a día escolar sino también en su bienestar. Y son retos que, abordados desde una perspectiva socio-emocional, supondrán beneficios para el alumnado.

En el contexto educativo, a lo largo de las etapas educativas, el profesorado no solo lidia con situaciones académicas, sino que también hace frente a desafíos con una carga social y emocional importante. Los factores estresores más destacados en la etapa de Educación Primaria que influyen negativamente en la salud mental y en el bienestar del alumnado son

los problemas de exclusión entre compañeros, la presión social, los problemas de acoso escolar, la presión emocional por alcanzar resultados considerados exitosos o los deberes escolares (Bazzano et al., 2018). Abordarlos desde el punto de vista social y emocional desde esta etapa será fundamental para prevenir graves problemas con los que el profesorado de Secundaria se encuentra en sus aulas como violencia entre compañeros y hacia los profesores, consumo de drogas, embarazos no deseados, maltrato físico, acoso entre iguales, fracaso escolar y diversos trastornos emocionales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Los nuevos retos que se presentan y que pueden ser abordados eficazmente desde una perspectiva socio-emocional son:

- **Disminuir las conductas disruptivas/problemas de comportamiento:** se entiende por este tipo de conductas aquellas que interrumpen constantemente las actividades en el aula, lo cual provoca que el profesorado deba dedicar gran parte de su tiempo a hacerles frente (Simón et al., 2014). En los últimos años, las conductas disruptivas en el aula han ido en aumento y, junto con el desinterés académico, se encuentran entre los mayores desafíos que el profesorado debe superar (Córdova et al., 2016). Este tipo de conductas que, además de dificultar la tarea de impartir clase, crean un clima escolar negativo y provocan estrés en el profesorado (Álvarez et al., 2016), pueden ser, por ejemplo, no respetar los turnos, hablar sin permiso, evitar el trabajo, proferir insultos, gastar bromas, ser grosero o desafiar al profesorado (Sun & Shek, 2012). Las investigaciones señalan que existe relación entre las conductas disruptivas en la etapa de Educación Primaria y la dificultad para reconocer y poner nombre a las propias emociones y a las de los demás, además de falta de habilidades sociales (Alonso-Alberca et al., 2017; Denham et al., 2002; Julian & McCall, 2016; Raver et al., 2016). Por ello, la intervención temprana en competencias socio-emocionales propicia que los niños y niñas adquieran una correcta regulación emocional y la capacidad para entender normas sociales, lo cual supone un factor protector frente a conductas disruptivas en los cursos de Primaria a medio y a largo plazo (Kemple et al., 2019).
- **Mejora de la convivencia escolar:** el informe Delors (UNESCO, 1996) considera que “aprender a vivir juntos” (aprender a convivir) es uno de los cuatro pilares para que el proceso de enseñanza- aprendizaje se desarrolle de forma óptima. Esta preocupación por crear un buen clima de convivencia en el contexto escolar supone, también, una de las preocupaciones constantes en el día a día del profesorado y demás agentes educativos (Merma-Molina et al., 2019). Se puede entender el concepto de convivencia como multidisciplinar y poliédrico donde se debe atender a la promoción de la paz, la solidaridad, la tolerancia, el diálogo, la justicia, e incorporar prácticas

pedagógicas inclusivas, equitativas y participativas, así como el abordaje de los conflictos desde un punto de vista constructivo (Córdoba et al., 2016; Del Rey et al., 2017; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; García & López, 2011). Por tanto, un buen manejo de las competencias interpersonales ligadas a la escucha activa, la comunicación, la capacidad de entender otros puntos de vista, la empatía, la capacidad de negociación y la resolución constructiva de conflictos permite crear un óptimo clima de convivencia en el centro escolar (Domitrovich et al., 2017).

- **Disminuir la violencia escolar y el acoso entre iguales:** la existencia de la violencia escolar es multicausal y hay que atender a factores relacionados con la interacción del alumnado con la escuela, la relación con la familia, la comunicación entre familia y escuela, la influencia de los medios de comunicación y de las redes sociales, así como las creencias y valores del entorno del que el alumnado forma parte. Cuando se analizan con detalle los casos de violencia escolar, se observa que el alumnado está rodeado de múltiples factores de riesgo y escasos factores de protección. De modo que, en muchas ocasiones, se trata de alumnado en situación de exclusión social, o que se siente excluido, al que no se le ha puesto límites, que está muy expuesto a la violencia que transmiten los medios de comunicación y las redes sociales o que vive en un entorno social y familiar donde la violencia está presente y no ha podido contar con grupos de pertenencia positivos o adultos que le presten protección (Díaz-Aguado, 2002, 2005). En el contexto escolar, los factores que desencadenan este tipo de comportamientos violentos se relacionan con sentir la escuela como un espacio hostil, relaciones negativas entre profesorado y alumnado, falta de profesorado y otros educadores, situaciones de fracaso escolar y bajo rendimiento, falta de normas y valores e indisciplina (Carpio de los Pinos et al., 2013). El acoso escolar se ha convertido en una de las formas de violencia más habituales en el aula y fuera de ella, y causa gran preocupación, tanto en profesores y demás agentes educativos como en las familias. El acoso escolar es un fenómeno que se produce en el contexto escolar donde uno o más alumnos, de forma intencionada y sistemática, ejercen cualquier tipo de violencia (física, verbal o psicológica) de forma presencial o a través de las redes sociales (Conde & Ávila, 2018; Suárez- García et al., 2020). Se pone en evidencia que unos bajos niveles de competencia social están asociados a una mayor posibilidad de agresión hacia otros alumnos o alumnas. Por un lado, los niños y niñas con una menor habilidad para resolver conflictos y situaciones sociales complejas recurren habitualmente a la agresión. Por otro lado, aquellos niños y niñas con déficits en su competencia social experimentan un mayor rechazo de sus iguales, lo que supone otra forma de agresión (Gómez-Ortiz et al., 2017a; Gómez-Ortiz et al., 2017b). Estos problemas tienden a disminuir al trabajar competencias socio-emocionales ligadas a

las conductas prosociales, la empatía, la autorregulación emocional, la asertividad, las habilidades sociales, la tolerancia a la frustración, el cumplimiento de normas, las estrategias de afrontamiento, la autoestima o el control de la impulsividad (Mateu-Martínez et al., 2014; Nocito, 2017).

- **Prevención del consumo de sustancias:** los factores protectores frente al consumo de alcohol y drogas deben ser desarrollados desde la infancia, dado que cada vez se inician a edades más tempranas (Usán et al., 2018). Según la encuesta sobre consumo de drogas en enseñanzas secundarias en España 2018/2019 (ESTUDES, 2018/2019) y el Informe sobre drogas del año 2019, la edad media de inicio de consumo de sustancias se sitúa en los 14 años. El alcohol es la sustancia psicoactiva más consumida entre estudiantes de 14 a 18 años, seguida por el tabaco. La tercera sustancia con mayor prevalencia es el cannabis. Este consumo prematuro y frecuente de sustancias tiene repercusiones a nivel familiar y en el entorno escolar, pues aquellos que consumen sustancias psicoactivas presentan peor rendimiento académico. Además, es necesario contemplar la problemática del consumo de drogas como consecuencia de la ausencia de factores de protección, de la comunidad, la familia, o de los iguales, o del fracaso y abandono escolar (López-Larrosa & Rodríguez- Arias, 2010). Con el fin de prevenir las conductas de riesgo relacionadas con el consumo de sustancias adictivas, se hace necesario potenciar las competencias socio-emocionales puesto que un pobre ajuste socio-emocional en el que faltan habilidades relacionadas con la regulación de las emociones y del comportamiento, así como la dificultad para mantener relaciones con los iguales y con los adultos, se asocia a un mayor riesgo de consumo de sustancias (González-Yubero et al., 2019; Tan et al., 2019).
- **Prevención del fracaso escolar:** entendido como aquellas situaciones en las cuales un/a alumno/a no consigue los objetivos educativos mínimos que le llevan a la consecución de los títulos académicos correspondientes, centrándose esta preocupación sobre todo en aquellos/as alumnos/as que no consiguen el graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o que, tras la ESO, abandonan los estudios. Este fenómeno constituye otro de los problemas que más preocupan al profesorado y a las familias (Bayón-Calvo, 2017; Pérez-Esparrells & Morales, 2012; Romero & Hernández, 2019). Además, se sabe que ser competente cognitivamente no es la única garantía de buen rendimiento académico ni de éxito escolar. Las investigaciones señalan que, para que un alumno tenga éxito en la escuela y goce de un buen rendimiento académico, son muy importantes las competencias socio-emocionales. La actividad intelectual y académica implica la habilidad para regular las emociones con el fin de facilitar el pensamiento, aumentar la concentración, controlar la conducta

impulsiva, saber manejar situaciones de estrés académico y tolerar la frustración (Dusenbury & Weisseberg, 2017; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Jiménez & López-Zafra, 2009; Matthews et al., 2012; Mestre et al., 2006; Morente et al., 2017). Además, un buen entrenamiento en competencias socio-emocionales repercute positivamente en el bienestar psicológico y la salud mental del alumnado y, en consecuencia, se traduce en una mejoría del rendimiento académico (Fernández-Berrocal & Extremera, 2007; Ros et al., 2017).

Tabla 4

Retos del contexto escolar y competencias socio-emocionales asociadas (Alonso-Alberca et al., 2017; Díaz-Aguado, 2002; Domitrovich et al., 2017; Kemple et al., 2019; Martínez et al., 2014)

Retos del contexto escolar	Competencias socio-emocionales asociadas
Conductas disruptivas/Problemas de comportamiento	Conciencia emocional Regulación emocional Habilidades de afrontamiento Competencias sociales
Convivencia escolar	<p style="text-align: center;">Competencia social/ Habilidades interpersonales</p> Respeto Comportamiento prosocial y cooperativo Escucha activa Asertividad Empatía Comunicación
Violencia y acoso escolar	<p style="text-align: center;">Habilidades para la vida y el bienestar</p> Capacidad de entender otros puntos de vista Capacidad de negociación y resolución constructiva de conflictos
Consumo de sustancias	<p style="text-align: center;">Competencia social/Habilidades sociales</p> Empatía Autorregulación emocional Control de la impulsividad Estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos Autoestima Manejo de la frustración Dificultad para cumplir las normas
Fracaso escolar	Regulación emocional Habilidades inter e intrapersonales Regulación emocional: autocontrol de la impulsividad y tolerancia a la frustración. Manejo del estrés académico. Habilidades de afrontamiento estados emocionales negativos, auto-regulación.

3.2.2. Promoción del bienestar en los centros educativos: buenas prácticas

Se ha comprobado que las intervenciones de contenido socio-emocional en los colegios ayudan a mejorar el bienestar social y emocional del alumnado y, en consecuencia, hay una mejora en su salud mental (Durlak et al., 2015; Barry et al., 2017). El bienestar socio-emocional se entiende como un estado mental positivo determinado por una mayor frecuencia de estados de optimismo, felicidad, vitalidad, autoestima positiva, sensación de tener un objetivo vital y comprometerse para lograrlo, mantener buenas relaciones sociales y ser capaz de conocer las propias emociones y regularlas correctamente (Weare, 2015). El colegio puede promover este estado de salud mental positiva proveyendo al alumnado de los recursos necesarios para afrontar condiciones adversas en su día a día y hacer frente a factores estresores (Weare & Nind, 2011). Para ello, son recomendables las siguientes prácticas:

- 1. Adoptar una perspectiva Whole-School** (Barry et al., 2017; Goldberg et al., 2018; Weare & Gray, 2003) (ver Figura 4). Sería recomendable que el colegio adoptase una perspectiva holística, estableciendo una colaboración entre cognición y dimensión socio-emocional, no como elementos aislados sino como complementarios, donde uno se apoya en el otro para lograr un desarrollo integral. Esta perspectiva se acompaña de un enfoque amplio de bienestar que no solo se centra en el problema cuando este ya ha ocurrido, sino que contempla la prevención de los mismos. Para ello, es necesario atender no solo al currículum sino a varios aspectos como la ética escolar, la comunicación y las relaciones, las políticas escolares, el ambiente físico y las relaciones con las familias y la comunidad. Es recomendable trabajar con toda la escuela, no solo con el alumnado o familias con problemas. Todos los agentes educativos deben participar de forma colaborativa, tales como la dirección, la administración, el profesorado, los/as orientadores/as, el alumnado y demás participantes del entorno escolar. Es necesario un trabajo multidisciplinar y en equipo, y dirigirse hacia un mismo objetivo común.

Figura 4

Enfoque whole- school (Barry et al., 2017; Goldberg et al., 2018; Weare & Gray, 2003)



Los objetivos de un enfoque “whole school” son los que exponen a continuación (Bagdi & Vacca, 2005):

- Fomentar el bienestar y la salud mental del alumnado en todas las etapas educativas.
- Promover el bienestar y la salud mental en aquellas familias en riesgo o en situaciones de mayor vulnerabilidad.
- Apoyar desde la escuela a las familias en el proceso de educación y crianza.
- Ayudar a las familias a tener acceso y usar adecuadamente los recursos de los que disponen para proporcionar o mejorar el bienestar emocional de sus hijos e hijas, así como promover un funcionamiento familiar saludable.
- Concienciar al profesorado y demás miembros de la comunidad escolar de la importancia de promover el desarrollo socio-emocional desde edades tempranas, teniendo en cuenta la relación que hay entre esta dimensión y el aprendizaje.
- Capacitar y formar a todos los miembros de la comunidad educativa en materia de bienestar y salud mental.
- Capacitar al profesorado, dirección y orientación a identificar a niños y niñas que presenten un desarrollo emocional y conductual atípico y dar respuesta a sus necesidades.
- Fomentar las relaciones de colaboración entre familias y profesorado para promocionar el bienestar en los/as niños/as.

- Proveer desde la escuela el apoyo necesario a los/as niños/as y sus familias en materia de bienestar.
2. Trabajar desde un enfoque que incluya la **promoción**, la **prevención** y la **intervención** socio-emocional, el bienestar y la salud mental, entendiendo como promoción todas aquellas actividades que se realizan en el contexto escolar que van dirigidas a concienciar a todos los miembros de la comunidad académica de la importancia de trabajar desde las aulas el bienestar social y emocional del alumnado. La prevención hace referencia a todas aquellas intervenciones que se llevan a cabo para promover el bienestar y la salud mental tras haber sido detectados factores de riesgo en esta dimensión. Hacen hincapié en dotar al alumnado de competencias socio-emocionales y de resiliencia. Por último, se entiende por intervención aquellas actuaciones individuales o grupales centradas en el alumnado o sus familias que se llevan a cabo frente a una problemática específica (Bagdi & Vacca, 2005).
 3. Para que un programa socio-emocional en los centros educativos pueda desarrollarse de manera eficaz, es necesario (Bohanon & Wu, 2011; Forman et al., 2009) contar con el apoyo de la dirección y la administración del centro educativo, lograr que el profesorado se sienta motivado para abordar su práctica docente desde la perspectiva socio-emocional, obtener recursos materiales y financieros para poder llevar a cabo la intervención, dotar de formación y asesoramiento a los profesores, conseguir que todos los miembros implicados en el proceso educativo sigan una misma filosofía, unos mismos objetivos y unos mismas prácticas que atiendan a la dimensión socio-emocional del alumnado, así como hacer visible el proyecto a todas las partes implicadas (alumnado, profesorado, familias, orientadores/as y otros miembros de la comunidad escolar), todo ello encaminado a modificar la perspectiva tradicional escolar y enfocarla hacia la promoción del bienestar del alumnado además de al desarrollo académico del mismo.

3.2.3. El papel del profesorado ante la promoción de la educación socio-emocional

En la actualidad, sabemos que en el aprendizaje no podemos desligar la parte cognitiva de la social y la emocional, de modo que, teniendo en cuenta esto, podemos considerar que la figura del profesor va a ser determinante a la hora de conseguir un equilibrio educativo que tenga en cuenta las tres dimensiones (Fernández- Berrocal et al., 2017; Schonert- Reichl, 2017)

Por lo tanto, el profesorado de Educación Primaria debe hacer frente a una serie de retos que, aun siendo educativos, van más allá de lo estrictamente académico. Uno de estos desafíos supone llevar a cabo una práctica docente que busque el desarrollo tanto cognitivo como social y emocional del alumnado. Para poder abordar esta tarea con éxito, la formación del profesorado debe contemplar dimensiones hasta ahora poco trabajadas. El concepto de educación socio-emocional es reciente y su puesta en marcha en la educación formal es, si cabe, mucho más. Junto con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, el componente socio-emocional es una de las innovaciones de nuestra era educativa. Por ello, es necesario preguntarse si el currículum del Grado en Educación Primaria se adecúa a esta realidad o la educación emocional ocupa un segundo plano (Escolar et al., 2017; Filella et al., 2002; Randsford et al., 2009). Por ejemplo, basándonos en la Resolución de 9 de abril de 2010, de la Universidade da Coruña, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria, se ve que no se contempla en ninguno de los cuatro cursos alguna asignatura que aborde de forma específica la promoción y desarrollo socio-emocional del alumnado. No obstante, se pueden considerar algunas asignaturas de carácter obligatorio que podrían contemplar este tipo de contenidos como “psicología del desarrollo 6-12 años”, “psicología del aprendizaje en contextos educativos” y “orientación, tutoría y calidad”.

Bisquerra (2005), en su propuesta de la asignatura de “Educación Emocional”, presentó 12 competencias que debían estar presentes en la formación inicial del profesorado de cara a la obtención del título de graduado en Educación Primaria:

1. Asumir el papel relevante de las emociones en la educación y en la vida cotidiana.
2. Ser capaz de tomar conciencia de sus propias emociones y de las de los demás, focalizando la atención en el alumnado y otros agentes educativos y en las interacciones sociales que entre ellos se establecen.
3. Ser capaz de regular las propias emociones en las situaciones del día a día y, en especial, en aquellas que tengan que ver con la interacción en el aula.
4. Conseguir establecer relaciones sociales saludables en el entorno de trabajo (colegio y aula), en el entorno familiar y en el entorno social.
5. Interactuar con el alumnado teniendo en cuenta la dimensión socio-emocional en busca de una mejor comunicación.
6. Realizar un análisis del contexto para detectar las necesidades socio-emocionales del alumnado.
7. Formular objetivos basados en las necesidades reales detectadas.
8. Desarrollar programas y otras intervenciones de carácter socio-emocional cuyos objetivos estén basados en necesidades reales.

9. Conocer cuáles son los indicadores en los que debe basarse la evaluación de los programas socio-emocionales.
10. Diseñar estrategias, actividades y dinámicas que den forma a los programas que se desarrollen.
11. Saber aplicar el programa en el grupo-clase y que este se incluya dentro del “Plan de Acción Tutorial” (PAT).
12. Evaluar los programas de carácter socio-emocional que se lleven a cabo en el contexto escolar.

Figura 5

Educación socio-emocional en la formación del profesorado (Bisquerra, 2005)



Una óptima formación inicial del profesorado en materia socio-emocional ayudaría al futuro docente a, por un lado, conocerse a sí mismo y, por otro, conocerse profesionalmente. En consecuencia, podría manejar el aula teniendo en cuenta las necesidades sociales y emocionales del alumnado, y sería capaz de transmitir de forma más eficaz este conocimiento en el aula (Abarca et al., 2002; Pérez-Escoda et al., 2013; Rueda & Filella, 2016). No obstante, en la actualidad pocos son los profesores que toman conciencia de la importancia de mejorar sus habilidades socio-emocionales y recurren a actividades formativas al respecto si no se contemplan en la formación inicial (Trujillo et al., 2020).

Además de la importancia que lo socioemocional tiene para el docente y su formación, el profesorado juega un papel determinante en el aprendizaje socio-emocional del alumnado porque su comportamiento y su destreza en esta materia, a la hora de afrontar

el día a día escolar, supone un modelo para el alumnado. El docente es una persona que tiene el poder de guiar, facilitar, comprender y motivar a los niños del aula (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Rueda & Filella, 2016; Schonert-Reichi, 2017). Por esto es tan importante revisar las creencias y opiniones que el profesorado tiene acerca de la importancia del desarrollo social y emocional del alumnado. The collaborative for social and emotional learning (CASEL), en su informe “A National teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transforms schools” (Bridgeman et al., 2016), señala que aquellos/as profesores/as que creen en la dimensión socio-emocional y su desarrollo en el aula, ayudan y motivan en mayor medida a los y las estudiantes en sus logros académicos, sociales y emocionales. Además, si los/as docentes sustentan estas creencias, ayudan a los equipos directivos, orientadores y otros agentes educativos a desarrollar programas de educación socio-emocional en los centros escolares y a comprender mejor las razones de que este tipo de programas funcionen o no en un aula u otra (Brackett et al., 2011). Resumiendo, para Stone-Reichl (2017), la eficacia de un programa socio-emocional en el aula dependerá de:

- Una actitud positiva del profesorado hacia los contenidos socio-emocionales.
- La cultura SEL, esto es, que el profesorado esté acostumbrado a poner en práctica, en su día a día, contenidos de carácter socio-emocional.
- El nivel de confort con los contenidos trabajados en los programas socio-emocionales.
- La motivación, compromiso y confianza en los beneficios de los programas de aprendizaje socio-emocional.
- La confianza en las habilidades y conocimientos propios al respecto y el sentimiento de competencia para llevarlo a cabo.
- Unos profesores con un enfoque de enseñanza integral en el que se busque el equilibrio entre lo cognitivo y lo socio-emocional.
- La percepción de los docentes de ser apoyados por el equipo directivo del centro escolar.

Figura 6

Aspectos que condicionan la práctica de la educación emocional según Schonert-Reichl (2017)



En este segundo capítulo se ha hecho un recorrido por la legislación educativa desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad. Además, se ha ahondado en las bondades del contexto educativo como espacio idóneo para el aprendizaje socio-emocional y se han presentado los nuevos retos educativos a los que se enfrenta la realidad escolar en nuestros días (conductas disruptivas, convivencia escolar, acoso entre iguales o fracaso escolar), frente a los cuales, la educación socio-emocional juega un papel esencial. Por otro lado, se presenta un enfoque holístico “Whole School” de los centros educativos a través del cual la dimensión cognitiva y la socio-emocional se dan la mano favoreciendo un desarrollo integral. Por último, se ha analizado el papel que juega el profesorado en el desarrollo socio-emocional del alumnado. En el siguiente capítulo se presentan programas de aprendizaje socio-emocional destacados en Estados Unidos, Australia, Inglaterra y Europa.

Capítulo 4.

Programas de aprendizaje socio-emocional

4.1. Educación socio-emocional

Para hacer frente a los nuevos desafíos/retos con los que se encuentra la escuela, han surgido una serie de programas de prevención. Estos inician y entrenan al alumnado desde edades tempranas en competencias y habilidades socio-emocionales para afrontar con éxito, no solo su vida académica, sino también su vida fuera del aula en el contexto social y emocional en el que conviven, promoviendo su bienestar y su salud mental.

En este sentido, es muy importante hacer referencia a los programas de aprendizaje social y emocional en otros países (en inglés, SEL) y en España (ASE) (Herrenkohl & Favia, 2016). Estos programas atienden a la clasificación hecha por Mrazek y Haggerty (1994) (ver Figura 7) en Estados Unidos desde el Instituto de Medicina en salud mental, y son calificados como preventivos y universales. Se caracterizan por ser intervenciones dirigidas a la población en su totalidad y, en el caso de los programas socio-emocionales en los centros educativos están enfocados a toda la población escolar sin importar si están en situación de riesgo o no. Este es el primer peldaño de la prevención, puesto que se anticipan a la aparición del problema y actúan como factor de protección (Lendrum & Wigelsworth, 2013; Werner-Seider et al., 2017)

Figura 7

Niveles de prevención según Mrazek y Haggerty (1994)



Seguindo a Stefan (2018), para que los programas de prevención en SEL sean eficaces deben tener en cuenta los siguientes principios:

- Deben ser programas con un marco teórico de referencia y con objetivos y contenidos derivados de la investigación en aprendizaje socio-emocional.
- Deben promover el conocimiento teórico en SEL, pero también es necesario facilitar contextos donde ponerlos en práctica.
- Deben contemplar un amplio espectro de factores de riesgo.
- Es recomendable que se establezca un clima de colaboración entre el profesorado y las familias, de modo que estas estén informadas y se sientan involucradas en el programa.

Las investigaciones apuntan que los beneficios resultantes de la aplicación de los programas universales de aprendizaje socio-emocional en los centros educativos son (Conley & Durlak, 2017; Repetto & Pena, 2010; Weare, 2015):

- Reducción de factores de riesgo relacionados con impulsividad, conductas de rabia, violencia, acoso escolar y abuso de sustancias como drogas o alcohol.
- Mejora del comportamiento escolar del alumnado al disminuir las conductas disruptivas y los problemas de conducta.
- Prevención de los problemas de salud mental tales como ansiedad, depresión o estrés.
- Promoción del desarrollo de habilidades sociales y emocionales que repercuten en el bienestar escolar y más allá de él.
- Promoción del bienestar social y emocional desde edades tempranas.
- Mejora del clima de bienestar, reduciendo el estrés del día a día tanto para el profesorado como para los demás miembros del equipo docente, siempre que se realice desde una perspectiva holística (Whole school)
- Aumento del rendimiento escolar, es decir, mayor motivación y sentimiento de capacidad al enfrentarse al aprendizaje de contenidos académicos.

Los programas de aprendizaje socio-emocional se centran en la adquisición de las competencias sociales y emocionales que CASEL formuló en 1994 como auto-conocimiento (Self-awareness), auto-control (Self-management), competencia social (Social-awareness), habilidades relacionales (Relationship skills) y toma de decisiones responsable (Responsible decision-making). Gracias a ellos, los niños y niñas se entrenan en la adquisición y aplicación de conocimientos relacionados con las competencias sociales y emocionales que les permiten manejarse de forma exitosa en su día a día. En definitiva, el propósito de estos programas es proporcionar al alumnado un desarrollo integral de su persona.

4.2. Implementación de los programas de educación socio-emocional

El “Center on great teachers and leaders” (Yoder, 2014) identificó una serie de prácticas que promueven de manera eficaz la enseñanza socio-emocional en el contexto escolar:

- **Disciplina centrada en el alumnado:** tipo de estrategia de gestión del aula donde el profesorado motiva a sus alumnos/as a comportarse correctamente buscando un equilibrio entre “lo directivo” del profesor y el punto de vista del alumnado.
- **Lenguaje del profesorado:** hace referencia a la forma en que el profesorado se dirige y se comunica con su alumnado, de modo que le motive para que siga trabajando y esforzándose. Además, este lenguaje debe ayudar al alumnado a regular su comportamiento a través de preguntas como “¿qué hemos aprendido?”, “¿qué podemos hacer cuando...?”, etc.
- **Responsabilidad y elección:** hace referencia a la forma en que el profesorado guía a su alumnado para que tome decisiones correctas en relación con su día a día escolar.
- **Calidez y apoyo:** indica el apoyo académico y social que el alumnado recibe de sus profesores/as y del resto de los/as compañeros/as del aula. Incluye, también, la capacidad del profesorado para lograr un aula inclusiva, acogedora, confortable y segura, donde el alumnado sienta que los/as profesores/as se preocupan por ellos/as.
- **Aprendizaje cooperativo:** hace referencia al trabajo en equipo entre alumnado y profesorado marcando un objetivo colectivo.
- **Discusión en el aula:** alude a la metodología educativa que plantea debates y conversaciones en torno a contenidos trabajados en el aula con el fin de que el alumnado sea capaz de elaborar un pensamiento propio.
- **Autorreflexión y autoevaluación:** se refiere a las tareas en las que el profesorado pide a sus alumnos/as que evalúen y reflexionen acerca del trabajo que realizan en el aula para la mejora del mismo.
- **Instrucción equilibrada:** indica el equilibrio que se consigue en el aula entre instrucción activa e instrucción directa, y aprendizaje individual y aprendizaje colaborativo.
- **Desarrollo de competencias:** hace referencia a cómo el profesorado promueve en sus alumnos/as y de forma transversal, en todas las asignaturas, el desarrollo de competencias socioemocionales.

Además, hay múltiples soportes a partir de los cuales se pueden poner en práctica los programas SEL y la adquisición de sus competencias tales como libros/historias, dibujos, arte y proyectos creativos, cine y material audiovisual, música, role-playing, movimiento,

teatro, meditación o videojuegos como, por ejemplo, el desarrollado por el GROPE, denominado "Happy 8-12". Se trata de un videojuego para trabajar con niños de entre 8 y 12 años de edad, que tiene como objetivo promover las competencias emocionales para conseguir una resolución asertiva de los conflictos (Jones et al., 2017; Rueda et al., 2016).

4.2.1. Estrategias para implementar programas de educación socio-emocional con eficacia.

Para Durlak (2015), la implementación es la puesta en marcha del programa, esto es, pasar del papel a la práctica con los participantes. La evaluación de esta implementación es esencial pues permite conocer cómo funciona el programa y cuáles son sus resultados, de modo que un programa convenientemente evaluado puede agregarse al listado de programas basados en la evidencia para su aplicación en un mayor número de entornos y con un mayor número de beneficiarios. Durlak y Dupre (2008), tras un exhaustivo meta-análisis de los factores que determinan e influyen en la calidad de la puesta en práctica de los programas, identificaron veintitrés factores esenciales (Tabla 5) que dividieron en cinco grandes categorías:

1. **Factores sociales o comunitarios:** hacen referencia a la investigación, a las políticas a nivel local o estatal que influyen en la puesta en práctica de los programas.
2. **Características de la persona que lo pone en práctica:** alude a la actitud con la que la persona aborda la implementación del programa.
3. **Características del programa:** señala el ajuste del programa a su realidad local o comunitaria.
4. **Factores relacionados con la organización del programa:** se refiere a las características del clima y de las relaciones entre las personas que han coordinado la preparación del programa.
5. **Factores específicos del proceso de implementación:** alude al entrenamiento previo y a la posibilidad de consulta a técnicos especializados.

Tabla 5

Factores que Influyen en la implementación de un programa (Durlak & Dupre, 2008)

Categorías	Factores
Factores sociales o comunitarios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría científica e investigación 2. Presiones e influencias políticas 3. Fondos económicos 4. Políticas locales y estatales
Características de la persona que lo pone en práctica	<ol style="list-style-type: none"> 5. Percibe la necesidad de desarrollar el programa 6. Percibe los beneficios del programa 7. Autoeficacia 8. Habilidades
Características del programa	<ol style="list-style-type: none"> 9. Compatibilidad o ajuste con el entorno local 10. Adaptabilidad
Factores relacionados con la organización del programa	<ol style="list-style-type: none"> 11. Clima positivo de trabajo 12. Apertura al cambio y a la innovación 13. Integración de nuevos programas 14. Consenso, compartir visión acerca del programa 15. Toma de decisiones compartida 16. Coordinación con otros agentes 17. Comunicación abierta y clara entre miembros del equipo y supervisores 18. Formulación de tareas mediante grupos de trabajo, equipos... 19. Liderazgo efectivo 20. Responsable del programa (defensor interno) 21. Gerencia, supervisión y apoyo administrativo
Factores específicos del proceso de implementación	<ol style="list-style-type: none"> 22. Entrenamiento exitoso 23. Asistencia técnica a lo largo del proceso

En la implementación de programas es importante tener en cuenta algunas consideraciones (Durlak, 2013):

- **Rara vez es perfecta**, debido a los imprevistos que pueden surgir a lo largo de la implementación. Estos problemas pueden implicar desde cambios en el presupuesto del proyecto, y reajustes de la programación y actividades, a cambios en el personal que pone en práctica el programa, entre otros. Estos imprevistos no tienen por qué

paralizar la implementación del programa si está en continua supervisión y abierta a la posibilidad de hacer reajustes a lo largo del proceso.

- **Características de las personas que llevan a cabo la implementación:** a pesar de recibir un mismo entrenamiento, la implementación del programa nunca será igual puesto que dependerá de factores personales como el interés o la preocupación por el programa, la motivación, el entusiasmo o las habilidades de comunicación.
- **Proyecto piloto:** es aconsejable, siempre que se pueda, llevar a cabo la implementación del programa en una escala menor antes de pasar a la versión definitiva. Esto permitirá hacer los ajustes necesarios antes de llevarlo a cabo a mayor escala.
- **No implementar un programa que no esté basado en la evidencia:** todo programa que se ponga en práctica debe estar sustentado por un marco teórico y respaldado por la investigación.
- **Posibilidad de ajuste:** se puede adaptar un programa, siempre que esté basado en la evidencia, a otros contextos, circunstancias o realidades mientras los pilares fundamentales del programa, aquellos que estén fuertemente respaldados por la teoría y la investigación, no se modifiquen.

Además de las consideraciones anteriores, Durlak et al. (2011) proponen cuatro características que también son esenciales para un programa de aprendizaje socio-emocional. Estas responden al acrónimo **SAFE** y son las siguientes:

1. **Secuenced (S) Actividades secuenciales:** hace referencia al uso de actividades coordinadas entre sí con el fin de alcanzar objetivos comunes orientados al desarrollo socio-emocional.
2. **Active (A) Formas activas de aprendizaje:** hace referencia al uso de formas dinámicas y activas de aprendizaje que ayuden a la adquisición de nuevas habilidades socio-emocionales.
3. **Focused (F) Enfocadas en una o más habilidades sociales:** hace referencia a la realización de actividades enfocadas al desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
4. **Explicit (E) Específicas para cada una de las habilidades que se quiere trabajar:** hace referencia a la necesidad de plantear objetivos específicos en desarrollo socio-emocional evitando el diseño de actividades generalistas.

4.3. Programas de educación socio-emocional en Estados Unidos, Australia, Inglaterra, Portugal y España.

En los últimos años, preocupados por promover la salud mental y el bienestar socioemocional de los escolares, diversos países occidentales han desarrollado una serie de programas de intervención socio y psicoeducativa centrados en aspectos emocionales. En este apartado, nos vamos a ocupar de aquellos países que han prestado una mayor atención a la dimensión socioemocional y han desarrollado, implementado y evaluado en sus escuelas programas de este tipo.

4.3.1 Programas en EEUU

Estados Unidos ha sido pionero en interesarse por las dimensiones socioemocionales de los/as niños/as en el contexto escolar. Con el fin de promover tales aspectos, en 1994 se creó Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), cuyo objetivo era y es promover el aprendizaje socioemocional en todas las etapas educativas, integrando las dimensiones cognitivas, sociales y afectivas que repercuten en el aprendizaje del alumnado (Axelrod, 2010).

CASEL promueve la investigación en esta materia y la práctica, promoviendo actuaciones que demuestren que SEL se puede aplicar con éxito en el contexto educativo. En 1997, unido a la Asociación para la supervisión y el desarrollo curricular (ASCD), publicaron el primer libro sobre SEL que sentaría las bases para la actuación y la promoción del mismo. Por último, en el ámbito político trabajan para crear un nuevo estándar de educación en EEUU que incluya las dimensiones socioemocionales.

Desde su comienzo hasta la actualidad, CASEL se ha esforzado por crear un marco de referencia en materia SEL que ayude a educadores, investigadores y demás agentes implicados en la educación a entender, a través de la evidencia, que este tipo de enfoque es fundamental en el desarrollo escolar del alumnado.

Social and Emotional Learning (SEL) (en español, Aprendizaje socioemocional, ASE), mejora la capacidad de los y las estudiantes para enfrentarse a los retos diarios en la escuela a través de la promoción de las competencias intrapersonal, interpersonal y cognitiva. En particular, tal y como se ha comentado anteriormente, se centra en cinco competencias:

- 1º) Conciencia de uno mismo (Self- awareness).
- 2º) Autorregulación.
- 3º) Conciencia social.

4º) Habilidades de relación.

5º) Toma de decisiones responsable.

El programa que sigue el modelo teórico de SEL en Estados Unidos es “Promoting Alternative Thinking Strategies” (PATHS). Varios estudios han demostrado efectos significativos de este programa en competencia y salud social y emocional tanto en niños y niñas en riesgo como en aquellos que no lo están (Domitrovich et al., 2007; Humphrey et al., 2016). Está dirigido a estudiantes de Educación Primaria para ayudarles a alcanzar los siguientes objetivos:

- Expresar y entender sus emociones.
- Desarrollar estrategias efectivas para la resolución de problemas.
- Incrementar su competencia social.

PATHS es un programa que se desarrolla en el aula con la totalidad del grupo-clase, dos o tres veces a la semana, con una duración de 30-40 minutos. El programa cuenta con, aproximadamente, 40 lecciones. El profesorado se encarga de aplicarlo tras haber recibido entrenamiento. El programa se incorpora al currículum del centro y se lleva a cabo usando una metodología tradicional en forma de “lecciones” que se complementan con actividades para casa en torno a temas como reconocimiento y “etiquetaje” de emociones, control de impulsos, reducción del estrés y comprensión de las perspectivas de otras personas. Se incluyen, también, recursos físicos tales como carteles o el diccionario de emociones (Humphrey et al., 2016).

Los resultados de coste-beneficio del programa realizados por el Washington State Institute of Public Policy (2015) indican que, según los informes del profesorado, el comportamiento agresivo del alumnado se reduce un 32% y su autocontrol aumenta un 36%. También se produce un incremento de comportamientos prosociales en las relaciones con los iguales, se mejoran significativamente las habilidades para tolerar la frustración, se incrementan en un 20% las puntuaciones en habilidades cognitivas y en un 68% el vocabulario relacionado con las emociones, se mejora en las habilidades para generar estrategias positivas de resolución de conflictos y se reducen los síntomas de depresión y tristeza en el alumnado con necesidades educativas especiales.

4.3.2. Programas en Australia

En Australia, el interés desde el contexto educativo por los aspectos socioemocionales y de bienestar psicológico se indica de forma explícita en su currículum. Así, en el documento “Australian Curriculum, Assesment and Reporting Authority” (ACARA) se habla de la necesidad de una visión holística de la educación, que incluya en sus planes de estudio un

fuerte compromiso con el abordaje de aspectos socio-emocionales y de bienestar psicológico (Bowles et al., 2017). En la actualidad, los colegios conceden una gran importancia al desarrollo de estas competencias, siendo la segunda prioridad después de los resultados académicos (Allen et al., 2016). La principal iniciativa SEL que ha surgido en el contexto educativo australiano con apoyo gubernamental y que ha indicado un impacto positivo sobre la salud mental del alumnado ha sido el programa KidsMatter (Slee et al., 2011). La versión piloto de este programa se llevó a cabo entre los años 2007 y 2009 en 100 colegios australianos y, a partir del 2010 y hasta 2014, se financió su aplicación en 2100 centros educativos de toda Australia (Slee et al., 2011). En la actualidad, este programa forma parte de “Be You” única iniciativa financiada con fondos nacionales para la promoción de la salud mental desde los colegios.

4.3.2.1. Kidsmatter

Los objetivos prioritarios del programa son tres:

1. Mejorar la salud mental y el bienestar psicológico de los/as estudiantes de Primaria.
2. Reducir las dificultades en salud mental entre los y las estudiantes.
3. Lograr un mayor apoyo para aquel alumnado que experimenta dificultades en su salud mental.

Estos objetivos son el resultado de unas premisas/ideas en torno al papel que debería desempeñar la escuela en relación con la salud mental de su alumnado. Estos principios son los que determinan la filosofía del programa y hacen referencia al papel que juega cada miembro de la comunidad escolar con el fin de hacer del colegio un entorno sensible y promotor de la salud mental y el bienestar psicológico, donde se establezcan relaciones respetuosas de pertenencia e inclusión. Se pretende convertir al colegio en un espacio seguro que ofrezca oportunidades al alumnado para practicar las habilidades socio-emocionales adquiridas, entender y dar respuesta adecuada a las dificultades de salud mental, promover la búsqueda de ayuda, así como establecer un aprendizaje colaborativo entre el colegio y las familias, ofreciéndoles una red de apoyo (Slee et al., 2009; Slee, et al., 2011).

En función de todo ello, se articulan los cuatro componentes del programa (Humphrey, 2013):

1. Comunidad escolar positiva (Positive school community): promover y desarrollar en el colegio un clima que favorezca y promueva la salud mental de su alumnado. El objetivo es intentar que toda la comunidad escolar comprenda la importancia de la salud mental en el bienestar de los escolares y su impacto en el aprendizaje diario.

2. Aprendizaje socio-emocional para los estudiantes (Social and emotional learning for students): desarrollar el currículum SEL potenciando el aprendizaje de competencias socioemocionales en el aula.
3. Trabajar con padres y cuidadores (Working with parents and carers): promover la colaboración entre el colegio y las familias, así como crear un espacio de información y apoyo relacionado con aspectos de la salud mental.
4. Ayudar a niños/as que tienen dificultades en su salud mental (Helping children experiencing mental health difficulties): proporcionar a la comunidad escolar información adecuada para entender las dificultades del alumnado relacionadas con su salud mental y mejorar, así, su respuesta ante estas situaciones.

4.3.2.2. Kidsmatter primary

El programa Kidsmatter primary (KM) ha sido diseñado centrándose especialmente en el segundo componente de Kidsmatter. Se aplica en el aula y se dirige a todo el alumnado de Educación Primaria. Este programa entiende que el papel de la escuela debe trascender lo cognitivo para lograr un óptimo desarrollo del alumnado (Slee et al., 2011). En ese sentido, desarrollar habilidades que ayuden a lograr una mejor salud mental y un buen bienestar psicológico es clave. Todo ello es beneficioso en aspectos como las relaciones familiares o con los iguales y en la escuela. También puede ser un factor protector en la transición de la adolescencia a la etapa adulta (Slee et al., 2009). Sus objetivos se centran en:

1. Ayudar al alumnado a reconocer y manejar sus emociones.
2. Desarrollar habilidades de cuidado e interés hacia sus compañeros/as.
3. Tomar decisiones responsables y establecer relaciones positivas con los iguales.
4. Aprender a manejar de forma efectiva situaciones desafiantes.

KidsMatters Primary consta de tres bloques de sesiones con sus actividades correspondientes:

1. Introducción al aprendizaje socioemocional. Las sesiones correspondientes a este bloque habilitan a los/as participantes para: a) desarrollar y compartir conocimientos sobre el aprendizaje socioemocional y entender por qué es importante para la salud mental, el bienestar y la mejora en los resultados académicos; b) incrementar la conciencia de aquellos factores que influyen en el desarrollo de habilidades socioemocionales y cómo repercuten en la salud mental y el bienestar; c) entender que el aprendizaje socioemocional se puede

enseñar y aprender dentro del contexto escolar; y d) desarrollar y compartir conocimientos sobre aquellas mejoras que se producen en el colegio gracias al aprendizaje socioemocional.

2. Enseñar habilidades socioemocionales. Se promueve el entendimiento de las cinco competencias socioemocionales, habilita al profesorado para comprender mejor las formas en que los niños y niñas aprenden estas habilidades, así como a reconocer los beneficios, basados en la evidencia, de enseñar SEL de forma explícita en el aula.

3. Insertar el aprendizaje socioemocional dentro de la escuela, es decir, promover la idea de los beneficios que supone la enseñanza y el aprendizaje socioemocional aplicado a todo el conjunto escolar, así como a la cultura y al clima escolar, incluyendo la relación profesor-alumno, lo cual tiene un impacto en el desarrollo de las habilidades SEL.

4.3.2.3. Friends program

Otro de los programas SEL relevantes en Australia es FRIENDS. Se trata de un programa de intervención preventivo y universal, originario de este país, y diseñado específicamente para ser trabajado desde los centros educativos. Está basado en los fundamentos de la terapia cognitivo conductual (TCC) y ha sido recomendado por la Organización Mundial de la Salud (Moharreri & Heydary, 2017). Sus objetivos son mejorar e incrementar la competencia socio-emocional, la resiliencia y promover el desarrollo de habilidades con el fin de reducir los estados de ansiedad, mejorar la salud mental y promover el bienestar (Henefer & Rodgers, 2013). Supone la evolución del programa australiano “Coping Koala” diseñado por Barret (1995). Este, a diferencia de FRIENDS, fue un programa diseñado para tratar la ansiedad en niños a nivel individual (Higgins & O`Sullivan, 2015).

FRIENDS es un acrónimo cuyo significado se puede ver a continuación en la tabla 6.

Tabla 6

Acrónimo FRIENDS tomado de Higgins y O`Sullivan (2015)

Acrónimo	Significado
F	F eelings
R	R emember to relax
I	I can do it. I can try my best
E	E xplore Solutions and coping step plans
N	N ow reward yourself. You`ve done your best
D	D on` t forget practice
S	S mile. Stay calm for live

El programa FRIENDS se estructura en 3 subprogramas teniendo en cuenta las edades de los y las participantes. Se adecúan los objetivos, la metodología y los contenidos a la etapa de desarrollo en la que se encuentren los/as escolares. Esta adaptabilidad del programa supone una de sus grandes fortalezas (Barrett et al., 2017). Los programas, en función de la edad, son “Fun FRIENDS”, de 4 a 7 años; FRIENDS for life, de 12 a 16 años; y FRIENDS for life Youth, de 12 a 16 años (Higgins & O`Sullivan, 2015).

Dependiendo de quiénes sean los destinatarios en función de su edad, la duración de los programas oscila entre las 9 y las 12 semanas, siendo cada sesión de una hora. El programa “Friends for life”, dirigido al alumnado de 10 a 12 años, cuenta además con dos sesiones adicionales, “Booster sessions”, que tienen lugar uno o tres meses después de la última sesión (Kösters et al., 2012). Es aplicado por el/la profesor/a encargado/a del aula, previo entrenamiento para poder llevarlo a cabo.

La metodología del programa se basa en el juego y en el aprendizaje experimental, con el fin de dotar al alumnado de habilidades cognitivas y de comportamiento que sean beneficiosas para su desarrollo y bienestar. Para ello, se trabaja el aprendizaje emocional de tal modo que los escolares logren conocer, entender y manejar sus emociones, es decir, desarrollar su conciencia emocional, con el fin de capacitarlos para poder afrontar las situaciones cotidianas que resulten estresantes y poco confortables previniendo, así, los trastornos de ansiedad.

El contenido de las sesiones dirigidas al alumnado de Educación Primaria se presenta en la siguiente tabla (Tabla 7):

Tabla 7

Contenido de las sesiones de Fun FRIENDS (Pahl & Barret,2010)

Sesiones	Contenido
Sesión 1	Desarrollar el sentimiento de pertenencia e identidad en el grupo El juego de los nombres Introducción al concepto de ser valiente Proporcionar habilidades sociales
Sesión 2 (F= Feelings)	Actividades enfocadas en comprender los sentimientos propios y ajenos Desarrollo de la empatía, conciencia emocional y regulación emocional
Sesión 3 (F= Feelings)	Actividades dirigidas al aprendizaje de estrategias para enfrentarse a sus sentimientos positivos (pulgar hacia arriba) y negativos (pulgar hacia abajo)
Sesión 4 (R= Relax)	Conocer formas de ayudar a los demás Enseñar a reconocer las reacciones fisiológicas de la ansiedad en nuestro cuerpo Enseñar estrategias de relajación que ayuden a disminuir el estado de ansiedad (respiración diafragmática, relajación muscular y visualización)
Sesión 5 (I = I can try)	Introducción de estrategias cognitivas que permiten al alumnado prestar atención a sus pensamientos y a su diálogo interno. Analogía del semáforo: - Pensamientos útiles: color verde - Pensamientos inútiles color rojo
Sesión 6 (I= I try)	Aprender a identificar pensamientos “rojos” (inútiles) y transformarlos en pensamientos “verdes” (útiles)
Sesión 7 (E= Encourage)	Enseñar a los niños y sus padres a diseñar un plan de afrontamiento de situaciones que provocan ansiedad
Sesión 8 (N =Nurture)	Se discute la importancia de los modelos a seguir como la familia, la escuela y la comunidad.
Sesión 9 (D= Don ´t Forget) (S= Stay Happy)	No olvides lo aprendido y sé valiente Mantente feliz y repasa todas las habilidades aprendidas. Fiesta fin de programa

Los resultados indican que se redujo la sintomatología ansiosa en el alumnado participante. Además, uno de los resultados más positivos tras la participación en el programa es la sensación de seguridad a la hora de expresar los sentimientos y la creación de un clima no estigmatizante. La mayoría de los participantes viven positivamente esta intervención (Henefer & Rodgers, 2013; Higgins & O`Sullivan, 2015; Moharrerri & Heydary, 2017; Zwaanswijk & Kösters, 2015). FRIENDS se ha extendido a distintos lugares del mundo tales como Brasil, Finlandia, Hong Kong, Japón, México, Portugal (Pereira et al., 2014), Países Bajos, Singapur o Sudáfrica, entre otros.

4.3.3 Programas en Inglaterra

Los programas e intervenciones de Social Emotional Aspects of Learning (SEAL) comienzan a desarrollarse en el año 2005 en los cursos de Primaria y, en el año 2007, se hacen extensivos a la Educación Secundaria. Se trataba de una iniciativa gubernamental desarrollada por el Departamento de Educación. En el año 2010, con la formación del nuevo gobierno conservador liderado por David Cameron, el apoyo al desarrollo de SEAL cesó; sin embargo, el trabajo realizado hasta el momento en esta materia se continuó usando en los colegios del Reino Unido (Humphrey, 2013).

Social emotional aspects of learning se concibe, como ya se ha mencionado antes, en un enfoque “WHOLE –SCHOOL”, esto es, una forma de pensar holística en la cual no solo los alumnos y profesores sino también la organización, las estructuras, los procedimientos y las normas de conducta/moral (ethos) están involucradas a la hora de desarrollar programas SEL y acciones dirigidas a promover el bienestar psicológico del alumnado (Humphrey et al., 2008; Weare, 2015). SEAL toma como referencias los cinco dominios propuestos por Goleman (1995) en su modelo de inteligencia emocional (ver Tabla 8).

Tabla 8

Competencias personales y sociales del modelo de inteligencia emocional de Goleman (1995)

Competencias personales	Competencias Sociales
Autoconciencia	Empatía
Autorregulación	Habilidades sociales
Motivación	

SEAL intenta dar respuesta, desde la escuela, a las dificultades en salud mental que afectan a los niños y niñas en edad escolar. En Inglaterra, uno de cada diez niños es diagnosticado con algún trastorno de salud mental o emocional, y uno de cada siete presenta problemas más leves pero que dificultan e interfieren en el desarrollo y aprendizaje diarios. Los problemas más frecuentes están relacionados con comportamientos antisociales, desórdenes de conducta, ansiedad, depresión, suicidio, autolesiones, desórdenes alimentarios, acoso y ciberacoso (Weare, 2015).

SEAL se presenta en tres niveles de intervención. El primero es una aproximación Whole-School que intenta promover y desarrollar un clima donde los componentes sociales y emocionales estén claramente presentes en el día a día de los escolares. El segundo nivel se realiza en pequeños grupos, se caracteriza por ser de corta duración y tiene como objetivo facilitar apoyo adicional a aquellos/as niños/as que puedan necesitarlo. El último nivel de intervención centra su atención en aquellos/as niños/as que no se han podido beneficiar del primer nivel de intervención "Whole-School" y que presentan problemas o están en una situación de riesgo de presentar problemas de salud mental. Un programa representativo de este nivel de intervención es "Salud Mental dirigido a escuelas" (TaMHS).

En Reino Unido, los colegios imparten la asignatura Personal, Social, Health & Economic (PSHE). Es una materia que, a pesar de no ser estatutaria/obligatoria, sí es promovida y apoyada gubernamentalmente. Su objetivo es trabajar la dimensión socioemocional y promover el bienestar psicológico en los colegios. De modo que está suponiendo un espacio adecuado para el desarrollo de intervenciones SEL.

Como complemento a SEAL, se han desarrollado una serie de iniciativas que centran sus actuaciones en la promoción de aspectos socio-emocionales en niños y niñas en edad escolar y en adolescentes. Podemos hablar de:

- Children & Young People's Mental Health Coalition (UK): su objetivo principal es alzar la voz para hablar de la importancia de la salud mental y el bienestar en los niños y adolescentes tratando de involucrar a agentes políticos y realizando campañas de sensibilización. Entre sus actuaciones está asegurarse de informar y apoyar a los padres para promover el desarrollo emocional en sus hijos, centrándose en aquellas familias más vulnerables, promover la intervención temprana y proveer recursos locales para reducir los riesgos a largo plazo, asegurando la existencia de servicios de salud mental y bienestar para jóvenes entre 16 y 25 años de edad.
- Anna Freud NCCF (National Centre for Children and Families): este centro lleva más de sesenta años de experiencia siendo pionero en desarrollar servicios de salud mental para niños y familias. Sus objetivos se centran en mejorar los servicios de salud

mental en calidad, accesibilidad y efectividad; mejorar la práctica y la comprensión de la salud mental a través de la investigación, y el desarrollo de nuevos enfoques, herramientas y servicios. Otro de sus objetivos es capacitar a una nueva generación de clínicos e investigadores en las últimas habilidades y herramientas para mejorar la salud mental a nivel mundial.

- Emotionally Friendly Schools: se trata de una iniciativa apoyada por el servicio de psicología educativa de la ciudad de Salford. Se ha creado una comunidad de colegios interesados en convertirse en centros preocupados por el bienestar y la salud mental de su alumnado y de todo el personal que allí trabaja. Su enfoque se centra en:
 - El bienestar del personal del centro educativo y la ética escolar.
 - Aula de práctica con cursos de formación y capacitación en bienestar y salud mental para centros educativos.
 - Evaluación de las necesidades del alumnado.
 - Apoyo individual al alumnado.

Este tipo de programas de aprendizaje socio-emocional en el contexto escolar se consideran eficaces; sin embargo, es imprescindible ahondar más en su evaluación y dar respuesta a factores relacionados con la etapa escolar donde se aplica el programa, el tipo de evaluación, qué agentes son los encargados de desarrollar el programa y sus actitudes frente al aprendizaje socio-emocional, las dificultades del desarrollo de estos programas en horario escolar, cuál es el perfil social y cultural de quienes participan en ellos, la transferibilidad cultural de los programas o la duración del impacto beneficioso de estos programas pasados doce meses (Humphrey et al, 2008 ; Lendrum & Wigelsworth, 2013).

4.3.4. Programas en Portugal

Históricamente, en Portugal, el interés por introducir en el ámbito de la educación contenidos que fuesen más allá de la dimensión cognitiva comienza en el año 1986 cuando se publica la Ley de Bases del Sistema Educativo portugués. Esta ley contempla la necesidad de abordar, desde el sistema educativo reglado, aspectos relacionados con las competencias sociales y personales con el fin de lograr un desarrollo integral del alumnado (Cefai et al., 2018). En las décadas sucesivas, se produjeron intentos de afianzar este tipo de conocimientos mediante propuestas como la implantación, en la década de los años 90, de la asignatura de “Desarrollo personal y social” o la introducción de la asignatura de “Área de proyecto”. Sin embargo, estos intentos de promover una educación escolar con una visión holística no avanzaron y, en el año 2011, el Ministerio de Educación portugués, argumentando que las anteriores propuestas suponían una carga excesiva para el alumnado, consideró

necesario centrarse en las asignaturas “esenciales”, entendiendo por esenciales las asignaturas que tradicionalmente se han contemplado en el currículum, y excluyendo aquellas de carácter personal y social (Costa & Faria, 2017).

Pese a este desinterés político en el aprendizaje socio-emocional traducido en propuestas educativas centradas exclusivamente en los contenidos puramente académicos, se ha instaurado en la sociedad portuguesa un debate público en torno a la necesidad de integrar en la escuela un modelo de desarrollo integral del alumnado que no solo se centre en el desarrollo cognitivo sino también en el social y emocional, aumentando así las habilidades del alumnado para la vida en sociedad (Costa & Faria, 2013). Este debate social se ha unido al análisis de la salud mental y el bienestar de los niños/as y jóvenes en Portugal. Los resultados de dicho análisis indican que los niños/as y jóvenes están siendo uno de los grupos que presenta mayor vulnerabilidad por sintomatología ansiosa y depresiva, consumo abusivo de sustancias, bajas expectativas hacia el futuro, sentimientos de desesperanza, así como menores intenciones de continuar con su vida escolar (Matos et al., 2016). Esto ha hecho que el gobierno sea consciente de la necesidad de abordar este asunto desde distintos ámbitos, incluido el escolar.

De modo que, en febrero de 2016, el gobierno portugués publica el “Manual para la Promoción de las Competencias Socio-emocionales en los Colegios” cuyo principal objetivo es implementar, en los centros educativos, programas de aprendizaje socio-emocional (SEL) que promuevan la salud mental y el bienestar psicológico del alumnado (Cristóvão et al., 2017; De Carvalho et al., 2017). Un año más tarde, en 2017, el tema cobró más transcendencia con la publicación del documento “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”, donde se establecían las directrices adecuadas para crear una escuela que formara a su alumnado desde una perspectiva humanística haciendo énfasis en las dimensiones SEL y desarrollando competencias en las relaciones interpersonales (relaciones con los otros en distintos contextos sociales y emocionales), el reconocimiento, la expresión y el manejo de las emociones, la construcción de relaciones, la fijación de metas y la respuesta adecuada a las necesidades personales y sociales (Coelho et al., 2015).

En este contexto, Portugal ha hecho un esfuerzo por desarrollar intervenciones y programas socio-emocionales para ser aplicados en los centros escolares con el fin de llevar a cabo acciones de prevención de problemas de salud mental en los y las jóvenes y promover el bienestar personal y social (Canario & Cruz, 2016).

El informe técnico “Youth mental health interventions in Portugal”, desarrollado por Canario y Cruz (2016), apunta que en Portugal existen un total de 21 programas de intervención, de los cuales un 71.43% son de carácter universal, entendidos estos como aquellas

intervenciones dirigidas a niños/as y adolescentes de la población general; un 23.81% son intervenciones selectivas, dirigidas a niños/as y adolescentes que presentan riesgo de desarrollar en mayor o menor grado algún trastorno relacionado con su salud mental, comportamientos de riesgo o problemas de ajuste; y un 4.76% son intervenciones puntuales. La mayor parte de las intervenciones se desarrollan en el contexto escolar y son aplicadas, en su mayoría, por el propio profesorado (61.90%) y, en menor medida, por psicólogos/as (19.05%).

En la Tabla 9 se presentan los programas desarrollados en el contexto educativo portugués.

Tabla 9

Programas socio-emocionales desarrollados en Portugal (Canario & Cruz, 2016)

Nombre	Tipo	Estado	Dirigido a	Contexto	Duración
Programa Anos Incríveis para educadores/ Profesores	Universal	Evaluado	Niños de 3 a 7 años	Colegio. Implementado por profesores	6 meses
E agora Ruca	Universal	Evaluado	Niños de 8 a 10 años	Colegio. Implementado por profesores	9 meses
Devagar se vai ao longe	Universal	Evaluado	Niños de 9 a 10 años	Colegio. Implementado por psicólogos	9 meses
Oficina de treino de competencias pessoais e sociais	Universal	Evaluado	Niños de 10 a 11 años	Colegio. Implementado por profesores	9 meses
Promocao de experiencias positivas en jovens	Universal	Evaluado	Niños hasta los 10 años. Adolescentes hasta 20 años.	Comunidad escolar	9 meses
Programa atitude positiva	Universal	Evaluado	Niños de 9 años	Colegio. Implementado por psicólogos	5 meses
Programa Salto de Gigante	Universal	Evaluado	Niños de 9 años	Colegio. Implementado por psicólogos	9 meses
MindUp	Universal	Evaluado	Niños y adolescentes de 3 a 13 años	Colegio. Implementado por psicólogos	5 meses
RESCUR	Universal	Evaluado	Niños y adolescentes de 4 a 12 años	Colegio	9 meses
Whyschool	Universal	Entregado. Pendiente de Evaluación	Niños y adolescentes	Colegio. Implementado por profesores	9 meses
Os amigos do Ziki	Universal	Aplicando en la actualidad	Niños de 5 a 7 años	Colegio. Implementado por profesores	12 meses
"Friends for life"	Niños con ansiedad	Evaluado	Niños de 9 a 13 años	Colegio Supervisado por un psicólogo clínico	10-12 semanas

4.3.5. Programas en España

Tradicionalmente, en el sistema educativo español, el interés y la preocupación por los aspectos socioemocionales del alumnado ha sido escaso centrándose, de forma exclusiva, en la dimensión cognitiva (Sporzon, 2018). Si la formación integral de una persona requiere tener en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos, el colegio no está atendiendo adecuadamente las necesidades del alumnado (Agulló et al., 2011; Pérez-González & Pena, 2011). En España no existe una trayectoria extensa en el desarrollo de programas de educación socio-emocional, sino que se trata de iniciativas que empiezan a surgir a finales de los años 90. Tal y como expone Bisquerra (2014), previamente al año 1997 no existe ninguna referencia bibliográfica a la educación socioemocional o a la inteligencia emocional en los colegios. A partir de ese año, crece el interés en los aspectos emocionales involucrados en el proceso de aprendizaje y, desde algunas comunidades autónomas, se intenta poner en práctica las primeras experiencias. Una de las comunidades pioneras en este ámbito es Cataluña donde se creó, en 1997, el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) cuyo propósito, desde entonces hasta hoy, ha sido investigar sobre educación emocional. Su trabajo se centra en el diseño, aplicación y evaluación de programas en este ámbito. De la mano del GROP aparecen, por tanto, las primeras publicaciones referidas a la educación emocional y, con los años, se ha consolidado como referente para otras comunidades autónomas. Desde este grupo formulan también, como se ha explicado en el segundo capítulo, su propio modelo de competencias emocionales que incluye la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades para la vida y el bienestar (Bisquerra & Hernández, 2017).

Uno de los principales programas de educación socio-emocional que se ha desarrollado y aplicado desde el GROP es el programa de intervención "Happy 8-12" y "Happy 12-16" (Cabello et al., 2019). Se trata de una innovadora forma de trabajar con un videojuego donde se busca el desarrollo de las competencias emocionales y de resolución de conflictos del alumnado. En función del nivel evolutivo, se han desarrollado dos versiones "Happy 8-12" (Educación Primaria) y "Happy 12-16" (Educación Secundaria). Ambas versiones tienen como objetivos:

- Reducir el número de conflictos en el aula.
- Disminuir la ansiedad del alumnado.
- Mejorar el clima del centro.
- Mejorar el rendimiento académico.

El videojuego presenta 25 conflictos, 15 de ellos se desarrollan en el contexto escolar y los 10 restantes en un contexto familiar, concretamente entre hermanos. En estos conflictos,

el alumnado experimenta distintas perspectivas del mismo como víctima, acosador u observador y explora las distintas posibilidades de actuar en función del papel que desarrolle. Los resultados de la evaluación del programa señalan que, en función de la etapa educativa en la que se aplique, el programa "Happy" se puede considerar una buena herramienta para, en primer lugar, hacer una evaluación inicial de las competencias emocionales del alumnado y, en segundo lugar, llevar a cabo un entrenamiento de las mismas. Los resultados en Educación Primaria indican que los estados de ansiedad disminuyeron significativamente, hubo una mejora del rendimiento académico y una mejora en competencias emocionales (Cabello et al., 2019).

Por otro lado, de la mano del catedrático Fernández- Berrocal, se crea en la Universidad de Málaga (UMA) el Laboratorio de Emociones, con experiencia investigadora en el ámbito de la inteligencia y el bienestar emocional. Sus líneas de investigación se centran en: a) crear programas de entrenamiento de la inteligencia emocional en Educación Secundaria y analizar su efectividad; b) desarrollar y validar instrumentos que evalúen la inteligencia emocional a través de tareas emocionales; c) estudiar la implicación de la inteligencia emocional en la salud física de las personas; d) analizar el papel de la inteligencia emocional a la hora de explicar el bienestar emocional (felicidad, satisfacción vital y nivel de afectividad positiva); y e) analizar la relación entre inteligencia emocional, funcionamiento social, consumo de sustancias y toma de decisiones.

En relación con su primera línea de investigación, el laboratorio de emociones ha desarrollado el programa INTEMO dentro del contexto escolar. Se trata de un programa de educación emocional basado en el modelo teórico de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) y financiado por la delegación del gobierno para el plan nacional sobre drogas. INTEMO (Ruiz-Aranda et al., 2013) se desarrolla en el contexto escolar en la provincia de Málaga y está dirigido a adolescentes entre los 12 y los 18 años. El objetivo de este programa es dotar al alumnado de habilidades emocionales y analizar su influencia en el inicio del consumo de sustancias adictivas y en otras variables psicosociales como autoestima, adaptación personal, inadaptación escolar o desajuste emocional. Este programa consta de 10 sesiones semanales de una hora. Se desarrolla en el aula, pero las sesiones son dirigidas por psicólogos externos al centro. Las actividades se han diseñado para trabajar la percepción emocional (reconocer estados de ánimo), la asimilación emocional (el modo en que las emociones actúan sobre el pensamiento y el modo de procesamiento de la información), la comprensión emocional y la regulación y manejo de emociones (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008). Los resultados de este programa señalan los efectos positivos a corto y largo plazo en aspectos como el ajuste psicológico, las relaciones sociales, la empatía o la conducta disruptiva (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013).

En Navarra, Alonso-Gancedo e Iriarte (2005) han desarrollado un programa educativo de crecimiento emocional y moral denominado PECEMO. Se desarrolla en el contexto escolar y está dirigido al alumnado, especialmente de Secundaria, aunque puede ser aplicado en cursos inferiores, siempre y cuando se hagan las adaptaciones necesarias. Puede ser llevado a cabo por profesores, orientadores, trabajadores sociales o padres. Consta de 32 actividades con una duración entre veinticinco y cincuenta minutos. Los objetivos de este programa son:

- Promover la autoconciencia emocional a través del reconocimiento y expresión de las emociones.
- Tomar conciencia de las emociones de los demás y establecer relaciones sociales.
- Promover valores reflexivos que fomenten la convivencia y aporten significado a la existencia.
- Promover la autonomía y el autodomínio moral.

Los resultados señalaron que, tras la participación en el programa PECEMO, el alumnado mejoró su capacidad para reconocer emociones, especialmente en el caso de las alumnas. Además, el alumnado valora como positiva y necesaria la aplicación de programas de carácter socio-emocional en el contexto escolar (Iriarte et al., 2005).

La Fundación Botín ha desarrollado el denominado Programa de Educación Responsable (ER). En la actualidad, hay en España alrededor de cuatrocientos centros educativos que lo desarrollan y se está expandiendo también a países de Latinoamérica. Sus objetivos generales son favorecer el crecimiento físico, emocional, social y creativo; promover la comunicación; y mejorar la convivencia en el centro escolar contando, para ello, con la participación de profesorado, alumnado y familias. Como objetivos específicos, el programa marca los siguientes teniendo en cuenta el área de desarrollo emocional, el área de desarrollo cognitivo y el área de desarrollo social.

- Área de desarrollo emocional: reconocer y expresar emociones, comprender a los demás, autoconocimiento y autoconfianza.
- Área de desarrollo cognitivo: desarrollar el autocontrol, tomar decisiones de forma responsable, evitar conductas de riesgo y promover aquellas que favorezcan la salud y el bienestar.
- Área de desarrollo social: mejorar las habilidades sociales, desarrollar la capacidad de resolver problemas de forma eficaz y desarrollar la capacidad creativa.

El programa de ER se aplica transversalmente desde las distintas áreas curriculares, construyendo los contenidos a partir de la literatura, las artes plásticas u otras áreas curriculares, así como desde los espacios de tutoría. Se pone en práctica en las distintas

etapas educativas, desde Infantil a Secundaria, y los encargados de implementarlo en las aulas son los propios docentes previa formación en áreas de desarrollo emocional, social y creativo (Palomera & De Domicis, 2016). También se busca la implicación de las familias a través de actividades conjuntas complementarias. La Universidad de Cantabria está siendo la encargada de evaluar el impacto psicológico de este programa poniendo de manifiesto su efecto promotor del desarrollo emocional, así como su efecto protector frente a comportamientos violentos y de retraimiento.

Otros programas que se desarrollan en el territorio nacional son el programa VERA “Vamos a emocionarnos, reforzarnos y aprender” (Benito, 2017; Benito et al., 2015) y el programa “Sentir y Pensar” (Bisquerra, 2010). El programa VERA, desarrollado en Madrid, tiene como objetivo dar a conocer y fomentar las habilidades socio-emocionales de comprensión, expresión y regulación emocional. Se desarrolla a lo largo de seis sesiones donde se trabaja la percepción, expresión y regulación emocional, la impulsividad, la disposición afectiva y las habilidades de relación. Estas sesiones se desarrollan en el aula y paralelamente se complementan con dos actividades en las que participan las familias y el equipo docente. Los resultados señalan que el programa produce efectos beneficiosos en la competencia socio-emocional del alumnado que ha participado.

Por otro lado, el programa “Sentir y Pensar” se desarrolla en Educación Primaria y plantea como objetivos:

- Adquirir conocimientos acerca de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Aprender a llamar a las emociones de forma correcta.
- Prevenir los efectos dañinos como consecuencia de los pensamientos negativos.
- Desarrollar la capacidad de generar emociones positivas.
- Adoptar una actitud positiva frente a la vida.
- Aprender a fluir.

En Galicia, motivada por la actual situación de pandemia global, y a partir de la Resolución del 10 de junio de 2020 de la Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, se convoca la selección de centros educativos de carácter público de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional que dependan de la Consellería de Educación, Universidad y Formación Profesional para la incorporación al programa de “Educación Responsable: programa para el desarrollo de la educación emocional, social y de la creatividad” en el curso 2020/2021, en colaboración con la fundación Botín (https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/convocatoria_er_con_sello_dx_0.pdf). Este programa funcionó como experiencia piloto en el año 2014-2015 en 14 centros

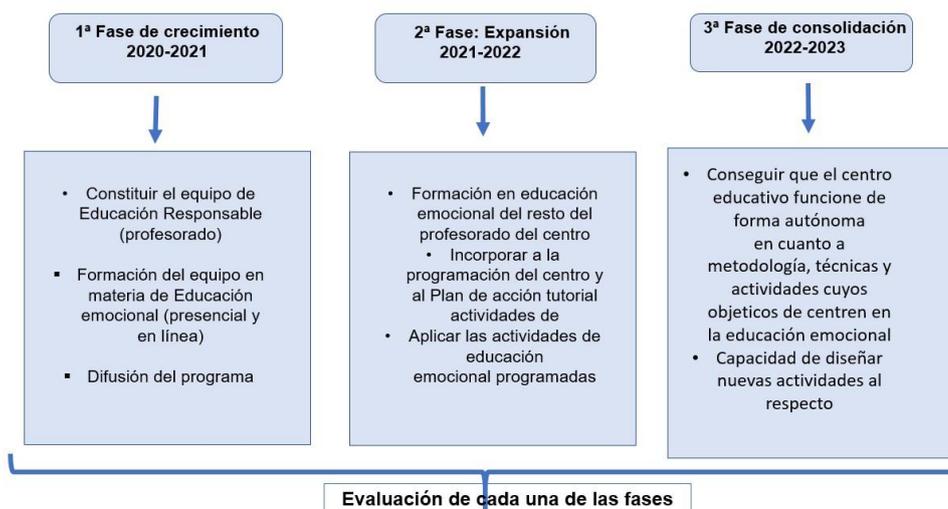
educativos de Galicia (Castro, 2014) y ahora hay una convocatoria para la selección de un máximo de 10 centros educativos que formarán la red de centros de educación responsable de la Comunidad Autónoma Gallega a lo largo de tres cursos escolares. Este programa tiene como objetivos:

- Promover el desarrollo saludable del alumnado del centro educativo, trabajando conjuntamente con el profesorado y sus familias.
- Conocer y favorecer la comprensión acerca de la educación emocional, social y creativa.
- Usar las propias competencias emocionales, sociales y creativas para promover el propio bienestar emocional, social y laboral.
- Incorporar en la práctica educativa las competencias sociales, emocionales y creativas entre el alumnado.
- Mejorar el clima de convivencia escolar del centro escolar.

La participación en este programa tendrá una duración de tres años (ver Figura 8). Los centros educativos que sean seleccionados recibirán a lo largo de la aplicación del programa formación, recursos educativos y seguimiento por parte de la Consellería de Educación, Universidades e Formación Profesional y de la Fundación Botín. El programa cuenta con tres fases antes de alcanzar el graduado en Educación Responsable.

Figura 8

Fases de la implementación del programa Educación Responsable en Galicia



En resumen, en este capítulo nos hemos centrado en explicar cuáles son los elementos que propician una buena puesta en práctica de los programas de educación socio-

emocional en el contexto escolar, atendiendo a los factores sociales, comunitarios o personales de quien lo aplica, y a la organización e implementación. Además, se explican las características SAFE que Durlak et al. (2012) aconsejan seguir para conseguir resultados positivos. Por otro lado, se describen una serie de programas de educación socio-emocional desarrollados en EE.UU, Australia, Inglaterra, Portugal y España que ya han sido aplicados y evaluados positivamente. En el siguiente capítulo se describe detalladamente el programa CODIP (Pedro-Carroll & Alpert-Gillis, 2010).

Capítulo 5.

The Children of Divorce Intervention Program

5.1. El programa CODIP

The Children of Divorce Intervention Program (CODIP) es un programa de intervención psicoeducativa en emociones de carácter preventivo desarrollado por Pedro-Carroll y Alpert-Gillis (2010). CODIP pretende amortiguar el impacto negativo que los procesos de divorcio tienen en el bienestar psicológico de los niños. Empezó siendo un programa dirigido a niños y niñas de 4º y 6º curso de Primaria que vivían en zonas suburbanas y, debido a los buenos resultados obtenidos, se realizaron posteriores adaptaciones dirigidas a niños/as de diversas edades y contextos. De modo que el programa cuenta con cuatro versiones, atendiendo al curso académico al que va dirigido (Klein et al., 2016; Pedro-Carroll, 2005), como Educación Infantil y primer curso de Primaria, segundo y tercer curso de Primaria, una tercera versión que engloba de cuarto a sexto curso de Primaria y una última versión dirigida a los alumnos de Secundaria.

Aunque el programa varía en número de sesiones y en actividades en función de los cursos a los que se dirige, sus objetivos son comunes a todas las edades (Pedro-Carroll et al., 1999):

- **Proporcionar un grupo de apoyo:** se trata de facilitar un espacio seguro donde los niños y niñas puedan compartir su experiencia, y las emociones asociadas a ella, con otros/as en su misma situación y sin ser juzgados/as. El propósito es disminuir la sensación de soledad a lo largo del proceso de divorcio.
- **Facilitar que los/as niños/as exploren y expresen sus sentimientos relacionados con el divorcio:** con el divorcio de los padres aparecen, especialmente en los niños/as más pequeños/as, una serie de emociones y sentimientos complejos y difíciles de manejar. Por ello, el programa CODIP busca mejorar la capacidad de identificación, expresión y regulación de sus emociones.
- **Facilitar la comprensión y aclarar los conceptos relacionados con el divorcio:** promover en los/as niños/as una visión realista de lo que supone el divorcio de sus padres, qué es lo que sucederá y qué es lo que no sucederá, intentando minimizar la confusión al respecto y dejando muy claro que los/as niños/as no tienen la culpa.
- **Promover el desarrollo de habilidades que les permita hacer frente a emociones negativas y resolver problemas de forma constructiva:** se trata de dotar a los/as niños/as de herramientas para hacer frente a los cambios provocados por la nueva situación que viven. Se busca enseñar habilidades de comunicación, de resolución de conflictos y de expresión adecuada de emociones. Especialmente importante es

conseguir que los/as niños/as distingan aquellos problemas que tienen solución de los que no la tienen puesto que son exclusivamente responsabilidad de sus padres. De esta manera, los/as niños/as dirigirán sus energías a tareas propias de su edad evitando un desgaste emocional innecesario en ámbitos que no les corresponden.

- **Mejorar y promover la comunicación entre padres e hijos durante el proceso de divorcio y post-divorcio:** en los procesos de divorcio y post divorcio, la comunicación familiar puede verse alterada y centrarse exclusivamente en aspectos de carácter negativo. Con CODIP se busca promover espacios de comunicación positiva entre padres e hijos con el fin de recuperar la confianza y mantener o facilitar la reconstrucción de una relación padre-hijo positiva.
- **Promover la autoestima y dotar de habilidades al niño para que sepa manejar sus emociones en el día a día una vez que las sesiones grupales de CODIP terminen:** tras el divorcio de los padres, los/as niños/as pueden ver mermada su autoestima, incluso pueden sentirse diferentes con respecto a otros/as niños/as cuyos padres no están separados, o pensar que han hecho algo que está mal o que "hay algo mal" en ellos que ha provocado el divorcio de sus padres. Con CODIP se busca focalizar la atención en las cualidades positivas y especiales que tienen los/as niños/as y sus familias, haciéndoles sentirse únicos/as.

El programa dirigido a niños y niñas de Educación Infantil y primer curso de Primaria consta de 12 sesiones de 45 minutos cada una. Estas 12 sesiones, a su vez, se dividen en cuatro partes. La primera parte, que comprende las sesiones de la 1 a la 3, se denomina "Crear grupo y aprender sobre las emociones"; la segunda parte (desde la sesión 4 hasta la sesión 6) se denomina "Cambios familiares"; la tercera parte (de la sesión 7 hasta la sesión 9) se denomina "Desarrollando habilidades de afrontamiento"; la cuarta y última parte (desde la sesión 10 a la sesión 12) se denomina "Mejorar la autoestima y mantener el apoyo" (Pedro-Carroll & Alpert-Gillis, 2010).

La metodología del programa CODIP se fundamenta en el juego no competitivo. Cuenta con una mascota llamada "Tender Heart", que acompaña a los niños y niñas a lo largo de todo el programa y les ayuda a desarrollar y poner en práctica las habilidades aprendidas, así como a comprender y normalizar la situación de divorcio (Pedro-Carroll & Jones, 2005).

Los objetivos y contenidos que se trabajan en cada una de las partes del programa son (ver Tabla 10):

En la primera parte se busca (sesiones 1, 2 y 3):

- Crear un clima cálido de seguridad y confianza.

- Explicar cómo se van a desarrollar las sesiones y la estructura de las mismas.
- Aprender a reconocer e identificar las propias emociones y las de los demás.
- Introducir vocabulario emocional, el concepto de sentimientos y promover la comunicación y expresión emocional.

La segunda parte del programa CODIP, “Cambios familiares” (sesiones 4, 5 y 6), se centra en:

- Ayudar a los/as niños/as a entender que sus familias tienen características en común y a la vez son únicas y especiales.
- Ayudar a los/as niños/as a ser capaces de expresar los sentimientos sobre su familia.
- Introducir el concepto de divorcio, qué significa y qué no significa. Aclarar conceptos.
- Explicar los cambios que se producen en la dinámica familiar durante el proceso de divorcio.
- Ayudar al desarrollo de habilidades que permitan a los niños pedir ayuda, apoyo e información cuando lo necesiten.

La tercera parte del programa CODIP, “Desarrollando habilidades de afrontamiento” (sesiones 7, 8 y 9), busca:

- Enseñar a los/as niños/as a hacer frente a los problemas y buscar la solución.
- Aprender los pasos “Stop y Pensar” que les ayudan a hacer frente a los problemas.
- Buscar diferentes soluciones a la hora de abordar un problema.
- Ofrecer la ayuda de la mascota “Tender Heart” para buscar soluciones usando los pasos “Stop y Pensar” y aplicando las habilidades de afrontamiento aprendidas.
- Ayudar al niño/a a distinguir entre los problemas que tienen solución y los que no la tienen.

La cuarta parte, “Mejorar la autoestima y mantener el apoyo” (sesiones 10,11 y 12), se centra en:

- Introducir el concepto de autoestima.
- Trabajar y fortalecer la autoestima de los/as niños/as a través del juego.
- Enfatizar lo especial y único que es cada niño/a y hacer ver cuáles son sus cualidades.
- Finalizar el programa con una sesión de despedida que incluya repasar las experiencias vividas en el grupo, comunicar al niño/a dónde puede contactar con el responsable del programa si es necesario y ayudarlo a identificar a aquellos adultos a los que pueden pedir ayuda.

- Se celebra la fiesta de "graduación" y se reparte a cada participante el diploma de participación.

Tabla 10

Cuadro resumen de las sesiones del programa CODIP (Pedro-Carroll & Alpert-Gillis, 2010)

Sesiones	Objetivos
Parte I	Formar el grupo y aprender sobre las emociones/sentimientos
Sesión 1	"Conocernos unos a otros"
Sesión 2	"Todo sobre los sentimientos I"
Sesión 3	"Todo sobre los sentimientos II"
Parte II	Cambios familiares
Sesión 4	"Mi familia"
Sesión 5	"El divorcio es un problema de los adultos"
Sesión 6	"Entendiendo los cambios familiares"
Parte III	Desarrollando habilidades de afrontamiento
Sesiones 7, 8 y 9	"Aprendiendo a solucionar los problemas": pasos para solucionar los problemas: parar y pensar
Parte IV	"Mejorar la autoestima y mantener el apoyo"
Sesión 10	"Consolidando habilidades": <i>The Daring dinosaur's game</i>
Sesión 11	"Soy especial"
Sesión 12	"Decir adiós": sesión de despedida

5.2. De CODIP a CODIP-R

Como hemos visto, CODIP es un referente dentro de los programas de intervención psicoeducativa en emociones en situaciones de separación o divorcio. CODIP-R es la versión traducida, abreviada, adaptada y con carácter universalista de CODIP para ser utilizada por el alumnado español hasta el segundo curso de Primaria, haya o no una situación de divorcio familiar (López-Larrosa, 2010; Echeverría et al., 2015). Se ha concebido para ser aplicado en la escuela y, a lo largo de sus sesiones, promueve las competencias emocionales identificadas por CASEL (conocimiento de sí mismo, autogestión emocional, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones), coincidiendo con las competencias

emocionales identificadas por el GROD como son la conciencia emocional, la regulación emocional y la inteligencia interpersonal (competencia social).

La adaptación del programa CODIP persigue las siguientes metas:

- Descubrir las distintas emociones y aprender habilidades para su manejo.
- Aceptar que los problemas son algo habitual en la vida de las personas.
- Aprender formas prácticas de resolución de problemas.

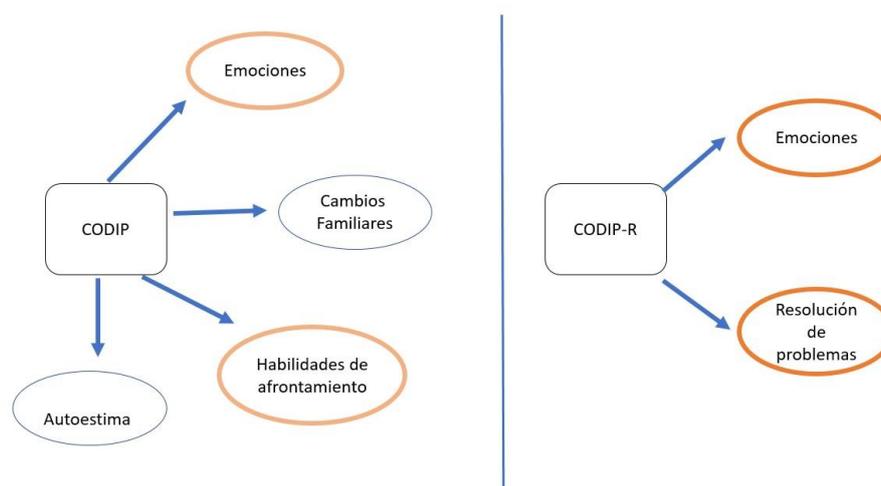
Los objetivos de CODIP-R son aprender a identificar y gestionar emociones y aprender a identificar un problema y buscar estrategias para solucionarlo de forma práctica.

El programa responde a una necesidad social que reclama ser atendida y que trata de buscar beneficios a nivel individual en el alumnado, pero también se emprende la tarea de buscar un beneficio grupal, que es la mejora del clima social del aula, entendido como la percepción que tienen el alumnado y el profesorado de aquellos aspectos que influyen en la calidad de las relaciones y del aprendizaje en el aula (Cerezo & Ato, 2010) El programa CODIP-R está estructurado en dos bloques. El primer bloque, "emociones", coincide con las tres primeras sesiones del programa CODIP original, y el segundo bloque, "resolución de problemas", coincide con el tercer bloque del programa original (Figura 9).

Cada bloque consta de tres sesiones de 50 minutos cada una. Los contenidos de ambos bloques no son excluyentes sino complementarios; es decir, aquellos contenidos que se trabajan en las primeras tres sesiones (emociones) siguen estando presentes en las tres siguientes (resolución de conflictos). Se trata de un programa en el que la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con las emociones y la resolución práctica de conflictos se produce de forma lúdica a través del juego. Las sesiones tienen lugar en el aula con un número aproximado de 25 niños y niñas. La descripción más detallada del contenido de las sesiones se abordará en el apartado de Método.

Figura 9

Bloque de contenidos comunes de CODIP y CODIP-R (Echeverría et al., 2015; Pedro-Carroll & Alpert-Gillis, 2010)



A lo largo de estos cinco capítulos se ha desarrollado el marco teórico del presente trabajo cuya finalidad ha sido abordar aquellos temas que están implicados en la dimensión social y emocional de la educación. A continuación, en el capítulo seis se presenta la parte empírica del presente trabajo, con los objetivos e hipótesis de la investigación, el diseño, los instrumentos y materiales utilizados, el procedimiento y los análisis de datos. En los siguientes capítulos se presentan los resultados de la investigación, la discusión y las conclusiones.

Capítulo 6.

Método

Este estudio se divide en dos partes. La primera parte es un estudio cuasi-experimental con un único grupo con pre test y post test. La segunda es un estudio cualitativo fenomenológico.

6.1. Objetivos e hipótesis de la investigación

Los objetivos y la hipótesis de esta investigación son los que se presentan a continuación:

- Explorar los cambios en la conciencia emocional tras la participación en el programa CODIP-R.
- Analizar los cambios en las competencias de regulación emocional tras la participación en el programa.
- Explorar los cambios en la competencia social del alumnado tras la participación en el programa CODIP-R.
- Evaluar el proceso de intervención del programa CODIP-R.
- Conocer la percepción de las familias, orientadores y profesorado acerca de los programas de educación socio-emocional en los colegios y del programa CODIP-R

Hipótesis

- Basándose en los resultados previos de la aplicación de CODIP (Greenberg et al., 2017), los participantes en el programa CODIP-R mejorarán sus competencias socio-emocionales.

6.2. Participantes

En el estudio cuasi-experimental, los participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad. Participaron 83 estudiantes de 1º curso de Educación Primaria, de los cuales un 51.8% ($n = 43$) eran niños y un 48.2 % ($n = 40$) eran niñas, con una media de edad de 6.18 años ($DE = 0.42$). Un 47 % ($n = 39$) estudiaban en un centro público y un 53 % ($n = 44$) en un centro concertado. Por lo que respecta a las características de sus familias, la mayoría pertenecía a familias nucleares (95.1%) formadas por tres o cuatro miembros, y solo un 4.9% eran hijos/as de padres divorciados.

El alumnado procedía de los siguientes centros educativos:

Colegio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria ESC: colegio situado en el centro de la ciudad de A Coruña. Tiene, aproximadamente, 750 alumnos/as. Es de carácter

concertado en las etapas de Infantil (6 unidades), Primaria (12 unidades) y Educación Secundaria Obligatoria (8 unidades), y de carácter privado en Bachillerato (4 unidades). Cuenta con un equipo de orientación formado por dos psicopedagogas, dos profesoras de pedagogía terapéutica y dos profesoras de audición y lenguaje.

Colegio de Educación Infantil y Primaria HDJ: colegio religioso situado en la parte alta de la ciudad de A Coruña. Tiene un total de 900 alumnos/as. Es de carácter concertado y atiende a las etapas educativas de Infantil (12 unidades) y Primaria (24 unidades). Cuenta con un equipo de apoyo escolar.

Centro de Educación infantil y primaria CEIP SFX: situado en el centro de la ciudad de A Coruña, es de titularidad pública y cuenta con, aproximadamente, 475 alumnos. Atiende a 6 unidades de Educación Infantil y 13 aulas de Educación Primaria. Dispone de equipo de orientación y profesorado de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, según la normativa.

Centro de Educación infantil y primaria CEIP RS: centro de titularidad pública situado en un barrio de la periferia de la ciudad de A Coruña. Cuenta con un total de 450 alumnos, aproximadamente, repartidos en 6 unidades de Educación Infantil y 12 unidades de Educación Primaria. Dispone de 2 profesores de pedagogía terapéutica y otros dos de audición y lenguaje. Cuenta, también, con una orientadora y dos profesores de apoyo en Educación Infantil.

En el estudio cualitativo, en las dos entrevistas individuales se contó con una madre del colegio ESC, cuyo hijo participó en el programa CODIP-R y que estaba sensibilizada con la educación socio- emocional. Además, participó la orientadora del centro RS que también se mostró receptiva a la implementación de CODIP-R e hizo de intermediaria con los profesores y la responsable del programa. La entrevista grupal se llevó a cabo en el colegio RS y pese a haber convocado a todos los padres y madres cuyos hijos e hijas participaban en el programa, solo acudieron a la cita dos madres y una profesora del centro.

6.3. Materiales e Instrumentos

6.3.1. Material de intervención: el programa CODIP-R



El programa CODIP-R consta de dos bloques de tres sesiones cada uno. A continuación, se presentan de forma detallada cada una de las sesiones.

Bloque I: Emociones

Sesión I: Conocerse. Presentación de Pancho



En la primera sesión, el objetivo principal es presentar el programa CODIP-R al alumnado participante, explicar cuándo tendrán lugar las sesiones, qué contenido se trabajará en ellas, su duración, quién será el encargado de llevarlas a cabo y presentar a la mascota del programa, Pancho. Se trata de un oso hormiguero de grandes dimensiones que guía las

sesiones. Los actores protagonistas son los alumnos y alumnas que, acompañados/as por Pancho, viven una serie de situaciones nuevas que son abordadas a través del juego. Pancho actúa no solo como un transmisor de nuevos conocimientos, sino que se convierte en un referente para los niños y niñas a la hora de hablar de emociones y enfrentarse a los conflictos. Con el fin de crear un vínculo con la mascota, en esta sesión Pancho cuenta su historia, relatando su lugar de procedencia, las razones por las cuales está en su centro educativo, cuánto tiempo se quedará con ellos/as, los aspectos comunes que tiene con cada alumno/a, sus particularidades, así como aficiones y gustos. Por ejemplo, Pancho explica que viene del país de las hormigas rojas, que ha llegado al colegio para aprender sobre emociones y formas de resolver problemas, que su comida favorita es la tortilla o que, como los niños y niñas de la clase, se siente un poco nervioso por conocerlos. Tras la presentación de Pancho, es el turno de los niños y las niñas, aprovechando para presentarse, decir su nombre, hablar de sus aficiones, de su comida preferida y preguntar a Pancho cualquier duda que tengan relacionada con el programa, las sesiones o cualquier otro aspecto de su interés.

Sesión II: "Emociones"

En la segunda sesión, se introducen contenidos relacionados con las emociones. En primer lugar, como toma de contacto y con el objetivo de averiguar cuáles son los conocimientos previos que tiene cada alumno/a con respecto a las emociones, se formula la siguiente pregunta: ¿sabéis qué son las emociones? ¿cuáles conocéis? A partir de ese momento, y con la ayuda de Pancho, se explica el concepto de emoción (una emoción es lo que sentimos cuando nos sucede algo, son universales es decir todas las personas las tienen y no son buenas ni malas) y se introducen las emociones básicas: alegría, miedo, tristeza, rabia, asco y amor.

¿SABEIS QUÉ SON LAS EMOCIONES? ¿CUÁLES CONOCÉIS?

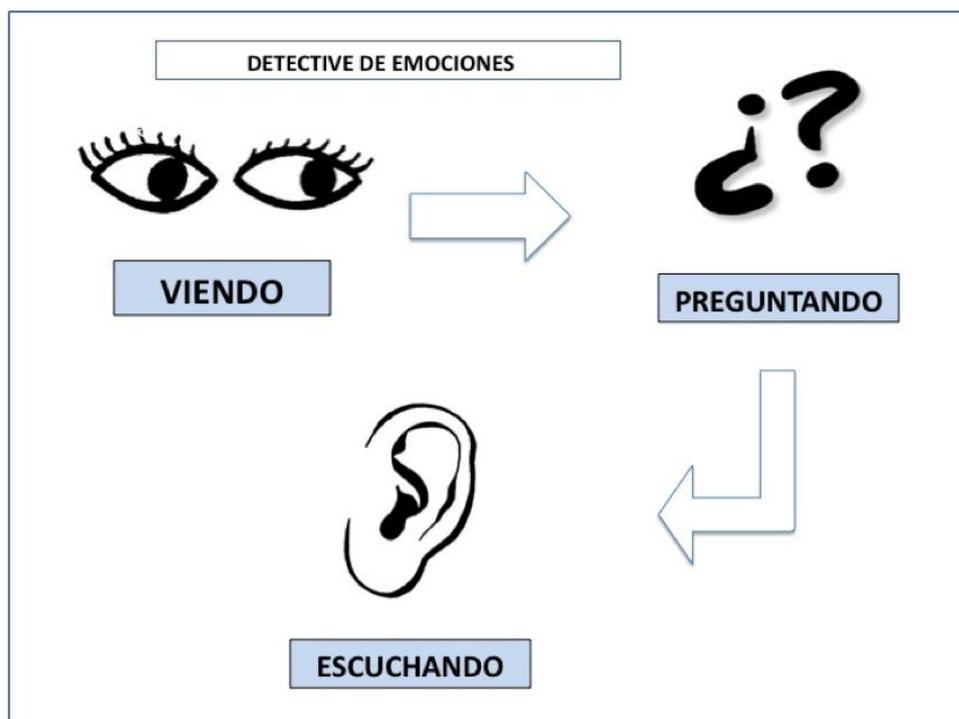




Tras esta explicación, se realiza el “Juego de las emociones”. En este juego, hay una serie de tarjetas en las cuales aparece el dibujo de una cara que expresa una emoción determinada que se haya trabajado previamente al comienzo de la sesión. Este juego consta de dos fases: en la primera, se elige a un/a alumno/a al azar y el responsable del programa le asigna una tarjeta con una emoción que deberá representar con mímica con el fin de que sus compañeros identifiquen de qué emoción se trata; en la segunda, se escoge también al azar a otro/a alumno/a al que se le asigna una de las tarjetas con su emoción correspondiente. Ahora, en lugar de interpretarla, debe pensar una situación que le provoque esa emoción y, sin desvelarla, la presenta en voz alta a sus compañeros y compañeras que deben adivinar cómo se siente en la situación que ha expuesto. Por ejemplo, un niño o una niña cuentan que se han trasladado de ciudad a causa del trabajo de sus padres. Ahora viven en una nueva casa que es muy distinta de la que tenía y no le gusta. Además, empieza en un nuevo colegio y no conoce a nadie. A partir de esta narración, sus compañeros y compañeras de clase deben indicar qué emociones se pueden sentir en esta situación como nervios, tristeza, miedo o cualquier otra que consideren oportuna. Otras situaciones serían, por ejemplo, cuando el niño o la niña cuentan que estaba poniendo la mesa para comer y sin querer se le cayó un plato al suelo y se rompió o que en el recreo está solo/a porque nadie quiere jugar con él o ella. La sesión termina con un repaso de todo lo trabajado. Para ello, Pancho pregunta a los y las participantes qué han aprendido en la sesión, cómo se sienten tras jugar al juego de las emociones y se les anima a ponerlo en práctica.

Sesión III: “Detective de Emociones”

Se introduce la sesión recordando lo trabajado en la anterior, qué son las emociones y cuáles se habían trabajado. A continuación, se plantea la siguiente pregunta, ¿cómo podemos saber cómo se siente la gente: familiares, amigos o compañeros/as de clase? Para dar respuesta a esta pregunta se plantea la idea de que todos/as podemos ser “detectives de emociones” y se presentan las herramientas para averiguar cómo se sienten las personas que no son otras que los ojos, la boca y los oídos. De modo que, viendo, preguntando y escuchando se puede conocer cómo se siente la gente que nos rodea. Por ejemplo, se plantea la siguiente situación: un niño o una niña se ha perdido en un centro comercial y está llorando ¿cómo puedo averiguar cómo se siente? Es el momento en el que se convierten en detectives de emociones utilizando, para ello, los ojos para identificar cómo se sienten y, después, formulan preguntas ¿qué ha pasado?, ¿por qué estás llorando? o ¿podemos ayudarte? Escuchando sus respuestas pueden identificar cómo se sienten y servir de ayuda. Otros ejemplos serían el de un niño o una niña que en el recreo se ha caído al suelo y se ha hecho una herida, o, en el comedor, un niño o niña no come ni siquiera su postre favorito. El alumnado en estas situaciones pueden usar las herramientas del “detective de emociones”.



A continuación, se juega al “Juego del dado detective”. Se elige al azar a un compañero o compañera que lanza al aire un “dado de gigante”. Cada número tiene asignada una situación determinada que provoca una emoción. El alumnado la interpreta, con ayuda de Pancho, y el responsable del programa y sus compañeros, siguiendo los pasos del detective, “ver, preguntar y escuchar”, deben averiguar cómo se siente. Por ejemplo, al tirar el dado sale el

número 3 y este número tiene asociado distintas situaciones tales como un niño o una niña se van de viaje a visitar a sus abuelos a otra ciudad, son invitados a un cumpleaños, o pierden a su mascota, entre otras. A partir de estos problemas, tratan de buscar soluciones con la ayuda de Pancho

Bloque II: Resolución de problemas

Sesión I: ¿Qué significa tener un problema? Soluciones

En esta primera sesión del segundo bloque, se introduce el concepto de problema “algo que nos sucede, que no nos gusta y necesita una solución”. Se formula la siguiente pregunta “¿cómo nos podemos sentir ante un problema?” Y se incorpora la idea de emociones desagradables frente a las agradables. A continuación, se explica que frente a un problema se pueden buscar soluciones, entendidas como aquellas respuestas que se dan al mismo. Se explica el “Juego de las soluciones” en el que el responsable del programa plantea a la clase una serie de situaciones en las que se produce un conflicto y los/as alumnos/as intentan buscar soluciones apropiadas con la ayuda de Pancho. Por ejemplo, no entiendo los ejercicios que me han mandado del cole; me gustaría aprender a nadar, pero tengo tanto miedo al agua que no me atrevo a ir a la piscina; he perdido la agenda del colegio y me preocupa que me riñan en clase; o no he entendido la explicación de matemáticas que nos ha dado la profesora hoy en clase.

Sesión II: Problemas con solución y sin solución. Juego del semáforo

En esta sesión, Pancho plantea una duda y pide ayuda a sus compañeros de clase para resolverla, “¿todos los problemas tienen solución?” Con esta pregunta, se introduce el concepto de problemas solubles e irresolubles. A continuación, se explica el “Juego del semáforo”. Se reparte a cada alumno/a dos círculos, uno de color verde y otro de color rojo, de manera que simulen un semáforo. El color verde se asocia con los problemas solubles y el color rojo con los irresolubles. Después, se plantea un problema como, por ejemplo: un niño o una niña se han perdido en el centro comercial, mi mejor amiga se ha ido a vivir a otro país o necesito poder correr como una gacela para ganar la carrera. Tras un tiempo de reflexión, levantan el color que consideran adecuado. Si consideran que tiene solución, cada alumno expone y explica a la clase su respuesta. Se repite el procedimiento con distintas situaciones problemáticas.

Sesión III: “Búsqueda de soluciones”: Stop, nube de pensar y solución. Despedida.

En esta última sesión, se presentan a la clase los tres pasos que se pueden seguir si se encuentran ante un problema y se sienten confundidos ante tal situación. Se plantea la idea de que, en ciertas ocasiones, antes de responder a un problema de forma inmediata e

irreflexiva, conviene seguir tres pasos que permiten no perder la calma y buscar soluciones más eficaces. Estos tres pasos hacen referencia a “stop”, “nube de pensar” y “solución”.



A continuación, se pone en práctica esta idea a través del juego. Por turnos y al azar, se elige a tres niños o niñas. Uno/a de ellos/as se disfraza de señal de stop, otro/a de nube (nube de pensar) y el/la tercero/a de solución. Salen momentáneamente de clase mientras al resto de compañeros/as se les expone una situación problemática que deben resolver siguiendo los pasos aprendidos.





Una vez que han entendido de qué problema se trata, se les pregunta ¿a quién debemos llamar ahora? y, al unísono, llaman al “stop” que estaba esperando fuera. Cuando su compañero disfrazado de Stop entra en el aula, se le explica el problema. Juntos cuentan hasta diez con el objetivo de calmarse porque después llaman a su compañero o compañera disfrazado de “nube de pensar”. Con ella piensan una solución que expondrán en alto una vez haya entrado el compañero o compañera que representa a la solución. Se anima a los niños y niñas a usar esta solución y a usar Stop, nube de pensar y solución para resolver los problemas que se les presenten ahora o en el futuro.

En esta última sesión se realiza la despedida del programa. Se hace una puesta en común de lo aprendido y se les pregunta por aquello que más les ha gustado del programa y lo que menos, y también expresan cómo se han sentido. Además, cada participante se despide de forma individual de Pancho, que va pasando de unos a otros y le dan un abrazo. Algunos niños y niñas le hacen entrega de dibujos, pulseras y otros obsequios realizados por ellos a modo de recuerdo.

6.3.2 Instrumentos

Dada la relación que existe entre las dimensiones socio-emocionales y la salud mental de los/as niños/as, constatada en los estudios mencionados en la fundamentación teórica, se ha optado por utilizar dos instrumentos que miden dimensiones socio-emocionales y de salud mental, y que se centran tanto en dificultades como en fortalezas. Ambos instrumentos se aplicaron antes y después de la intervención. Además, se diseñó un instrumento de evaluación de la conciencia emocional y la resolución de problemas. Este cuestionario se

aplicó al inicio y al final del programa. Para la evaluación del proceso de las sesiones, se recurrió a una adaptación del instrumento de evaluación del proceso (IEP) (López-Larrosa & González Seijas, 2017), inspirado en el constructo de alianza terapéutica (Friedlander et al., 2009).

6.3.2.1. “The strengths and difficulties questionnaire (SDQ)”

SDQ es el acrónimo de “The Strengths and Difficulties Questionnaire”, elaborado en el Instituto de Psiquiatría de Londres por Robert Goodman en el año 1999. La versión que se ha usado en este trabajo es el autoinforme SDQ-self. SDQ es un instrumento de “screening” que mide las dificultades conductuales y emocionales, así como las fortalezas de los niños y niñas de 4 a 16 años. Está compuesto por 25 ítems divididos en cinco subescalas de cinco ítems cada una: síntomas emocionales: “tengo muchas preocupaciones, a menudo parezco preocupado”, problemas de conducta: “frecuentemente tengo rabietas o mal genio”, problemas con los compañeros y compañeras: “soy más bien solitario, tiendo a jugar solo”, hiperactividad o inatención “soy inquieto no puedo permanecer quieto por mucho tiempo”, y comportamiento prosocial: “ofrezco ayuda cuando alguien resulta herido, disgustado o enfermo”. Cada ítem tiene tres opciones de respuesta: no es cierto (a la que se asigna el valor = 0), un tanto cierto (valor = 1) y absolutamente cierto (valor = 2). Varios estudios han evaluado la consistencia interna de este instrumento (Goodman et al., 1998; Muris et al., 2003; Rodríguez-Hernández et al., 2014; Widenfelt et al., 2003). En esta investigación se usaron las subescalas de síntomas emocionales, problemas con los compañeros y conducta prosocial. En el trabajo de Goodman et al. (1998), la consistencia interna de la subescala de síntomas emocionales fue $\alpha = .75$, en problemas con los compañeros fue $\alpha = .61$ y, finalmente, en conducta prosocial, fue $\alpha = .65$.

6.3.2.2.”Behavior assessment system for children (BASC)”

BASC es el acrónimo de “Behavior Assessment System for Children”. Fue desarrollado originariamente por Reynolds y Kamphaus (2004). González et al. (2004) realizaron la traducción al español. Se trata de un cuestionario que evalúa distintos aspectos de la personalidad: trastornos emocionales, problemas de personalidad y de conducta. Incluye dimensiones positivas (adaptativas), como habilidades sociales o liderazgo, y negativas (clínicas) como estrés, ansiedad o somatización. Además, es de utilidad en el diagnóstico clínico, la investigación, en la clasificación educativa y en la valoración de programas. Para esta investigación, y con el fin de complementar la información obtenida del SDQ, se ha utilizado el “cuestionario de valoración para padres”, que recoge información del niño/a en distintos contextos más allá del escolar. Es un cuestionario que consta de 134 preguntas con cuatro alternativas de respuesta con valores entre 0 (nunca) y 3 (casi siempre).

De las diferentes versiones que tiene BASC, en este estudio se usó la versión para padres BASC P-2 y se emplearon las subescalas de Retraimiento, que hace referencia a la tendencia a evitar el contacto social, y de Habilidades sociales, que hace referencia a la capacidad para interactuar de forma satisfactoria con los iguales y con adultos en el hogar, en la escuela y con el resto de la comunidad. La subescala de Retraimiento consta de 12 ítems, mientras que la subescala de Habilidades sociales consta de ocho ítems. La consistencia interna de esta versión para padres es de $\alpha = .65$ en retraimiento, y de $\alpha = .84$ en habilidades sociales (González et al., 2004).

6.3.2.3 Cuestionario de conocimiento de emociones (CCE)

Para evaluar la conciencia emocional y la competencia social, se diseñó el Cuestionario de conocimiento de emociones (CCE), de elaboración propia (ver Apéndice 1). Para explorar la conciencia emocional e identificar las emociones conocidas, se usa una tarea de nombrar (“naming”) en la que la pregunta es: “¿qué emociones conoces?” Según Streubel et al. (2020), se trata de un procedimiento adecuado para medir la conciencia emocional. Además, se les pregunta cómo se sienten cuando tienen un problema, la aceptabilidad de las emociones “negativas” (por ejemplo, estar triste o enfadado), la descripción de las emociones de dos dibujos que representan a una niña contenta y a un niño enfadado, y lo que les preguntarían a estos niños para saber cómo se sienten. Para explorar la competencia para solucionar problemas interpersonales, se presenta una imagen en que un niño y una niña se pelean por un juguete, y se explora cómo pueden resolver la situación y cómo hacen los participantes cuando tienen algún problema con otros/as niños/as.

6.3.2.4. Instrumento de evaluación del proceso

La evaluación del proceso parte del constructo de alianza terapéutica (Friedlander et al., 2009; López-Larrosa & Escudero, 2003) que plantea que los participantes en una intervención deben establecer una relación de ayuda con el profesional responsable de la misma sintiendo que lo que hacen tiene sentido (enganche), que están emocionalmente conectados con el profesional y, en el caso de intervenciones grupales, con el resto de los miembros del grupo (conexión emocional), que el contexto de la intervención es un contexto seguro (seguridad) y que comparten una meta común. Por ello, se adaptó el Instrumento de evaluación del proceso (IEP) del programa Mentes Únicas (López-Larrosa & González-Seijas, 2017) inspirado en este constructo (ver Apéndice 2). Se conservaron las cuatro preguntas de alianza terapéutica usadas en el programa Mentes Únicas centradas en el nivel de participación, el nivel de seguridad para expresar pensamientos y sentimientos, el nivel en que se sienten comprendidos y la ayuda entre compañeros/as. El IEP utilizado en el programa Mentes Únicas usa una escala tipo Likert con valores comprendidos entre 1 (nada) y 5 (mucho). Para

este estudio, se adaptó el sistema de respuesta a la edad de los niños/as, de modo que nada vale un punto • y mucho cinco puntos •••••. El IEP del programa Mentes Únicas incluye una pregunta sobre el estado emocional al terminar la sesión con cinco niveles cada uno, desde mucho peor (-2) a mucho mejor (+2). En este estudio estos valores se asociaron a una cara, desde mucho peor (☹) a mucho mejor (☺). Finalmente, se indaga el contenido aprendido a través de una pregunta abierta “¿Qué he aprendido hoy?”.

6.4. Variables

A continuación, se definen las variables incluidas en los objetivos y la hipótesis del estudio. La conciencia emocional hace referencia, por una parte, a la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y ponerles nombre, y, por otra, a la capacidad de comprender las emociones de los demás. Por regulación emocional se entiende la capacidad para manejar nuestras emociones de forma adecuada. Incluye la forma en que expresamos los sentimientos y la capacidad para gestionar los estados emocionales negativos. Entendemos por competencia social, la capacidad de una persona para establecer y mantener relaciones sociales positivas e incluye las habilidades sociales, la conducta prosocial y la gestión de conflictos interpersonales.

En este estudio, la conciencia emocional se midió con el CCE (ver Apéndice 1) y, en concreto, se analizó el dar nombre a las emociones (“¿Qué emociones conoces?”), y la toma de conciencia de las propias emociones (“¿Cómo te sientes cuando tienes un problema?”, así como al explorar la aceptabilidad de emociones como estar triste o enfadado).

La regulación emocional se midió con la subescala de síntomas emocionales del SDQ, que hace referencia a la tendencia a tener muchas preocupaciones y miedos siendo muy asustadizo/a y nervioso/a.

La competencia social se midió con dos subescalas de SDQ: Dificultades con los compañeros, que hace referencia a la tendencia a estar solo/a, y Comportamiento prosocial, que es la capacidad de tener en cuenta los sentimientos de otras personas, ofrecer ayuda cuando es necesario, tratar bien a los niños y niñas más pequeños que él o ella y ser capaz de compartir juguetes u otras cosas. Además, se usaron dos subescalas del BASC-P2, la subescala de Retraimiento, que hace referencia a la tendencia a evitar el contacto social, y la subescala de Habilidades sociales, que hace referencia a la capacidad para interactuar de forma satisfactoria con los iguales y con adultos en el hogar, en la escuela y con el resto de la comunidad. Finalmente, para explorar la solución de problemas, se usó el CCE cuando se pide a los y las participantes que definan qué pasa en una viñeta en que un niño y una niña

se pelean y se les pide que indiquen cómo pueden solucionarlo y cómo hacen ellos/as para solucionar sus problemas.

Finalmente, al evaluar el proceso de las sesiones, se analizaron las dimensiones de alianza terapéutica (Friedlander et al., 2009) y, para ello, se utilizó el IEP (ver Apéndice 2), que mide la seguridad, la participación (enganche), el sentirse comprendido (conexión emocional) y el haberse ayudado unos a otros (compartir una meta). Además, el cuestionario explora cómo se sienten tras cada sesión, que se considera una medida de bienestar subjetivo, enmarcada en las competencias para la vida y el bienestar.

6.5. Entrevistas

6.5.1. Entrevistas individuales

Se llevaron a cabo dos entrevistas de preguntas abiertas. Una de ellas se realizó a una madre cuyo hijo participó en el programa CODIP-R en el colegio ESC y la segunda entrevista se realizó a la orientadora académica del colegio RS. Los objetivos de la entrevista que se realizó a la madre eran conocer su percepción acerca de:

- El desarrollo de un programa de educación socio-emocional como CODIP-R en el centro escolar.
- El papel del profesorado en el desarrollo de programas socio-emocionales.
- La inclusión de la educación socio-emocional en el currículum escolar.
- Las necesidades socio-emocionales que puede presentar el alumnado.
- Los beneficios del programa CODIP-R

La entrevista realizada a la orientadora tuvo como objetivos conocer su percepción acerca de:

- La inclusión de programas de educación emocional en los colegios y, concretamente, del CODIP-R.
- Los factores que favorecen o dificultan el desarrollo de programas de educación socio-emocional como CODIP-R en el contexto escolar
- La formación del profesorado en materia socio-emocional
- El papel del orientador
- La actitud de los padres: facilitadores u obstaculizadores
- Las necesidades socio-emocionales en el alumnado

6.5.2. Entrevista grupal

La entrevista grupal se realizó con dos madres de alumnos participantes en CODIP-R y una profesora, todos ellos pertenecientes al mismo centro educativo. Aunque la convocatoria se dirigió a todas las familias, no se consiguió una mayor participación.

La discusión giró en torno a la percepción de las familias y la profesora acerca de:

- La idoneidad de la aplicación de programas de educación socio-emocional.
- La expresión de emociones.
- La implicación de los padres en programa de carácter socio-emocional en el colegio.
- El papel del profesorado.

6.6. Procedimiento de recogida de datos e implementación

Primeramente, se fijaron los criterios de inclusión y exclusión del alumnado que iba a participar en la evaluación de la implementación del programa CODIP-R. Los criterios de inclusión eran ser alumnado de primer curso de Educación Primaria en centros educativos públicos y concertados de la ciudad de A Coruña. Se debía contar con el permiso de los centros y el consentimiento de los padres/madres para poder participar. Los criterios de exclusión eran ser alumnado de otros cursos de Primaria y no contar con el permiso del centro o de los padres. Por ello, el primer paso era conseguir el permiso de los centros para participar. Inicialmente, se contempló la posibilidad de contar con un grupo experimental y un grupo control, pero fue imposible dado que, los centros que no deseaban formar parte del grupo experimental tampoco querían ser el grupo control. Por tanto, se decidió optar por un diseño de grupo único, esto es, solo un grupo experimental.

Para lograr la participación del grupo experimental en el programa CODIP-R, se solicitó una reunión con los/as directores/as de diversos centros educativos y con sus respectivos equipos de orientación. En esta reunión se presentaba el programa, los objetivos del mismo, su duración, su desarrollo y los beneficios de la participación en él. Tras una valoración positiva por parte del equipo directivo y del departamento de orientación, se permitió el contacto con las familias a través de una carta. En ella se explicaba el programa CODIP-R, se solicitaba su autorización firmada y se recogía la medida pretest de las familias con el cuestionario BASC P-2. Una vez obtenida la autorización y la información pre-test proporcionada por los padres y madres, se procedió a recoger los datos pretest del alumnado participante que contaba con el consentimiento paterno/materno. Los alumnos cubrieron de forma individual el cuestionario SDQ-self y el Cuestionario de conocimiento de emociones (CCE).

Una vez finalizada la recogida de las medidas pre-test, se comenzó con la aplicación de las seis sesiones del programa CODIP-R. Este programa fue aplicado en su totalidad en cada uno de los cuatro colegios participantes por la misma persona, la responsable de este trabajo. Se aplicaba en horario lectivo y se acordaba con cada centro en qué horas era adecuado implementarlo. En tres de los cuatro colegios, CODIP-R se llevó a cabo en horario de tutoría, puesto que los profesores y profesoras consideraban que no se debía perder la clase ordinaria. Sin embargo, en uno de ellos, se pudo aplicar el programa en cualquier hora lectiva que era acordada previamente. Cada una de las seis sesiones se desarrolló en el aula. Tenían una duración de 50 minutos cada una. Algunas veces el profesor o profesora/ tutor o tutora del aula se quedaba y participaba de la actividad, pero no era lo habitual.

Para la aplicación del programa se tuvieron en cuenta las consideraciones de Durlak (2013), según las cuales es preciso ser consciente, desde el inicio de la implementación, que esta rara vez es perfecta, con lo cual se ha de estar abiertos a realizar reajustes y cambios. Otra de las consideraciones hace referencia a las características de la persona que lleva a cabo el programa (interés, motivación, entusiasmo o habilidades de comunicación). En este caso, se cumplen los requisitos puesto que hay un claro compromiso por parte de la responsable de la implementación del programa, y autora de este trabajo, con su contenido, así como con los objetivos que se pretenden conseguir. Otra de las recomendaciones es realizar un programa piloto previo a la versión definitiva del programa. CODIP-R contó con una versión piloto en el año 2015 en la cual participaron 24 niños y niñas de primero de Educación Primaria divididos en grupo experimental ($n = 13$) y grupo control ($n = 11$) de dos colegios de la ciudad de A Coruña. Los resultados del mismo indicaron que las puntuaciones en estrés general fueron más bajas en el grupo experimental que en el grupo control (Echeverría et al., 2015).

Otra de las recomendaciones que propone Durlak (2013) es que la implementación esté basada en la evidencia. El programa CODIP-R cumple esta recomendación puesto que su marco teórico de referencia está basado en la investigación aplicada. La última consideración hace referencia a la posibilidad de ajuste, siendo CODIP-R un programa que se adaptó al contexto escolar respetando los pilares fundamentales del programa original.

Al finalizar cada sesión, y durante 15 minutos, el alumnado cubría en el aula y de forma individual el Instrumento de evaluación del proceso (IEP). Tras la realización del programa se procedió a la recogida de las medidas postest usando nuevamente SDQ-self y el cuestionario de Conocimiento de emociones, al que contestaron individualmente. Por otro lado, se envió de nuevo una carta a las familias informándoles de la finalización del programa CODIP-R y se les solicitó que cubriesen de nuevo el cuestionario BASC P-2. Este cuestionario llegaba a

las familias a través de sus hijos e hijas, lo cubrían en sus casas y se les daba de plazo una semana para cumplimentarlo. Para cualquier duda al respecto, se les facilitó la dirección de correo electrónico de la persona encargada de aplicar el programa.

Para realizar las entrevistas, se contactó con una de las madres cuyo hijo participó en el programa CODIP-R. Esta madre mostró interés en el mismo y, por ello, se contó con ella para la entrevista que se realizó fuera del contexto escolar y tuvo una duración de 60 minutos. Para la segunda entrevista, se contactó con la orientadora del centro RS que accedió a la realización de la misma en su despacho del centro escolar. Para ello se empleó el tiempo de dos recreos.

Para conseguir participantes en la entrevista grupal, se envió a las familias del colegio RS cuyo alumnado participó en el programa CODIP-R una carta de invitación para su colaboración, explicando los objetivos y el procedimiento del mismo. A la convocatoria solo acudieron dos madres y una profesora del centro. Esta entrevista tuvo lugar en un aula del centro educativo, fuera del horario lectivo y duró en torno a una hora.

6.7. Análisis de datos

Para los análisis de datos cuantitativos se usó el programa IBM SPSS versión 25 y el programa Medcalc. Con las respuestas al CCE se hizo un análisis de contenido y se calcularon, frecuencias, porcentajes, tasas de incidencia y diferencias de proporciones. Para los datos cualitativos, procedentes de las entrevistas, se hizo un análisis de contenido identificando categorías y códigos a partir de los temas propuestos.

Se usó la prueba de Kolmogorov Smirnov para comprobar si las dimensiones del cuestionario SDQ-self y del BASC cumplían el supuesto de normalidad. Se confirmó que no seguían una distribución normal (en todos los casos, $p < .05$). Para comprobar si las puntuaciones pre test de los diferentes colegios eran equivalentes, se usó la prueba de Kruskal- Wallis. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los centros participantes, $p > .05$, por lo que se pudo considerar que los cuatro centros conformaban un solo grupo. Para responder al primer objetivo centrado en la conciencia emocional, se calcularon frecuencias, porcentajes, tasas de incidencia y diferencias de proporciones. Para responder al segundo objetivo, centrado en la regulación emocional, se compararon las medidas pre test y post test de la subescala de síntomas emocionales de la SDQ-self utilizando la prueba de Wilcoxon. El tamaño del efecto se calculó con la r de Rosenthal (Rosenthal & Rubin, 2003). Para responder al tercer objetivo, se compararon las medidas pre test y post test de las subescalas de SDQ-self problemas con los compañeros y conducta prosocial, así como de las subescalas de BASC retraimiento y habilidades sociales utilizando la prueba de Wilcoxon. Se calculó el tamaño del efecto con la r de Rosenthal (Rosenthal &

Rubin, 2003). Para evaluar los cambios en resolución de problemas interpersonales se calcularon frecuencias, porcentajes, y diferencias de proporciones. Para responder al cuarto objetivo de este trabajo, se hicieron análisis estadísticos descriptivos de las dimensiones de alianza (participación, seguridad, comprensión y ayuda) y del bienestar emocional tras cada sesión. Se calculó la suma de las evaluaciones de todas las sesiones en cada dimensión. Se hicieron análisis de correlaciones de Spearman para explorar la relación entre la alianza y el bienestar emocional tras cada sesión.

Para analizar los datos obtenidos de las entrevistas, se establecieron una serie de categorías y códigos a partir de los temas propuestos.

Capítulo 7.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en función de los objetivos propuestos. Las puntuaciones de todos los participantes parten de valores intermedios por lo que no se contempló ningún valor extremo que indicase alguna problemática.

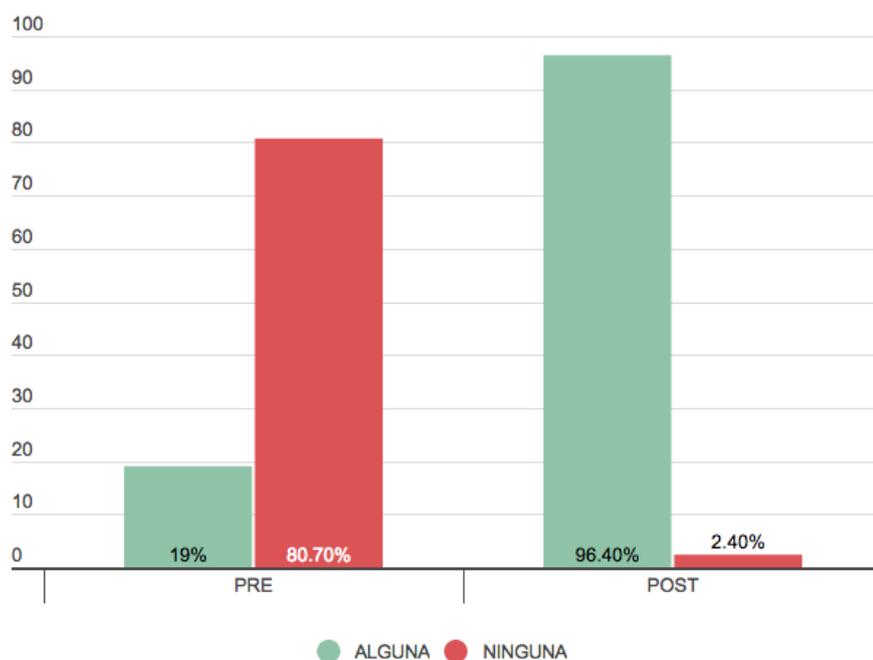
7.1. Explorar los cambios en la conciencia emocional tras la participación en el programa CODIP-R

Para responder al primer objetivo centrado en la conciencia emocional, se analizaron las respuestas al Cuestionario de conocimiento de emociones (CCE).

La primera pregunta de dicho cuestionario exploraba cuántas emociones mencionaban los/as niños/as participantes (ver Apéndice 1). La Figura 10 muestra que, previamente a la aplicación del programa CODIP-R, el porcentaje de alumnos/as que nombraba algún tipo de emoción era del 19.3% frente al 80.7% que no citaba ninguna. Tras la participación en el programa CODIP-R, el 97.6% de los alumnos mencionaba alguna emoción frente al 2.4% que no lo hacía.

Figura 10

Conciencia emocional



En el pretest, los/as niños/as mencionaron un total de ocho emociones, mientras en el posttest, nombraron 19. En el pre-test citaron estas emociones 44 veces mientras que en el post-test las mencionaron 274 veces; por tanto, la tasa de incidencia pretest fue de 0.53, mientras que la tasa de incidencia en el posttest fue de 3.30. La diferencia en las tasas de incidencia fue de 2.77 ($p < .001$, 95% intervalo de confianza).

En cuanto a la tipología de las emociones, y distinguiendo entre emociones agradables y desagradables, antes de la participación en el programa (Tabla 11), los niños/as fueron capaces de nombrar seis emociones desagradables, siendo el “enfado” la emoción repetida con mayor frecuencia, seguida de la “tristeza”. Las restantes fueron “nervioso/a”, “miedo”, “asustado/a” e “ira” con una frecuencia mucho menor.

Tras la aplicación del programa CODIP-R, el número de emociones desagradables que los niños/as fueron capaces de nombrar fue mayor, distinguiendo doce tipos. La “tristeza” fue la que registró una mayor frecuencia, seguida del “enfado”, la “rabia”, el “miedo” y el “asco”. Las emociones con una frecuencia menor fueron “engreimiento”, “acorralado” y “desanimado” (Tabla 11)

Tabla 11

Frecuencia, porcentaje y diferencia de proporciones en las emociones desagradables identificadas en el pre test y el post test

Emociones desagradables	Pre test <i>n</i> (%)	Post test <i>n</i> (%)	χ^2
Enfado	11 (13.25)	55 (66.26)	48.39 **
Tristeza	8 (9.63)	66 (79.51)	81.53
Miedo	2 (2.40)	13 (15.66)	8.82**
Nervioso	1 (1.20)	4 (4.81)	1.84
Ira/rabia	1 (1.20)	21 (25.30)	20.84**
Asco	-	7 (8.43)	7.26**
Vergüenza	-	2 (2.40)	2
Preocupado	-	2 (2.40)	2
Seriedad	-	2 (2.40)	2
Engreimiento	-	1 (1.20)	0.99
Acorralado	-	1 (1.20)	0.99
Desanimado	-	1 (1.20)	0.99

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

En cuanto a las emociones agradables, previamente a la participación en el programa CODIP-R, los/as alumnos/as participantes nombraron tres tipos de emociones. De las tres registradas (ver Tabla 12), la emoción más citada fue la “alegría”. Las dos emociones restantes “tranquilidad/Calma” y “sorprendido/a” presentaron una frecuencia mucho menor.

Tras la participación en el programa CODIP-R, los/as alumnos/as participantes fueron capaces de nombrar un mayor número de emociones agradables, un total de siete. Dos de ellas “alegría/contento-a” y “felicidad” fueron las que alcanzaron la frecuencia más alta, seguidas de la “sorpresa”, la “tranquilidad/calma” y el “amor/cariño”. Las emociones agradables mencionadas con menor frecuencia fueron el “orgullo” y “emocionado/a” (Tabla 12).

Tabla 12

Frecuencia, porcentaje y diferencia de proporciones en las emociones agradables identificadas en el pre test y el post test

Emociones agradables	Pre test <i>n</i> (%)	Post test <i>n</i> (%)	χ^2
Alegría/ contento	18 (21.68)	65 (78.31)	52.91**
Tranquilo/calma	2 (2.40)	5 (6.02)	1.44
Sorpresa	1 (1.20)	5 (6.02)	2.89
Felicidad	-	17 (20.48)	18.82**
Amor/cariño	-	5 (6.02)	5.12*
Orgulloso	-	1 (1.20)	0.99
Emocionado	-	1 (1.2)	0.99

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

También en el pre test se registraron, como se puede ver en la Tabla 13, una serie de respuestas a la pregunta “¿qué emociones conoces?”, donde los niños/as contestaron aquello que consideraron más cercano al concepto de emoción.

Tabla 13

Otro tipo de emociones

¿Qué emociones conoces?
La de jugar y estar con mi primo
Jugar con mis amigos
El festival
Cuando viene Papá Noel
Cuando nació mi prima
Los amigos
Los pájaros
El circo, el parque, la feria, los juegos
Cuando tengo un cumpleaños
Ver un concierto
Fiesta de pijamas

Por lo que respecta a las emociones que les surgían ante un problema, concretamente cuando se les preguntó “¿Cómo te sientes cuando tienes algún problema, por ejemplo, con tus amigos?, en el pre test, un 29% de los participantes fueron capaces de identificar alguna emoción, mientras que un 71% no identificaron ninguna o no concretaban y contestaban que se sentían “mal” (Tabla 14). No obstante, un 83.1% de los participantes identificaron alguna emoción en el post test, $\chi^2(1, 83) = 29.10, p < .001$, de modo que disminuyó significativamente el porcentaje de los que decían no saber cómo se sentían ante un problema, al igual que el porcentaje de los que decían sentirse mal, que se sustituyeron por emociones como triste, enfadado o rabioso, entre otras, y en las que se dio un incremento significativo de los porcentajes.

Tabla 14

Frecuencia, porcentaje y diferencia de proporciones en las emociones ante un problema en el pre test y el post test

Emociones	Pre test n (%)	Post test n (%)	χ^2
Mal	51 (61.45)	15 (18.07)	32.41**
Triste	15 (18.07)	50 (60.24)	30.79**
Enfadado/a	9 (10.84)	29 (34.94)	13.57**
Impaciente	3 (3.61)	-	3.03
Rabioso/a	1 (1.20)	6 (7.23)	3.71*
Disgustado/a	-	3 (3.61)	3.03
Nervioso/a	-	1 (1.20)	0.99
Solo/a	-	1 (1.20)	0.99
Aburrido	-	1 (1.20)	0.99
Agobiado	-	1 (1.20)	0.99
No sé	8 (9.64)	2 (2.41)	3.81*

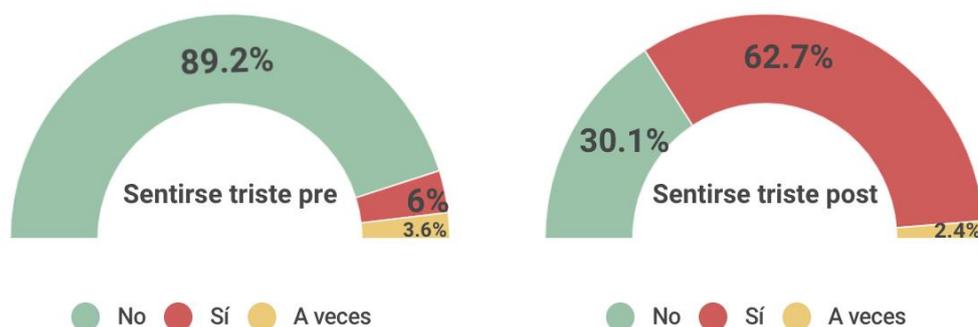
Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

Por lo que respecta a la aceptabilidad de las emociones, como se observa en la Figura 11, cuando se preguntó a los/as participantes acerca de si creían que sentirse triste estaba bien, los datos indicaron que, en el pre test, la mayoría de los participantes consideraban que

no lo estaba, mientras que, en el post test, aumentaron los participantes que consideraban que estaba bien.

Figura 11

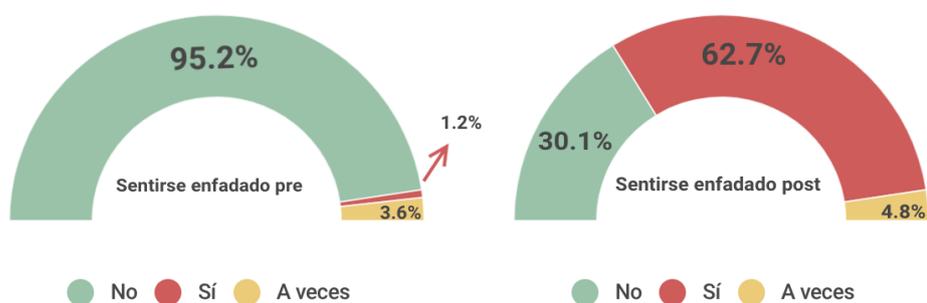
Aceptabilidad de "sentirse triste"



En cuanto a sentirse enfadado/a, la Figura 12 muestra unos resultados similares, al incrementarse la aceptabilidad del enfado en el postest con respecto al pretest.

Figura 12

Aceptabilidad de "sentirse enfadado"



Por tanto, tras la participación en el programa, hubo un aumento de alumnos/as que consideraron que podían sentirse tristes o enfadados, y se redujo el porcentaje de los que consideraban que no estaba bien sentirse triste, $\chi^2(1, 83) = 59.86, p < .001$, o enfadado, $\chi^2(1, 83) = 70.25, p < .001$.

La conciencia emocional también contempla la identificación de las emociones en otros. Para ello, en el Cuestionario de conocimiento de emociones, se exploraban las respuestas de los participantes al describir cómo se sentían un niño y una niña que se mostraban en unas viñetas (ver Apéndice 1). El 100% de los/as participantes, tanto en el pre test como en el post test, identificaron que la niña se sentía feliz, alegre o contenta. A la hora de identificar cómo se sentía el niño, en el pre test un 98.8% reconocía que se sentía enfadado o rabioso y en el post test se alcanzó el 100%. Por otro lado, con respecto a las preguntas que harían a la niña y al niño para averiguar cómo se sentían, los resultados indican que en el pre test plantearon más preguntas dirigidas al niño (60.2%) que a la niña (51.8%). Tras la participación en el programa CODIP-R, la capacidad de formular preguntas al niño aumentó al 90.1% mientras que un 90.4% fue capaz de formular alguna pregunta dirigida a la niña, $\chi^2(1, 83) = 19.74, p < .001$ y $\chi^2(1, 83) = 29.91, p < .001$, respectivamente.

Las preguntas que los/as participantes realizaban para conocer cómo se sentían los niños de la viñeta, están formuladas a partir de las partículas interrogativas: cómo, qué y por qué o mediante las preguntas directas: ¿estás bien? o ¿estás enfadado? (Tabla 15).

Tabla 15

Tipo de pregunta

Preguntas al niño y a la niña para saber cómo se sienten	
Qué	¿Qué te pasa?
	¿Qué te pasa para estar contenta?
	¿Qué te pasa para estar enfadado?
	¿Qué tal estás?
	¿Qué te dijeron para estar contento?
	¿Qué te dijeron para estar enfadado?
Cómo	¿Cómo estás?
	¿Cómo te sientes?
Por qué	¿Por qué estás enfadado?
	¿Por qué estás contenta?
	¿Por qué estás feliz?
	¿Por qué tienes esa cara?
	¿Por qué te sientes así?
	¿Por qué estas con rabia?

7.2. Analizar los cambios en las competencias de regulación emocional tras la participación en el programa.

Los valores medios de los Síntomas emocionales en el pre test y el post test (Tabla 16) se situaban en los límites normales según Goodman et al. (1998), puesto que se encuentran entre 0 y 3, mientras el valor de 4 indica valores límite. Al comparar las puntuaciones pre test y post test, usando la prueba de Wilcoxon, se hallaron diferencias estadísticamente significativas, de modo que, los síntomas emocionales disminuyeron en el post test con un tamaño del efecto grande, siguiendo los criterios de Domínguez-Lara (2018), que señala que los valores de .10 son pequeños, los de .30 son medios y los de .50 son grandes (Tabla 16).

7.3. Explorar los cambios en la competencia social del alumnado tras la participación en el programa CODIP-R.

Los valores medios en las dimensiones de Problemas con los compañeros y Conducta prosocial se situaban en los límites normales según Goodman et al. (1997), tanto en el pre test como en el post test (Tabla 16), puesto que los valores normales en problemas con los compañeros oscilan entre 0 y 2, mientras que los valores normales en conducta prosocial oscilan entre 6 y 10. Al comparar las medidas pre test y post test usando la prueba de Wilcoxon, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio, de modo que, en el post test disminuyeron los problemas con los compañeros y aumentó la conducta prosocial. El tamaño del efecto fue medio en ambos casos (Domínguez-Lara, 2018) (Tabla 16).

Para determinar si había diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de BASC-P2 Retraimiento y Habilidades sociales entre las medidas pre test y post test, la prueba de Wilcoxon indicó diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio en retraimiento, pero no en habilidades sociales, de modo que, en el post test disminuyó el retraimiento con un tamaño del efecto medio (Domínguez-Lara, 2018) (Tabla 16). Los valores medios de las puntuaciones tipificadas en el pre test fueron de 49.66 ($DT = 10.66$) para retraimiento y de 54.11 ($DT = 8.83$) en habilidades sociales. Los valores medios de las puntuaciones tipificadas en el post test fueron de 47.11 ($DT = 10.62$) en retraimiento y de 53.76 ($DT = 11.32$) en habilidades sociales. Según González et al. (2004) unos valores de las puntuaciones tipificadas superiores a 70 en retraimiento o inferiores a 40 en habilidades sociales serían indicativos de dificultades.

Tabla 16

Medias y desviaciones típicas del pretest y del posttest, z y p de la prueba de Wilcoxon y r de Rosenthal

	<i>Medida</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
SDQ-self	PRE	3.67	2.20	-4.95	.000	.54
Síntomas emocionales	POST	2.23	2.06			
SDQ-self	PRE	1.36	1.39	-3.53	.000	.39
Problemas con los compañeros	POST	0.80	0.91			
SDQ-self	PRE	8.39	1.41	-3.55	.000	.39
Conducta prosocial	POST	9.13	1.23			
BASC-P2	PRE	5.63	3.78	-3.82	.001	.42
Retraimiento	POST	4.71	3.76			
BASC-P2	PRE	29.24	5.85	-0.21	.836	.02
Habilidades sociales	POST	29.08	7.15			

Nota. NC: 95 %

Al considerar las respuestas al CCE, para conocer las estrategias de solución de conflictos interpersonales, se pedía a los participantes que identificasen la situación problemática que sucedía en la viñeta (un niño y una niña se pelean por jugar con el mismo coche) (ver Apéndice 1). Tanto en el pre test como en el post test, el 100% de los/as participantes identificaron lo que ocurría. Por otro lado, a la hora de aportar soluciones al problema planteado en la viñeta, antes de la participación en el programa CODIP-R, un 88% de los niños/as eran capaces de proponer una solución y, tras el programa, el porcentaje aumentó a un 96.4%, $\chi^2(1, 83) = 4.04$, $p < .05$. Como puede verse en la Tabla 17, aumentó significativamente la propuesta de turnarse como una solución al problema entre el niño y la niña de la viñeta.

Tabla 17

Frecuencia, porcentaje y diferencia de proporciones en las soluciones aportadas al problema de la viñeta en el pre test y el post test

Soluciones	Pre test n (%)	Post test n (%)	χ^2
Compartir	28 (33.73)	25 (30.12)	0.25
Turnarse	20 (24.10)	41 (49.40)	11.36 **
Jugar	9 (10.84)	14 (16.87)	1.26
Hablar	9 (10.84)	10 (12.05)	0.06
Pedir perdón	6 (7.23)	3 (3.61)	1.05
Hacer las paces	3 (3.61)	1 (1.20)	1.02
Echarlo a suertes	2 (2.41)	1 (1.20)	0.34
Prestarlo	1 (1.20)	1 (1.20)	0
No sé	6 (7.23)	1 (1.20)	3.71*

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

Por lo que respecta a la aportación de soluciones a sus propios problemas (conflictos), previamente a la participación en el programa CODIP-R, el 66.3% de los/as participantes eran capaces de hacerlo mientras que este porcentaje aumentó al 86.7% en el post test $\chi^2(1, 83) = 9.54$, $p < .01$. En cuanto al contenido de sus respuestas (Tabla 18), en el pre test las respuestas que presentaron una mayor frecuencia fueron, de mayor a menor, “hablar” y “pedir perdón”. En el post test aumentó el número de posibles soluciones propuestas, especialmente buscar ayuda y a los amigos, aunque hablar y pedir perdón siguieron siendo las respuestas mayoritarias para solucionar sus problemas. A diferencia de lo que sucedía al proponer soluciones a los niños de la viñeta, cuando se trataba de sus propios problemas, los/as participantes mencionaron a sus docentes, a sus padres o a otras personas para ayudarles a solucionarlos.

Tabla 18

Frecuencia, porcentaje y diferencia de proporciones en las soluciones aportadas a sus problemas en el pre test y el post test

Soluciones	Pre test n (%)	Post test n (%)	χ^2
Hablar	19 (22.89)	30 (36.14)	3.48
Pedir perdón	15 (18.07)	15 (18.07)	0
Llamar profesor	8 (9.64)	9 (10.84)	0.06
Hacer las paces	4 (4.82)	4 (4.82)	0
Decírselo a los padres	2 (2.41)	2 (2.41)	0
Decírselo a otros (amigos)	1 (1.20)	1 (1.20)	0
Pensar	1 (1.20)	2 (2.41)	0.34
Buscar ayuda	-	7 (8.43)	7.26**
Buscar a mis amigos	-	4 (4.82)	4.07*
Buscar soluciones	-	3 (3.61)	3.03
Jugar con otros	-	2 (2.41)	2.01
Correr	-	1 (1.20)	0.99
No sé	6 (7.23)	1 (1.20)	3.71*

*Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$*

7.4. Evaluar el proceso de intervención del programa CODIP-R

Al evaluar cada sesión considerando las dimensiones de alianza terapéutica, las medias de las puntuaciones se situaban entre 4 y 5 en todas las dimensiones, siendo 5 la puntuación máxima. Las puntuaciones en bienestar también fueron altas en todas las sesiones (Tabla 19).

Tabla 19*Estadísticos descriptivos de la alianza terapéutica y el bienestar*

Sesión	Participación <i>M (DT)</i> Rango	Seguridad <i>M (DT)</i> Rango	Comprensión <i>M (DT)</i> Rango	Ayuda <i>M (DT)</i> Rango	Bienestar <i>M (DT)</i> Rango
1	4.6 (0.88) 1-5	4.51 (1.56) 1-5	4.69 (0.78) 1-5	4.29 (1.25) 1-5	4.8 (0.54) 3-5
2	4.56 (0.94) 1-5	4.63 (0.85) 1-5	4.59 (0.89) 1-5	4.56 (1.03) 1-5	4.69 (0.72) 1-5
3	4.24 (1.32) 1-5	4.37 (1.17) 1-5	4.44 (1.08) 1-5	4.39 (1.24) 1-5	4.60 (0.86) 1-5
4	4.24 (1.22) 1-5	4.44 (1.00) 1-5	4.60 (0.87) 1-5	4.38 (1.07) 1-5	4.63 (0.90) 1-5
5	4.54 (1.08) 1-5	4.48 (1.05) 1-5	4.39 (1.09) 1-5	4.49 (1.00) 1-5	4.62 (0.89) 1-5
6	4.61 (0.82) 1-5	4.63 (0.79) 1-5	4.58 (0.88) 1-5	4.42 (1.11) 1-5	4.56 (0.96) 1-5
Total	27 (3.69) 17-30	28 (2.60) 21-30	28 (2.59) 18-30	27.66 (3.53) 17-30	28.25 (2.35) 22-30

Para analizar la relación entre las dimensiones de evaluación del proceso, se calculó la suma de la evaluación de cada dimensión de alianza (participación, seguridad, comprensión y ayuda) en las seis sesiones, y la suma de las puntuaciones de bienestar en las seis sesiones. Se obtuvo una relación directa y significativa entre las dimensiones de participación, seguridad, comprensión y ayuda y el bienestar después de cada sesión (Tabla 20).

Tabla 20*Correlaciones de Spearman entre las dimensiones de alianza y el bienestar*

	1	2	3	4
1.Participaciónn	-			
2.Seguridad	.83**	-		
3.Comprensión	.87**	.92**	-	
4.Ayuda	.80**	.88**	.90**	-
5.Bienestar	.77**	.85**	.83**	.82**

7.5. Conocer la percepción de las familias, orientadores y profesorado acerca de los programas de educación socio-emocional en los colegios y del programa CODIP-R

Siguiendo el criterio de accesibilidad, para abordar el quinto objetivo de la investigación, primeramente, se realizó una entrevista a una madre de un niño que participaba en el programa CODIP-R (ver en el Apéndice 3.1 la transcripción de la entrevista).

7.5.1. Creencias de una madre

Para conocer cuál era la percepción de esta madre acerca de la necesidad de la presencia de la educación socio-emocional en los colegios, se formuló la pregunta siguiente: “¿cómo de importante es el desarrollo de un programa de educación socio-emocional como CODIP-R en el centro escolar?”. Los datos extraídos de sus respuestas indican que la escuela era considerada como un espacio idóneo para trabajar aspectos socio-emocionales. Para ella, el objetivo de estos programas sería enseñar al alumnado a conocer y gestionar emociones, así como la resolución de conflictos:

Estos temas deberían aprenderse ya en la escuela, dedicar algo de tiempo a aprender a gestionar emociones y resolver conflictos porque me da la sensación de que esto les va a ser mucho más útil para aplicar en su vida. Para mí es un programa útil (CODIP-R) que debe implementarse. No sé en qué asignatura o en qué parte, pero yo soy partidaria.

Además, veía este tipo de programas como una forma de prevención y detección de necesidades señalando que “estos programas te ayudan, cuando menos, a detectar algo o a sospechar algo, sería como el médico de cabecera”.

Por lo que respecta al papel del profesorado en el desarrollo y puesta en marcha de programas en educación socio-emocional, creía que su implicación y el apoyo a este tipo de programas debería ser esencial y que sería importante que el profesorado revisase sus creencias con respecto al beneficio que supone la promoción de la dimensión socio-emocional, señalando

Yo pienso que sí forma parte de la labor del profesorado, no tanto que lo imparta alguien de fuera, externo a los profesores, sino que ellos tienen que conocer y apoyar ese tipo de programas, tienen que creer en ellos y además también les ayuda a ellos mismos.

Además, hizo referencia a la necesidad de formación del profesorado en el ámbito socio-emocional, afirmando “yo no creo que se lo enseñen en ningún lado (contenidos socio-emocionales), no sé si tienen en la carrera una parte de psicología, pero no creo que toquen esos temas”.

Añadió que el colegio debería contar con agentes que se dediquen a la formación del profesorado, para que se mantengan al tanto de las innovaciones educativas y los nuevos modelos de escuela y no estuvieran solo centrados en lo cognitivo.

Debe haber un gabinete de orientación preparado para esto, los profesores deberían reciclarse, hacer formación y saber las novedades y demás de las cosas (innovación escolar). Se la podría dar (la formación) el orientador sin tener que destinar una partida presupuestaria para esto, alguien que esté al día y hablar con los profesores/as. No sé si esto se hace, pero me da la sensación de que no, que solo orientan a los alumnos y deberían orientar también a los profesores/as.

Además, consideró que tener una formación en aspectos socio-emocionales ayudaría al profesorado a orientar y a guiar a su alumnado, señalando que “saber situar a los alumnos, saber cómo son y por qué son así, ponerse un poco en la piel igual les ayudaría a tener una mejor valoración sobre ellos (los alumnos) y a orientarlos hacia algún otro camino”.

Para esta madre, la dimensión socio-emocional debería estar contemplada en el currículum escolar, ya que pensaba que centrarse solo en los aspectos cognitivos supone un atraso en lo que debe ser un centro educativo actual, por lo que creía necesario cambiar la mentalidad del profesorado que tiende a centrarse en los resultados y en aquel alumnado que logra buenos resultados académicos, pero descuida aspectos importantes como la promoción de la autoestima o la motivación. Hizo referencia, también, a la necesidad de romper con la premisa de que un alumno solo puede ser bueno si saca buenas notas y, en ese sentido,

creía que desde la educación socio-emocional se atiende mucho mejor la heterogeneidad que hay en el aula, aunque reconocía que no es una tarea sencilla.

La parte académica vista por parte de los padres es, desde luego, importante, pero al final cuando hablas con otras madres dices: mira, lo primero es que sea buena persona, me da igual que no sea un niño de diez, pero si es un indeseable el día de mañana por muy buenas notas que haya sacado: ¿me sentiría orgullosa?

Y añadió:

Es cierto que los profesores se centran, académicamente, solo en las notas, y cuando tienen un alumno inquieto ya no saben ubicarlo porque ese profesor no tiene formación (dimensión socio-emocional) y le descoloca su clase y lo desplaza cuando, a lo mejor, académicamente es un niño que puede tener éxito, a mí eso me ha pasado.

La madre planteó, además, en relación con la idea de introducir la educación socio-emocional como parte del currículum escolar, que este aspecto depende también de la sensibilidad y del tipo de centro en el que se aplique:

Me imagino que aplicar este tipo de programas será más complicado dependiendo del tipo de centro: concertado o privado que digan “amén” a lo que dice el director o si es un centro público donde han aprobado su oposición y que dicen ¿qué me vienen a contar?

Continuó explicando que

Si no está establecido a nivel enseñanza desde arriba es difícil. O este tipo de aprendizajes se ponen como objetivo en educación de arriba para abajo o, si no, no se puede, puede quedar en nada, algunos colegios lo tomarán como favorable, que serán aquellos que tienen facilidad para la innovación, pero en otros dirán ¿qué me vienes a contar?

Por otro lado, con relación a las necesidades de carácter socio-emocional de los/as alumnos/as de esa edad, creía que el colegio puede ser un espacio seguro donde los/as niños/as puedan contar con alguien, ya sea profesor/a u orientador/a, para hablar de sus preocupaciones, sus miedos o sus problemas:

Creo que deberían tener un apartado (los colegios) donde los niños se sintieran cómodos hablando de sus problemas, porque en casa van a interpretar que hay algunas cosas que no nos pueden contar. Ellos tienen miedo a contarnos

cosas por si nos enfadamos, por eso si tuvieran a alguien a quien contárselo en confianza pues creo que podría ser muy favorable.

Respecto a lo anterior, puntualizó

Porque al final solo detectan si escribe mal, si habla mal... siempre orientado a lo académico. Los temas, por ejemplo, de acoso y tal se esconden porque a ningún colegio le gusta que salga en las noticias y es una pena, pero cuando hay hechos de que pasan cosas es porque hay problemas, los niños tienen problemas y sufren.

Por último, habló de los beneficios que pueden tener este tipo de programas, respuestas relacionadas con el rendimiento académico, pero sobre todo con la resolución de conflictos: "Influyen en el rendimiento académico, cómo no va a influir. Eso les tiene que ayudar a la hora de hacer sus tareas".

En cuanto a la resolución de problemas comentó que "lo importante es saber priorizar un problema, dándole la importancia justa, yo les pondría una escala de problemas: los que son de fácil resolución, en los que tiene que intervenir un adulto o los que son graves". Y continuó señalando "Yo creo que igual que en una empresa, cuando trabaja con un cliente busca una gestión integral: gestión de conflictos, toma de decisiones en el colegio también debería ser así".

7.5.2. Creencias de una orientadora

El primer tema que se trató en la entrevista con la orientadora del colegio RS (ver en el Apéndice 3.2. la transcripción de la entrevista) fue la idoneidad de la presencia de los programas de educación socio-emocional en los colegios. Expresó una actitud receptiva al respecto, entendiendo que en el colegio la formación del alumno/a debería ser integral, no solo centrada en los resultados académicos, de modo que sería recomendable que la dimensión socio-emocional tuviese su espacio para ser trabajada en el aula.

Nos interesa que los niños desarrollen sus plenas capacidades y sean equilibrados. Lo que estamos viendo: las presiones, los apuros, los agobios, el estrés y todo eso hace que muchas veces parte de su formación quede sin perfilar, sin completar.

Y continuó afirmando que

Lo que no podemos es prescindir de la persona, de su parte emotiva, de su parte de sentimientos, de su yo más íntimo, tienes que trabajar con eso. Eso

es afectividad, eso es emoción, entonces nosotros tenemos que aprovechar eso y encauzarlo.

En segundo lugar, se abordaron los factores que pueden dificultar o favorecer el desarrollo de programas de carácter socio-emocional en el contexto escolar. En este apartado, la legislación y el currículum juegan un papel determinante, idea que reflejó en esta afirmación

Yo creo que la principal dificultad es que no está legislado, que no está dentro del currículum. No se contempla ni como un área transversal. Se trabaja la paz, la solidaridad, la comunicación, pero no la emoción. Es un terreno en el que, aunque todo el mundo hable de ello, al no estar legislado no tiene hueco.

Y puntualizó

Queda libre, entonces el profesorado tiene que aprenderlo, resumirlo y plasmarlo en una serie de conceptos y en un programa y ese programa aplicarlo. La ley, la LOMCE, nos permite meter estos programas dentro del área de valores que complementa a la alternativa a la religión.

En esta asignatura, alternativa a la religión, dijo que el profesorado podría

Aplicar ese programa con los alumnos que no van a religión, con un espacio y un tiempo de dos horas a la semana. En esas horas, con una parte de los alumnos, podríamos meter un programa de emociones y resolución de conflictos. En algunos centros se trabaja un poco lo de las habilidades sociales y dentro de las habilidades sociales trabajas un poco las emociones, pero no específicamente.

Concluyendo:

¿Hay hueco? sí, ¿depende del profesorado?, también. No es obligatorio, es voluntario, entonces se presta a que sea un juguete. En definitiva, al igual que con tu programa, nos volvemos a encontrar con el currículum y no hay tiempo, hay que sacarlos de aula mientras los demás se quedan trabajando y eso es un inconveniente. Los profesores dicen: ya tenemos bastantes actividades y encima meter más, ¿a dónde vamos?

En cuanto al papel del profesorado, la formación y las creencias son determinantes a la hora de desarrollar de forma exitosa el programa. Esto se percibe cuando comentó que "los profesores no están formados en esto, solamente hay profesorado que se interesa por estos temas a nivel personal y se forman en cursos, seminarios... pero bueno, son partes de ti que dejas en tus alumnos, pero es algo puntual".

Continuó afirmando

Yo creo que eso va en el profesor, que ese trabajo es un trabajo de personas, el profesor tiene que estar muy concienciado y formado. Sería una materia básica, una formación reglada al respecto crea seguridad, eso está claro, porque, a la hora de aplicar este tipo de programas el profesor, al no tener una formación reglada, se siente inseguro.

Además, señaló que “todo el profesorado deberíamos pasar por un trabajo de pulido de nuestra comunicación y nuestro control emocional. Nosotros primero. Tenemos que aprenderlo y repasarlo. Yo creo que tenemos una necesidad, negarlo es una estupidez, aunque vamos tirando”.

Se le preguntó, también, acerca del papel del orientador/a, y señaló que el poder que tiene a la hora de proponer este tipo de programas y desarrollarlos es bajo y dependerá de las funciones que ejerza o le hayan sido asignadas:

El orientador, depende del nivel de mando, depende del director. Si en un colegio los que mandan son más abiertos y flexibles somos un poco más libres para poder expresarnos y proponer cosas. En cambio, si la dirección pone muchas cortapisas, al final lo que hace es convertir eso en una pesada carga de trabajo rutinario.

Por otro lado, y en cuanto a la legislación, comentó lo siguiente:

Si los orientadores miran sus funciones en la ley, son muy administrativas. En las evaluaciones psicopedagógicas, la parte emocional apenas cuenta. Cuando haces un informe, si me guío por los libros que tenemos, no entra nada. Solo puedes poner: es un niño alegre, feliz o triste y punto, y eso lo pones en un renglón al final.

Por lo que respecta a la actitud de las familias frente al desarrollo de programas socio-emocionales en el aula, señaló que

A los padres solo les importa el boletín de notas. Los resultados de este boletín traen muchas consecuencias y lo otro: emociones y resolución de conflictos, con eso no pasa nada, las cosas como son. Eso de no aplicar programas que no tengan su fruto, no. Eso es un inconveniente. Estamos muy acostumbrados a hacer algo por algo, lo otro está muy bien y queda muy bonito, pero punto pelota, les vas a pedir que colaboren y no.

Por último, en cuanto a las necesidades socio-emocionales que percibe en el alumnado afirmó lo siguiente:

Habría que ir caso por caso, en general, están bastante bien. Son niños bastante respetuosos, alegres y están bastante concienciados en bastantes cosas. Pero las diferencias con respecto a los estados de ánimo de cada uno, el cómo se expresan, es decir, saberle poner palabras a los sentimientos, la verdad no te puedo decir, eso es algo que hay que trabajarlo siempre, yo no diría que esto aquí está conseguido. Más bien creo que no.

Y continuó diciendo:

Por ejemplo, en resolución de conflictos, en este colegio no tenemos ningún plan ni programa, por ejemplo, de mediadores, como hay en otros centros. Estuve pensando que sería interesante tenerlo, pero esa tarea la voy haciendo yo cuando veo que un niño está teniendo problemas, está solo en un recreo o me cuentan los compañeros. Estamos alerta, pero lo hacemos a través del tutor, a través de la familia o si está en mis manos intervenir, en algunos casos lo hice con las emociones...Por ejemplo: una niña de tercero de primaria era tan violenta que tuve que enseñarle las emociones. A través de ponerle palabras a sus estados de ánimo y razonándolas, vas trabajando los casos más graves.

7.5.3. Creencias de madres y profesora. Entrevista grupal

En la entrevista grupal realizada con dos madres de alumnos que participaron en el programa CODIP-R y una profesora (ver en el Apéndice 3.3. la transcripción de la entrevista), el primer tema que se trató fue la idoneidad de incluir programas que aborden contenidos socio-emocionales en el aula. Las tres participantes coincidían en que, en la actualidad, la escuela debe no solo centrarse en aspectos puramente académicos, sino que la formación que reciba el niño debe ser integral, de modo que se logre un equilibrio entre lo cognitivo y lo socio-emocional. Comentaron lo siguiente:

Es importantísimo. Igual de importante, ya no me atrevo a decir que es más, pero es que no te sirve de nada aprender conceptos si luego no te sabes relacionar con las personas ni sabes solucionar tus problemas internos. Si los niños no aprenden a gestionar sus emociones ahora, cuando sean mayores es más complicado. Y a veces ellos también tienen miedos, tienen cosas que a lo mejor no son muy conscientes de ello... y con estos programas estas cosas también salen, las puedes sacar afuera (Madre 1).

Era necesario que este tren pasase por aquí porque me parece que deberíamos tenerlo en todo el centro. Debería ser una asignatura obligatoria. Evitaría muchísimos conflictos; el hecho de reconocer los estados de ánimo de otra persona es necesario para sacar el máximo partido a las relaciones humanas, que es lo que guía esta sociedad. Creo que una persona que sea capaz de conectar con el mayor número de personas posibles va a tener más éxito en la vida. Yo lo veo por los alumnos, muchos alumnos con dificultades (académicas) veo que son unos chicos que destacan en el campo emocional muchísimo: son capaces de conquistar a los profesores, son capaces de movilizar a los compañeros, cosa que otros no, que son más intelectuales quiero decir centrados en la tarea, poco comunicativos... (Profesora)

Además, una madre hizo alusión a la posibilidad de desarrollar y entrenar este tipo de habilidades socio-emocionales, afirmando “a veces estas habilidades son innatas en una persona y otras se pueden aprender” (Madre 1).

En cuanto a la importancia de la expresión de emociones, destacaron la idea de que al desconocer la dimensión socio-emocional y su papel en el día a día, tanto escolar como en otros ámbitos, los niños/as se pueden llegar a sentir perdidos. Así lo expresaron las dos madres cuando señalaron que “a veces te das cuenta de que los niños sienten emociones que no saben qué hacer con ellas” (Madre 2) y que “no saben canalizarlas” (Madre 1). Además, puntualizaron que “exactamente. Hay niños que se enfadan mucho y no saben cómo expresar ese enfado. Y con esto (el programa) le estás dando al niño un arma para decir “me voy a tranquilizar”, me estoy embalando, voy ya a frenar ahora” (Madre 2).

La profesora reconoció que la dificultad a la hora de gestionar emociones también está presente en los adultos señalando que “muchos mayores tampoco conocemos” (Profesora), con lo que las madres coincidieron “eso es lo que estaba pensando yo ahora” (Madre 2) y explicaron “nuestro aprendizaje es la vida, vas mejorando, pero aun así te encuentras con gente que a veces te sorprende ¿cómo esta persona puede reaccionar de esta manera? Tú vas aprendiendo, pero con los niños es verdad que con esto (el programa) le vas dando unas herramientas.” Además, añadieron

A veces ves reacciones en adultos que dices: “se está comportando como un niño” y no es que se esté comportando como un niño es que no está gestionando. Creo que también un poco por costumbre ves muchas veces que a lo mejor un niño está llorando y le dices: “no llores”, “no se llora por eso” o

“por eso no tienes que enfadarte” y en cierto modo yo creo que con eso también está diciendo: “no expreses lo que sientes hacia fuera” y claro si los niños crecen con eso después es complicado. A veces te das cuenta de que los miedos, los prejuicios los tenemos nosotros, que ellos lo ven de una forma más natural (Madre 2).

Por otro lado, en relación con las dificultades para llevar a cabo este tipo de programas y que tanto padres/madres como profesores/as se impliquen y le presten la atención adecuada, comentaron

Yo lo que estoy es sorprendida de que hoy aquí estemos tan poca gente (en la entrevista grupal) y eso me sorprende. A mí me parece un tema súper interesante, pero esto me está haciendo reflexionar de que no a todos les interesa. A lo mejor es porque no han podido salir a tiempo del trabajo o a lo mejor es que no todos le estamos dando la misma importancia (Madre 1).

La profesora mostró su acuerdo, generalizándolo a cualquier reunión que se puede hacer en el centro, afirmando “es curioso, sí. La gente no suele venir a estas cosas después del trabajo, les cuesta muchísimo” (profesora), aspecto confirmado por otra madre

yo trabajo a turnos, igual si me hubiera coincidido otra semana a lo mejor no podría salir o a lo mejor sí, depende yo entiendo que a veces no se pueda venir... Pero bueno de todas formas somos dos aulas... yo estoy sorprendida. Pero yo sí le doy importancia (Madre 1).

Con respecto al papel que juega el profesorado, entienden que es la clave en todo el proceso educativo, aquel que tiene que ver con lo académico, pero también con lo socio-emocional. Consideraron que

El profesor tiene un papel clave en todo esto, en cómo maneja la clase ya está utilizando todo tipo de recursos emocionales, y cuantos más utilice, en el sentido positivo... la relación no es solo cómo dar la clase sino cómo conectar con los chavales con su desarrollo personal (Profesora).

Y otra de las madres participantes concluyó que “los profesores son modelos” (Madre 1).

A partir de la información aportada por las madres, la orientadora y la docente, se presenta una tabla resumen (Tabla 21).

Tabla 21*Temas, categorías y códigos de la información cualitativa*

Temas	Categoría	Códigos
El desarrollo de un programa de educación socio-emocional como CODIP-R en el centro escolar (madre, orientadora, entrevista grupal).	Justificación	Materia obligatoria Transversalidad Susceptible de aprendizaje Contribuyen al desarrollo integral
El papel de los docentes y los orientadores (madre, orientadora, entrevista grupal). El papel de los padres (orientadora y entrevista grupal). Factores facilitadores y obstáculos (madre y la orientadora). Necesidades del alumnado (madre y orientadora). Beneficios (madre). Expresión de emociones (entrevista grupal).	Beneficios socioemocionales, académicos, para el futuro. Para el centro	Expresar emociones Gestionar emociones Conocer los estados de ánimo de los demás Solucionar problemas internos Equilibrio emocional Relativizar los problemas Evitar conflictos Resolver conflictos Saber relacionarse con los demás Mejor rendimiento Utilidad para la vida El colegio como un espacio seguro
	Obstáculos	No está legislado No está en el currículo Falta de implicación del equipo directivo Falta de formación del profesorado Falta de tiempo Desinterés de los padres

Capítulo 8.

Discusión, fortalezas, limitaciones y líneas futuras

8.1. Discusión

De manera creciente, los centros educativos están tomando conciencia de la importancia de atender de forma integral a su alumnado. Las dimensiones cognitivas y socioemocionales no solo están unidas, sino que unas pueden condicionar a las otras, por lo que se consolida la idea de que la escuela es un espacio idóneo para abordar contenidos que promuevan en los alumnos/as un desarrollo emocional y social positivo (Bisquerra, 2001, 2003; Domitrovich et al., 2017; Hymel et al., 2018). Los programas de educación socio-emocional de carácter universal que se desarrollan en el contexto educativo son una de las mejores vías para atender al desarrollo socio-emocional del alumnado al perseguir mejoras en las competencias emocionales y servir, igualmente, de prevención de dificultades futuras. CODIP-R es uno de estos programas. En este trabajo, se fundamenta este programa, se presenta su contenido y se definen unos objetivos de investigación para evaluar tanto el resultado de la implementación de CODIP-R como su proceso.

La primera evidencia que se extrae de este estudio es que, tras la participación en el programa CODIP-R, el alumnado desarrolló una mayor capacidad para reconocer sus emociones y una mayor destreza a la hora de utilizar vocabulario emocional correcto en las situaciones adecuadas. Se produjo, por tanto, un proceso de alfabetización emocional (Conley & Durlak, 2017; Marco, 2018; Weare, 2015) y una mejora en su conciencia emocional (Bisquerra, 2003, 2009; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007; Ribes et al., 2005). También, hubo un cambio en la aceptación de las emociones desagradables como tristeza o enfado, así como una mejora en la capacidad de identificarlas y nombrarlas (Ribes et al., 2005). Antes de participar en el programa, existía un juicio de valor negativo con respecto a emociones como tristeza o enfado, de tal forma que había una asociación de estas emociones con emociones “prohibidas”. Tras la participación en CODIP-R, este punto de vista cambió y un alto porcentaje del alumnado consideró que podía permitirse tener este tipo de emociones. Por lo que respecta a la capacidad para reconocer las emociones de los demás, los participantes en CODIP-R eran capaces de reconocer emociones básicas a través de expresiones faciales ya en el pre test. Pese a ello, tras la participación en el programa, se observaron mejoras que fueron más evidentes al considerar la capacidad de hacer preguntas para conocer los estados emocionales de los demás, de manera que el número de preguntas y la calidad de las mismas aumentaron. Por tanto, tras participar en el programa CODIP-R parece producirse un aprendizaje competencial, de modo que el alumnado es capaz de: a) identificar, reconocer y expresar emociones propias; b) entender la universalidad de las

emociones, es decir, que las personas somos diferentes pero nuestras emociones son un punto de unión; y c) aprender a ponerse en el lugar del otro y a reconocer cómo se sienten los demás.

En concordancia con los resultados del meta-análisis de Durlak et al. (2011), los/as alumnos y alumnas que participaron en el programa CODIP-R, y según las evaluaciones aportadas por ellos/as mismos/as, disminuyeron los síntomas emocionales, así como los problemas con los compañeros. Además, hubo una mejora en la conducta prosocial. Por otro lado, los datos aportados por sus madres o padres evidenciaron la disminución significativa del retraimiento, aunque no se produjeron cambios significativos en las habilidades sociales. En relación con las estrategias de solución de problemas, los resultados indican que se produjo un contraste entre el tipo y el número de respuestas que se daban antes de la participación en el programa y después. Tras la participación en el programa, el número era mayor y había más variedad de respuestas y, en algunas ocasiones, un mismo alumno o alumna daba varias soluciones, con lo cual parece que interiorizaron el aprendizaje de la diversidad de soluciones frente a un mismo problema. De ello se puede extraer que hay una mejora en la competencia vinculada a la resolución de problemas de otros y de los problemas o conflictos propios (Domitrovich et al, 2017; Gómez-Ortiz et al., 2017a). El alumnado aprendió a identificar qué es un problema, a reconocer qué tipo de emociones experimenta frente a ese problema, a entender que todas las personas tenemos problemas y a identificar qué problemas tienen una solución que dependa de nosotros y cuáles no (Conley & Durlak, 2017; Weare, 2015).

Estos datos muestran que se produjo una mejora en las competencias socio-emocionales intra e interpersonales, que se traducen en conciencia emocional, regulación emocional y competencia social, y que dichas mejoras fueron informadas por los propios alumnos y alumnas y sus familias. Es decir, se produjeron cambios a la hora de identificar y manejar sus emociones y de usar estrategias que permitan orientarlas en sentido positivo, además de adquirir competencias sociales como la empatía, respeto hacia los sentimientos de los demás, comunicación expresiva y asertividad, que facilitan construir y mantener relaciones positivas con los demás (Bisquerra, 2003; Humprey et al., 2018; Pérez-Escoda et al., 2013). La mejora en estas competencias puede ser, a su vez, un indicador de la mejora en el bienestar del alumnado ya que, tras participar en cada sesión del programa, los/as participantes se sentían mejor (Oberle et al., 2016). Por lo tanto, la hipótesis de que los/as participantes en el programa CODIP-R mejorarían sus competencias socioemocionales parece verse apoyada por los datos. Se debe tener en cuenta, además, que estas mejoras se produjeron en un alumnado que no tenía dificultades previas.

En cuanto a la evaluación del proceso de intervención, los resultados fueron positivos en términos de alianza terapéutica (Friedlander et al., 2009; López-Larrosa & Escudero, 2003). Durante el desarrollo de las sesiones del programa CODIP-R, el alumnado participante sintió que se creó un clima confortable y de seguridad que facilitó la participación en las actividades, la expresión de sus emociones y problemas, sabiendo que no iba a ser juzgado, sino que, por el contrario, se creaba un entorno de comprensión donde el objetivo común iba encaminado a ofrecer apoyo y ayuda de unos a otros. Las oscilaciones en los valores medios de cada dimensión en cada sesión fueron pequeñas, aun cuando el contenido de las sesiones varió. En las tres primeras sesiones, la presencia de una persona externa al colegio que presenta en horario lectivo una serie de actividades, rompe con la rutina escolar y puede provocar cierto entusiasmo y este puede ser mucho mayor si va acompañado de la presencia de “Pancho”, la mascota. Por otro lado, en las tres últimas sesiones, el factor tiempo juega un papel importante puesto que, a veces, el alumnado se quejaba de que no le daba tiempo a exponer todo lo que quería o las veces que le hubiera gustado. Pese a ello, las puntuaciones medias en las tres últimas sesiones también fueron elevadas. Por otro lado, al explorar el bienestar tras cada sesión, los resultados indicaron que aquel alumnado que más participaba, que más sentía que se habían ayudado unos a otros, y que más seguro y comprendido se percibía, mayor bienestar experimentaba.

A la hora de explorar cuáles eran las creencias de los adultos (madres, profesora y orientadora) respecto de la importancia y aplicación de los programas de educación socio-emocional en los colegios, los resultados obtenidos de la entrevista a la madre, a la orientadora así como las aportaciones de la entrevista grupal indicaron, en primer lugar, que existe unanimidad a la hora de entender que el proceso de enseñanza va más allá de la transmisión y recepción de conocimientos, de modo que lo idóneo es buscar una formación integral del alumnado que incluya el entrenamiento en habilidades socio-emocionales (Bernarás et al., 2013; Sporzon, 2018). Las participantes en las entrevistas consideraban tan importantes los logros académicos como aquellos relacionados con el desarrollo socio-emocional. Así, la madre entrevistada hizo hincapié en la necesidad de enseñar a los niños y niñas a resolver problemas, así como a reconocer y expresar los sentimientos.

No obstante, aun sabiendo que la incorporación de este tipo de programas supone un beneficio para el alumnado, también eran muy conscientes de los elementos que obstaculizan el desarrollo de este tipo de programas, al considerar la estructura de los centros escolares, y su permeabilidad al cambio y a la innovación, el interés o la sensibilidad del equipo directivo por la educación socio-emocional, las prioridades educativas y la receptividad a propuestas formuladas por otros miembros de la comunidad educativa como, en este caso, la orientadora del centro. Además, consideraban que hay una falta de interés de las familias en estos temas

que van más allá de lo puramente académico (Bagdi & Vacca, 2005; Bohanon & Wu, 2011; Forman et al., 2009)

La orientadora incidió en la importancia del currículum como facilitador u obstaculizador de la incorporación de contenido socio-emocional en el contexto escolar. Para ella, que el currículum a nivel estatal o autonómico contemplase o no abordar la educación socio-emocional ya fuese de forma transversal o de manera concreta a través, por ejemplo, de la asignatura de tutoría, era algo determinante, ya que “obligaría” al centro educativo a emplear su tiempo y esfuerzo en promover este aprendizaje y, en consecuencia, no quedaría relegado a la voluntad de unos pocos profesores/as sensibles al respecto (Ortega & Blanco, 2017; Ruiz Rodríguez & Corchuelo Fernández, 2015).

La madre y la orientadora entrevistadas, así como las participantes en la entrevista grupal, coincidían en el papel que tiene el profesorado a la hora de poner en práctica este tipo de programas o aprendizajes (Fernández-Berrocal et al., 2017; Schonert-Reichl, 2017) Todas consideraban necesario que los profesores/as se ocupen de transmitir este tipo de aprendizajes y no solo centrarse en el ámbito académico (Abarca et al., 2002; Bisquerra, 2005; Pérez-Escoda et al., 2013; Rueda & Filella, 2016). Eran conscientes de que, para abordar la educación socio-emocional en el aula, se requiere de una formación previa que debería darse en la Universidad y que probablemente es insuficiente y, en muchos casos, inexistente.

Por tanto, hubo coincidencias entre las participantes adultas con respecto a la importancia del abordaje de las competencias socio-emocionales por los beneficios para el alumnado a corto y largo plazo, aunque se identificaron barreras para la implementación de programas y el desarrollo de estas competencias en el ámbito escolar.

8.2. Fortalezas, limitaciones y futuras líneas de investigación

Una de las fortalezas de CODIP-R es que, al tratarse de un programa de intervención breve, es más fácil el acceso a los colegios, de modo que la dirección de los centros participantes nunca consideró su duración un obstáculo para el desarrollo ordinario del curso escolar. Además, CODIP-R está respaldado por un marco teórico sólido, lo cual, junto con el interés creciente por esta temática, lo hace atractivo a los equipos directivos de los centros, que ven una oportunidad para proporcionar una atención extra contando con una profesional externa al centro. Así, se evita sobrecargar de funciones a un profesorado ya saturado de tareas y se asegura que la profesional encargada de su implementación sea una persona con formación y práctica sobre esta temática. Por otro lado, al ser un programa que se desarrolla fundamentalmente a través del juego, se logra una implicación mayor con el alumnado participante, ya que CODIP-R busca generar un aprendizaje activo, colaborativo, que

favorezca el desarrollo del pensamiento libre, que fomente la creatividad y que se produzca el aprendizaje a través de la interacción entre los/as compañeros/as de aula (Hromek & Roffey, 2009), a lo que debemos añadir la conexión positiva que se generaba con la mascota, Pancho. Esta era un elemento esencial y determinante del buen desarrollo del programa. También es importante destacar que la implementación del programa CODIP-R sigue los principios SAFE (Durlak et al., 2011), de modo que se trata de un programa de actividades secuenciadas, en el que se recurre a formas activas de aprendizaje y con sesiones focalizadas en la adquisición de habilidades socio-emocionales.

La principal limitación de este estudio es la imposibilidad de acceder a un grupo control, de modo que no se ha podido contrastar los resultados obtenidos en la investigación con un grupo que no haya participado en el programa. Por otro lado, la participación del profesorado, tanto de los centros concertados como de los públicos, podría haber sido más activa y haber tenido una mayor presencia en la evaluación del programa.

En cuanto a futuras líneas de investigación, una de las mejoras sería acceder a un grupo control, así como aplicar el programa CODIP-R contando con una muestra mayor de centros públicos, concertados y privados. Además, sería de gran interés evaluar los efectos a corto, medio y largo plazo de los conocimientos y habilidades adquiridas con el programa CODIP-R, para observar aquellos que se mantienen en el tiempo y aquellos que necesitan ser reforzados.

Finalmente, otra propuesta sería evaluar la versión actual y comparar los resultados con una versión más amplia de CODIP-R que aborde la autoestima, esto es, el último bloque de contenido del CODIP original.

CAPÍTULO 9.

Conclusiones

9.1. Conclusiones

Uno de los mayores retos de la educación en estas últimas décadas es el cambio de mentalidad para entender que el proceso de enseñanza aprendizaje no es una mera transmisión de conocimientos a través de las distintas materias escolares, sino que debe aspirar a lograr que el alumnado alcance un desarrollo integral donde lo cognitivo, lo social y lo emocional vayan de la mano. Llegar a este cambio de mentalidad no ha sido fortuito, sino que es el resultado de décadas de investigación e innovación en educación. En este sentido, es esencial echar la vista atrás y recordar el papel determinante de autores como Howard Gardner (1983) y su teoría de las inteligencias múltiples, Salovey y Mayer (1990) y sus primeras investigaciones sobre el concepto de IE, o Goleman (1995), que hizo célebre este concepto. Ellos propusieron una nueva forma de entender la inteligencia y, en consecuencia, una nueva forma de entender el aprendizaje y las dimensiones que debe abordar. Todo ello tuvo repercusiones en el contexto escolar, logrando romper con las concepciones más tradicionales de la enseñanza centrada en los conocimientos en favor de una educación holística centrada en la persona. Estas investigaciones previas dan forma y son precursoras de lo que hoy conocemos como educación socio-emocional. “The collaborative for academic, social and emotional learning” (CASEL) son los primeros que acuñan el término y ven las implicaciones educativas que tiene. Su homólogo en el contexto español es el “Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica” (GROP).

La naturaleza y el propósito principal de esta investigación era contribuir al conocimiento en el ámbito del desarrollo y la mejora socio-emocional a través de la puesta en práctica y evaluación de CODIP-R, un programa psicoeducativo para favorecer el desarrollo socio-emocional. A lo largo de estos años se han desarrollado programas de este tipo (Kismatter, FRIENDS, PATHS, INTEMO, Educación Responsable o VERA) con un objetivo común: mejorar las habilidades socio-emocionales de los niños y niñas desde el contexto educativo. CODIP-R también comparte este objetivo y se centra en la necesidad de dotar al alumnado de competencias y destrezas que favorezcan la conciencia y regulación emocional y la competencia social (Bisquerra, 2003). Estos conocimientos serán de utilidad para que el alumnado pueda hacer frente a retos no solo académicos, sino a cualquiera que surja diariamente en el colegio y ponga a prueba sus habilidades sociales y emocionales.

En Educación Primaria, las situaciones que provocan mayor estrés emocional en el alumnado son aquellas que están relacionadas con el acoso entre iguales, los problemas de exclusión entre compañeros/as, la presión académica y la social (Bazzano et al., 2018).

Abordar estas situaciones desde el punto de vista social y emocional a través de programas de intervención como CODIP-R, dota al alumnado de habilidades para hacerles frente y actúan como factores de protección para prevenir problemáticas de mayor envergadura en cursos más avanzados tales como conductas disruptivas, problemas de violencia escolar, consumo de drogas o embarazos no deseados (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Para que programas como CODIP-R se desarrollen con éxito es necesario crear un entorno propicio para ello. Afortunadamente, el programa CODIP-R se pudo desarrollar en colegios que mostraban cierta sensibilidad al respecto. Por ello, es recomendable contar con el compromiso de todos los agentes educativos desde familias, profesorado, equipos directivos de los centros y departamentos de orientación hasta el personal administrativo. Cuando se aplicó el programa CODIP-R, se pudo contar con la participación de varios de estos agentes, de modo que se involucró a las familias y a los profesores, a los orientadores y al equipo directivo. No obstante, no todos se implicaron de igual manera, lo que indica que todavía no se ha tomado conciencia de la importancia de desarrollar estas habilidades quedando relegadas a actividades secundarias subsidiarias de las académicas. Esto es una lástima ya que el colegio es un espacio privilegiado para desarrollar este tipo de intervenciones. Lo ideal es que programas como CODIP-R no se realicen de forma aislada y descontextualizada, sino que debería adoptarse un enfoque “whole school” (Barry et al., 2017; Goldberg et al., 2018; Weare & Gray, 2003), lo que supondría aunar esfuerzos para elaborar un proyecto escolar que esté orientado a trabajar de forma transversal las dimensiones social y emocional con el fin de lograr el máximo bienestar del alumnado. Este enfoque atiende a factores como las políticas y dinámicas escolares, las relaciones y los procesos de comunicación, el ambiente físico y las relaciones con las familias y la comunidad. Otras de las barreras que impiden desarrollar programas de educación socio-emocional como CODIP-R en el contexto escolar es la falta de amparo legislativo. A día de hoy, este tipo de aprendizajes no se contempla en el currículum formal y queda a expensas de la buena voluntad del profesorado. En este trabajo y, basándose en el contenido de las entrevistas, se ha registrado en varias ocasiones la idea de que el profesorado está desbordado con las actividades académicas y no tiene tiempo para dedicarlo a desarrollar contenidos de carácter socio-emocional ni sienten que tengan formación para ello. Todo esto pone en evidencia que algunos colegios parecen seguir ligados a las estructuras educativas tradicionales y no están suficientemente preparados todavía para abordar retos como el que se proponen en los programas de educación social y emocional. Por tanto, la implementación de programas como CODIP-R con profesionales externos al centro quizá deba continuar hasta que se normalice su presencia en los colegios.

En conclusión, en España, pese a que se ha avanzado en materia socio-emocional y se desarrollan e implementan un mayor número de programas, además de contar con investigadores cuya producción científica al respecto es admirable, todavía queda camino por recorrer para que se normalicen las intervenciones de educación socio-emocional en las aulas. Sin embargo, la buena aceptación de programas como CODIP-R es un buen ejemplo de que algo está cambiando, quizás no tan rápido como a los profesionales de este ámbito les gustaría, pero la comunidad educativa parece estar haciéndose más sensible al respecto. El presente estudio se realizó antes de la actual situación de pandemia. Con la pandemia y las secuelas posteriores de la misma, parece más necesario, si cabe, el abordaje socio-emocional dentro de las escuelas como factor de protección del alumnado y, posiblemente, de los diversos agentes educativos.

9.2. Conclusions

One of the biggest challenges of education in the last decades is changing the perception that teaching is just the transmission of knowledge. Education should be used as a tool to help each individual to develop cognitively, socially and emotionally.

Changing people's perceptions from a more academic view of education to a more wholistic approach has taken decades of research and innovation in this area. Authors such as Howard Gardner (1983) and his theory of Multiple intelligences, Salovey and Mayer (1990) and their first investigations about the concept of emotional intelligence (EI) or Goleman (1995), have been key in helping to shape this new vision on education. These authors proposed a new way of understanding intelligence and education. This new way of thinking had an impact in the school context and managed to change traditional perspectives on education. They helped to shape what we now know as social emotional education. "The collaborative for academic, social and emotional learning" (CASEL) are the first ones to talk about socio-emotional education and its educational implications. In Spain, the "Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica" (GROP) would be the equivalent to CASEL.

The main objective of this study was to contribute in the area of social emotional development through the implementation and evaluation of CODIP-R, a psychoeducational program to favour social emotional development. Over the years, programs that address social emotional competencies within the school context have been developed (Kidsmatter, FRIENDS, PATHS, INTEMO, Educación Responsable or VERA). CODIP-R also shares this objective of addressing social emotional competencies within the school context. It focuses primarily on giving students the necessary tools to identify and regulate their emotions, and develop good social skills (Bisquerra, 2003). Providing students with this toolkit will help them

overcome not only academic challenges but also any other difficulty that tests their social and emotional abilities in their daily life at school.

In primary education the situations that cause the most emotional stress among students are issues related to bullying, academic exclusion and social and academic pressure (Bazzano et al., 2018). To address these situations from a social and emotional perspective through intervention, programs such as CODIP – R equip students with competencies to confront these issues effectively. These newly learnt skills prevent students to develop more serious problems such as destructive and violent behaviours, substance abuse or unwanted pregnancies.

A favourable environment is important to allow programs like CODIP- R to develop effectively. Luckily CODIP – R was delivered in the right circumstances. It took place in schools that believed in the importance of social emotional development. Families, teachers, headmasters and school counsellors supported this project. However not all of them were involved in the same way. This highlights that programs such as CODIP – R may not be seen as important as academic activities. Also, delivering this type of program in isolation is not ideal. A “whole school” approach should have been taken (Barry et al.,2017; Goldberg et al., 2019; Weare & Gray, 2007).

There are several barriers that do not enable a whole school approach, some of these include political factors, school dynamics, communication processes, the physical environment and the relationships between family and the community. There is also a big factor that do not enable programs like CODIP – R to run effectively, this is the lack of legislative support. Also, the fact that psychoeducational programs are not included in the curriculum does not help the situation. Teachers are generally overwhelmed with the delivery of academic activities and do not have time to invest in programs of this type. They feel that they do not have enough training either. This situation suggests that education in Spain is still partially stuck in a conservative approach to education and is not ready to positively embrace and deliver social emotional programs in schools yet. It is for this reason that programs such as CODIP -R may have to be implemented as external interventions with external professionals until social emotional programs become more popular in the school context and are supported by legislation.

In conclusion, even though there have been improvements and there is receptivity to implement this type of programs and that there is an increase in research, there is still a long way to go in order to include social emotional education in Spanish schools. However, the willingness of schools to allow programs such as CODIP – R to run suggests that things are gradually changing. This research project was delivered before the current pandemic situation.

Programs of this type should be now taken with greater consideration in schools to alleviate the adverse emotional effects that the pandemic has caused to many families and students in the country.

Referencias bibliográficas

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
- Agulló, M^a. J., Filella, G., Soldevilla, A., & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-020>
- Alonso-Alberca, N., Vergara, A., Gutiérrez-Castro, J., & Vozmediano, L. (2017). Conocimiento emocional y conducta disruptiva: evidencia preliminar para la prevención temprana de la conducta antisocial. *International e-Journal of Criminal Science*, 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6483005>
- Alonso-Gancedo, N., & Iriarte, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Ediciones Aljibe
- Allen, K.A., Kern, M.L., Vella-Brodick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2016). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <http://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Álvarez, M., Castro, P., González, C., González de Mesa, E., Álvarez-Martino, E., & Campo, M.A. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32 (3), 855-862. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Axelrod, J. (2010). Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). En C.S. Clauss-Ehlers (Ed.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology* (pp.232-233). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9_77
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting Early Childhood Social-Emotional Well Being: The Building Blocks for Early Learning and School Success. *Childhood Education Journal*, 33(3), 145–150. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-005-0038-y>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2012). The impact of emotional intelligence on health and wellbeing. En A. Di Fabio (Eds.). *Emotional intelligence. New perspectives* (pp. 29-50). INTECH Open. <https://doi.org/10.5772/32468>
- Barrett, P.M. (1995). *Group coping koala workbook*. Manuscrito no publicado. Griffith University.

- Barrett, P.M., Cooper, M., Stallard, P., Zeggio, L., & Gallegos-Guajardo, J. (2017). Effective evaluation of the FRIENDS anxiety prevention program in school settings: a response to Maggin and Johnson. *Education and Treatment of Children*, 40(1), 97-110. <https://dx.doi.org/10.1353/etc.2017.0006>
- Barry, M., Clarke, A., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), 434, 451. <https://doi.org/10.118/HE-11-2016-0057>.
- Bayón-Calvo, S. (2017). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1) 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Bazzano, A.N., Anderson, E.C., Hylton, C., & Gustat, J. (2018). Effect of mindfulness and yoga on quality of life for elementary school students and teachers: results of a randomized controlled school-based study. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 81-89. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S157503>
- Benito, S.C. (2017). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa "Vera" de educación emocional en la etapa de educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España]. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Scbenito/BENITO_MORENO_SilviaCristina_Tesis.pdf
- Benito, S.C., Cejudo, J., & Pérez-González, J.C. (2015). *Programa "VERA". Diseño, aplicación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en educación primaria*. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Zaragoza
- Bernarás, E., Jauregizar, J., Soroa, M., & De las Cuevas, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anales de psicología*, 29(1), 131-140. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.137831>
- Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Ágora digital*, 2.
- Bisquerra, R. (2002). Educació emocional una proposta per al desenvolupament de competències per a la vida. *Revista catalana de pedagogia*, 1, 95-122. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/302947>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

- Bisquerra, R. (2009). Orientació psicopedagògica, educació emocional i ciutadania. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació emocional i ciutadania*, 23(24), 119-128
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2954436>
- Bisquerra, R. (2010). *Sentir y pensar. 1 Primaria*. SM.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée.
- Bisquerra, R., & Hernández, S. (2017). Psicología Positiva, Educación Emocional y el programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 7-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bohanon, H., & Wu, M.J. (2011). Can prevention programs work together? An example of school-based mental health with prevention initiatives. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4(4), 35-46. <https://doi.org/10.1080./1754730X.2011.9715641>
- Bowles, T., Jimerson, S., Haddock, A., Nolan, J., Jablonski, S., Czub, M., & Coelho, V. (2017). A review of the provision of social and emotional learning in Australia, the United States, Poland, and Portugal. *Journal of Relationships Research*, 8, 1-13.
<https://doi.org/10.1017/jrr.2017.16>
- Brackett, M.A., Reyes, M.R., & Rivers, S.E. (2011). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236.
<https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Bridgelan, J., Bruce., M., & Hariharan, A. (2016). *Missing piece. A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/the-missing-piece-a-national-teacher-survey-on-how-social-and-emotional-learning-can-empower-children-and-transform-schools/>
- Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros, A., & Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional Happy 8-12 and Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53-66.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Canário, C., & Cruz, O. (2016). *Youth mental health interventions in Portugal (Technical Report)*. Faculty of Psychology and Education Science of the University of Porto.
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/102803/2/182921.pdf>

- Capella, E., Blair, C., & Aber, L.A. (2016). *Outcomes beyond test scores-What is social-emotional Learning? Preparing students for school and life success*. Education Solutions Initiative.
<https://research.steinhardt.nyu.edu/e/i2/edsolutions/201609/2SELOutcomesBeyondTestScores.pdf>
- Carpio de los Pinos, C., Tejero González, J.M., & García Díaz, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 124-134.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11249>
- CASEL (2013). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Castro, B. (2014). *El florecer de las emociones*. <https://www.educacionresponsable.org/web/educacion-emocional-y-social/el-floreecer-de-las-emociones.html>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Publications Office of the European Union, 2018.
<https://doi.org/10.2766/664439>
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescent pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144. <https://doi.org/10.6018/92131>
- Coelho, V., Sousa, V., Raimundo, R., & Figueira, A. (2015). The impact of a Portuguese middle school social-emotional learning program. *Health Promotion International*, 32, 292-300. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav064>
- Conde, S., & Ávila, J.A. (2018). Influencia de los observadores sobre la agresión y el sentimiento de maltrato escolar. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 173-187. <https://doi.org/10.25115/psyse.v10i1.1021>
- Conley, C.S., & Durlak, J.A. (2017). Universal mental health promotion and prevention programs for students. En S. Bährer-Kohler, & F. Carod-Artal (Eds.), *Global Mental Health* (pp.127-139). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59123-0_12

- Córdoba, F., Del Rey Alamillo, R., & Ortega, R. (2016). Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación. *Temas de Educación*, 22(2), 189-194. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/806>
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/701>
- Costa, A., & Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(32), 65-76.
- Cristóvão, A., Candeais, A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- De Carvalho, J.S., Pinto, A.M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness* 8, 337–350 <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículum de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia (DOG), 9 de septiembre de 2014, núm 171, pp. 37406-38087. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.html
- Del Rey, R., Casas, J., & Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de convivencia escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación". En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Denham, S., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901–916. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00139>.
- DePaoli, J., Atwell, M., Bridgeland, J., & Shriver, T. (2018). *Respected. Perspective of youth on high school & social and emotional learning*. CASEL. <https://casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Respected.pdf>

- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación Instituto de Tecnologías Educativas.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. <https://doi.org/10.35362/rie370838>
- Domínguez-Lara, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación Médica*, 19(4), 251-254. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C., & Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28,67-91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Domitrovich, C.E., Durlak, J., Staley., & Weissberg, R. (2017). Social- emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children, *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. (2013). *The importance of quality implementation for research, practice and policy*. ASPE Research Brief. <https://eric.ed.gov/?id=ED541356>
- Durlak, J. (2015). Studying program implementation is not easy but it is essential. *Prevention Science*, 16(8), 1123-1127.<https://doi.org/10.1007/s11121-015-0606-3>.
- Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta, T.P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.
- Durlak, J., & DuPre, E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1457-8624.2010-01564.x>
- Dusenbury, L., & Weissberg, L. (2017). State efforts to promote social and emotional learning in students. A status report. *CASEL*, 1-3 <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/01/State-Efforts-to-Promote-Social-and-Emotional-Learning-Jan-2017-1-16-17.pdf>
- Echeverría, B., López-Larrosa, S., & Mendiri-Ruiz de Alda, P. (2015). Aplicación del programa socioemocional CODIP-R en alumnos de primer curso de primaria. *Revista de Estudios*

- e *Investigación en Psicología y Educación*, 5(Extra).
<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.05.195>
- Embid Irujo, A. (2008). La educación para la ciudadanía en el sistema educativo español. Reflexiones jurídicas. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 83, 11-56.
- Encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias en España (ESTUDES) 1994-2018. ESTUDES 2018/19*. Observatorio Español de las drogas y las adicciones. Ministerio de sanidad, consumo y bienestar social.
https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES_2018-19_Informe.pdf
- Escolar, M.C., De la Torre, T., Huelmo, J., & Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos educativos*, 20, 113-125. <http://doi.org/10.18172/con.2994>
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Unidad Europea de Eurydice.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(3), 1-10. <http://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools 1: Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet. Psychiatry*, 1(5), 377–387. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70312-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70312-8)
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 15-26. <http://hdl.handle.net/10481/49694>

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). La investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 139-153. https://www.academia.edu/4695311/Fern%C3%A1ndez_Berrocal_P_y_Extremera_N_2006_La_investigaci%C3%B3n_de_la_Inteligencia_Emocional_en_Espa%C3%B1a_Ansiedad_y_Estr%C3%A9s_12_2_3_139_153
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J.M. Mestre & P. Fernández- Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.173-187). Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421 – 436. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5027/ psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J., & Soldevila, B. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educa*, 30,159-167. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/46385>
- Forman, S., Olin, S., Hoagwood, K., & Saka, N. (2009). Evidence-based interventions in schools: Developer's views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health*, 1(1), 26-36. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>
- Friedlander, M.L., Escudero, V., & Heathering, L. (2009). *La Alianza terapéutica en la terapia familiar y de pareja*. Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. Basic Book.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (1999). Who owns intelligence? *The Atlantic Monthly*, February, 283(2) 67-76. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1999/02/who-owns-intelligence/377435/>
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.

- García, L., & López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017a). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 27-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980921>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017b). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2018). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. Bantam Books
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2001). The emotionally intelligent workplace. En C. Chernis & D. Coleman (Eds.). *The emotional Intelligence workplace* (pp.13-26). Jossey- Bass.
- González, J., Fernández, S., Pérez, E., & Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. TEA Ediciones.
- González-Yubero, S., Palomera, R., & Lázaro-Visa, S. (2019). Trait and ability emotional intelligence as predictors of alcohol consumption in adolescents. *Psicothema*, 31(3), 292-297. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.315>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research Note. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-583. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130. <https://doi.org/10.1007/s007870050057>

- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32.
http://earlylearning.ubc.ca/media/greenberg_sel_as_a_public_health_approach_2017.pdf
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
http://local.psy.miami.edu/faculty/dmessaging/c_c/rsrscs/rdgs/emot/salovey.emot_intell.amersci.05.pdf
- Henefer, J., & Rodgers, A. (2013). *'FRIENDS for life': a school-based positive mental health programme. Research report overview and findings*. National Behaviour Support Service, Navan Education Centre. https://www.nbss.ie/sites/default/files/friends_report_final_lr.pdf
- Herrenkohl, T. I., & Favia, L. (2016). Building resilience by teaching and supporting the development of social emotional skills and wellness in vulnerable children. En U. Kumar (Ed.), *Handbook of Resilience: A Psychosocial Perspective* (pp. 346-352). Taylor and Francis.
- Higgins, E., & O'Sullivan (2015). "What works": systematic review of the "FRIENDS for Life" programme as a universal school-based intervention programme for the prevention of child and youth anxiety. *Educational psychology in practice*, 34(1) 1-15.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1086977>
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: "It's fun and we learn things." *Simulation & Gaming*, 40(5), 626–644.
<https://doi.org/10.1177/1046878109333793>
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. Sage publications.
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelswoth, M., Ledrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Calam, R., & Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATH) Curriculum. *Journal of School Psychology*, 58, 73-89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>
- Humphrey, N., Hennessey, A., Lendrum, A., Wigeslworth, M., Turner, A., Panayiotou, M., Craig, J., Pert, K., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Harrison, M., & Calam, R. (2018). The PATHS curriculum for promoting social and emotional well-being among children aged 7–9 years: a cluster RCT. *Public Health Research*, 6(10), 1-116.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK519674/>

- Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., & Farrel, P. (2008). *Primary social and emotional aspects of learning (SEAL)*. University of Manchester. <https://www.escholar.manchester.ac.uk/uk-ac-man-scw:110601>
- Hwa, L., Daly, A., Dowey, C., Bokhove, C., Cívís, M., Díaz- Gibson, J., & López, S. (2019). Efficacy, explore, and exchange: Studies on social side of teacher education from England, Spain, and US. *International Journal of Educational Research*, 99, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101518>
- Hymel, S., Low, A., Starosta, L., Randip, G., & Schonert-Reichl, K. (2018). Promoting mental well-being through social-emotional learning in schools: Examples from British Columbia. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 36(4),97-107 <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2017-029>
- Informe sobre drogas 2019 España*. Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías(EMCDDA). https://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/11364/20191724_TDAT19001E_SN_PDF.pdf
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N., & Sobrino, A. (2006). La educación afectivo-moral a través del programa PECEMO: descripción y evaluación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 8, 213-240.
- Jiménez, M.I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 67-77. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf>
- Jones, S., & Bouffard, S. (2012). Social and emotional learning in schools from programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2017). *Navigating social and emotional learning from de inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs. A practical Resource for schools and OST providers*. Harvard Graduate School of education. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Navigating-Social-and-Emotional-Learning-from-the-Inside-Out.pdf>
- Jones, S.M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: supporting student´s social, emotional and academic development*. The ASPEN Institute. National commission on social, emotional, and academic development. Aspen Institute. <https://www.aspeninstitute.org/publications/evidence-base-learn/>

- Julian, N., & McCall, R. (2016). Social skills in children adopted from socially-emotionally depriving institutions. *Adoption Quarterly*, 19(1), 44-62. <https://doi.org/10.1080/10926755.2015.1088106>
- Kemple, K.M., Lee, I. & Ellis, S.M. (2019). The Impact of a primary prevention program on preschool children's social-emotional competence. *Early Childhood Education* 47(2), 641-652. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00963-3>
- Klein, N., Pannenbakker, F., Van Vliet, W., & Reijneveld, S. (2016). Prevention of Divorce-Related Problems in Dutch 4- to 8-Year-Olds: Cultural adaptation and pilot study of the Children of Divorce Intervention Program. *Research on Social Work Practice*, 28(4), 415-427. <https://doi.org/10.1177/1049731516644504>
- Kösters, M.P., Chin, M., Zwaanswijk, M., Van der Wal, M., Utens, E., & Kook, H. (2012). Study design of "Friends for Life" Process and effect evaluation of an indicated school-based prevention programme for childhood anxiety and depression. *BMC Public Health*, 12(1), 86-93. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-86>.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE). 6 de agosto de 1970, núm.187, pp.12525-12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley número 46 de bases del Sistema Educativo. Diário da República de 14 de octubre de 1986, 237, 3067-3081. https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado (BOE), 24 de junio de 2006, núm. 206, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (BOE), 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Ley Orgánica de 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado (BOE), 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp.122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2013). The evaluation of school-based social and emotional learning interventions: Current issues and future directions. *The Psychology of Education Review*, 37(2), 70-74.

- Liou, Y., Daly, A., Downey, C., Bokhove, C., Civís, M., Díaz-Gibson, J., & López, S. (2019). Efficacy, explore, and exchange: Studies on social side of teacher education from England, Spain, and US. *International Journal of Educational Research*, 99, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101518>
- López-Larrosa, S. (2010). *Programa CODIP*. Documento no publicado.
- López-Larrosa, S. & Escudero, V. (2003). *Familia, Evaluación e Intervención*. CCS.
- López-Larrosa, S., & González-Seijas, R.M. (2017). *Programa MUPO. Mentas únicas. Programas para la mejora socioemocional de las dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- López-Larrosa, S., & Rodríguez-Arias, J.L. (2010). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas en adolescentes y diferencias según edad y sexo. *Psicothema*, 22(4), 568-573. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3768>
- Marco, A. (2018). La necesidad de la materialización lingüística de las emociones en la educación. Inteligencia Emocional y Bienestar III: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. En J.L. Soler, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 347-357). Ediciones Universidad de San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6530505>
- Maricela, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de ciencias administrativas y sociales. Universidad nacional de Colombia*, 15(25), 9-24. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Rivera-Riquelme, M., & Orgilés, M. (2014). Aceptación /rechazo social infantil: relación con problemas emociones e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22(2), 205-213. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2014.v22n2.190>
- Matos, M., Tomé, G., Gaspar, T., Ciognani, E., & Moreno, M.C. (2016). Youth mental health in Portugal, Italy and Spain: Key challenges for improving well-being. *European Health Psychologist*, 18(3), 128-133. <https://idus.us.es/handle/11441/59992>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2012). *Emotional Intelligence 101*. Springer. <https://doi.org/10.1002/9781118993811>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings, and implication. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. <https://www.jstor.org/stable/20447229?seq=1>
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Megan, J., & McCall, R. (2015). Social skills in children adopted from socially-emotionally depriving institutions. *Adoption Quarterly*, 19 (1), 44-62, <https://doi.org/10.1080/10926755.2015.1088106>
- Merma-Molina, G., Avalos, M., & Martínez, M. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112- 117. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3285>
- Moharreri, F., & Heydari, Y. (2017). Evaluation of the effectiveness of the Friends for Life program on children's anxiety and depression. *Iranian Journal of Psychiatry*, 12(4), 272-280. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5816917/>
- Molero, C., Sainz, E., & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf>
- Morente, A., Filella, G., Ribes, R., & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Mrazek, P., & Haggerty, R. (1994). *Reducing Risks for Mental Disorders*. National Academy Press.
- Muris, P., Meesters, C., & Van den Berg, F. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Further evidence for its reliability and validity in a community

- sample of Dutch children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12(1), 281-289. <https://doi.org/10.1007/s00787-003-0298-2>
- Newel, L. (2017). Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs, and approaches. *The Educational and Developmental Psychologist*, 34(2), 144-145. <https://doi.org/doi:10.1017/edp.2017.10>
- Nocito Muñoz, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055008.pdf>
- Oberle, E., Domitrovich, C., Meyers, D., & Weissberg, R. (2016). Establishing systematic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. En J. Matson (Eds.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp.175-197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Ortega, D., & Blanco, P. (2017). Los valores sociales y cívicos en la educación primaria española: concepciones del profesorado en formación. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 145-160. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v32i1.1328>
- Pahl, K., & Barrett, P. (2010). Preventing anxiety and promoting social and emotional strength in preschool children: A universal evaluation of the Fun FRIENDS Program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(3), 14-25. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715683>
- Palomera, R., & De Domicis, A. (2016). Educación responsable. Un programa para fomentar el desarrollo emocional, social y de la creatividad en toda la comunidad educativa. *Revista Padres y Maestros*, 368, 24-29. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7518>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos*, (20), 165-182. <https://doi.org/10.18172/con.2988>
- Pedro-Carroll, J.A. (2005). Fostering resilience in the aftermath of divorce: The role of evidence-based programs for children. *Family Court Review*, 43(1), 52-64. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2005.00007.x>

- Pedro-Carroll, J.A., & Alpert -Gillis, L. (2010). *Children of divorce intervention program. A procedures manual for conducting support groups* (4ª ed.) Children's Institute.
- Pedro-Carroll, J.A., & Jones, S.H. (2005). A preventive play intervention to foster children's resilience in the aftermath of divorce. In L.A. Reddy, T.M. Files-Hall, & C.E. Schaefer (Eds.) *Empirical based play interventions for children* (pp. 51-75). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/11086-004>
- Pedro-Carroll, J.A., Sutton, S.E., & Black, A.E. (1999). *Children of Divorce Intervention. A procedures manual for conducting support groups seven and eighth grade children*. Children's Institute.
- Pereira, I., Marques, T., Russo, V., Barros, L., & Barret, P. (2014). Effectiveness of the Friends for Life program in Portuguese schools: study with a sample of highly anxious children. *Psychology in the Schools*, 51(6), 647-657. <https://doi.org/10.1002/pits.2167>
- Pérez-Escoda, N. (2016) Cuestionario del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, Experiencias profesionales e Investigaciones* (pp. 690-705). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574849>
- Pérez-Escoda, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., & Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Revista Currículum*, 22, 55-71. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/111323/1/575401.pdf>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Pérez-Esparrells, C., & Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales* (94), 39-69. <https://www.redalyc.org/pdf/755/75524558002.pdf>
- Pérez-González, J.C., & Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Revista Padres y Maestros*, (342), 32-35. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/317>
- Pesce, C., & Ben-Soussan, T.D. (2016). "Cogito ergo sum" or "ambulo ergo sum"? New perspectives in developmental exercise and cognition research. En T. McMorris (Ed.),

- Exercise-cognition interaction. Neuroscience perspectives* (pp. 251-282). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800778-5.00012-8>
- Poulou, M.S., Bassett, H.H., & Denhan, S.A. (2018). Teachers' perceptions of emotional intelligence and social-emotional learning: Students' emotional and behavioral difficulties in U.S. and Greek preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 363-377. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464980>
- Randsford, C., Greenberg, M., Domitrovich, C., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510-532. <https://psycnet.apa.org/record/2010-00081-00>
- Raver, C.C., Roy, A.L., Pressier., E., Ursache, A.M., & Charles, D. (2016). Poverty-related adversity and emotion regulation predict internalizing behavior problems among low-income children ages 8–11. *Behavioral Sciences*, 7(1), 2. <https://doi.org/10.3390/bs70100025>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 5, 5 de enero de 2007, pp. 5. 677-773. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación primaria Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(5), 82-95. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661349>
- Resolución de 9 de abril de 2010, de la Universidad de A Coruña, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (BOE), de 20 de abril de 2010, núm. 100, pp.36643-36645. https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-6641
- Reynolds, C.R., & Kamphaus, R.W. (2004). *Behavior Assessment System for children. Second edition*. AGS Publishing.
- Ribes, R.; Bisquerra, R.; Agulló, M.J.; Filella, G., & Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículo emocional en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(1), 5-18.

- <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-curr%C3%ADculum-emocional-en-educaci%C3%B3n-infantil-3-6-a%C3%B1os.pdf>
- Rodríguez-Hernández, P.J., Ramírez, M.G., Betancort, M., & García, R. (2014). Puntos de corte de la versión española del cuestionario de cualidades y dificultades (SDQ). *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 31(3), 23-29. <http://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/169>
- Romero, S., & Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293, <https://doi.org/10.5944/educXX1.21351>
- Ros, A., Filella, G., Castells, R., & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Rosenthal, R., & Rubin, D.B. (2003). r equivalent: A simple effect size indicator. *Psychological Methods*, 8(4), 492-496. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.8.4.492>
- Rueda, P.M., Cabello, E., Filella, G., & Vendrel, M.C. (2016). El programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 153-166. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.011>
- Rueda, P.M., & Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212-219. <http://doi.org.10.21001/ie.2016.1.17>
- Ruiz-Aranda, D., Cabello González, R., Palomera Martín, R., Extremera, N., Salguero Noguera, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa Intemo. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Ruiz Rodríguez, J.A., & Corchuelo Fernández, C. (2015). Una aproximación a la educación emocional desde el marco legislativo. En J. Clares López & W. I. Ángel Benavides (Coord.), *Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (pp. 192-199). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/47828>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Schonert-Reichl, K.A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1145076>
- Simón, C., Gómez, P., & Alonso-Tapia, J. (2014). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64. <http://dx.doi.org/10.1174/113564013806309037>
- Slee, P. T., Dix, K., & Askell-Williams, H. (2011). Whole-school mental health promotion in Australia. *The International Journal of Emotional Education*, 3(2), 37–49.
- Slee, P. T., Lawson, M.U., Russell, A., Aske-Williams, H., Dix, K.L., Owens, L., Skrzypiec, G., & Spears, B. (2009). *KidsMatter primary evaluation Final report*. Centre for Analysis of Educational Futures, Flinders University of South Australia. <https://dspace.flinders.edu.au/xmlui/bitstream/handle/2328/26833/Slee%20KidsMatter%20Early%20childhood%20evaluation%20report.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sporzon, G. (2018). Cerebro ejecutivo, cerebro emocional y neuronas espejo. La aportación de la neurociencia al desarrollo de la Inteligencia Emocional en el currículum escolar. En J.L Soler, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez (Eds.). *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 253-262). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6530513>
- Stefan, C.A. (2018). *Social-emotional prevention programs for preschool children`s behavior problems. A Multi-level efficacy assessment of classroom, risk group, and individual level*. Palgrave Macmillan.
- Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., & Saalbach, H. (2020). Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., & Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en educación primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Sun, R., & Shek, D. (2012). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1100/2012/208907>
- Tan, K., Gorman-Smith, D., Shoeny, M., & Choi, Y. (2019). Patterns of social-emotional needs and trajectories of aggression and substance use among middle school boys. *Journal of Early Adolescence*, 39(9) 1217–1243. <https://doi.org/10.1177/0272431618812740>

- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school- based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow- up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Trujillo, E., Ceballos, E.M., Trujillo, M.C., & Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 226-244. <http://doi.org.10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- Usán, P., Salavera, C., Murillo, V., & Merino, A. (2018). Relación conductual de la motivación y el autoconcepto físico en el consumo de drogas de adolescentes deportistas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 33, 40-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.53306>
- Wang, M.T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A multidimensional school engagement scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? Partnership for Well-being and Mental Health in Schools*. NCB. <http://www.walworth.durham.sch.uk/wp-content/uploads/sites/59/2017/09/Promoting-Social-Emotional-Well-being-etc-NCB.pdf>
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? Research Report RR456*. The Health Education Unit Research and Graduate School of Education University of Southampton. https://www.researchgate.net/publication/242610650_What_Works_in_Developing_Children's_Emotional_and_Social_Competence_and_Wellbeing
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), 29-69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A., Newby, J., & Christensen, H., (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30-47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>

- Windenfelt, B.M., Goedhant, A. W., Treffers, P.D., & Goodman, R. (2003). Dutch version of The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12(6), 281-289. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14689260/>
- Yoder, N. (2014). *Teaching the whole child. Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. Center on Great teachers & Leaders at American Institutes for Research. <https://gtlcenter.org/sites/default/files/TeachingtheWholeChild.pdf>
- Zwaanswijk, M., & Kösters, M. (2015). Children's and parents' evaluations of 'FRIENDS for Life', an indicated school-based prevention program for children with symptoms of anxiety and depression. *Behaviour Change*, 32(4), 243-254 .<https://doi.org/10.1017/bec.2015.13>

Apéndices

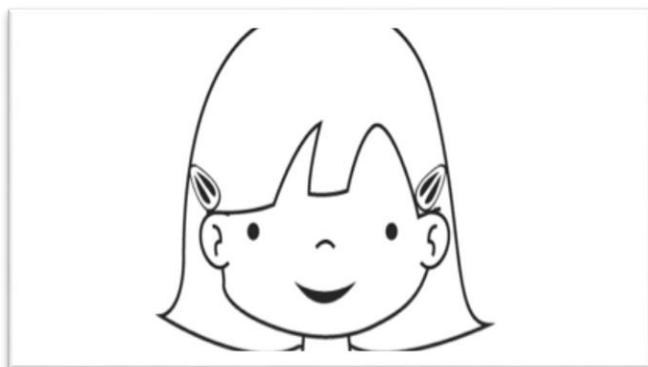
Apéndice 1

Cuestionario de conocimientos de emociones

1. ¿Qué emociones conoces?

2. ¿Crees que sentirse triste está bien? y ¿enfadado?

3. ¿Cómo se sienten estos niños?



¿Qué le preguntarías a cada niño para saber cómo se siente?

A la niña: _____

Al niño: _____

4. ¿Qué crees que sucede en esta viñeta? ¿Cómo podríamos resolverlo?



5. ¿Cómo te sientes cuando tienes algún problema, por ejemplo, con tus amigos?

5.1. ¿Qué intentas hacer para solucionarlo?

Apéndice 2

Cuestionario de evaluación del proceso de las sesiones

EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

Nombre y apellidos:

Rodea con un círculo lo más apropiado:

En una escala en la que ● es nada ●● (casi nada) ●●● (algo) ●●●● (bastante) ●●●●● (mucho)

1.Siento que he participado en la sesión	● ●● ●●● ●●●● ●●●●● (nada) (casi nada) (Algo) (Bastante) (Mucho)
2. Me he sentido seguro para expresar mis sentimientos o pensamientos	● ●● ●●● ●●●● ●●●●● (nada) (casi nada) (Algo) (Bastante) (Mucho)
3.Me he sentido comprendido en la sesión	● ●● ●●● ●●●● ●●●●● (nada) (casi nada) (Algo) (Bastante) (Mucho)
4. Siento que nos hemos ayudado unos a otros en la sesión	● ●● ●●● ●●●● ●●●●● (nada) (casi nada) (Algo) (Bastante) (Mucho)

5. Después de esta sesión me siento	     (mucho peor) (peor) (igual) (mejor) (Mucho mejor)
6. Qué he aprendido hoy	

Apéndice 3

Transcripciones de las entrevistas individuales y la entrevista grupal

3.1. Entrevista individual (madre)

Interés en programas como CODIP-R

Yo soy partidaria de que estos temas deberían aprenderse ya en la escuela, dedicar algo de tiempo a aprender a gestionar emociones y resolver conflictos porque me da la sensación de que esto les va a ser mucho más útil para aplicar en la vida. Nos pasa que nosotros en casa como padres conocemos el comportamiento de nuestros hijos de forma unitaria, o como mucho con un hermano, pero no conocemos cómo se comportan en una clase, donde tienen que intervenir, donde a veces los hacen jefes de un grupo para trabajar en un proyecto y a veces a ellos eso les parece una responsabilidad demasiado grande, es un aprendizaje pero si les ayudan con alguna técnica a cómo gestionar ese tipo de situaciones o cuando tienen algún problema con un compañero sin tener que llegar a las manos o hablar con una profesora intentar solucionarlo por sí mismo.

Para mí es un programa útil que debe de implementarse. No sé en qué asignatura, o en qué parte pero yo soy partidaria.

Estos programas te ayudan cuanto menos a detectar algo o a sospechar de algo, sería como el médico de cabecera. También me imagino que aplicar este tipo de programa será más complicado depende del tipo de centro: concertado, privado que digan amén a lo que dice el señor director o si es un centro público donde han aprobado su oposición y que dicen que ¿qué les vienen a contar?. Si no está establecido a nivel enseñanza desde arriba es difícil. O este tipo de aprendizajes se pone como objetivo en educación de arriba para abajo o sino no se puede, puede quedar en nada, algunos colegios lo tomarán como favorable que serán aquellos que tienen facilidad para la innovación pero otro dirán: ¿qué me vienes a contar?

Profesorado

Yo pienso que sí que forma parte de la labor del profesorado, no tanto que lo imparta alguien de fuera, externo a los profesores sino que ellos tienen que conocer y apoyar ese tipo de programas porque tienen que creer en ello y además también les ayuda a ellos mismos a gestionar conflictos. Yo no creo que se lo enseñen en ningún lado, no sé si tienen una parte de psicología pero no creo que toquen esos temas.

(Capacitación prof) A la hora de aplicarlo creo que tiene que haber algo muy sencillo como bajarlo al nivel profesores y para alumnos, no creo que sea muy complicado. Tiene que haber modelos ya que permitan situar a un alumno, saber en qué momento está, si hay que

ayudarle, o él puede ayudar a otros porque van evolucionando, a veces también que unos alumnos ayuden a otros puede ser muy motivador tanto para los niños como para los profesores porque ven que al final está ayudando a un grupo. Pienso que no debe de ser muy difícil implementar esto.

Debe haber un gabinete de orientación preparado pero también los profesores debería de reciclarse, hacer formación y saber las actualidades, novedades y demás de las cosas. Se la podría dar el orientador sin tener que destinar una partida presupuestaria para esto, alguien que esté al día y hablar con los profesores. No sé si eso se hace, pero me da la sensación de que no, que solo orientan a los alumnos y deberían orientar también a los profesores.

Padres como facilitadores/ obstaculizadores.

Yo creo que los padres a veces piensan de más porque ojalá vinieran los niños con un manual que supiéramos saber en cada momento que hacer: cuando está enfadado, irritado, cuando yo no tengo en cuenta esto, cuando yo le digo que no igual ya tengo que empezar a tomar en cuenta su opinión... ojalá vinieran con un manual. Que los padres piensen que estos programas les pueden condicionar a un desarrollo posterior negativo pues yo no lo veo así. Para mí sería, es, positivo.

Cómo puede repercutir/ influir...

Influye en el rendimiento académico, cómo no va a influir. Eso les tiene que ayudar a la hora de hacer sus tareas, en el examen no que son tareas métricas pero cuando tienen que hacer tareas claro que les ayudaría. **Por ejemplo:** yo les pondría una escala importancia a problemas, los que son problemas de fácil resolución, los que tiene que intervenir un adulto o los que son graves. Saber priorizar un problema, dándole la importancia justa.

Además, incluso, esto ayudaría a los niños a entendernos a los padres yo creo que sería para ambos lados. Yo creo que quien más cree en este tipo de cosas es gente como por ejemplo yo que trabajo en una empresa donde sí que nos forman en este sentido gestión de conflictos, toma de decisiones... realmente aunque es verdad que la actitud de cada persona es importante porque es verdad que yo soy muy positiva y sí que sé priorizar problemas pero hay gente que no lo sabe hacer. Cuando tenemos una base y aún así vamos a unos programas específicos de formación siempre aprendes algo nuevo. Yo creo que no solo es un aprendizaje hacia abajo sino hacia arriba ¿no?, que te hace ver el otro punto de vista.

Yo creo que igual que en una empresa, cuando se dedica a un cliente se busca una gestión integral yo creo que en un ámbito como el colegio también debería ser. El profesor tiene que estar preparado para todo. Evidentemente cuando tienen niños que se comportan de cierta manera en clase, tiene que haber un por qué, un antes y por qué llegó esa situación buscar

todos los factores y deben estar preparados para eso. Creo que no es que se les pida demasiado yo creo que se hacen cómodos. Todos los cambios siempre provocan incertidumbre a la gente pero siempre que sean por beneficio. Pero es que no evolucionó nada la educación en España. Creo que es la misma que yo tenía, yo tengo 44 años y no veo ningún cambio.

Prioridades educativas en el colegio (currículum)

La parte académica vista por parte de los padres es, desde luego, importante pero al final cuando hablas con otras madres dices: “mira, lo primero que sea buena persona, me da igual que no sea un niño de diez, pero si es un indeseable el día de mañana por muy buenas notas que haya sacado, ¿qué beneficio ha sacado? ¿me sentiría orgullosa de tener un hijo así? Entonces yo creo que va conjunto y no se puede separar lo académico con la parte de aprendizaje socioemocional. Y, sí, es cierto que los profesores se centran académicamente, solo en las notas o el hecho de tener un alumno inquieto y no saber ubicarlo porque el profesor a lo mejor no tiene formación y le descoloca su clase hace que ese alumno lo retire cuando a lo mejor académicamente es un niño que puede tener éxito, a mí eso me ha pasado. Evidentemente si se les ayuda a los profesores a saber situar a lo alumnos, saber cómo son y por qué son así, ponerse un poco en la piel, igual les ayudaría a tener una mejor valoración sobre ellos (los alumnos) y a orientarlos hacia algún otro camino. La autoestima no se trabaja nada es más se castiga al rebelde o al inquieto y a lo mejor puedes utilizar la inquietud de ese niño para otra cosa, es difícil cuando se tienen bastantes alumnos pero bueno, siempre habrá algún momento. La motivación es fundamental... Cuando los niños son muy pequeños y suspenden creo que el fracaso es el del profesor, no el del alumno a no ser que haya un problema médico de base pero aún así tienen que tener herramientas para saber distinguir eso.

Necesidades del alumnado/hijo

Creo que deberían tener un apartado donde los niños se sintieran cómodos hablando de sus problemas, porque en casa van a interpretar que hay algunas cosas que no nos pueden contar. Ellos tienen miedos a contarnos cosas por si nos enfadamos, por eso si tuvieran a alguien a quien contárselo en confianza pues creo que podría ser muy favorable. Un “confesor” o un orientador, eso estaría bien, creo que es importante. Que tengan la posibilidad de: “oye tengo un problema voy a hablar con esta persona” pedir cita y que lo atiendan. Porque al final solo detectan si escribe mal, porque tiene un problema de lenguaje, si habla mal porque tiene que ir al logopeda, pero siempre orientado a lo académico... para que no pasen, por ejemplo, temas de acoso o tal. Porque al final esos temas se esconden porque a

ningún colegio le gusta que salga en las noticias y es una pena, pero cuando hay hechos de que pasan cosas es porque hay problemas, los niños tienen problemas y sufren.

3.2. Entrevista individual (orientadora)

Interés en programas como CODIP-R

A nosotros nos interesa, nos interesa que los niños desarrollen sus plenas capacidades y equilibrados. Lo que estamos viendo: las presiones, los apuros, los agobios, el estrés y todo esto hace que muchas veces parte de su formación queden sin perfilar, sin completar. Lo que no podemos es prescindir de la persona, de su parte emotiva, de su parte de sentimientos, de su yo más íntimo, se está exponiendo y tú tienes que trabajar con eso. Eso es afectividad, eso es emoción; entonces nosotros tenemos que aprovechar eso y encauzarlo. Digamos que las habilidades sociales están más aceptadas por el contexto, por el grupo de profesores, de padres... porque con las habilidades sociales parece que no te metes en terrenos tan poco "científicos". ¿La emoción no es científica? La emoción es algo que no se puede medir, cuantificar y además puede ser confuso, por lo tanto para dirigirte a los grupos es mejor hablar de habilidad social. Así que quizás lo otro se ignora y trabajamos otras cosas que igual a la gente no le presente dificultad ya está: "el niño necesita trabajar las habilidades sociales" no decimos vamos a trabajar con las emociones, eso no lo decimos.

Factores que dificultan o favorecen el desarrollo de este tipo de programas en los colegios.

Yo creo que la principal dificultad es que no está legislado, que no está dentro del currículum. No se contempla ni como un área transversal, como valores. Se trabaja la paz, se trabaja la solidaridad, la comunicación pero no la emoción. Es un terreno que no está, al no estar aunque todo el mundo habla de ello, no hay un hueco, no está legislado. **Queda libre, entonces el profesorado tiene que aprenderlo, resumirlo y plasmarlo en una serie de conceptos y en un programa y ese programa aplicarlo.** La ley la LOMCE nos permite meter estos programas dentro del área de la ley de valores que complementa a la religión, la alternativa a la religión. Entonces el profesorado podría aplicar ese programa con los alumnos que no van a religión, con un espacio y un tiempo que corresponden a la asignatura de religión, son dos horas a la semana. En esas horas, con una parte de los alumnos, podríamos meter un programa de emociones y resolución de conflictos. En algunos centros se trabaja un poco lo de las habilidades sociales y dentro de las habilidades sociales trabajas un poco las emociones, pero sin trabajarlas específicamente. La ira, la bondad, una serie de palabras que irían conformando un esquema de valores y nada más. ¿Hay hueco? sí, ¿depende del

profesorado?, también. No es obligatorio, es voluntario, entonces se presta a que sea un juguete: este año lo aplicamos porque hay un profesor que lo quiere aplicar. Los profesores no están formados en esto, solamente hay profesorado que se interesa por estos temas y se forma, en cursos, seminarios... y se forman en técnicas, por ejemplo, está de moda el mindfulness, por ejemplo yoga, o profesores que tienen en sus hábitos de vida hacen este tipo de terapias pero son técnicas, entonces ahí andamos en ese revoltijo. Pero bueno, son partes de ti que dejas en tus alumnos y es algo puntual.

Son muy importantes las creencias del profesorado, sí, sí. El orientador depende del nivel de mando, si en un colegio los que mandan son más abiertos y flexibles somos un poco más libres para poder expresarse y proponer cosas, cambiar, animar... El profesorado si está libre si se le da margen se expande, tiene ideas, las quiere aplicar y busca recursos. Si la dirección pone muchas cortapisas al final lo que hace es convertir eso en una pesada carga de trabajo rutinario. Aquí yo creo que tenemos un clima bueno en ese sentido. En Galicia en general, puede haber casos excepcionales pero en principio creo que funcionamos todos bastante equilibradamente, salvo si hay una piedra, siempre hay alguna piedra en todas partes, pero bueno...

El colegio como contexto apropiado para aplicar este tipo de programas.

Yo creo que eso va en el profesor, que ese trabajo es un trabajo de personas. Tiene que estar el profesor muy concienciado y formado. Porque tiene que conocerse muy bien a sí mismo para saber qué estás transmitiendo, cómo te están recibiendo los mensajes y esa labor de autoconocimiento es un trabajo que hay que hacer. A veces, nosotros los adultos, no nos damos cuenta de lo que estamos transmitiendo y transmitimos cosas que no queremos. Esto puede pasar y pasa, porque pasa en nuestras casas como padres, como madres... y pasa en el cole.

Deberíamos todo el profesorado pasar por un trabajo de pulido de nuestra comunicación y nuestro control emocional. Nosotros primero. Tenemos que aprenderlo y repasarlo.

Formación profesorado

Es un terreno en el que hay que entrar. Yo ahí en donde metería toda esta formación. Sería una materia básica. Pero a la hora de aplicar este tipo de programas el profesor al no tener una formación reglada tiene inseguridad. Una formación reglada crea seguridad, eso está claro.

Otros profesionales que se introdujesen en el colegio encargados de estos temas.

Sería estupendo contar con otros profesionales, eso sería la permeabilidad del colegio con el entorno. De hecho, se hacen cosas, los colegios podemos traer y de hecho traemos siempre y cuando sea bien aceptado. En infantil todas las semanas hay padres. Nace un hermano y vienen al colegio a presentarlo, hacen sus álbumes de fotos, los traen, los presentan. Cuando un padre es músico viene aquí a tocar... se traen experiencias. Porque claro, qué pasa, al ser infantil, al no ser obligatoria, no está tan marcada y los profesores tienen más libertad y cuando vas a primaria el currículum está estructurado. Estos son los objetivos que hay que cumplir al final de curso, si el niño los cumple pasa si no va bien no pasan. En fin, hay que hacerlo porque si no repites. Pero bueno sí que traemos, el otro día vino un chico, Pedro, que tenía parálisis cerebral, a darles una charla a los de sexto porque es plusmarquista en varias disciplinas deportivas. Las de quinto trajeron a los de la escuela de signos de Ánxel Casal e hicieron talleres con los niños. El año pasado viniste tú y bueno...

Nosotros intentamos introducir los coach, pero claro son gente que cobra. Los coach trabajan también la parte de la comunicación y en esa comunicación van incluidos un montón de factores emocionales. Pero a día de hoy es gente profesional liberal. En ese sentido además es una corriente que salió de un instituto ICC que hay aquí en España y parece ser que el fundador ni tiene buena fama, creó escuelas y ahora aquí en Santiago el Instituto librepensador/ librepensante de La Salle yo quise traer a las coach de allí, pero la directora me dijo: "tururú" ese señor tiene mala fama y no sé si tiene algún pleito pendiente.

Aquí mientras no se cambie el sistema, lo vamos a seguir trabajando de esta manera, voluntariamente, con la formación voluntaria del profesorado libremente elegida por cada uno de los profesores si quiere, hay gente que sí pero hay otra que pasa de estas cosas y estamos así. Yo no veo ahora mismo un cambio, salvo que cambie la ley. Y si cambia la ley habría que ver qué partido de gobierno lo va a hacer y qué parte tiene la universidad ahí. La universidad debería de dar un paso, debería tener un espacio a la hora de hacer la nueva ley, tendrían que hacer propuestas desde arriba. Desde abajo no va a ser.

Los orientadores, miras sus funciones en la ley y son muy administrativas... sí hacer evaluaciones psicopedagógica, vale... pero vamos a los libros que tenemos de evaluación psicopedagógica y la parte emocional apenas cuenta. Tu realmente cuando haces un informe, si me guío por los libros que tenemos no entra para nada. Solo puedes poner es un niño "contento", "alegre", "feliz" o "triste" y punto; y eso lo pones en un renglón al final. Bueno hay unas categorías que pones: "familias poco estructuradas", "ambiente socioeconómico familiar desfavorable" son categorías muy... claro es que eso es mucho más profundo.

Padres...

A los padres evidentemente solo les importa el boletín, por ejemplo a la charla no vinieron más que dos madres. Los resultados del boletín traen muchas consecuencias y lo otro, emociones y resolución de conflictos, con eso no pasa nada, las cosas como son. Eso de aplicar programas que no tengan producto y fruto no, no... Eso es un inconveniente. Es una formación que lleva mucho tiempo... Estamos muy acostumbrados a hacer algo por algo, eso es matemático. Lo otro está muy bien y queda muy bonito pero punto pelota, luego les vas a pedir que colaboren o tal y no.

Necesidades del alumnado en emociones y resolución conflictos

No sé exactamente, habría que ir caso por caso. En general, están bastante bien. Son niños bastante respetuosos, alegres, están bastante concienciados en bastantes cosas, cuando vino Pedro (plusmarquista) y entró con la silla de ruedas, la biblioteca estaba llena de niños y nadie miró para él, es decir, está tan normalizadas las cosas, las diferencias, yo creo que está bastante trabajado. Las diferencias con respecto a los estados de ánimo de cada uno, el cómo se expresan ellos, es decir, saberle poner palabras a los sentimientos la verdad no te puedo decir, eso es algo que hay que trabajarlo siempre, yo no diría que esto aquí se ha conseguido, sería muy fuerte. Yo más bien creo no, que eso es algo que está haciéndose. Por ejemplo, en resolución de conflictos, en este colegio no tenemos ningún plan ni programa, por ejemplo, de mediadores como hay en otros centros. Yo estuve pensando en que sería interesante tenerlo... Esa tarea la voy haciendo yo cuando veo que un niño está teniendo problemas, está solo en un recreo o me cuentan los compañeros. Estamos alerta, pero lo hacemos a través del tutor, a través de la familia o yo si puedo intervenir, en algunos casos lo tuve que hacer con programas de emociones. Por ejemplo, una niña de tercero de primaria tuve que enseñarle las emociones, porque era tan violenta, que a través de ponerle palabras a sus estados de ánimo, razonarlas y viendo situaciones de ánimo en otras personas, lo que influyen unas en otras, lo vas trabajando en casos más graves. Pero sí creo que deberíamos tener una resolución de conflictos, pero bueno hasta qué punto niños de 12 años pueden ser mediadores... Formar a los mediadores creo que es una formación muy importante, ¿qué pasa?, al igual que con tu programa nos volvemos a encontrar con el currículum, no hay tiempo hay que sacarlos del aula mientras los demás se quedan trabajando y eso es un inconveniente. Los profesores dicen: "ya tenemos bastantes actividades y encima meter más, a dónde vamos".

Ya te digo yo ¿trabajados?, no, ni ellos ni nosotros. Yo creo que nosotros los profesores tenemos una necesidad, negarlo es una estupidez. Aunque vamos tirando...

3.3. Entrevista grupal (dos madres y una profesora)

Idoneidad de este tipo de programas.

Madre 1: Es importantísimo. Igual de importante, ya no me atrevo a decir que es más pero es que no te sirve de nada aprender conceptos si luego no te sabes relacionar con las personas ni sabes solucionar tus problemas internos.

Profesora: Era necesario que este tren pasase por aquí porque me parece que deberíamos de tenerlo en todo el centro. Debería ser una asignatura obligatoria. Evitaría muchísimos conflictos; el hecho de reconocer los estados de ánimo de otra persona es necesario para sacar el máximo partido a las relaciones humanas que es lo que guía esta sociedad. Creo que una persona que sea capaz de conectar con el mayor número de personas posibles va a tener más éxito en la vida. Yo lo veo por los alumnos, muchos alumnos con dificultades veo que son unos chicos que destacan en el campo emocional muchísimo: son capaces de conquistar a los profesores, son capaces de movilizar a los compañeros, cosa que otros no, que son más intelectuales quiero decir centrados en la tarea, poco comunicativos...

Madre 1: A veces estas habilidades son innatas en una persona y otras se pueden aprender.

Madre 2: A veces te das cuenta de que los niños en la infancia sienten emociones que no saben qué hacer con ellos.

Madre 1: No saben canalizarlos.

Madre 2: Exactamente. Hay niños que se enfadan mucho y no saben cómo expresar ese enfado. Y con esto (el programa) le estas dando al niño un arma para decir “me voy a tranquilizar”, me estoy embalando, voy ya frenar ahora.

A mí sí que me parece importante (el programa) quizá más importante que los conocimientos porque si los niños no aprenden a gestionar sus emociones ahora cuando son mayores es más complicado. Y a veces ellos también tienen miedos, tienen cosas que a lo mejor no son muy conscientes de ello... y con esto estas cosas también salen, las puedes sacar afuera.

Profesora: Y muchos mayores tampoco conocemos.

Madre 2: Eso es lo que estaba pensando yo ahora.

Madre 1: Nuestro aprendizaje es la vida, vas mejorando, pero aún así te encuentras con gente que a veces te sorprende ¿cómo esta persona puede reaccionar de esta manera? Tú vas aprendiendo pero con los niños es verdad que con esto (el programa) le vas dando unas herramientas.

Madre 2: A veces ves reacciones en adultos que dices: “se está comportando como un niño” y no es que se esté comportando como un niño es que no está gestionando.

A veces yo creo que también un poco por costumbre ves muchas veces que a lo mejor está un niño llorando y le dices: “no llores”, “no se llora por eso” o “por eso no tienes que enfadarte” y en cierto modo yo creo que con eso también está diciendo: “no expreses lo que sientes hacia fuera” y claro si los niños crecen con eso después es complicado.

Expresar emociones

Madre 1: Estaba pensando ahora en A y que ella habla de la muerte desde que era pequeñita y a mí me agobiaba mucho, no sabía cómo hablar con ella. Al final lo fui arreglando y dando normalidad y es un tema que no le asustaba, ella hablaba con toda normalidad, el problema lo teníamos nosotros por eso porque hay cosas de las que no se habla, no estás educado... no te enseñan a hablar de tus emociones.

Madre 2: sí que reconozco que el tema de la muerte y las emociones es un tema tabú, no por ellos si no porque a mí me costaba hablar de eso. A veces te das cuenta de que los miedos, los prejuicios los tenemos nosotros, que ellos lo ven de una forma más natural.

Dificultades para aceptar este tipo de programas

Madre 1: yo lo que estoy es sorprendida de que hoy aquí estemos tan poca gente, eso me sorprende. A mí me parece un tema súper interesante, pero a mí ahora esto me está haciendo reflexionar de que no a todos les interesa. A lo mejor es porque no han podido salir a tiempo del trabajo o a lo mejor es que no todos le estamos dando la misma importancia.

Profesora: es curioso, sí. La gente no suele venir a estas cosas después del trabajo, les cuesta muchísimo. Pero en los cuestionarios quisieron participar, sí que respondieron bastantes personas pensábamos que iban a responder menos.

Madre 1: yo trabajo a turnos, igual si me hubiera coincidido otra semana a lo mejor no podría salir o a lo mejor sí, depende yo entiendo que a veces no se pueda venir... Pero bueno de todas formas somos dos aulas... yo estoy sorprendida. Yo lo leí y me apetecía venir, otra cosa es que pudiera venir. Pero yo sí le doy importancia.

Madre 2: yo reconozco que a mí me generó curiosidad el saber qué se estaba haciendo esto. Yo no sabía que se habían hecho sesiones en clase.

Profesora: en la carta iba explicado en qué iba a consistir...

Madre 2: puede que sí, yo tengo muy mala memoria.

El profesorado

Profesora: el profesor tiene un papel clave en todo esto, en cómo maneja la clase ya está utilizando todo tipo de recursos emocionales, y cuantos más utilice, en el sentido positivo... la relación no es solo como dar la clase sino como conectar con los chavales con su desarrollo personal.

Madre 1: son modelos.

Madre 2: a mí me impactó un montón cuando me habían comentado de un instituto, que después hablándolo no es solo en uno si no en varios, ya son "más mayores" pero... que según los niños los grupos iban a la clase de los Ferrari o a la clase de los Panda y ellos eran conscientes, a mí me lo contó un niño y él era consciente de que en su clase eran "Pandas". La clase de los Ferrari que eran los buenos.

Profesora: ellos se conocen a sí mismos y también saben que están en una sociedad competitiva.

Madre 2: pero me pareció incluso cruel que los profesores se lo transmitieran así... porque los profesores hablaban de la clase de los Ferrari y la clase de los Panda.

Hablabas con el niño y te decía que el no tenía nada que hacer, que no iba a ir a la universidad porque era de la clase de los Panda. Pero no te puedes rendir así, pues pelea... que los niños sean conscientes de esa diferencia y de que están en la clase "mala" o en la "buena"... no sé, me pareció algo que sí que el papel del profesor es muy importante.

Profesora: cuanto más expresas tus emociones, te delatas y si tú te delatas, enseñas tu lado débil el otro se aprovecha.